

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDO DUTRA DE ARAUJO

**O ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
PEDAGOGIA: UM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES E AS CONDIÇÕES DE
TRABALHO DOS SUPERVISORES**

PIRACICABA (SP)

2015

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAIMUNDO DUTRA DE ARAUJO

**O ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
PEDAGOGIA: UM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES E AS CONDIÇÕES DE
TRABALHO DOS SUPERVISORES**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Cristina
Oliveira Barrichelo Cunha

PIRACICABA (SP)

2015

**O ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE
PEDAGOGIA: UM DIÁLOGO COM AS CONCEPÇÕES E AS CONDIÇÕES DE
TRABALHO DOS SUPERVISORES**

RAIMUNDO DUTRA DE ARAUJO

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), como exigência parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha (UNIMEP) - Orientadora

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP) - Titular

Prof. Dr. João Pedro Pezzato (UNESP) - Titular

Prof^a. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (UNIMEP) - Titular

Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar (UNIMEP) - Titular

PIRACICABA (SP)

2015

À minha mãe, Maria do Carmo, e ao meu pai (in memoriam), Luiz Dutra, forças sempre presentes no meu viver. Dois exemplos de coragem que me inspiram cotidianamente na busca pela realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho foi necessário contar com o apoio de muitas pessoas, pois, sem sua contribuição e influência positiva, o meu esforço pessoal não teria dado conta de chegar ao ponto desejado. Por isso, considero importante agradecer a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu tivesse força para trilhar os caminhos percorridos e para que os meus objetivos fossem alcançados. Assim, meus mais genuínos agradecimentos:

A Deus, força que me move e me sustenta.

À Professora Doutora Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, por sua atenção, apoio, compreensão, e pela orientação cuidadosa, amparada sempre em um acompanhamento competentemente técnico-científico, aspecto determinante para a realização deste trabalho. Tenho a certeza de que o alcance dessa etapa foi fortemente influenciado pela orientação dedicada desta profissional comprometida com o trabalho que realiza.

À Professora Doutora Ana Carlota Teixeira Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, que tão bem me acolheu e orientou durante a realização do Estágio de Doutorado-Sanduíche na Universidade de Aveiro, em Portugal.

Aos professores doutores Guilherme do Val Toledo Prado, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto e João Pedro Pezzato, durante o Exame de Qualificação, por sua contribuição para a realização deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), pelos ensinamentos e pela forma séria de atuar no campo da pesquisa em Educação.

À Universidade Metodista de Piracicaba, de forma mais específica, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela organização, compromisso e seriedade institucional.

À Universidade de Aveiro, em Portugal, por me receber no Departamento de Educação, mais especificamente, na Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão (UTIS) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) para realização do doutorado-sanduíche.

À Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituição onde exerço minhas atividades profissionais, pelo apoio concedido durante a construção deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), pela concessão da bolsa para realizar o Estágio Doutoral na Universidade de Aveiro em Portugal.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), pela concessão de bolsa para a realização do doutorado.

A todos os amigos que me incentivaram e apoiaram, nos diversos momentos do percurso de construção deste trabalho.

À minha mãe, Maria do Carmo, que me deu as primeiras aulas na aprendizagem de ser professor, e sempre me orientou e apoiou na busca dos meus objetivos.

À minha família, pelo apoio e compreensão.

E a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho, MUITO OBRIGADO!

*Através dos outros, nos tornamos nós
mesmos (Vygotski)*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de análise o acompanhamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. O objetivo do estudo é conhecer, compreender e analisar, a partir das perspectivas dos supervisores: a organização do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia em diversas instituições; as concepções de estágio dos supervisores do Curso de Pedagogia; as formas de acompanhamento do estágio e seus encaminhamentos; e as condições de acompanhamento do estágio pelos supervisores em seu contexto de trabalho. A problemática desta investigação situa-se no campo das práticas e do papel do supervisor de Estágio, considerando suas condições de trabalho e as possibilidades de acompanhamento dos estagiários na formação inicial de professores. As questões orientadoras deste estudo são: A partir do que dizem os supervisores, quais as condições e formas de acompanhamento do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia? Quais as concepções de estágio que subjazem a ação do supervisor? Quais as práticas e orientações dos supervisores de estágio no processo de acompanhamento dos estagiários? Quais as condições efetivas de acompanhamento do estágio pelos supervisores diante do contexto da produção dessa formação? A pesquisa, de natureza qualitativa, possui como principal fonte de dados a entrevista semiestruturada. Os sujeitos desta investigação são supervisores de estágio que atuam no Curso de Pedagogia (no Brasil) e no Mestrado (i) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e no Mestrado (ii) em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (em Portugal). Os resultados foram construídos por meio de análises realizadas com base no referencial histórico-cultural e apontam para os seguintes aspectos: a necessidade de que seja fomentada uma formação inicial de professores em que o Estágio Supervisionado seja visto como uma etapa formativa permeada por múltiplas concepções, que incluem as concepções dos supervisores, dos projetos pedagógicos dos cursos e da instituição; a necessidade de uma organização do Estágio Supervisionado na formação docente de forma que sejam estabelecidas as funções de todos os sujeitos envolvidos; é preciso se considerar o trabalho de acompanhamento de estágio realizado pelo supervisor como fundamental no processo formativo; é necessário que se considerem os diversos modos de acompanhamento de estágio, pois a multiplicidade de práticas está relacionada às condições e características de cada contexto. Ressalte-se que foram identificadas neste estudo diversas práticas de acompanhamento de estágio que podem contribuir para a construção de um projeto formativo que sinalize para a possibilidade de superação da racionalidade técnica na formação docente. Porém, é necessário que no estágio as práticas de acompanhamento dos supervisores contribuam para a formação de um profissional crítico/reflexivo, em que o estagiário se reconheça como sujeito social e reflita sobre as implicações do seu ensino na sociedade como um todo. A tese sustentada neste trabalho é: *As condições de trabalho dos supervisores definem as concepções, práticas e orientações supervisivas no processo de acompanhamento dos estagiários. Embora cada instituição tenha uma forma de organização do Estágio Supervisionado, são as condições de trabalho que orientam as possibilidades de atuação dos supervisores.*

Palavras-chaves: Formação inicial de professores. Pedagogia. Estágio Supervisionado. Práticas supervisivas.

ABSTRACT

The Teaching Practice tutoring is the object of analysis of this research whose objective is to acknowledge, comprehend and analyze, considering the supervisors' perspectives, the organization of the Pedagogy Teaching Practice in several institutions; the conceptions of the Pedagogy Teaching Practice supervisors; the ways the tutoring practice are oriented; and the Practice tutoring conditions faced by the supervisors in their working context. This investigation focuses the field of practice and the practice supervisors' role, considering their working conditions and the possibilities of trainees tutoring in their professional teaching education. The leading questions of this study are: Considering the supervisors' point of view, what are the conditions and the ways of Teaching Practice tutoring occur in the Pedagogy course? What are the practice conceptions that guide the supervisors' actions? What are the practices and orientations of the Teaching Practice supervisors in the trainee tutoring process? What are the effective conditions of the supervisors' tutoring process in the context of production of this education? The main data source of this research with qualitative approach is the semi structured interview. The participants of this study were Teaching Practice supervisors who work in the Pedagogy course (in Brazil) and in the Master course (i) in Education in kindergarten and in the first cycle of regular education and in the Master course (ii) in Teaching of the first and second cycles of regular education (in Portugal). The results were produced considering the historical and cultural framework which highlights the following aspects: the necessity of the implementation of a professional teaching education in which the Teaching Practice is seen as an educative phase surrounded by multiple conceptions that include the supervisors' conceptions, the pedagogical process of the course and of the institutions; the necessity of a Teaching Practice organization in the professional teaching education in which the functions of all subjects are clearly established; it is necessary to consider the trainee tutoring job executed by the supervisor as fundamental to the educative process; it is necessary to consider the several ways the trainee tutoring process occur because the multiplicity of practices is related to the conditions and characteristics of each context. It is important to outline that this study has identified several practices of trainee tutoring process that may contribute to the construction of an educative project that indicates the possibility of overcoming the technical rationality in the professional teaching education. Even though, it is necessary that the Teaching Practice supervisors' tutoring process contributes to the education of a critical and reflective professional, so the trainee recognizes himself as a social subject who thinks about the implications of his teaching practice to the whole society. The thesis highlighted in this study is: *The supervisors' working conditions define the conceptions, practices and tutoring orientations of the trainees supervision's process. Even though each institution has its Practice organization the working conditions are what guide the possibilities of the supervisors' performance.*

Keywords: Professional teaching education. Pedagogy. Teaching practice. Supervisor's practices.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
	Memórias de formação e docência.....	16
1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E MODELOS	27
1.1	O professor como técnico.....	27
1.2	O professor como prático/reflexivo.....	30
1.3	O professor como crítico/reflexivo ou intelectual crítico.....	34
2	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
2.1	O Estágio Supervisionado na legislação brasileira.....	39
2.2	O Estágio Supervisionado na legislação portuguesa.....	45
2.3	Concepções de Estágio Supervisionado.....	47
2.3.1	Estágio como aplicação prática da teoria.....	48
2.3.2	Estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa.....	50
2.3.3	Estágio como trabalho.....	62
3	A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E SEUS CENÁRIOS	68
3.1	Concepções e conceitos de supervisão.....	70
3.2	Cenários supervisivos.....	78
3.3	Estratégias supervisivas e o registro do estágio.....	84
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	93
4.1	A produção dos dados: as entrevistas.....	96
4.2	A seleção dos sujeitos e seus contextos de trabalho.....	98
4.3	O perfil dos sujeitos.....	100
4.4	A análise e interpretação dos dados.....	105
5	O ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM OS SUPERVISORES ACERCA DE SUAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS EM SEUS CONTEXTOS DE TRABALHO	108
5.1	Concepções de estágio: o que expressam os supervisores.....	108
5.2	Formas de acompanhamento do estágio.....	118
5.2.1	Organização do estágio.....	119
5.2.1.1	A disciplina de Estágio Supervisionado no contexto do Curso de Pedagogia.....	119

5.2.1.2	A rotina de acompanhamento do estágio.....	127
5.2.2	Estratégias supervisivas e reflexão sobre a prática do estágio.....	137
5.2.2.1	O diálogo entre teoria e prática.....	138
5.2.2.2	Intervenções no processo de estágio.....	145
5.2.2.3	Registros sobre a prática do estágio.....	155
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
	REFERÊNCIAS.....	179
	APÊNDICE.....	188

INTRODUÇÃO

O desafio de formar professores nos cursos de licenciatura frente à complexidade do trabalho pedagógico escolar e no contexto de uma realidade marcada por múltiplas contradições, que "não são um simples reflexo das contradições sociais, arraigam-se, também, nas tensões inerentes ao próprio ato de ensino/aprendizagem" (CHARLOT, 2008, p. 17), exige dos formadores e instituições uma reflexão sistemática acerca de seus compromissos e práticas de formação.

Uma formação em que circulam conhecimentos diversos, práticas e políticas, pois, como destacado por Charlot (2006, p. 9), a disciplina da Educação é um campo de saber mestiço "em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos". Nesse sentido, compreende-se que isso constitui um movimento marcado por pluralidade, divergências e abundância de sentidos.

Nesse horizonte, entende-se que os estagiários, futuros professores, devem ser capazes de compreender a complexidade da escola a partir dessas múltiplas leituras, para nela intervir de forma crítica, e, ao mesmo tempo, reconhecer a unidade escolar como oportunidade e espaço de aprendizado contínuo da profissão. Neste aspecto, Canário (1999) nos lembra de que é preciso pensar a escola como esse lugar de aprendizagem da profissão docente de forma que ela não seja vista apenas como o lugar onde os professores ensinam e os alunos aprendem.

Nessa perspectiva, pode-se observar que os estagiários devem experimentar uma prática pedagógica orientada pela reflexão-ação-reflexão, procurando interrogar e problematizar a própria ação e o contexto escolar, em suas múltiplas dimensões e determinações, em um processo investigativo capaz de produzir saberes de diversas ordens.

Isso porque, conforme Nóvoa (2009a, p. 27), "a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades [...]. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas". Por isso, argumenta, se faz necessária uma formação de professores construída dentro da profissão, pois "o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico,

dando origem à construção de um conhecimento profissional docente" (NÓVOA, 2009a, p. 33).

Nóvoa (2009b, p. 1) adverte que a formação de professores costuma estar muito afastada da profissão, ou seja, distante das rotinas e culturas profissionais docentes e que se faz necessário, entre outros aspectos, "passar para 'dentro' da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens".

Assim, a superação de práticas de formação e o exercício da profissão, fundados na racionalidade técnica, vêm sendo embasados por estudos que tratam a formação do professor em um horizonte de produção de conhecimentos a partir de aspectos ligados à reflexividade e às práticas que ocorrem em contextos coletivos.

Isso proporciona à formação de professores um enveredamento nos caminhos da construção de conhecimento a partir das experiências pessoais e profissionais, perpassando pela ressignificação das concepções teóricas e das práticas que ocorrem durante o percurso formativo dos futuros professores. Nesse sentido, as práticas do professor e do futuro professor, bem como os conhecimentos teóricos que lhe fornecem base, são colocadas em evidência para que possam ser compreendidas e valorizadas de forma que a partir delas modificações sejam realizadas, se necessário.

É no contexto dessa problemática que se situa a discussão sobre o Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Quando se fala sobre formação docente, o Curso de Pedagogia adquire certa notoriedade, pois a ele é conferida a responsabilidade pela formação do professor que irá trabalhar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, formação esta que se entende ser a base para a realização do trabalho docente; e, portanto, a almejada pelas pessoas que procuram o curso, haja vista que as componentes curriculares que integram o referido curso possibilitam uma visão ampla e abrangente do trabalho educativo, bem como do campo educacional como um todo.

Nesse âmbito, o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia é um componente curricular que corresponde a 300 horas que devem ser dedicadas prioritariamente à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas conforme o projeto pedagógico da instituição. Realizado ao longo do curso, que prevê, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho

acadêmico, deve assegurar "aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências" (BRASIL, 2006).

Diante desse desafio, pretendeu-se conhecer, compreender e analisar, a partir das perspectivas dos supervisores: a organização do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia em diversas instituições; as concepções de estágio dos supervisores do Curso de Pedagogia; as formas de acompanhamento do estágio e seus encaminhamentos; e as condições de acompanhamento do estágio pelos supervisores em seu contexto de trabalho.

No Brasil, realizando uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 15 a 22 de agosto de 2012, utilizando os descritores "acompanhamento", "acompanhamento de estágio" e "acompanhamento de estágio em Pedagogia", não se conseguiu encontrar estudos que tratassem da temática específica dos processos e práticas de acompanhamento do Estágio Supervisionado, pois a ênfase tem sido dada à discussão sobre as concepções e funções do estágio, o que ficou claro nos trabalhos encontrados quando foram utilizados os descritores "supervisão de estágio", "orientação de estágio" e "estágio supervisionado". Dessa maneira, localizou-se uma lacuna nas pesquisas que discutem as práticas e o papel do supervisor, considerando suas condições de trabalho e possibilidades de acompanhamento frente ao contexto de inserção profissional dos estudantes.

Afora isso, minha experiência como supervisor de estágio no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), desde 2004, informa que os principais obstáculos para o Estágio Supervisionado cumprir com os objetivos a que se propõe estão relacionados ao acompanhamento dos estagiários pelo supervisor (e que se refere à concepção de aprendizagem da docência) e às condições de trabalho e estudo de supervisores e estudantes.

Perante o panorama exposto, a questão orientadora da investigação foi se desenhando e definindo: Quais as condições e formas de acompanhamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia na perspectiva dos supervisores?

Para responder a essa questão se fez necessário responder a três outras: Quais as concepções de estágio que subjazem a ação do supervisor? Quais as práticas e orientações dos supervisores de estágio no processo de acompanhamento dos estagiários? Quais as condições efetivas de

acompanhamento do estágio pelos supervisores diante do contexto da produção dessa formação?

Mesmo consciente de que este estudo não daria conta de aprofundar todas as questões que lhe são atinentes, foram estabelecidos como objetivos específicos: a) compreender as concepções sobre Estágio Supervisionado dos supervisores; b) analisar as condições de trabalho e as possibilidades de acompanhamento dos estagiários pelos supervisores.

Cabe destacar que a pretensão é instigar a construção de uma visão panorâmica acerca das práticas de acompanhamento do estágio, bem como da diversidade de propostas e de organização em contextos diferentes, haja vista que a estrutura do estágio varia conforme o projeto pedagógico do curso de cada instituição. Afora isso, pretende-se também fomentar uma visão sobre o regime de contratação dos docentes, disponibilidade de orientação, condições de trabalho no que tange o acompanhamento do estágio, entre outros pontos.

Para aprofundar o conhecimento e análise das práticas de forma que se pudesse ir além do manifesto e da minha própria vivência enquanto supervisor de Estágio, procurou-se conhecer as experiências realizadas em diversas instituições, a partir do que os supervisores dizem captar sobre os indícios dos modos de acompanhamento do estágio. Dessa forma, no percurso dessa pesquisa, foram abrangidos supervisores de estágio de dois Estados do Brasil e de Portugal.

A escolha por Portugal deu-se não apenas pela proximidade com a língua em relação ao Brasil, mas por ser o contexto português possuidor de modos de organização e interações no Estágio Supervisionado que podem enriquecer nossa discussão sobre as práticas que ocorrem por parte dos supervisores brasileiros. Em Portugal, é denominada “Prática Pedagógica Supervisionada” o que nós chamamos no Brasil de “Estágio Supervisionado”.

Importa enfatizar que realizei Estágio de Doutorado-Sanduiche na Universidade de Aveiro (UA), que vem acumulando, por meio de suas práticas de acompanhamento de estágios nas disciplinas de “Supervisão da Prática Pedagógica” e “Seminário de Investigação Educacional” e pesquisas de Mestrado e Doutorado, vasto conhecimento a respeito da supervisão pedagógica. É válido ressaltar que a UA recebeu-me, como aluno de doutorado-sanduiche, por meio do Departamento de Educação, no período de fevereiro a julho de 2013, na Unidade Transdisciplinar de Investigação em supervisão (UTIS) do Centro de Investigação

Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) sob acompanhamento da Profa. Dra. Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz.

O referido Estágio de Doutorado-Sanduiche ocorreu, assim, no Departamento de Educação e nos cursos de Mestrado (i) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e (ii) Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, equivalentes ao curso de Pedagogia no Brasil, que mantém em sua estrutura espaços de investigação acerca da formação de professores e da supervisão. A UA oferece um Mestrado em Supervisão, bem como um Doutoramento em Educação, que possui seis ramos, sendo um deles o de Supervisão e Avaliação.

Dessa forma, com base nos estudos realizados no Brasil e em Portugal sustenta-se, neste trabalho, a seguinte tese: *As condições de trabalho dos supervisores definem as concepções, práticas e orientações supervisivas no processo de acompanhamento dos estagiários. Embora cada instituição tenha uma forma de organização do Estágio Supervisionado, são as condições de trabalho que orientam as possibilidades de atuação dos supervisores.*

Assim, partindo do pressuposto supraexplicitado e de alguns outros aspectos já destacados anteriormente, procurou-se organizar este trabalho de forma a explanar as ideias que possam fornecer elementos para que haja uma sustentação consistente da tese que aqui se defende.

Inicialmente, para proporcionar uma ideia do lugar de onde parto e de como fui me constituindo como professor e como pesquisador, além de voltar os olhos para minha própria vida como pessoa e como professor, mergulhando em minhas práticas docentes, como também na tentativa de explicitar meu interesse pelo estudo da temática do Estágio Supervisionado, compartilho meu memorial de formação. Esse memorial pode ser conhecido na continuidade dessa Introdução.

No Capítulo 1, são abordadas as concepções e modelos de formação de professores.

No Capítulo 2, trata-se sobre o Estágio Supervisionado e a formação de professores.

No Capítulo 3, encontra-se a abordagem acerca dos cenários em que a supervisão de estágio ocorre. Essa revisão bibliográfica se faz importante porque fornece base para que ocorra uma discussão fundamentada nos conhecimentos teóricos já produzidos acerca da temática em estudo.

No Capítulo 4, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa, em que se destacam o processo de desenvolvimento do estudo, a caracterização da pesquisa, o perfil dos sujeitos da pesquisa, as técnicas e instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise.

No Capítulo 5, sistematizo as análises e os resultados, apresentando o que dizem os supervisores sobre suas práticas de acompanhamento do estágio em seus contextos de trabalho.

Nas Considerações Finais, última parte deste estudo, assinalam-se as constatações e as conclusões encontradas acerca da pesquisa realizada. Afora isso, faz-se um apanhado geral sobre os capítulos anteriores, explicitando as inferências e reflexões que me foram possibilitadas a partir da investigação realizada.

Memórias de Formação e Docência

Narrar a minha própria vida, minhas lembranças e minhas memórias constitui um exercício de pensar sobre minha existência, sobre o que já fui e o que sou. Isso contribui para eu me enxergar nos contextos em que vivi, como também olhar de forma refletida para o mundo em que me encontro hoje.

Nessa perspectiva, de acordo com Prado e Soligo (2005, p.58), “o memorial de formação configura-se no registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas”. Assim, busco compreender os fatos ocorridos que alicerçaram a pessoa, o professor e o pesquisador que hoje sou, procurando sempre os sentidos que foram se entrelaçando nessa trajetória que me permitiu chegar onde me encontro atualmente.

Dessa forma, na tentativa de situar o leitor com relação ao ponto de onde falo e de possibilitar uma compreensão, que considero necessária, acerca dos fatos ocorridos que influenciaram minhas escolhas, opções e ações, faço um relato de minha trajetória de vida pessoal e profissional, que é influenciada pelas interações que foram acontecendo no decorrer do tempo, constituindo as origens do lugar onde hoje me encontro.

Nesse cenário, as histórias contadas por minha mãe acerca de sua atuação como professora nas casas grandes de fazenda na zona rural de Batalha, município localizado na região Norte do Estado do Piauí, de onde tenho naturalidade, sempre foram provocadoras de interesse e bastante atenção. Com muito prazer e boas

lembranças, as histórias eram narradas, e eu as ouvia com encantamento desde criança. O que me encantava era a forma como minha mãe tratava sobre isso. O exercício da docência era reflexo de momentos de alegria, amizades construídas, relações de respeito edificadas sobre sólida base. Não acompanhei na prática esta profissão de minha mãe, haja vista que, quando nasci, em 1976, filho temporão de uma família de cinco irmãos, ela se dedicava exclusivamente ao lar.

Ainda criança, acompanhava o trabalho de uma irmã, Isonaide, que dava aula de reforço a diversas crianças todas as tardes em minha casa. Enquanto isso, outra irmã, Isolete, era supervisora do extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no município; mais tarde coordenou outros projetos na Secretaria de Educação. Chamava-me a atenção a forma dedicada com que Isolete lidava com o trabalho educacional, dedicação que se ampliou quando começou a trabalhar com Educação Infantil. Lembro-me que o Pré-Escolar Visconde de Sabugosa, modelo para o Piauí, foi instalado por ela. Após isso, outras atividades foram desenvolvidas por Isolete na área educacional e eu sempre por perto e atento. Tudo isso fez com que eu tivesse grande expectativa para ingressar na escola, pois acreditava ser um lugar de prazer e descobrimentos. Nesse sentido, de acordo com Moita (2000), diacronicamente, o tempo passado exerce forte influência na vida profissional. Assim, as experiências vivenciadas durante a infância são projetadas nas relações educativas. Dessa forma, acredito que as experiências familiares exerceram forte influência no meu processo de ingresso na docência e nas escolhas posteriores.

Isto posto, faz-se oportuno ressaltar que, em 1980, ingressei no Jardim de Infância São Francisco das Chagas, o que representou a descoberta de um mundo de brincadeiras, amizades e aprendizagens. Lá, eu era orientado pelas queridas professoras Leocádia, Valdete e Elisa, que me ensinaram a ler, escrever, e a construir sonhos. Em 1983, passei a estudar na Unidade Escolar Conselheiro Saraiva, escola de tradição na cidade. As quatro séries do antigo Primeiro Grau foram cursadas nesta instituição que até hoje traz à minha lembrança boas recordações. As professoras à época também foram marcantes. Lembro-me de que algumas professoras adotavam um método que hoje chamamos de monitoria, em que os alunos mais adiantados ajudavam os que tinham mais dificuldades para aprender. Eu sempre atuava como "monitor" e isso me proporcionava satisfação inenarrável.

A aprovação para a quinta série concedeu-me o passaporte para estudar na Unidade Escolar Dirceu Arcoverde, à época, a única, na cidade, que oferecia esse nível de ensino. No Dirceu, como chamávamos, foi marcante minha entrada e atuação no Grêmio Literário Estudantil Tancredo Neves, onde exerci o cargo de secretário de cultura. Assim, ao concluir a oitava série, ingressei na escola que representava o grande sonho dos adolescentes de minha época: a Escola Normal Municipal Dedila Melo. Era uma escola que formava professores para atuar na Educação Pré-Escolar e no Ensino Fundamental (à época, Primário). Única Escola de Segundo Grau existente na cidade, a Dedila Melo representava um mundo de adultos. Ingressar no segundo grau significava independência e imposição de respeito.

Convém salientar que, na transição da década de 1980 para 1990, comecei a ter contato com os movimentos populares, fato que muito ajudou para que eu despertasse para assuntos ligados à política e à cidadania. Nesse contexto, surgiram as reflexões acerca da sociedade e do mundo que nos rodeia, começando a perceber que devemos “aprender não para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir [...]” (FREIRE, 1998, p. 76). Assim, minha visão de política ergueu-se sob nova ótica. Acompanhava as discussões e fazia leituras sobre os direitos do cidadão, principalmente nos campos da educação e da saúde. Desta maneira, participei, em 1992, do Congresso que fundou a Central de Movimentos Populares, em Belo Horizonte (MG), o que em muito contribuiu para o meu despertar para o mundo e seus problemas.

Retomando nossa atenção à Escola Normal, assinale-se que, integrando um grupo de pessoas com pensamentos semelhantes aos meus, enfrentávamos uma administração rigorosa, que tentava controlar a nossa vontade de criar. Mesmo assim, realizamos grandiosos movimentos, como gincanas, peças teatrais e várias tentativas de criação de um grêmio, o que nunca ocorreu. Um fato marcante desse período foi uma passeata organizada por nós, quando tomamos as ruas da cidade com as caras pintadas, faixas e carro de som, pedindo a volta do professor Christovam Castro Araújo, um professor que, ainda hoje, merece minha admiração pelo respeito com que nos tratava, e que havia sido afastado, no nosso entender, por uma causa que não justificava a ação. Esse movimento provocou a volta do professor Christovam e várias medidas retaliativas contra nós do grupo organizador, posto que éramos constantemente vigiados.

Na Escola Normal recebi os primeiros ensinamentos formais sobre o ser professor. As disciplinas tidas como "pedagógicas" sempre me atraíram muito, e, embora o curso tivesse uma característica técnico/instrumentalizadora, os professores propunham discussões, debates e tentavam inovar a cada dia. Um dos momentos mais aguardados por mim era o Estágio Supervisionado que realizávamos no segundo ano, que consistia na observação das ações de um professor em sala de aula. Outro momento que eu esperava com ansiedade eram as microaulas e o Estágio de Regência que ocorriam no terceiro ano. Para mim, isso representava a certificação de que queria, ou não, ingressar na área educacional. Os estágios foram momentos em que estabeleci excelentes relações com alunos e professores.

Ao terminar o curso na Escola Normal não trabalhei como professor. Exerci atividades na área da Saúde, trabalhando na área administrativa do hospital da cidade, e, logo, fui embora para Teresina, capital do Estado. Assim, em 1998 ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. Entrar na Universidade representava a realização de um sonho e expectativas de crescimento. Apesar de fazer parte da "turma de trás", integrava um grupo em que nossos trabalhos eram feitos com muito cuidado e zelo. Nesse cenário, ainda em 1998, liderei o grupo, ao lado da amiga e colega de sala Emanoela Maciel, que lutava para reativar o Centro Acadêmico de Pedagogia. Após muito trabalho, conseguimos reativar o C.A. de Pedagogia, o que nos rendeu bons frutos de aprendizagens e conquistas. Eleito presidente do Centro Acadêmico, trabalhávamos diuturnamente para termos uma gestão atuante.

Considero importante destacar que o ingresso no Curso de Pedagogia marcou profundamente minha vida, possibilitou-me uma experiência bastante significativa, haja vista que me concedeu alicerces para a construção de uma visão abrangente acerca da vida, do mundo, de mim, das pessoas e das relações estabelecidas. Estudar Pedagogia favoreceu a construção de um olhar mais solidário, mais compreensivo, mais respeitoso e mais humano, evidenciando a possibilidade de uma "concepção libertadora da educação" (FREIRE, 2008, p.71). Isso tudo interfere na minha vida hoje como profissional e como pessoa. Como egresso do Curso Normal, a formação instrumentalizadora até então caracterizava minhas atividades. Foi o Curso de Pedagogia que proporcionou ir além do técnico, a pensar no outro, a pensar no mundo à minha volta.

Retomando minha trajetória, cabe enfatizar que, em 1999, comecei a trabalhar, como estagiário, no Projeto Multimeios, da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Trabalhava com vídeoaulas, geralmente em regiões periféricas da cidade. Ainda em 1999, iniciei um estágio no Serviço Social do Comércio (SESC), onde exerci atividades na Educação Infantil por um ano. No ano seguinte fui aprovado em um concurso da Prefeitura de Teresina para professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde permaneci por quase oito anos.

Em 2000, comecei a estagiar na Coordenação dos Cursos Superiores Sequenciais de Psicologia, na Universidade Estadual do Piauí. Em 2001, fui aprovado em um concurso do Governo do Estado e assumi a Coordenação Pedagógica da Escola de Educação Especial Consuelo Pinheiro, mantida pela Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ainda em 2001, terminei o Curso de Pedagogia e, após pouco mais de seis meses de trabalho, me afastei da E.E.E. Consuelo Pinheiro para cursar Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, o que representou mais um sonho realizado.

Logo no início de 2002, comecei a ministrar aulas no Curso Superior Sequencial de Psicologia da Educação da UESPI. Trabalhava com a disciplina Epistemologia Genética. Nesse ano também, em julho, comecei a ministrar aulas no Curso de Pedagogia, no Regime Especial, na cidade de Canto do Buriti. Essas primeiras experiências no Ensino Superior me proporcionaram bases para uma carreira na docência universitária. Em 2003, ingressei, através de concurso, como professor substituto no Campus da UESPI na cidade de União, onde trabalhei por dois anos. Enquanto isso ministrava disciplinas no Curso Superior Sequencial de Psicopedagogia da UESPI, no Campus Pirajá. No início de 2005, comecei a trabalhar, também como professor substituto, no Campus da UESPI na cidade de Altos, onde permaneci por um ano. Em agosto desse mesmo ano fui aprovado em concurso para professor efetivo da UESPI, na área de Pedagogia.

Em 2007, assumi a Coordenação do Curso de Pedagogia da UESPI no Campus de Parnaíba e também a Diretoria de Ensino do Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela. No segundo semestre desse ano, comecei a exercer minhas atividades docentes no Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA) da UESPI, no Campus Pirajá, centro ao qual, desde então, estou vinculado.

Ainda em 2007, ingressei na décima quinta turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí com o Projeto de Pesquisa intitulado "O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente" onde desenvolvi estudos acerca da temática. Por meio deste estudo foi possível concluir que o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia não deve ser visto como ponto de chegada do processo formativo, mas como um degrau que marca a partida para uma trajetória de fazer e refazer o trabalho docente diariamente, perpassando toda a experiência de formação do professor. No entanto, mesmo chegando a estas conclusões, ficaram lacunas e questionamentos acerca das formas como os supervisores acompanham os estagiários durante o estágio e acerca das condições que os supervisores têm para realizar o seu trabalho de orientação.

Em janeiro de 2009 assumi o cargo de Secretário Municipal de Educação de Batalha (PI), onde realizei as primeiras ações da gestão municipal que estava iniciando. Porém, devido à intensidade das atividades acadêmicas no Mestrado, exerci o cargo por pouco tempo, cerca de quatro meses, retornando à minha rotina de estudos e pesquisas.

Em outubro de 2009 concluí o Mestrado, e, no ano seguinte, 2010, participei da seleção para o Doutorado em Educação da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba). Ingressei no Doutorado no início de 2011, com o projeto de pesquisa intitulado "O Estágio Supervisionado na construção de saberes didático-pedagógicos na formação do professor", tema esse que foi sendo modificado à medida que ia me apropriando da produção acadêmica e da literatura específica da área.

A chegada a esse tema ocorreu à época da Escola Normal, quando direcionei minha atenção para essa área de formação. Eram frequentes os questionamentos acerca das possibilidades reais de articulação entre teoria e prática. Também questionava a minha própria competência para o trabalho pedagógico, pois em muitas ocasiões sentia-me fragilizado para o exercício da prática educativa, pensando que não estava aprendendo a ensinar. Por outro lado, o estágio, embora fosse um período de dúvidas e questionamentos, representou o momento em que tive a certeza de que queria ser professor, pois foi quando consegui identificar habilidades para o trabalho docente, quando, no dia a dia, fui descobrindo formas de atuação que respondiam às demandas que iam surgindo.

Outro aspecto também bastante questionado foi a atuação da supervisora de Estágio. Não fui instigado a problematizar a minha prática nem a encontrar soluções para os problemas enfrentados a partir das orientações da mencionada supervisora. Na verdade, o contato direto com professores mais experientes da escola, ouvindo suas opiniões e sugestões, é que direcionava o meu fazer, cheio de dúvidas e dilemas, apesar de, à época, já exercer a docência no Ensino Fundamental, que também era repleta de dilemas. Acerca disso, Cavaco (2008, p.167) pontua que:

[...] aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas, especialistas etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir. No entanto, o que se aprende pode não passar de esquemas de ação repetitivos e rotineiros, de pobres receitas sem imaginação nem qualidade, se não houver condições para um desenvolvimento profissional [...].

Dessa maneira, é compreensível para mim que esse contato com os professores das escolas onde realizei os estágios, com quem mantinha conversas sobre suas experiências, seus êxitos e fracassos, observando atentamente a forma como ensinavam, contribuiu fortemente para a minha prática pedagógica durante o Estágio Supervisionado. Porém, sentia necessidade de uma análise crítica, de um encaminhamento para a reflexão, de uma discussão mais aprofundada sobre minha prática, com receio de me tornar um mero executor do que era prescrito pelos outros, pois, na condição de estagiário do Curso de Pedagogia, em processo de formação enquanto professor, não tive o mundo real das escolas apresentado de modo a problematizá-lo. O que ocorreu, na maioria das vezes, foi uma descrição dos problemas enfrentados pelos professores nas escolas e a tentativa de sugerir formas de superação de tais problemas.

Assim, por ter vivenciado, na prática, um estágio em que meus problemas de sala de aula não eram discutidos com a supervisora, durante o qual não fui incitado a refletir sobre isso, onde recebia receitas que raramente funcionavam, e por ter me incomodado muito com essa situação, justamente pela falta de discussão dos problemas que eu enfrentava, e a tentativa constantemente falha de aplicação de métodos ensinados, é que hoje, sendo professor/formador e por várias vezes acompanhando estágios, tento dar uma orientação mais reflexiva para o trabalho que desenvolvo com meus alunos, embora reconheça que enfrento algumas

dificuldades para isso, o que, muitas vezes, dá vontade de desistir e fazer um encaminhamento para o processo técnico, pois o contexto das condições de trabalho, que inclui tempo, disponibilidade e o próprio espaço, frequentemente não é favorecedor de uma prática mais reflexiva.

Isso acontece por alguns motivos: primeiro, porque a racionalidade técnica ainda deixa marcas na prática de muitos de nós professores, e isso, queiramos ou não, favorece uma cultura de um fazer docente validado por essa concepção. Segundo, o próprio contexto institucional não abre muito espaço para a discussão da nossa prática na sala de aula. Nas reuniões que tenho com os colegas geralmente se discute tudo, menos nossa própria prática, inabalável e petrificada isoladamente por cada um de nós. Há ainda a resistência de muitos alunos em valorizarem as práticas reflexivas, talvez por conta do modelo instalado na sala.

Em mim, isso provoca um frequente embate interno acerca da minha prática, pois questiono se o fato de me tornar mais técnico não seria menos difícil e mais cômodo. No entanto, o que reanima são as experiências bem-sucedidas, os depoimentos dos alunos que, mesmo inicialmente apresentando rejeição, ao final das atividades sempre declaram satisfação. Outro ponto considerado é o envolvimento dos alunos no decorrer das atividades que, embora lento e gradativo, vai ocorrendo no processo.

Nesse sentido, como professor supervisor de Estágio, busco pautar meu trabalho na análise crítica da prática de ensinar, embora algumas ações tenham características técnicas, haja vista não ser difícil encontrar-me em situações nas quais me vejo como um racional técnico; isso ocorrendo provavelmente em razão das marcas do processo formativo. Nessa perspectiva, Pérez-Gómez (1992) aponta que os cursos oferecidos pelas agências de formação de professores têm como base a racionalidade técnica, que determina uma nítida hierarquia entre o saber científico e as formas de atuação na prática profissional. Isso mostra a forte influência das características do percurso formativo na ação profissional dos professores.

Contudo, tentando aproximar meu trabalho das características reflexivas, antes de encaminhar meus alunos para as escolas campo de Estágio, proponho a discussão de temas que fazem parte do cotidiano das salas de aula, como, por exemplo, indisciplina, relação professor/aluno, reflexividade, pesquisa na docência, saberes docentes, motivação para aprender e ensinar etc. Afora isso, convido

professores que estão nas escolas para irem relatar suas experiências, conversar sobre sua vida, sua prática pedagógica com meus alunos na sala de aula da universidade. Geralmente são dois professores, um em início de carreira e outro com mais tempo de atividade docente, o que pode proporcionar aos futuros professores uma visão mais próxima da realidade da carreira docente, possibilitando a identificação e a análise das características apresentadas nos diversos momentos do exercício da profissão.

Após esse período de discussão, eles vão à escola para uma conversa com o professor da sala onde exercerão a docência com o objetivo de se inteirar acerca do trabalho que vem sendo realizado. Passam um período de cerca de dez horas observando a dinâmica da sala de aula, quando buscam identificar aspectos que necessitam de maior atenção, bem como tentam identificar as formas como os alunos aprendem. Após essa etapa, retornam à sala de aula da universidade, onde é realizada a socialização das observações, e, em grupo, ocorre a análise e são apontadas sugestões para o desenvolvimento do trabalho. Esse momento é importante porque favorece ao estagiário apreender a realidade concreta da sala de aula onde praticará o estágio, fornecendo elementos para que possa desenvolver um processo de planejamento de ações que sejam coerentes com o ambiente da sala e com o ponto em que os alunos se encontram.

O passo seguinte é o planejamento das atividades e a elaboração de projetos didáticos; estes, depois de elaborados, são analisados em conjunto com a turma. Passada essa etapa, voltam para a escola para a vivência docente. Durante essa fase, além de estar diariamente na escola discutindo com os estagiários sobre as experiências que estão vivenciando, proponho duas reuniões na Universidade para a discussão de aspectos considerados relevantes à prática pedagógica, quando geralmente são destacadas dúvidas acerca do como ensinar.

Outro aspecto que trabalho no acompanhamento do estágio é referente a elementos da constituição da identidade docente. Em minha experiência como supervisor, notei que há estagiários que, inicialmente, não possuem muita clareza acerca do trabalho do professor e sobre o fato de que serão professores, pois pensa-se em ser o “pedagogo”, o “técnico” e não o “professor”. Assim, acredita-se que se teria um trabalho mais relacionado à gestão e a outras áreas de atuação, que não a sala de aula; e ainda há quem pense que ensinar é uma tarefa fácil e que basta ter domínio de conteúdo.

Diante dessa constatação, comecei a desenvolver um trabalho de resgate da vida escolar dos estagiários, em que propus a escrita de uma carta, em que eles iam identificando o perfil dos professores que mais gostaram, que menos gostaram e o porquê. Também incentivei para que identificassem as experiências boas e ruins, em sua própria visão, que tiveram com professores em sala de aula, as primeiras vivências na escola, as lembranças da vida escolar e os sentimentos e emoções que essas lembranças fazem emergir. Além disso, provoquei o enxergar-se como professor, oportunidade em que eles pensam neles próprios como professor, idealizando sua imagem, seus comportamentos, seu perfil e apresentando justificativas. Acerca disso, Souza (2006, p. 101) assinala que:

Entender as afinidades entre narrativas (auto) biográficas, o processo de formação e autoformação no contexto da formação inicial e do estágio supervisionado, a partir das trajetórias de escolarização, é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão.

Nesse contexto, compreendo que, durante o acompanhamento do estágio, esse olhar para si mesmo e para a própria vida, que traz à tona características e marcas de cada indivíduo, proporciona o tecer de uma autoimagem em movimento geradora de múltiplos sentidos que favorecem a tomada de consciência por parte do sujeito acerca de seu estar no mundo e de suas ações, constituindo, dessa maneira, um caminho autoformativo.

Assim, após realizar um percurso em que “velhas lembranças se misturam às histórias mais recentes” (LIMA, 2012, p.40), torna-se perceptível a forte influência familiar para o meu ingresso na profissão docente. A convivência com familiares que exerciam o magistério foi fator preponderante para minha vida profissional, principalmente com relação à dedicação ao trabalho e às relações respeitadas em sala de aula e no ambiente institucional. Também exerceu influência significativa o fato de ingressar no Curso Normal, pois meus primeiros questionamentos sobre o ser professor começaram a surgir durante os estágios supervisionados realizados nesse curso, oportunidade em que a definição pela escolha da profissão também foi direcionada. Afora isso, outro ponto relevante foi o ingresso no Curso de Pedagogia, que marcou minha vida e proporcionou ampliar minha visão de mundo.

Dessa maneira, a pessoa, o professor e o pesquisador que hoje sou, bem como o meu modo de ensinar foram constituídos tendo como referência as experiências familiares e a atuação dos professores que tive por toda a vida escolar, que foram cúmplices na construção ou na destituição de sonhos e que contribuíram, de uma forma ou de outra, para que eu chegasse ao ponto em que me encontro atualmente; isso ocorreu em um processo de entrelaçamento de sentidos e em uma teia de relações que foram se estabelecendo por toda a vida, marcando, assim, o meu jeito de ser e de estar na docência e no mundo.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E MODELOS

*Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída...*

(Titãs)

Para compreender as concepções de estágio dos supervisores, bem como as formas de organização e acompanhamento do estágio, faz-se necessário discutir as concepções e modelos de formação de professores.

As práticas de formação de professores são orientadas por conceitos que permitem algumas classificações baseadas nas visões de homem, sociedade, conhecimento, ensino, aprendizagem, função social da escola e do professor.

Estas concepções atuam de forma decisiva nos processos formativos docentes no que se refere aos currículos, às estratégias de ensino, aos conteúdos e aos próprios objetivos que se pretende alcançar no Curso de Formação. Aí está implicado também o perfil do professor que se deseja formar, o tipo de trabalho que esse professor desenvolverá quando estiver no exercício da profissão e sua função social enquanto profissional.

Acerca disso, Garcia (2005, p.30) pontua que essas concepções sobre formação docente “variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações”, o que encaminha para uma compreensão de que essas diversas concepções sobre formação de professores são influenciadas pelos contextos sócio-histórico-culturais em que são produzidas.

Entre as várias possibilidades de classificação (JOYCE, 1975; ZEICHNER, 1983; PÉREZ GÓMEZ, 1992), organizo as concepções e modelos recorrendo às ideias de professor como técnico, como prático/reflexivo e como crítico/reflexivo ou intelectual crítico.

Para tanto, recorro às contribuições de Zeichner (1983, 1993, 2008), Pérez-Gómez (1992), Contreras (2002), Tardif (2006), Shön (1987, 1992, 2000), Nóvoa (1997), Giroux (1997) e Cochran-Smith e Lytle (2009).

1.1 O professor como técnico

O modelo de formação que toma o professor como técnico é baseado no paradigma comportamentalista, que possui como pressuposto a psicologia

behaviorista. Desse modo, a formação do professor tem como foco a aquisição de técnicas que devem ser aplicadas no trabalho com os alunos durante o ato de ensinar, tornando clara a ênfase tecnicista do ensino. Nesse sentido, o professor é tido como mero executor das estratégias que foram elaboradas por técnicos especialistas. Enquanto isso, na formação alicerçada sob o paradigma tradicional/artesanal, a imitação e a reprodução de modelos são aspectos muito presentes (ZEICHNER, 1983).

Pérez-Gómez (1992) explica que o modelo da racionalidade técnica está pautado em uma atividade profissional caracterizada como instrumental, em que o professor aplica rigorosamente as técnicas. O conhecimento profissional que permeia esse paradigma de formação está calcado em três elementos que são: um componente da ciência básica, um componente da ciência aplicada e um componente de competências e atitudes. Esse é um modelo de formação de professores em que a ênfase está nos meios eficazes para atingir os fins desejados, sem haver preocupação com suas características morais e políticas.

A ideia fundamental do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na apresentação de modos de solução instrumental de problemas previamente disponíveis, que são originados da pesquisa científica. É considerado instrumental porque preconiza a realização de procedimentos com o objetivo de alcançar os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002).

Em um movimento de convergência com o que assinala Contreras (2002) acerca da formação técnica, Tardif (2006) caracteriza a racionalidade técnica na formação docente, demonstrando que, historicamente, a produção do conhecimento ocorreu de forma dissociada das práticas sociais, culturais, econômicas, técnicas etc., cabendo aos professores transmitirem um conjunto de saberes elaborados pelos pesquisadores universitários.

Nesse sentido, há uma distinção entre o papel dos pesquisadores e dos professores, atribuindo ao professor somente a competência técnica e pedagógica para a transmissão de conhecimentos.

Essa concepção de atuação sinaliza para um profissional com dificuldades para resolver e tratar os imprevistos que não sejam interpretados como processos de decisão e atuação de acordo com o sistema de raciocínio e de resultados previstos, porque está pautado na técnica e não nos princípios e pressupostos que fornecem fundamento para a ação.

Um aspecto que também caracteriza esse modelo da racionalidade técnica é a separação entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas do curso, o que pode ser visto como algo que inviabiliza a articulação entre os diferentes saberes e conhecimentos que permeiam a formação. Nessa direção, de acordo com Gatti (2000, p.51), os cursos de formação de professores, em nível superior, oferecem uma formação que, se comparada com a formação ofertada em nível médio, é mais fragmentada ainda, não sendo possível articular o currículo elaborado para um campo específico.

Assim, um profissional formado a partir dessa concepção poderá apresentar dificuldades em integrar sua prática ao seu pensamento, de maneira que a articulação entre o que pensa e o que faz poderá ser inviabilizada, haja vista que, durante o próprio curso, isso não foi propiciado ao futuro professor, e o Estágio Supervisionado, que seria uma oportunidade de aprendizagem de pensar sobre a prática e de relacionar os diferentes saberes e conhecimentos, estando organizado com base na racionalidade técnica, também não possibilita essa articulação, pois prioriza a imitação de modelos e a fragmentação de saberes.

Isso pode contribuir para a formação de um professor técnico, tomado como prioridade nesse modelo formativo, e sua atuação depende dos conhecimentos teóricos e técnicos que adquire durante a formação, para solucionar os problemas que surgirão no cotidiano escolar (SCHON, 2000; PÉREZ-GÓMEZ, 1992). Esse processo se configura como um entrave para esse modelo, na medida em que não permite a compreensão da atividade de ensinar como múltipla, diversa e heterogênea, realizada em contextos de ação específicos e permeada por antagonismos e divergências.

Ainda sobre os cursos de formação de professores em nível superior, os estudos que vêm sendo realizados no campo da formação docente apontam que esses cursos parecem não possuir uma base teórico/metodológica que propicie ao professor o desenvolvimento de um trabalho calcado na reflexividade e na produção de conhecimentos. Isso evidencia que a racionalidade técnica ainda é bastante presente no percurso formativo docente. “Este modelo concebe e constrói o professor como técnico, pois entende a atividade profissional como essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas” (SCHON, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992).

Nessa circunstância, com uma formação baseada em prescrições, o modelo da racionalidade técnica busca moldar os professores e tenta atingir um padrão, o que provoca uma série de surpresas e sentimentos desagradáveis quando adentram o campo profissional. O medo, a insegurança e a sensação de estar perdido são sempre presentes, pois os professores veem que os conhecimentos adquiridos durante o curso parecem não fazer sentido ao não servirem para a prática.

1.2 O professor como prático/reflexivo

Uma concepção de formação de professores alicerçada sobre a reflexividade é apontada por Zeichner (1983), que constitui o paradigma do professor reflexivo, que está fundamentado na ideia de que a formação de professores não deve estabelecer receitas antecipadas, pois elas não se adequam às diversas situações que ocorrem na prática, haja vista que os contextos em que os professores atuam são únicos e exclusivos, possuindo características próprias e sendo influenciados por fatores diversos próprios do seu meio.

Dessa forma, essa concepção tem como base a indagação e o questionamento acerca do trabalho do professor, o que contribui para que ocorra uma conscientização sobre os motivos que o levaram a praticar determinada ação, observando o momento e o contexto em que ela é gerada e praticada, bem como analisando as consequências que poderão advir a partir dela.

Isto possibilita, no processo formativo de professores, uma reflexão acerca da própria prática, viabilizando a ocorrência das mudanças e alterações que vão sendo necessárias no decorrer do processo. Nessa perspectiva, ocorre o desenvolvimento de uma postura crítica acerca de seu trabalho, da sala de aula e da escola em que atua e do contexto sociocultural e educativo em que se encontra.

A concepção do ensino como uma profissão de caráter reflexivo é baseada em um modelo que toma o professor como prático/reflexivo, enfatizando que, na vida profissional, o professor se depara com situações que não possuem respostas anteriormente elaboradas. Isso faz com que seja necessário ir além das regras, das teorias e meios conhecidos. É um processo em que a realidade é recriada no ambiente psicossocial da sala de aula (CONTRERAS, 2002).

Nessa perspectiva, não existe um conhecimento profissional para cada situação. O professor atua refletindo na ação; elabora nova realidade, estabelece um

diálogo com tal realidade construída. Desta forma, fica claro que no modelo de formação reflexivo a prática está articulada com os conhecimentos teóricos, sendo essa relação o foco do currículo, considerada como oportunidade de aprendizagem e de elaboração do pensamento prático do professor.

Acerca disso, Zeichner (1993, p.21) afirma que:

Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão porque uma lição de leitura ocorreu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática.

Minha compreensão acerca dessa questão associa-se à ideia de Zeichner e, neste trabalho, defende-se a concepção do professor como profissional possuidor e produtor de teorias, sempre construídas na prática do ensino. Entende-se, também, que as práticas do professor sempre estão relacionadas a uma base teórica. Desse modo, essa epistemologia da prática constitui-se via para a superação da racionalidade técnica, que ainda se faz presente nos cursos de formação docente existentes.

Nesse cenário da epistemologia da prática do professor no exercício da sua profissão, faz-se oportuno destacar que Tardif (2006) explicita que os saberes no campo da educação e da formação dos professores são construídos na medida em que os profissionais do magistério agem e se relacionam entre si no espaço escolar; ou seja, os saberes docentes são construídos coletivamente a partir dos espaços de conflitos e negociação acerca da construção do currículo, do projeto político pedagógico e das normas das escolas. Assim, o trabalho do professor não deve ser limitado à transmissão de conhecimento, pois o mesmo, ao interagir cotidianamente com uma diversidade de saberes em sala de aula, desenvolve amplo processo de atualização e recriação de novos saberes.

Nessa circunstância, Tardif (2006) propõe a discussão sobre uma nova epistemologia da prática profissional que considere um conjunto de saberes utilizados no cotidiano da vida profissional englobando os vários aspectos do saber-fazer e do saber-ser.

Diante disso, existe a necessidade de que se repensem os cursos de formação docente, buscando a elaboração de novos projetos formativos em que os saberes dos professores e as condições de trabalho que eles possuem sejam levadas em conta. Também é necessária a articulação entre os conhecimentos produzidos na Universidade, enquanto agência formadora, sobre o ensino e os saberes que os professores produzem ao realizarem suas práticas.

Afora isso, na condição de formador, vale questionar se os cursos de formação de professores estão incluindo em suas propostas curriculares os saberes necessários à formação dos futuros professores, de forma que estejam preparados para atuar em uma sociedade complexa, marcada por incertezas e contradições, realizando um trabalho pedagógico baseado na prática reflexiva.

Assim, em um esforço de busca da superação da racionalidade técnica na formação docente, é construído um modelo fundamentado na epistemologia da prática, que tem como base a reflexão na ação, o que ocorrerá em um contexto de incertezas, dúvidas, questionamentos e em situações específicas, singulares (SCHON, 1987). Esse modelo vem ocupando cada vez mais espaço nas pesquisas relacionadas ao campo, e o professor é visto como um profissional que possui autonomia, é capaz de decidir, e é criativo frente aos dilemas e problemas que ocorrem cotidianamente na sua ação de ensinar.

Nesse horizonte, de acordo com Schon (1992), as escolas e os professores são responsabilizados pelas inadequações existentes. Quando os legisladores regulamentam o que deve ser ensinado, como e por quem, estão repetindo um modelo de reforma já bastante conhecido, que desconsidera os atores principais, estabelecendo um quadro de sistemas e punições, colocando os professores como meros executores de prescrições elaboradas por especialistas.

Desse modo, é oportuno enfatizar o que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 e as reformas advindas no ensino brasileiro no contexto da LDB. Essas reformas estão baseadas em pressupostos que estão em consonância com essa ideia de separação entre quem faz e quem pensa o ensino, em um movimento que anda na contramão da busca pela superação da racionalidade técnica. Nos dias atuais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 estabelece que os professores deverão participar de um processo formativo em que ocorra, dentre outros, a associação entre teorias e práticas durante o Estágio Supervisionado. Isso provoca uma reorganização dos cursos de

formação de professores, haja vista que o currículo deverá integrar as práticas em articulação com os conhecimentos teóricos. Diante disso, vê-se que, no âmbito legal, existe a busca de superação da dicotomia entre teoria e prática. Porém, isso nem sempre pode ser conferido no cotidiano das escolas nem nos cursos de formação de professores, pois ainda encontramos fortes marcas da racionalidade técnica nos processos formativos e nas práticas dos próprios formadores.

Essa situação me provoca a colocar em evidência três questionamentos trazidos por Schön (1992) para o interior do debate que abordam temas referentes às competências dos professores, conhecimento e saber-fazer e tipos de formação viáveis para o professor. Schön (1992) afirma que está ocorrendo uma crise no conhecimento profissional e que isso desperta para a busca de uma nova epistemologia da prática, sendo que na educação essa crise é marcada pelo conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos.

Vale explicitar o conceito de saber escolar, em que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos, sendo feito de partes isoladas e organizado por categorias. Cabe ressaltar, também, uma visão do conhecimento e do ensino através dos professores que dão razão ao aluno, reconhecendo a capacidade das crianças de perceber, intuir e experimentar, baseadas nas experiências cotidianas.

Assim, para o professor familiarizar-se com esse saber, é necessário que ouça e veja atentamente e seja curioso. Schön (1992) enfatiza seu pensamento acerca da individualização no ensino, deixando claro que o método mais eficiente será o que der melhor resposta às dificuldades que o aluno tiver. Afirma ainda que, após a aula, é possível ao professor refletir sobre o que aconteceu, sobre o que observou, um processo caracterizado pela reflexão sobre a reflexão-na-ação.

Nesse sentido, o professor reflexivo precisa estar atento à confusão de seus alunos para valorizá-la. Deve também valorizar sua própria confusão, pois o problema que necessita de explicação só será reconhecido se o professor também ficar confuso, não dando lugar às verdades que surgem como únicas. Compreendo, assim, que a aprendizagem pelos próprios erros, reconhecendo-os, seja um ponto crucial para uma formação de caráter reflexivo.

Ainda no âmbito do saber escolar, Schön (1992) pontua que a burocracia escolar está organizada de acordo com o referido saber. Isso confronta com as condições para uma prática reflexiva, haja vista a existência de uma forma de

trabalhar que ameace a visão de conhecimento como algo estático, modelado, ameaça também a escola.

Assim, torna-se necessário que a prática reflexiva integre o contexto institucional, atentando para a burocracia. Desta forma, devem ser observados os dois aspectos da questão: aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar onde seja possível ouvir os alunos.

Schön (1992) também assinala um aspecto que diz respeito à formação do professor para que ele se torne capaz de refletir na e sobre a prática. A formação artística possui características mais apropriadas ao profissional reflexivo do que a formação baseada em currículos profissionais normativos. O aprender fazendo faz parte de um processo em que os alunos começam a praticar em conjunto com os outros que estão em situação semelhante.

Desse modo, imagina-se que, para a formação do prático reflexivo, é necessário valorizar e explorar os espaços da formação inicial e da formação contínua. O trabalho em equipe também pode ser um caminho viável para essa formação, na medida em que a própria escola pode tornar-se um ambiente de aprendizagem para os professores.

1.3 O professor como crítico-reflexivo ou intelectual crítico

No campo da formação docente existem pontos de vista que sinalizam para a ocorrência de limitações no que diz respeito à desconsideração do contexto em que a ação do professor se realiza, evidenciando-se uma perspectiva solitária da reflexão (CAMPOS e PESSOA, 1988; PIMENTA, 2006). Isso também é apontado por Zeichner (2008) quando alerta que a não discussão do contexto em que o trabalho docente é realizado, em um movimento em que os professores olham apenas para a sua própria prática, diminui a possibilidade de ocorrência de transformações nas condições estruturais de seu trabalho, bem como as possibilidades de alcance dos objetivos que estabelecem.

Zeichner chama a atenção para a viabilidade da individualização, pois a formação do professor não deve desconsiderar a conjuntura em que o ensino é praticado nem os confrontos e problematizações coletivas, de modo que sua reflexão extrapole os limites do seu próprio eu, contribuindo para transformações nas condições de produção de sua prática e do conjunto social.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) destaca que o campo profissional deve ser motivo de preocupação tanto quanto os aspectos curriculares e disciplinares da formação, e ressalta a importância da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1993), como as bases para a formação de um profissional reflexivo no que concerne a sua ação de ensinar, bem como ao contexto em que sua ação ocorre. Na mesma direção, Zeichner (1993) salienta a relevância de que sejam consideradas as condições sociais em que o ensino se realiza para a formação de profissionais reflexivos.

Assim, Nóvoa alerta para a importância do desenvolvimento profissional, que vai além do curso de formação e continua ocorrendo no interior das instituições escolares onde o professor exerce sua ação. A escola, dessa maneira, também se configura como um lugar de formação, um lugar de aprender a profissão em que, com base numa convergência entre Nóvoa e Schön, poderá ser formado um professor reflexivo. Essa ideia é acrescentada pelo que é pontuado por Zeichner acerca das condições sociais em que o ensino é realizado.

Dessa forma, a escola, enquanto instituição, também será pensada e analisada em seu cotidiano e modo de encontrar-se no meio social, favorecendo a reflexão acerca do ensino praticado no seu dia a dia, o que contribui para a formação do profissional reflexivo.

Contudo, o modelo do professor como intelectual crítico contrapõe-se aos limites do professor como artista reflexivo. Nesse sentido, Giroux (1997) explicita que o intelectual crítico é o professor que tem uma visão dos entraves da sala de aula, das injustiças sociais, da pobreza e planeja suas ações rumo a uma sociedade mais justa.

Essa ideia de Giroux, que assinala o posicionamento político do professor, incita à ampliação dos horizontes das concepções defendidas por Nóvoa, Schon e Zeichner, à medida que estabelece que o campo de reflexão do professor extrapola sua própria ação e as condições estruturais em que o ensino é praticado. Dessa forma, o professor, enquanto profissional crítico deve pensar nas consequências de sua ação para o conjunto da sociedade, visando à efetivação de uma política que busque a igualdade entre todos os segmentos e camadas sociais.

Porém, no contexto dessa questão, concordo com Contreras (2002), quando afirma que não basta ao professor ter um posicionamento político/social amplo, que

permita ver as raízes sócio-históricas, é necessário que desperte para os modos de melhorar a condição humana.

Assim, pensa-se que essa melhoria da condição humana passa também pelo aspecto político da profissão, no entanto, de uma forma mais relacionada à prática do ensino, quando os professores pensam no que decorre a partir de suas opções, analisando as características ético/morais que subjazem a sua prática e fazem escolhas durante o trabalho de ensinar, prevendo seus efeitos político/sociais, sendo de sua “alçada a reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino” (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Dessa maneira, o processo reflexivo ultrapassa os contextos específicos de cada professor, deixando de ser particular e individual e passando a abranger a conjuntura social em que o ensino é praticado, integrando o movimento de desenvolvimento profissional do professor, que passa a associar suas experiências e situações vivenciadas às de seus pares, relacionando-as às condições e estruturas da escola onde atua, bem como à função social da escola e às finalidades da educação.

Nesse sentido, são consideradas as possibilidades intelectuais do professor na prática de sua profissão para “trabalhar em colaboração com outros, cujo intuito é o de transformar o ensino, a aprendizagem, a liderança e a educação, de acordo com princípios democráticos e objetivos de justiça social” (COCHRAN-SMITH e LITTLE, 2009, p. 1).

Deste modo, o professor participa do processo como um sujeito que contribui na elaboração dos pressupostos do próprio trabalho e na produção de novos saberes sobre o ensino, à medida que traz suas teorias que podem contribuir para a construção de um conhecimento válido para si e para os outros.

Diante desse quadro, é possível perceber que as concepções subjacentes à área da formação de professores são diversas e estão relacionadas ao perfil de professor que se pretende formar, à função do professor na sala de aula e nas escolas, ao dia a dia da escola enquanto estrutura organizacional, ao modelo curricular que fundamenta o trabalho do professor e ao processo de ensino. Entende-se que isso faz com que o campo da formação de professores se constitua como uma área complexa e marcada pela existência de desafios frente ao contexto sócio-histórico e cultural a que se está inserido.

Embora bastante esperançoso e vislumbre um futuro em que a racionalidade técnica vai cedendo lugar de forma gradativa (e lenta) à racionalidade prática, percebe-se que os ranços do professor enquanto “técnico” são bastantes presentes; isso é evidente nas propostas e nos percursos de formação docente, necessitando de uma análise para que ocorram intervenções no sentido de colocar em discussão os modelos de formação existentes, bem como as práticas dos professores formadores. Isso porque se vive em um tempo e meio social em que ocorrem, de forma rápida, mudanças ideológicas, econômicas, culturais, sociais e profissionais.

Nesse contexto, a escola, local de trabalho do professor, enquanto instituição que também se encontra nesse meio de mudanças e possui múltiplas dimensões e determinações, é um “todo dinâmico, consciente, responsável, vivo, atuante e transformador da sociedade, qualquer que seja o nível em que atue” (ALARCÃO, 2001). Dessa forma, imagina-se que os professores devem participar de um processo de formação que priorize a prática reflexiva, elaborando um conhecimento aprofundado acerca de si próprio, dos outros com quem convive, da instituição em que atua e da educação como um todo.

Assim, um projeto formativo alicerçado sobre a epistemologia da prática é necessário à formação de professores, sinalizando para uma epistemologia marcada por aspectos afetivos, emocionais, que provoquem a problematização dos contextos e das condições de produção das práticas, que busque a emancipação das pessoas, que traga à tona as interações que ocorrem em cada meio, respeitando suas singularidades e articulando-as a um modo de pensar e de agir mais humano e relacionado a um contexto mais abrangente, que discuta a função social da escola e os fins da educação e que considere o professor como possuidor e produtor de teorias, tendo a reflexão sobre a prática como base. É nesse trilho que se insere este trabalho e é esta a proposta que se assume para a formação docente.

Isso posto, são colocadas em relevo as discussões levantadas neste capítulo, que trazem à tona o pensamento de que para que as mudanças ocorram no processo de formação docente se faz necessário investir na estruturação de novas propostas formativas, em que as concepções que as fundamentam estejam relacionadas à problematização do cotidiano escolar e das práticas que ocorrem na sala de aula. Dessa forma, será possível conceber um percurso formativo que priorize a reflexão a partir de estratégias que coloquem em confronto os modos de ensinar dos formadores, bem como dos futuros professores.

É neste contexto que se insere a discussão do Estágio Supervisionado e da supervisão da prática pedagógica na formação docente.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós*

(Titãs)

Segundo Gatti (2010, p.1371), o Estágio Supervisionado visa “proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico”. Em sua pesquisa sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil, assinala que as análises dos projetos pedagógicos de setenta e um cursos de Pedagogia, trinta e dois de Língua Portuguesa, trinta e um de Matemática e trinta e um de Ciências Biológicas, distribuídos proporcionalmente em todo o País, não apresentam dados suficientes de como o Estágio Supervisionado vem ocorrendo nas instituições. Afirmam, contudo, que observações e pesquisas que têm como foco o funcionamento dos cursos de Pedagogia sugerem que “a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas”.

Isso corrobora a ideia de possuir como foco nesse estudo o acompanhamento do estágio, haja vista que aí reside um dos entraves para a efetivação dessa etapa formativa docente.

Assim, neste capítulo, estão reunidas as informações sobre o Estágio Supervisionado na legislação brasileira e portuguesa, e sistematizadas as principais concepções que orientam sua inserção no currículo e relação entre teoria e prática.

2.1 O Estágio Supervisionado na legislação brasileira

No que concerne ao estágio na legislação brasileira, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2001), e o Parecer CNE/CP 9/2001 enfatizam a importância da articulação entre teoria e prática.

O referido Parecer ressalta que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2001, p. 23). Estabelece, ainda, que os diferentes conhecimentos e experiências deverão ser mobilizados e

articulados em todas as áreas e disciplinas, permeando todo o curso. A ideia de prática como componente curricular é reforçada pelo aludido Parecer.

Ao considerar o estágio como componente curricular, o Parecer supramencionado o coloca em situação de integração aos demais componentes curriculares do curso, de forma que possibilita que, à medida que as práticas são realizadas, em um processo de produção de teorias, elas se relacionem aos conhecimentos teóricos das disciplinas no percurso formativo. Essa concepção de prática como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se pratica a atividade profissional.

No que diz respeito especificamente aos estágios, a proposta do Parecer CNE/CP 27/2001, estabelece o seguinte:

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica, o estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistentes de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campo de estágio, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolvendo necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001).

Ao indicar as escolas de educação básica como lócus do Estágio Supervisionado, o Parecer CNE/CP 27/2001 prevê a ocorrência de uma parceria entre a escola básica e a universidade. Isso pode contribuir para uma aproximação entre os conhecimentos produzidos na academia e os produzidos no cotidiano das escolas. Ao estagiário, cabe, portanto, participar de um processo que considere o contexto escolar como lugar de produção de saberes, em que sejam orientados a construir suas próprias teorias a partir do acompanhamento do supervisor, que

deverá estabelecer objetivos para o acompanhamento realizado nas escolas e na universidade.

O Parecer CNE/CP 28/2001 enfatiza que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente obrigatório do currículo. Deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso, sendo iniciado a partir da segunda metade, como culminância da relação entre teoria e prática. Assim, deverá ser uma atividade bastante articulada com a prática e o trabalho produzido na instituição formadora.

Esse Parecer concretiza as ideias preconizadas no Parecer CNE/CP 9/2001, ao tornar o estágio um componente obrigatório do currículo, e ao estabelecer que sua ocorrência deve acontecer a partir da segunda metade do curso. Isso significa que a associação entre o estágio e as demais disciplinas é favorecida. Afora isso, o estágio deixa de estar, de forma estática e separada, apenas no final do curso, viabilizando uma melhor relação entre a teoria e a prática.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, o Estágio Supervisionado é definido 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. Por isso é que este momento se chama de estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001, p. 7).

Dessa forma, a presença do estagiário no futuro campo de trabalho é imprescindível para que aprenda a profissão. Isso consiste em uma relação entre alguém mais experiente no ofício e alguém que se propõe a aprender a ensinar. Estar no contexto escolar, campo de estágio, possibilita ao estagiário analisar esse contexto bem como o que é praticado em seu cotidiano.

Quanto à organização curricular dos cursos, a Resolução CNE/CP 2/2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores, respaldada pelo Parecer CNE/CP 28/2001, ressalta:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso;

III - 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 horas (BRASIL, 2002).

Essa organização curricular estabelecida para os cursos de formação de professores abrange os aspectos teóricos e práticos da formação, preconizando que a prática deve perpassar todo o curso, na medida em que é reconhecida como componente do currículo. Porém, deveriam estar estabelecidas, nesse Parecer, normas para a efetivação dessas práticas, de forma que os projetos dos cursos não cometessem equívocos na sua realização.

Afora isso, a possível redução da carga horária do estágio para quem já exerce a docência poderia vir acompanhada de normas e critérios específicos para a realização do estágio para quem se encontra nesse perfil, haja vista que já possui certa experiência e conhecimento acerca do exercício da profissão. Isso tornaria o estágio, para esse estagiário, mais proveitoso e viabilizador de problematizações e análises de situações específicas, sendo mais eficiente no redimensionamento do trabalho, tendo como base a reflexão sobre a experiência e a articulação teoria e prática.

Com relação à prática e ao Estágio Supervisionado, o Parecer CNE/CES 15/2005 destaca:

A prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o **estágio supervisionado** é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício

profissional. O Estágio Supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2005).

A ideia de prática expressa nesse Parecer está relacionada à ideia de aplicabilidade de conhecimentos, característica da racionalidade técnica. Isso contribui para a dicotomia entre teoria e prática, além de não reconhecer a prática como oportunidade de produção teórica. Essa concepção de prática contraria o entendimento de prática expresso no Parecer CNE/CP 9/2001. Desse modo, considerar a prática como componente curricular não fornece subsídios para que o estágio esteja a ela integrado em uma dimensão produtora de conhecimentos.

Para o Curso de Pedagogia, especificamente, a Resolução CNE/CP 1/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, prescreve:

- 2800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

Assim, o Estágio Supervisionado, realizado ao longo do curso que prevê, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, deve:

Assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, p. 5).

Dessas 3.200 horas estabelecidas, 2.800 devem ser “dedicadas às atividades formativas, como assistência às aulas, realização de seminários, [...] atividades práticas de diferentes naturezas” (BRASIL, 2006, p.4).

A forma como o Estágio Supervisionado está previsto para o Curso de Pedagogia, mesmo as instituições possuindo a liberdade de contemplar o que consideram prioridade no Projeto Pedagógico do curso, aparece confusa no que concerne às áreas em que os graduandos realizarão suas experiências profissionais. Isto porque mesmo ficando evidente que a habilitação concedida no mencionado curso é a formação inicial para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as referidas Diretrizes estabelecem ainda o exercício de funções na “Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2). Afora isso, as Diretrizes estabelecem que:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006, p.2).

Assim, como a habilitação conferida pelo Curso de Pedagogia é o magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entendo que a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado não é suficiente para dar conta de uma formação que contemple essas outras atividades docentes, ficando suscetível à ocorrência de lacunas, podendo gerar necessidades formativas para o futuro exercício da profissão, haja vista que será exigido do profissional o desempenho, além da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o exercício das demais funções estabelecidas nas Diretrizes. Nos demais cursos de formação de professores, de acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001, são dedicadas quatrocentas horas para o estágio. No Curso de Pedagogia são apenas trezentas horas, e ainda com a possibilidade de essa carga horária

contemplar outras áreas que não a da habilitação que o curso concede, o que se considera que pode tornar frágil a formação desse professor na área específica para a qual será formado.

Diante disso, e após a realização dessa análise acerca da legislação brasileira, no tocante ao Estágio Supervisionado, é oportuno enfatizar que a teoria e a prática, em sua essência, são tratadas pela atual legislação como elementos distintos, separados e distantes na formação de professores. Mesmo em se tratando de documentos legais atuais, vigentes, a visão dicotômica entre teoria e prática continua presente, o que é decorrente de um percurso histórico orientado por uma concepção baseada na racionalidade técnica.

A respeito disso, observando as concepções explicitadas na legislação brasileira, existe uma ideia central que relaciona o Estágio Supervisionado à prática, mesmo esta sendo outro componente curricular dos cursos de formação. Porém, a concepção de prática está calcada na aplicabilidade de conhecimentos, o que não favoreceria o entendimento de que na prática também se produzem teorias e que o exercício da profissão docente está filiado a uma concepção teórica.

2.2 O Estágio Supervisionado na legislação portuguesa

Em Portugal, decorrente do Processo de Bolonha, o novo Regime Jurídico de Habilitação para a Docência (Decreto-Lei 43/2007) passou a exigir o grau de mestre como habilitação de acesso à atividade docente. Criou, assim, duas etapas na formação inicial de professores: a primeira etapa de formação diz respeito à Licenciatura em Educação Básica, e a segunda etapa refere-se ao Mestrado Profissionalizante.

A Licenciatura em Educação Básica não certifica os estudantes para serem Educadores de Infância e Professores do Ciclo Básico, apenas possibilita o prosseguimento de estudos, em nível de Mestrado, no sentido de poderem vir a exercer a docência como Educadores de Infância ou como Professores do 1º e/ou 2º Ciclos do Ensino Básico.

Vale ressaltar que a Declaração de Bolonha, que deu origem ao Processo de Bolonha, é um documento assinado por vinte e nove Ministros da Educação de países da Europa, em 1999, e que estabelece os pressupostos para as políticas relacionadas ao Ensino Superior dos países signatários visando à realização de uma

reorganização da sua estrutura de ensino. Assim, são os princípios constantes no referido documento que baseiam as reformas ocorridas no sistema de ensino português no que diz respeito à Educação Superior.

Desse modo, e assente sobre o Processo de Bolonha, o Decreto-Lei nº 43/2007 estabelece:

As condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio (PORTUGAL, 2007, p. 1320).

Este Decreto-Lei torna a habilitação para a docência unicamente profissional, visando ao alcance da qualidade do ensino, o que se constitui como prioridade política para a implementação de medidas que melhorem a qualificação profissional para o exercício da atividade docente, abrangendo mais ciclos e níveis de ensino. Isso possibilita que os alunos sejam acompanhados pelos mesmos professores por um período maior de tempo, o que pode conferir um acompanhamento mais detalhado e aprofundado, contribuindo de forma mais efetiva para o processo formativo.

De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, além de conceder o acesso ao Mestrado, a Licenciatura em Educação Básica pode certificar o estudante para:

- a) Participação em projetos educativos em situações formais e não-formais;
- b) Acompanhamento de atividades educativas;
- c) Apoio a bibliotecas;
- d) Apoio a projetos de inovação pedagógica e de investigação;
- e) Identificação, elaboração e avaliação de recursos didáticos;
- f) Elaboração de recursos de divulgação e formação cultural;
- g) Secretariado em contextos educativos;
- h) Promoção de atividades de salvaguarda do ambiente, património, saúde, identidade cultural e linguística;

- i) Apoio a imigrantes na sua inserção, tendo em conta a aprendizagem da língua e da cultura;
- j) Ensino a Distância para populações em mobilidade.

Convém esclarecer que, no contexto português, é denominada Prática Pedagógica Supervisionada o que se chama no Brasil de Estágio Supervisionado. Logo, nos mestrados profissionalizantes, se realizam, semestralmente, as Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada. Na universidade onde realizei essa investigação, o Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada estabelece que essas Unidades Curriculares estão organizadas em Prática Pedagógica Supervisionada A1 e Prática Pedagógica Supervisionada A2, que contemplam doze horas semanais de intervenção dos estagiários nos contextos escolares e de Jardins de Infância, conforme o caso. Além dessas doze horas semanais de intervenção, o Documento estabelece duas horas semanais de reflexão pré e pós-ativa, que ocorrem no contexto escolar, e uma a duas horas semanais de reflexão intra e/ou intergrupos, que ocorrem na Universidade. A Prática Pedagógica Supervisionada integra-se ao Seminário de Investigação Educacional I e ao Seminário de Investigação Educacional II, onde são desenvolvidas as atividades que dão origem ao Relatório Final que é defendido publicamente pelo estudante.

Desse modo, a forma como a Prática Pedagógica Supervisionada está estruturada no contexto supramencionado pode proporcionar uma relação indissociável entre a pesquisa, a prática do estágio e a reflexão sobre a prática do estágio. Isso porque as unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional ocorrem de forma simultânea, podendo favorecer ao estagiário a investigação de um objeto de estudo oriundo da própria prática, através da reflexão sobre ela, em um processo de produção teórica que culmina com a sistematização de um determinado conhecimento, produzido no âmbito de desenvolvimento da própria prática.

2.3 Concepções de Estágio Supervisionado

Após tratar da maneira como o Estágio Supervisionado está configurado na legislação brasileira e portuguesa, vale ressaltar que existe uma diversidade de concepções acerca do estágio na formação do professor.

Cabe agora analisar as ideias, os conceitos, as temáticas e os questionamentos concernentes ao estágio destacados nas produções científicas da área.

2.3.1 Estágio como aplicação prática da teoria

Resgatando a história da formação de professores e do estágio, é possível compreender que o conceito de prática estava intimamente ligado à imitação de modelos, principalmente os modelos considerados bons, positivos. Isso era reflexo da forma como os cursos de formação docente estavam organizados, com base no “esquema 3+1”, em que existiam três anos para a formação de bacharéis, e, adicionando-se um ano de curso de Didática, formar-se-iam os licenciados. Entendido nesse contexto, o estágio realmente é prática, momento de praticar o que foi prescrito e observado nas práticas modelares. Essa concepção assemelha-se ao cenário da imitação artesanal apontado por Alarcão e Tavares (2003), que está calcado na “ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação” (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 18). Nesse processo, a separação entre conteúdo e método se faz presente, o que ainda se pode perceber em muitos cursos de formação de professores, tornando a prática de ensino algo bastante distante da formação.

O acompanhamento dos estagiários pelo supervisor que atua de acordo com essa concepção é baseado na prescrição de estratégias a serem praticadas pelos licenciandos na sala de aula onde realizam o ensino. Além disso, não há questionamentos acerca da atuação dos estagiários, ocorrendo apenas a verificação se as estratégias prescritas deram certo ou não. O supervisor atua fortemente na transmissão de teorias, proporcionando aos estagiários o acesso às teorias produzidas pelos autores, que devem ser acumuladas e experimentadas nas práticas dos estagiários.

Dessa forma, é evidente a preponderância dos conhecimentos científicos sobre os conhecimentos pedagógicos, estes sendo considerados de grande importância para a formação docente. Essa concepção de estágio associa-se ao paradigma de formação de professores, baseado na racionalidade técnica explicitada no capítulo anterior.

Nessa perspectiva, com a ampliação da discussão sobre os vários aspectos da realidade educacional por meio de pesquisas e estudos, emergem duas visões concernentes à relação entre teoria e prática: a visão dicotômica e a visão de unidade. A primeira coloca em evidência a autonomia da teoria em relação à prática ou a autonomia da prática em relação à teoria. A segunda visão, a de unidade, enfatiza uma relação recíproca entre teoria e prática, ocorrendo de forma concomitante, situação em que os dois aspectos estão integrados de forma indissociável como práxis (PIMENTA, 2006). De acordo com essa visão, a teoria e a prática possuem unidade no estágio.

Essa questão coloca em relevo que a relação entre a teoria e a prática no campo educacional vem apresentando dificuldades no decorrer dos anos e que há algum tempo está na pauta dos debates em uma busca de superação dos conflitos existentes.

Nesse âmbito, vale ressaltar que outra concepção de estágio vem ganhando força entre os pesquisadores, em uma tentativa de propor alternativas de superação dessa concepção de estágio como lugar de aplicação de teorias, tendo como base a imitação de modelos: o estágio como pesquisa, que converge para a direção do que denominamos de estágio curricular, pois é como pesquisa que o estágio se insere em um contexto de investigação, envolvendo atitudes reflexivas e intervencionistas na realidade cotidiana escolar, dos professores, dos alunos e do meio social como um todo.

Essa ideia de estágio articula-se a aspectos da concepção de formação docente alicerçada sobre o movimento de orientação social, sobre o paradigma reflexivo e sobre o professor como prático/reflexivo referendados anteriormente.

Dessa forma, emerge uma alternativa para a superação da concepção de estágio como aplicação prática da teoria, perspectiva em que o processo formativo ocorre por meio da observação e reprodução de práticas tidas como positivas, exemplares, em que o espaço de atuação do estagiário não ultrapassa os limites da sala de aula, não ocorrendo uma reflexão acerca do contexto escolar em sua amplitude, o que torna o estagiário um mero executor e reproduzidor de aulas modelares que tem a função de servir como exemplos.

Acerca disso, Pimenta (2007) afirma que agir de acordo com a imitação de modelos na formação do professor provoca uma separação entre o cotidiano vivido

por ele e o trabalho concreto realizado nas escolas, pois há uma falta de integração entre as disciplinas do curso e a realidade.

Assim, o estagiário desempenha o papel de apenas coletar as falhas da escola, do corpo docente e dos gestores, aplicando rótulos, o que termina por provocar um distanciamento ainda maior entre a universidade e a escola que dificulta o recebimento de estagiários dos cursos de formação de professores.

Também na tentativa de superação da concepção de estágio baseada na aplicação prática da teoria, outra perspectiva é apresentada como alternativa. Assim, é oportuno destacar a concepção que considera o estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa.

2.3.2 Estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa

Ao abordar o estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa, é pertinente destacar que, ao tratar sobre a formação de professores, Pimenta (2006) enfatiza ser necessário que exista a unidade entre a teoria e a prática. Diante disso, vê-se que essa unidade, no que diz respeito à legislação brasileira vigente referente ao estágio na formação docente, não se encontra bem clara, pois ainda existe uma dicotomia entre teoria e prática.

Pimenta (2006) ressalta a unidade, não a cisão entre esses dois aspectos. Isso sinaliza para uma concepção que busca alternativas para uma redefinição do estágio como componente curricular na formação docente, oportunizando que haja uma aproximação do estagiário ao contexto real em que atuará.

Nesse sentido, vale a pena ressaltar que o estágio não deve ser situado como a parte prática do curso, mas o momento em que ocorre uma aproximação ao contexto real de trabalho, baseado nas teorias construídas durante o curso, o que deverá possibilitar que haja uma reflexão que tenha como ponto de partida e objeto a realidade escolar. Nessa direção, o estágio poderá contribuir para a formação de profissionais que se tornem “autores de suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções que alguém possa pensar na sua vez” (SÁ-CHAVES, 2005, p. 7).

Assim, os estagiários são considerados como produtores de teorias e construtores de seus modos de ensinar constituindo, desse modo, uma

profissionalidade docente estruturada na capacidade de resolver os problemas vivenciados no cotidiano da profissão.

Ainda no campo da atividade teórica e da atividade prática, segundo Pimenta (2006), o estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. Assim, o estágio pode servir às demais disciplinas e ser uma atividade articuladora do curso. Como todas as disciplinas, o estágio é uma atividade teórico/prática. Nesse contexto, Vasquez (1990) destaca que a prática deve participar incisivamente da transformação do social, fundamentada pela teoria. Nesse sentido, há a compreensão do estágio como componente do currículo, onde figura não como práxis, mas como atividade teórica preparadora da práxis do futuro professor, um professor que está em processo de formação para atuar em uma determinada realidade escolar.

Nessa perspectiva da formação que tem como base a reflexão e a produção de conhecimentos na prática de ensinar, torna-se relevante destacar a realização do estágio como pesquisa, o que pode possibilitar uma formação docente de melhor qualidade.

No que diz respeito à pesquisa no estágio, cabe enfatizar que esta é, segundo Pimenta (2007), uma maneira estratégica de oportunizar a formação do estagiário como futuro professor. Também se configura como uma via de formação e desenvolvimento dos professores em seu ambiente de trabalho, a escola, na interação com os estagiários.

Assim, para que a pesquisa no estágio possa se efetivar de forma a se constituir como via teórico/metodológica, é imprescindível que haja uma integração entre todas as disciplinas do curso, isso sendo possibilitado através da construção de projetos de pesquisa originados no estágio; o que deverá ocorrer desde o início do curso, oportunidade em que, a partir da aproximação com a realidade, os alunos aperfeiçoarão a escolha da profissão.

Nesse sentido, o estágio é espaço onde ocorrem os processos de análise e reflexão sobre a construção e aprimoramento da identidade profissional. Com relação à reflexão, Alarcão (1996) aponta que é necessário que o homem aprenda novamente a pensar. No entanto, esse pensamento não é o simples ato de refletir mecanicamente realizado. Trata-se de um processo situado historicamente, abrangendo o coletivo, que parte da análise dos valores e interesses que integram a

formação da identidade profissional do professor, em um processo contínuo e direcionado para as situações do dia a dia.

Desse modo, a pesquisa deverá viabilizar a identidade que está em construção, determinada pelos saberes. Assim, mobilizar os saberes da experiência é o ponto de partida para a construção da identidade dos futuros professores. Acerca disso, Pimenta (1999) aponta que é a partir da significação social da profissão que a identidade profissional é produzida. Assim, as práticas que culturalmente vêm sendo realizadas são reafirmadas, e, portanto, devem ser revistas. Isso gera um processo em que teorias e práticas são constitutivas uma da outra, provocando a construção de novos conhecimentos.

Ainda segundo Pimenta (1999), a identidade profissional também é construída por meio dos significados pessoais que o professor atribui a seu trabalho docente no dia a dia da escola, o que ocorre a partir de seus valores e de sua forma de enxergar-se no mundo, dos saberes que possui e do sentido que o ser professor tem para ele. Assim, as interações que o professor estabelece com o meio e com as pessoas são constitutivas nesse processo. Nesse sentido, o acompanhamento dos estagiários pelo supervisor deverá constituir um “processo de interação consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e ação do e com o professor” (AMARAL; MOREIRA e RIBEIRO, 2005, p. 94).

Dessa forma, as vivências ocorridas no interior da universidade ou no seu exterior são importantes no processo de construção da identidade docente. Como é um elo que aproxima o aluno ao campo onde atuará, o estágio favorece ao estagiário uma visão mais ampla do trabalho do professor no contexto social e da realidade escolar.

Assim, para que o processo de construção da identidade docente seja desencadeado, é preciso que os saberes oriundos da experiência sejam mobilizados logo no início das disciplinas de Didática e Prática de Ensino, pois isso contribuirá para que ocorra uma reflexão acerca das questões identitárias da profissão como: o significado de ser professor, os motivos que provocaram a escolha pela docência e o perfil dos professores que marcaram a vida do estagiário em toda a trajetória escolar, sendo esses aspectos constitutivos da identidade do professor.

Dessa maneira, aos cursos de formação docente é colocado o desafio de contribuir para que os estagiários possam enxergar-se como professores, ultrapassando a sua percepção do professor enquanto aluno. Nessa direção, os

saberes da experiência não são suficientes, pois, para realizar a atividade de ensinar, apenas a experiência não basta, sendo necessária a presença dos saberes didáticos e pedagógicos. No entanto, nos cursos de formação de professores os saberes sempre estiveram desarticulados, havendo a necessidade de que ocorra, segundo Houssaye (1995), a produção de saberes pedagógicos, tomando como ponto de partida as carências pedagógicas encontradas nas situações reais.

Nesse sentido, o estágio constitui-se como um espaço de discussão e análise de experiências pedagógicas ocorridas no decorrer do curso, contribuindo, em um processo de reflexão da práxis, para a aprendizagem da docência por parte dos estagiários.

Contudo, a análise supera a noção de experiência, percorrendo um caminho que vai além disso, em um processo de reflexão e discussão orientado pelos supervisores e pelos conhecimentos teóricos produzidos. Nessa direção, Lima (2004) pontua que o professor é um profissional integrante de um processo formativo permanente, tendo a teoria como eixo para a realização de sua práxis educativa.

Desse modo, a reflexão sobre as trajetórias pessoais e sobre o percurso profissional torna-se relevante para a construção de uma identidade profissional docente calcada na coerência entre as teorias que o professor constrói e o ensino que pratica.

Nessa conjuntura, o estágio como pesquisa é uma concepção de estágio que está bastante articulada à concepção de estágio como situação de aprendizagem. São concepções que se complementam, pois, enquanto situação de aprendizagem, o estágio toma como ponto gerador da reflexão a realidade da escola e considera as interações que ocorrem entre o professor, as pessoas e o meio social como aspectos constitutivos do processo identitário docente. Enquanto pesquisa, o estágio possibilita ao estagiário a investigação da sua prática de ensinar, analisando os contextos em que ela ocorre, produzindo suas teorias e construindo conhecimento. Dessa forma, ambas as concepções proporcionam a superação do estágio como aplicação prática da teoria.

No entanto, mesmo entendendo que a concepção de estágio como trabalho, que será abordada no próximo tópico, também possibilita a superação do estágio como imitação de modelos e de viés aplicacionista, ao enfatizar a unidade entre a teoria e a prática como favorecedora do processo de reflexão sobre o próprio fazer

do professor, sendo o trabalho considerado como base educativa e a docência como trabalho, e tendo a análise do trabalho pedagógico no dia a dia da escola, partindo das relações existentes entre a escola e o contexto histórico-social em que ela se encontra, opta-se por uma concepção que compreende o estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa. Ressalte-se que esta concepção de estágio associa-se à concepção de formação docente que considera o professor como profissional prático/reflexivo e ao paradigma de formação que toma o professor como profissional crítico/reflexivo.

Isso porque a concepção de estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa condiz, de forma abrangente, com um paradigma de formação docente que admite que o professor é um profissional que possui teorias e que também as constrói na sua prática de ensinar, prática essa que está associada a uma fundamentação teórica, e que é única e ocorre em um contexto específico, o que indica que a “a resolução dos mesmos problemas difere de professor para professor e a resolução adequada a um problema pode ser desadequada para outros” (INFANTE; SILVA e ALARCÃO, 2005, p. 156). Desse modo, o estágio se constitui como uma possibilidade para ultrapassar a racionalidade técnica, por meio da epistemologia da prática.

Assim, a docência não se restringe a prescrições e a modelos previamente preparados. Ela é construída na prática dos sujeitos que se situam historicamente no meio social. Dessa maneira, os saberes da teoria da educação mobilizados no processo de formação são necessários para que ocorra a compreensão da prática docente. Esses saberes também possibilitam o desenvolvimento de habilidades para que os professores possam investigar a sua própria prática, produzindo os seus saberes-fazeres docentes, originando a produção de novos saberes.

Dessa forma, a identidade profissional do professor é constituída em um processo baseado na epistemologia da prática. Nessa perspectiva, Stenhouse (1991) chama a atenção para o estabelecimento de um ensino que seja fundamentado na pesquisa, em que os professores participam com os alunos de um processo de aprendizagem do conhecimento que não possuem e buscam atingir um nível de curiosidade que possibilita a crítica e a transformação.

Desse modo, ao realizar a sua prática docente, o professor também vai aprendendo e construindo seu conhecimento. Nesse contexto, de acordo com Lima (2004), o estágio é o momento de refletir sobre a condição do professor enquanto

profissional que está em permanente processo de aprendizagem, compreendendo a constante formação como base para a reflexão. Reflexão é entendida aqui como o “reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Dessa maneira, o estágio não se configura como um espaço de praticar teorias, mas sim o lócus do pensamento do professor acerca de sua prática; e está assentado em uma ideia de formação docente que tem como base a prática reflexiva. Nessa direção, é oportuno destacar o que Zeichner (1993, p.17) assinala acerca do conceito de professor como prático reflexivo:

[...] na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo dos outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão.

Esse pensamento de Zeichner contribui para o desmoronamento da ideia reprodutivista na formação de professores, baseada na imitação de modelos. Assim, o estágio concebido a partir da concepção de professor como prático reflexivo possui a pesquisa sobre a prática como eixo privilegiado da formação docente, configurando-se, deste modo, como uma via para suplantar a concepção de estágio como aplicação prática da teoria.

Nessa direção, Lima (2004) apresenta uma proposta de formação em que o estágio é o eixo estrutural, possuindo como tema nuclear “Eu, o professor”. Nessa proposta, são enfatizadas duas vertentes para o estágio: o registro reflexivo e a prática reflexiva, que são caracterizados, respectivamente, pelo registro no diário de campo, no trabalho ao final do semestre, e pelo diálogo com a teoria, que ocorre nos encontros de supervisão.

Para a efetivação dessa proposta faz-se necessária a realização de um diagnóstico da escola, que permitirá ao estagiário observar a cultura e conhecer a estrutura, o funcionamento e a organização escolar. De acordo com Fourquin (1993), a escola é um espaço onde existe uma diversidade de culturas, que se traduzem nas formas de organização do trabalho escolar e nos aspectos que a integram, como visão de mundo, hierarquia, características de formação, conceito de ciência e formas de ocorrência do poder.

Ao estagiário cabe, portanto, compreender a escola como espaço de interações, onde o processo educativo se materializa em suas condições materiais reais. Esse diagnóstico deve ser um processo de análise minuciosa, realizado por meio de entrevistas, observações e estudos que favoreçam uma compreensão do cotidiano escolar, bem como das situações problemáticas e das perspectivas da escola. Dessa forma, pode ter início a investigação sobre a prática docente e sobre a própria escola, sendo o diagnóstico a etapa inicial da pesquisa.

Em seguida, ocorre o planejamento, etapa em que deve haver o entendimento de que a efetivação do plano de ensino depende da compreensão da realidade dos alunos e da sala de aula, das condições reais em que o ensino acontece. A ação de planejar deve ter um cunho coletivo, pois o professor faz parte de um contexto em que as aspirações educacionais são comuns. Para planejar, deve-se iniciar pelo estabelecimento dos objetivos, que precisam ser consonantes com as reais possibilidades de alcance. Logo após, devem ser definidas as vias de atingir os objetivos propostos, os materiais didáticos necessários, o tempo e as maneiras de avaliar. Definir esses itens é um passo importante, pois o processo de reflexão do professor sobre sua prática, iniciada anteriormente, será mais organizado. Para desenvolver a atividade reflexiva, o professor precisará lançar mão dos registros realizados, o que oportunizará a reelaboração do planejamento, dinamizando-o.

Lima (2009) utiliza uma metáfora denominada de “metáfora da árvore”. Nessa metáfora, são utilizadas as partes de uma árvore para fazer analogia com os momentos do estágio. Assim, as raízes representam os estudos teóricos realizados; o tronco representa a pesquisa; os galhos e as folhas representam as atividades desenvolvidas; e os frutos representam os registros reflexivos que os estagiários realizaram.

Partindo dessa metáfora, Lima (2009) apresenta uma proposta para o estágio, desenvolvida em três etapas, que inicia com a Prática Pedagógica. Essas três fases ocorrem de forma alternada entre as reuniões que acontecem na universidade e a escola campo de estágio. Esse percurso, que vai da identidade profissional docente aos elementos que compõem o trabalho do professor, está calcado em uma concepção que favorece a instrumentalização do estagiário para refletir sobre a sua prática pedagógica e sobre sua identidade docente.

Assim, mesmo reconhecendo que a referida metáfora pode ser caracterizada como dicotomizadora, organicista e funcionalista ao explicitar que cada parte tem sua função, percebe-se que o estágio é visto como espaço de produção de conhecimento, uma forma de aproximar o estagiário com o seu futuro campo de exercício profissional.

Acerca do estágio como campo de produção de saberes e conhecimentos, existe a tendência em se praticar a pesquisa com a utilização de diversos meios de produção de dados, como entrevistas, observações, questionários e histórias de vida. Isso contribui para que ocorra a substituição do modelo de estágio baseado na observação, participação e regência. Dessa forma, por meio da realização de projetos educativos, minicursos, oficinas e intervenções acompanhadas de projetos de pesquisa, abre-se uma via para que o estágio seja estruturado como atividade teórica e produtora de conhecimento.

Compreendido como espaço de inovação metodológica, o estágio, conforme Carvalho (1992), possibilita a integração entre os conhecimentos teóricos produzidos pelos pesquisadores e a prática, se constituindo como uma possibilidade de aprender o ensino de um conteúdo, não se configurando como mero espaço de ensino de um conteúdo. Visto como momento de reflexão sobre a prática, de acordo com Piconez (1994), o estágio possibilita ao estagiário encontrar estratégias para superar as situações problemáticas que ocorrem em sua prática pedagógica, analisando as condições em que o trabalho pedagógico se efetiva e contribuindo para que a escola possa se democratizar. Ao fazer uma análise sobre a trajetória pessoal e o direcionamento político-social, Kenski (1991) aponta que o estágio tem como finalidade a formação de um profissional da docência que tenha consciência de que sua prática pedagógica é permeada por ações que se destinam a proporcionar a observação, a reflexão e o reordenamento de suas atividades.

Outra ideia sobre estágio é destacada por Fazenda (1991), que faz uma articulação entre estágio e pesquisa e destaca que esse processo ocorre de forma gradativa, partindo do aspecto individual em direção ao aspecto coletivo, com a intenção de construir a identidade do professor.

No entanto, discordo da referida autora quando se refere à forma de ocorrência do processo identitário docente, haja vista que se compreende que este parte do aspecto coletivo em direção ao individual, sendo necessário que se observem as condições sócio-históricas e culturais em que o sujeito se insere e as

particularidades dos grupos sociais nos quais está envolvido. Em vista disso, Vigotsky (2004, p.368) afirma que “[...] cada pessoa é em maior ou em menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. Dessa forma, enxergar o sujeito significa ver o conjunto das relações que ele estabelece com as pessoas e com os grupos de forma direta ou indireta.

Ainda no contexto de compreensão das atividades de estágio como situações de aprendizagem, Carvalho (1985) afirma que o próprio estagiário funciona como um juiz de sua prática quando se autoanalisa. Assim, o estagiário deve teorizar sua ação de ensinar de forma que possa assimilar as aprendizagens ocorridas, como também deve analisar a gestão escolar, além da sala de aula, participando das reuniões dos coletivos escolares que existem na instituição.

Carvalho (2012) elenca três tipos de estágio na formação de professores no contexto da pesquisa: Estágio de Observação, Estágio de Regência e Estágio de Projetos de Pesquisa. Sobre o estágio de observação, que deve englobar a observação do conteúdo ensinado com base na contextualização, a observação das habilidades de ensino do professor e a observação do processo de avaliação, Carvalho (2012, p. 11) afirma:

O estágio de observação deve apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico.

Dessa forma, o estagiário, ao ir à escola, não possui como objetivo aprender um conteúdo específico. Pelo contrário, o futuro professor adentra pela escola com a finalidade de identificar os contextos de ocorrência dos processos de ensino, bem como os fatores que interferem para a sua não ocorrência, observando o papel do professor na condução da atividade de ensinar, discutindo as formas pelas quais os conhecimentos científicos integram a aula. Aos estagiários cabe também problematizar, coletivamente, as concepções de ensino que permeiam a prática docente do professor, fundamentados nos conhecimentos teóricos que possuem, refletindo sobre o ensino e a aprendizagem que ocorrem na sala de aula.

Com relação ao Estágio de Regência, pode ocorrer nas formas de regências coparticipativas e de minicursos. Na forma de regência coparticipativa, o estagiário desenvolve sua ação através de um trabalho integrado ao professor da escola campo de estágio, prestando os auxílios necessários para que a prática pedagógica de sala de aula se efetive. Nos minicursos, o estagiário desenvolve sequências didáticas curtas com objetivos procedimentais, conceituais e atitudinais estruturados. Sobre o Estágio de Regência, Carvalho (2012, p. 65) destaca:

Todas as atividades de regência, ao fazer com que os estagiários enfrentem uma classe na função de professor, devem promover condições para que eles possam discutir sua atuação didática, avaliando sua própria prática sob os mesmos pontos de vista que avaliaram o professor nos estágios de observação. É preciso incentivar o registro em vídeo ou em áudio para que sirva de reflexão individual ou coletiva dos processos de ensino e de aprendizagem.

Ocorrendo nesse formato, o estágio de regência se constitui oportunidade para que o estagiário possa vivenciar a experiência didática propriamente dita, favorecendo uma atitude investigativa, em um processo de pesquisa da própria prática pedagógica, podendo transformá-la e ressignificá-la.

No que se refere ao estágio de projetos de pesquisa, Carvalho (2012) ressalta que é uma possibilidade para que os estagiários possam construir, de forma coletiva, um projeto de pesquisa que objetive investigar fatores presentes no processo de ensino e de aprendizagem; e, no dia a dia da escola, entrecruze os conhecimentos teóricos com as situações problemáticas reais do ensino, da aprendizagem e da escola. Essa prática por meio de projetos de pesquisa favorece a compreensão de que o estágio não é lugar para que ocorra a aplicabilidade de teorias, aproximando-o da concepção de que se configura como um momento de pesquisa.

Essa investigação realizada no momento do estágio acerca das situações problemáticas que ocorrem no exercício profissional docente possibilita uma análise sobre o percurso formativo dos professores, de modo que possa ocorrer uma reflexão sobre os currículos e as concepções que integram essa formação na construção do projeto pedagógico do estágio.

A respeito disso, Piconez (1998, p.10) pontua:

Um projeto integrado de estágio pode ser planejado tendo a Estrutura e Funcionamento do Ensino, em parceria com a Didática, o

grande eixo articulador dos projetos, que utilizam os fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos como suportes para o conhecimento e desenvolvimento dos componentes específicos de cada disciplina. Assim, os estágios podem ser introduzidos desde os semestres iniciais do curso, exercitando os alunos no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, sobre a realidade da profissão, que tem como uma das etapas a construção das bases teórico/metodológicas sobre a ação docente, não necessariamente, etapa final e terminal.

Nesse contexto, vivenciando a realidade da profissão através do estágio, torna-se possível superar uma concepção de estágio pautada na ideia de simplesmente aprender a ministrar aulas, pois é desenvolvido um processo que inicia com a prática, permeado pela teoria e que termina na própria prática docente. Desse modo, passando por experiências que são compostas por situações problemáticas do cotidiano da prática pedagógica na sala de aula, o estagiário pode desenvolver um comportamento reflexivo sobre sua prática, o que contribui para que realize mudanças significativas em sua ação de ensinar.

Assim, as relações que são estabelecidas entre prática-teoria-prática encaminham a formação do professor para um processo de mudança de concepções acerca da relação entre esses aspectos. Dessa maneira, teoria e prática não são distanciadas, mas participam de um movimento em que são concebidas como unidade, onde ocorrem de modo relacionado. Sobre essa questão, Piconez (1994, p. 24) enfatiza:

A problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, articuladas, pode assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação.

Nesse sentido, através da problematização da prática respaldada pelos conhecimentos teóricos, a prática pode originar a teoria, que fundamenta a prática e que, na própria prática, é analisada. Nesse contexto, é válido salientar o que Vieira (2010, p. 22) afirma:

A assimetria estatutária entre formandos e formador não pode reduzir os primeiros a consumidores passivos de teorias públicas. O poder autorizado do formador confere-lhe a responsabilidade de criar oportunidades para que os formandos sejam consumidores críticos e produtores criativos desse saber, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento.

Aqui se encontra, pois, a possibilidade de realização de um trabalho reflexivo no acompanhamento dos estagiários pelo supervisor. Na relação entre supervisor e estagiários, a produção de saberes depende das estratégias supervisivas utilizadas pelo supervisor, que poderão gerar oportunidades de criação e produção de novos conhecimentos.

Pimenta (2005) ressalta, no entanto, que existe uma dificuldade por parte dos supervisores de estágio para viabilizar esse processo. Essa dificuldade abrange suas condições de trabalho na Universidade, a formação de grupos de estudo e pesquisa sobre o estágio na universidade, o esgotamento do modelo de observação, participação e regência, a ausência de tempo de alguns alunos para realizar o estágio e a ausência de uma política de valorização do estágio que favoreça um melhor acompanhamento dos estagiários por parte dos supervisores.

Nessa mesma perspectiva, Piconez (1998, p.11) levanta outros questionamentos:

- As orientações do estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola;
- Os estagiários estão nas salas de aula, mas sem condições de dar explicações teóricas sobre o vivido;
- Apenas observar a prática e problematizar a prática dos outros, nos estágios que privilegiam a observação, não representa, isoladamente, critério de verdade sobre a profissão futura;
- Por que os estágios não envolvem a totalização das ações do currículo dos cursos de licenciatura?
- Turmas numerosas impedem um trabalho de orientação adequado.

Dentre os pontos ressaltados pela autora existem aspectos que estão relacionados ao trabalho do supervisor do estágio, sendo colocados em relevo alguns condicionantes que interferem para que o acompanhamento de estagiários não se dê de forma mais efetiva. Isso representa os entraves que existem no acompanhamento do estágio, o que sinaliza para a necessidade de se repensar a organização, a estrutura, as práticas supervisivas e as condições de trabalho dos supervisores. Assim, talvez seja possível a edificação de propostas de estágio na formação inicial de professores que estejam em consonância com uma concepção que toma o estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa.

Desse modo, após abordar a concepção de estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa, tratar-se-á, a seguir, do estágio como trabalho.

2.3.3 Estágio como trabalho

De acordo com Freitas (2011), o trabalho pedagógico que se realiza no cotidiano concreto da escola, ao se materializar historicamente, pode ser analisado tendo como ponto de partida a categoria trabalho, que atua no processo de articulação entre a teoria e a prática na formação docente, e é desencadeador da produção de conhecimento.

Nessa perspectiva, o estágio não se constitui exclusivamente como espaço de aprendizagem, mas é visto como espaço de trabalho, contribuindo para que ocorram mudanças na prática de ensino. Assim, considerar o estágio a partir do eixo trabalho possibilita que a teoria e a prática ocorram de forma integrada, haja vista que nessa concepção de estágio elas não se dicotomizam.

Sobre essa articulação entre teoria e prática, Fávero (1987) aponta a concepção dialética, na qual teoria e prática compõem a base de articulação da formação do professor, em um contexto de indissociabilidade.

Assim, o professor é um profissional da práxis, pois a ele cabe refletir sobre sua prática, analisando-a e interpretando-a, em um movimento teórico de construção, em que a teoria retorna à prática para que ocorra um esclarecimento de sua ocorrência e o seu aperfeiçoamento. Isso permite perceber que apenas afirmar a existência da indissociabilidade entre a teoria e a prática não é suficiente, é necessário ir adiante.

Nesse sentido, como a atividade do professor é práxis, tendo o ensino e a aprendizagem como aspectos essenciais e a educação como um processo dialético que visa ao desenvolvimento do homem em um determinado contexto histórico, é preciso agir para que ocorra uma transformação da natureza e da sociedade, o que é corroborado pelas ideias de Marx (1986) quando se refere ao trabalho como categoria que possui como finalidade a transformação da natureza para que as condições materiais indispensáveis à existência humana sejam produzidas. Assim, o trabalho é tido como o fundamento para a análise sobre o homem como um sujeito social.

No âmbito dessa temática, Vásquez (1990) pontua que toda atividade humana é práxis, mas os modos de ocorrência são diversos em níveis e formas. Dessa maneira, a prática no processo condutor da pesquisa científica tem como função a intencionalidade da prática; possui uma natureza caracterizada como social, e ocorre em uma ação coletiva. Realiza-se de forma efetiva como trabalho do homem, este sendo especificado como um ser integral e composto por partes que se encadeiam em um processo de definição mútua.

Ainda na perspectiva da relação entre teoria e prática, Schmied-Kowarzik (1983) afirma que a Pedagogia é ciência prática de e para a práxis educacional; possui como finalidade contribuir para a orientação e análise teórica de uma prática em transformação. Assim, na Pedagogia dialética a unidade entre teoria e prática é fundamental, contexto em que a Pedagogia se constitui como a atividade de conhecer e estabelecer finalidades (atividade teórica) e a educação é a atividade prática (práxis).

De acordo com Freitas (2011), como princípio educativo, o trabalho participa do processo de articulação entre teoria e prática pedagógica, constituindo a identidade do professor. A unidade entre a teoria e a prática ocorre através das atividades do professor, na ação de repensar a sua prática, em um processo de reflexão sobre o seu fazer. Assim, tomando o estágio como um momento que se fundamenta no trabalho como princípio educativo, compreende-se que a prática não ocorre simplesmente pela prática, nem a militância pedagógica ocorre desvinculada do coletivo.

Freitas (2011, p.18) elenca as seguintes dúvidas com relação à Prática de Ensino e ao estágio:

Que caminhos devem ser trilhados pelo aluno de Pedagogia, futuro professor, de modo a dar-lhe condições de vivenciar a docência como trabalho criador? Como os alunos articulam teoria e prática no seu trabalho de prática de ensino? Há um método de trabalho que possibilite este caminho? Qual a especificidade do Curso de Pedagogia e que profissional lhe cabe formar?

Esses questionamentos sinalizam para a necessidade de se repensar o estágio e construir-se formas de organização que tenham como base a docência como trabalho. Dessa maneira, poderão ser estruturadas condições para que o estagiário possa vivenciar uma prática de ensino que tenha a teoria como elemento

indissociável da prática em um contexto de construção de estratégias de ensino viáveis para a ocorrência dessa relação de indissociabilidade.

Assim, cabe ao professor, enquanto profissional do campo educacional, considerar a docência como trabalho, caracterizado como possibilidade de provocar uma transformação nas condições reais do meio em que vive e na natureza de sua condição existencial. Para tanto, o método de trabalho do professor deve ser analisado de uma forma que viabilize um entendimento acerca dos fenômenos que ocorrem no processo de ensino buscando a realização de mudanças nos contextos sociais reais em que esse processo se concretiza.

A respeito disso, Lessa (1996) destaca que o trabalho se constitui como base da realização do homem, e uma oportunidade de encontrar sua realização social. Isso oportuniza a compreensão de que a noção sobre produção material é extrapolada, alcançando uma integração entre os conhecimentos anteriormente produzidos e os que estão em processo de produção, com o objetivo de participar da formação de um indivíduo que possa atuar na nova sociedade.

Visto dessa forma, o trabalho é entendido como algo abrangente, englobando todos os segmentos da escola, e não apenas o espaço restrito da sala de aula em que é realizada a prática pedagógica. Tudo isto está relacionado a um contexto histórico-social que funciona como base, fundamentando os conceitos que permeiam as relações. Por isso, não podem ser vistos de forma isolada da realidade, pois o sentido que adquirem está ligado às ideias de escola, de conteúdos e de transformação social a que se referem.

O estágio, ao assentar-se nessas concepções, articula-se ao paradigma de formação docente que considera o professor como profissional crítico/reflexivo, quando ressalta a postura crítica do professor perante o contexto escolar e a sala de aula onde trabalha e o meio sócio-histórico e educacional em que está envolvido.

Nessa direção, trabalho docente é considerado, de acordo com Freitas (2011), como trabalho pedagógico. Desse modo, entendido como oportunidade de vivenciar o trabalho pedagógico, o estágio possibilita, por meio do trabalho concreto, experiências produtivas no que diz respeito aos aspectos material e cultural da existência humana, proporcionando ao estagiário a elaboração da compreensão de que o professor precisa buscar, por meio do seu trabalho, a melhoria da condição humana (CONTRERAS, 2002).

Assim, para que as relações existentes entre o trabalho pedagógico e as condições concretas de produção do estágio nos cursos de formação de professores sejam compreendidas, é preciso que o processo de trabalho pedagógico— que ocorre no cotidiano escolar – seja analisado sob o ponto de vista das relações estabelecidas entre a escola e o meio social em que ela se encontra. No estágio, os estagiários entram em contato com os modos de produção capitalista que deram origem às formas de organização do trabalho escolar e com as relações pertinentes a esse modelo de organização no que diz respeito a trabalho e educação.

Nesse sentido, na perspectiva de Marx (1986), o trabalho é considerado como as diversas maneiras que o homem atua em sua relação com o mundo natural buscando transformá-lo, em um processo de apreensão da realidade e de transformação dessa mesma realidade, ao tempo em que também é por ela transformado, sendo uma ação essencial e exclusivamente humana. Dessa forma, o trabalho é considerado, de acordo com Saviani (2008), como atividade mental, pois o homem, ao realizar sua ação de trabalho, estabelece uma intenção para sua ação, o que caracteriza o trabalho como algo intencional, direcionado a finalidades.

Como atividade fundamental do homem (MARX, 1975), o trabalho foi caracterizado de diferentes formas nos diversos momentos da história da humanidade. Essas características foram originadas nas relações estabelecidas entre os homens e nos modos de produção de sua existência concreta, material, nas várias maneiras de organização social.

Na sociedade capitalista, o trabalho é dividido com base na incorporação do saber do trabalhador à máquina, adequando o trabalho ao ritmo de produção das fábricas, o que gera uma perda do controle do trabalhador sobre o seu trabalho. Assim, a sociedade capitalista é marcada pela divisão do trabalho com base na dominação e subordinação, gerando classes antagônicas. Dessa forma, capital e trabalho encontram-se em situação de antagonismo, em um contexto em que a valorização do capital é determinada pela exploração do trabalho. Assim, concepção e execução pertencem a campos distintos na divisão do trabalho no capitalismo, o que gera uma separação entre ciência e trabalho.

É nesse contexto que surge a escola nos moldes em que se encontra atualmente. Da mesma forma que a educação, a escola esteve diretamente relacionada ao modo de produção capitalista, sendo dedicada aos ricos, em seus primórdios, que buscavam desenvolver sua intelectualidade, ao tempo em que,

segundo Enguita (1985), as pessoas oriundas das classes trabalhadoras frequentavam as fábricas ou se dirigiam à agricultura para se exercitar.

Nessa perspectiva, o modo de produção capitalista promove uma integração entre a ciência e a máquina como forma de aumentar a produção. Isso gera um aumento de exigências de maiores capacidades intelectuais, o que faz com que a escola seja o destino de crianças que pudessem ser formadas para atender às exigências da necessidade de produção. Porém, a separação entre concepção e execução característica do trabalho produtivo, e que marca o paradigma da racionalidade técnica, influencia o modo de organização escolar, na qual o currículo é organizado com base em disciplinas que tratam de teoria (teóricas) e disciplinas que tratam sobre prática (práticas), direcionando o ensino para uma ideia de que a teoria deveria ter aplicabilidade prática.

Essa separação entre teoria e prática no trabalho, de acordo com Freitas (2011), influencia decisivamente a maneira como se concebem os cursos de formação docente, inclusive na ordem em que aparecem no currículo, a teoria antecedendo a prática. Esse modo de produção do conhecimento é uma exigência para a própria manutenção do capital. Porém, aos trabalhadores cabe entender esse modo de produção de suas condições de trabalho no processo de busca de transformação social.

Nessa direção, o estagiário precisa participar de um processo formativo que parta da compreensão da realidade educacional e escolar concreta, entendendo os aspectos determinados historicamente. Assim, conhecer as condições concretas em que o estágio é realizado, suas limitações, seus condicionantes internos e externos e seus fatores determinantes deve ser o primeiro passo a ser dado no processo de vivência do estágio.

Desse modo, tomando a escola como lócus de produção de conhecimento e lugar onde esse conhecimento é veiculado e aperfeiçoado, compreende-se que pode ser construída uma via para que ocorra uma vinculação entre trabalho e escola, de forma que os cursos de formação de professores possuam condições para propiciar um processo formativo que traga em sua essência o trabalho docente como trabalho pedagógico.

Após tratar sobre a concepção de estágio como trabalho, e com a compreensão de que um dos grandes nós do estágio encontra-se no acompanhamento dos estagiários, que engloba as estratégias supervisivas, bem

como as condições de trabalho dos supervisores, abordo, no capítulo seguinte, a temática da supervisão.

3 A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO E SEUS CENÁRIOS

*Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós.*

(Titãs)

A prática da supervisão, no contexto brasileiro, costuma estar associada ao cargo e às atribuições do supervisor de ensino nas redes públicas de ensino. No caso do Estado de São Paulo, por exemplo, cabe ao supervisor “participar da organização, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos na Diretoria de Ensino direcionados às escolas”, trabalhando em favor da consolidação de políticas e programas do sistema (SÃO PAULO, 2013, p.9).

Embora o perfil indicado hoje esteja relacionado ao compromisso com práticas coletivas de reflexão e ação que contribuam com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e melhoria do desempenho das escolas, ou seja, com práticas pedagógicas, historicamente, o cargo e, portanto, seu conceito, está marcado por aspectos político/administrativos e por uma ação técnica.

Saviani (2002), ao descrever a supervisão educacional em perspectiva histórica, aponta que a institucionalização da educação, no século XVII, já pressupunha a função supervisora. No Brasil, com os jesuítas, o *Ratio Studiorum* previa a figura do Prefeito de Estudos, responsável por garantir a boa ordenação dos estudos e observar os professores. Desde então, todas as mudanças na organização da instrução pública reservaram um lugar para a função de supervisor, embora ele fosse nomeado de diversas formas. A profissionalização da função, no final da década de 1960, apoiada em uma perspectiva tecnicista, define uma ação marcada pelo controle das atividades dos agentes educativos.

Atualmente, a noção de supervisão passou por modificações, e, de acordo com Rangel (2013), seu significado está mais amplo e relacionado às estruturas e aos sistemas educacionais em um nível que ultrapassa o contexto escolar. Essa ampliação do conceito proporciona, assim, a compreensão de que o papel do supervisor educacional passa a ser o de buscar a integração das práticas educativas, com o objetivo de favorecer a melhoria qualitativa da formação do ser humano, contribuindo para o pleno exercício do seu papel na sociedade (FERREIRA, 2002).

No entanto, como apontado por Proença (2014, p.62):

Quando nos reportamos à supervisão no contexto brasileiro, ainda estamos marcados pela função de supervisionar as escolas de uma determinada rede de ensino (pública ou privada), num caráter ainda muito imbuído da questão técnica, numa perspectiva sempre de fora da instituição de ensino, apesar dos esforços que vêm sendo feitos na produção de sentidos mais pedagógicos à atuação destes profissionais nos contextos escolares.

Em Portugal, o termo supervisão também esteve associado, inicialmente, à noção de inspeção e controle (DUFFY, 1998), reforçando seu caráter normativo e fiscalizador. É no final da década de 1980, ao ampliar os estudos acerca da temática, que pesquisadores portugueses ressignificam o conceito, relacionando-o à orientação da prática pedagógica (Estágio Supervisionado), sendo hoje um conceito que marca a produção do país e orienta muitos trabalhos na literatura brasileira.

É importante ressaltar que, tradicionalmente, a concepção de supervisão no âmbito português esteve relacionada à formação inicial docente, referindo-se tanto aos supervisores na universidade como aos supervisores (professores) que atuam nas escolas.¹ Progressivamente, o conceito foi sendo ampliado, estendendo-se à supervisão da prática pedagógica no campo da formação contínua.

Ao considerar-se a importância da função que a instituição escolar exerce no meio social, essa ampliação da abrangência do termo supervisão passa a envolver a escola enquanto organização. Nesse sentido, Alarcão (2002, p.218) afirma:

Mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve.

¹ O modelo de acompanhamento da Prática Pedagógica Supervisionada (Estágio Supervisionado) em Portugal prevê a articulação entre supervisores das universidades e professores da escola, chamados de professores cooperantes. A propósito dessa parceria entre supervisor da universidade e supervisor cooperante, **destaque-se** que é a ação desses sujeitos que promove a possibilidade de os estagiários participarem de um movimento que favoreça o seu ingresso nos contextos de diversas perspectivas dos conhecimentos relativos à profissão. Moreira (2005) **afirma** que o papel do supervisor cooperante está mais relacionado ao trabalho na escola e ao que concerne à construção de conhecimentos que estão associados a essa vertente. É importante enfatizar que os supervisores cooperantes também participam das reuniões reflexivas que ocorrem na **Universidade** e das atividades dos Seminários de Investigação Educacional. Isso proporciona que eles acompanhem o estagiário em diversos momentos e etapas, incluindo as atividades de investigação.

Assim, enquanto organização, a escola é assumida como um espaço em que os seus agentes estão em permanente aprendizagem, por meio das experiências vivenciadas cotidianamente e das relações que são estabelecidas na esfera coletiva. Ela própria, a escola, também se desenvolve nesse processo (ALARCÃO E TAVARES, 1987).

Dado os objetivos desse trabalho, limitou-se, aqui, a discutir as concepções, conceitos e práticas de supervisão na formação inicial de professores, embora possam ser ampliadas para a formação contínua. Os autores portugueses, em seus textos, referem-se à disciplina “Prática Pedagógica Supervisionada”; os brasileiros fazem referência ao Estágio Supervisionado. Respeita-se, aqui, a diferença de nomenclatura dos países, mas ressalte-se que estão se referindo à mesma disciplina integrante do currículo dos cursos de formação inicial docente.

3.1 Concepções e conceitos de supervisão

Na literatura educacional brasileira, o termo supervisão geralmente vem acompanhado de complementos, sendo adotadas as expressões Supervisão Educacional, Supervisão Pedagógica ou Supervisão Escolar, possibilitando a compreensão do campo a que se direciona: a organização e andamento do trabalho pedagógico, não fazendo referência diretamente à formação docente.

É a produção acadêmica portuguesa que trabalha com esse conceito relacionado à formação inicial e continuada dos professores; e, progressivamente, influencia a reflexão dos pesquisadores brasileiros.

Ressalte-se, entretanto, que a concepção de supervisão, tanto no Brasil como em Portugal, esteve marcada pela ideia de controle com caráter fiscalizador. Assim, no campo do estágio, cabia aos estagiários a função de meramente observar e aplicar técnicas elaboradas por especialistas, papel que estava diretamente associado à racionalidade técnica na formação docente.

Nesse contexto, a seguir, são analisados alguns conceitos atribuídos à supervisão, em que a produção dos autores sinaliza para um esforço de busca de superação da racionalidade técnica. Desse modo, Alarcão e Tavares (1987, p.18) pontuam que a supervisão é um “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Esse conceito de supervisão abrange a concepção de processo, o que indica ser algo que ocorre de forma continuada, e de desenvolvimento humano e profissional, apontando para o entendimento de que o percurso formativo do professor não se restringe a seu desenvolvimento enquanto profissional, mas inclui, também, o seu desenvolvimento enquanto pessoa. Assim, torna-se possível compreender que a formação docente é um processo contínuo, que inclui o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento humano como dois aspectos inseparáveis do futuro professor.

Na mesma perspectiva, Vieira (1993, p.28) ressalta que a supervisão é uma “actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. Indica uma prática de formação em que o supervisor da Prática Pedagógica propõe e intervém no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, mantendo uma relação direta com eles no processo de formação docente.

Nesse sentido, a atividade de supervisão tenta romper com a ideia de formação como aplicação de teorias e imitação de modelos, e busca o desenvolvimento do professor no aspecto pessoal e profissional, tendo como meta a construção da capacidade de decidir, de forma autônoma, as maneiras mais apropriadas de praticar o ensino, objetivando o desenvolvimento dos alunos. Isso porque a prática docente é marcada, como destacado por Sacristan (1998), por seu caráter de complexidade, imprevisibilidade, singularidade e conflitos de valores, não podendo ser prevista ou prescrita de acordo com parâmetros rígidos e predeterminados.

Dessa forma, para que o desenvolvimento profissional seja acompanhado de desenvolvimento pessoal, Sá-Chaves (2002, p.47) reforça a importância da dimensão do “conhecimento de si próprio” na formação do professor, pois se faz necessário “conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico, nele se incluindo como uma das variáveis mais decisivas e determinantes”. Esse pensamento torna evidente que está se tratando da constituição do sujeito, aspecto que deve ser considerado de forma relevante no percurso formativo.

Desse modo, a supervisão é uma ação imprescindível para que o estágio cumpra a sua função, que, de acordo com Lima (2009), é favorecer a reflexão do estagiário sobre o seu fazer pedagógico e a sua identidade profissional,

aproximando-o da profissão docente e dos profissionais em seu local de trabalho, da realidade concreta das suas práticas.

Diante do exposto, observa-se uma alteração de perspectiva no que se refere à supervisão, que vai desde uma perspectiva de direção, controle, ações de inspeção e fiscalização a uma perspectiva facilitadora que prioriza as características de flexibilidade e reflexão.

Essas mudanças ocorridas na prática de supervisão estão associadas à concepção de formação docente, priorizada em cada momento; o que dá sustentação à maneira como as instituições e os supervisores concebem a própria supervisão e a formação de professores como um todo.

Nos cursos de formação inicial de professores em Portugal a Prática Pedagógica Supervisionada figura como um elemento essencial, haja vista possibilitar a inserção dos estagiários nos espaços escolares para melhor compreensão das estratégias de atuação no futuro campo de trabalho, além de favorecer uma interligação entre as diversas disciplinas do curso.

As experiências vivenciadas pelos estagiários na Prática Pedagógica Supervisionada podem ocorrer por meio de atividades que relacionem as disciplinas do curso às situações reais, como também podem propiciar a percepção e a análise do desempenho de professores que se encontram no exercício da profissão nos contextos escolares, com a possibilidade de realizarem intervenções no trabalho pedagógico e, posteriormente, exercendo a docência.

Nesse sentido, Estrela, Esteves e Rodrigues (2002, p. 62) propõem alguns princípios que devem nortear a prática pedagógica:

- a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- a prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- a prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;

-a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

Nessa direção, no âmbito dos supervisores, é oportuno ressaltar que os conceitos e práticas adotados por eles caracterizam o estágio. Para Lima (2008), em uma abordagem que considera o estágio como situação de aprendizagem, a concepção de conhecimento que baseia a prática pedagógica do supervisor está presente nas atividades que ele realiza com o estagiário.

Assim, ao assumir o papel de orientador, cabe ao supervisor observar suas limitações e possibilidades, suas condições reais de exercício de sua função, atentando para o tempo e espaço disponíveis, analisando o seu trabalho na universidade, bem como o espaço da escola onde o estágio se desenvolve, refletindo sobre todos os aspectos que o compõe.

Nessa perspectiva, de acordo com Carvalho (1985), o supervisor precisa ter disponíveis um espaço e um tempo na Universidade para auxiliar os estagiários na organização e adequação do conteúdo à realidade das escolas em que seus alunos realizarão o estágio. Esse pensamento chama a atenção para as condições de trabalho do supervisor (jornada, remuneração, carreira etc.), que devem ser propícias para que o acompanhamento ocorra de forma que o estágio se configure como situação de aprendizagem e como pesquisa.

No âmbito do campo da prática pedagógica e do contexto supervisivo, os integrantes do processo possuem a responsabilidade de produzir conhecimentos relativos à profissão em um movimento no qual o estagiário reflita sobre suas práticas e construa suas teorias. Dessa maneira, poderão realizar as diversas intervenções necessárias no seu trabalho de ensinar, exercendo a sua função de educar e desenvolvendo a aprendizagem, contribuindo, assim, para o bom desempenho dos alunos e da escola.

Desse modo, ao abordar o contexto formativo docente sob esse prisma, é importante que se trate sobre a supervisão da prática pedagógica, que deve oportunizar “repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autônomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação” (SOARES, 2009, p.5).

Estes conceitos estão apoiados nos pressupostos de que a reflexão significa que, por parte do professor, a consciência acerca do ensino que pratica e a melhoria desse ensino devem ter como ponto de partida a reflexão sobre sua própria prática (ZEICHNER, 1993). Afora isso, a formação de um sujeito ativo, por meio do acompanhamento regulado pelo supervisor, que ajuda e apoia o estagiário é outro pressuposto que baseia os conceitos. Assim, a supervisão da prática pedagógica articula-se diretamente aos termos desenvolvimento e aprendizagem, mantendo uma relação direta com eles no processo de formação docente.

Dessa forma, a supervisão busca o desenvolvimento do professor no aspecto pessoal e profissional, tendo como meta a construção da capacidade de decidir, de forma autônoma, as maneiras mais apropriadas de praticar o ensino, objetivando o desenvolvimento dos alunos (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). Nesse sentido, a ação do supervisor torna-se algo fundamental, haja vista que é ela que orienta a prática pedagógica. Acerca disso, Tomaz (2007) afirma que o supervisor deve incentivar no estagiário a capacidade de tomar decisões de forma consciente e autônoma, visando à transformação social, e que direcionem as práticas pedagógicas que tenham como meta assegurar aos alunos o direito a uma educação de qualidade e que sejam bem-sucedidos no decorrer na vida.

Nessa perspectiva, Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), baseadas em Zeichner (1993), referem-se ao papel do supervisor da prática pedagógica em contexto de reflexão, evidenciando a ideia de que a carreira docente constitui-se como um movimento processual e contínuo.

Nesse processo, a supervisão é que vai proporcionar a iniciação do estagiário na carreira. Dessa forma, cabe ao supervisor lançar mão de estratégias que promovam no estagiário o surgimento da vontade de refletir e, por meio da atividade reflexiva, a manifestação do interesse em participar de um processo de desenvolvimento que ocorra de modo continuado.

Ainda no que se refere ao supervisor de estágio, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que o papel do supervisor deve ter como objetivo a criação de estruturas para que o estagiário se desenvolva profissionalmente de forma competente, tornando-se um sujeito ativo no próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Desse modo, é papel do supervisor realizar o acompanhamento e a regulação do processo formativo do estagiário, colocando-se à disposição para ajudá-lo e apoiá-lo no percurso de formação.

Em outra perspectiva, em uma concepção que considera o estágio como trabalho, Freitas (2011) pontua que cabe ao supervisor de Estágio participar de forma direta da execução de uma unidade de ensino planejada pelo estagiário, fazendo-se presente em sala de aula, sendo esse um dos modos de realizar a supervisão e o acompanhamento do estágio.

Outro ponto importante na realização do estágio que tem como base o trabalho é fazer uma recapitulação dos trabalhos elaborados pelos alunos durante o percurso das disciplinas no curso. Isso favorece uma análise das teorias construídas através de um confronto com o contexto real escolar.

Ainda sobre o desenvolvimento da atividade de supervisão, vale ressaltar que a relação que ocorre entre os sujeitos envolvidos é interpessoal e pode ser marcada pela afetividade, relação essa que poderá determinar o produto a ser alcançado no andamento do processo. Então, cabe ao supervisor propiciar um ambiente relacional que facilite a ocorrência da aprendizagem, pensando sempre no desenvolvimento do estagiário.

No âmbito dessa questão, o ambiente em que essa relação ocorre deverá possuir um clima de confiabilidade, colaborativo, de respeito mútuo e onde a interação seja favorecida. Nesse sentido, Sá-Chaves (2002) afirma que o trabalho do supervisor deverá contribuir para o desenvolvimento do estagiário, no que diz respeito aos valores, aos conhecimentos, bem como deverá preparar o estagiário para que se torne capaz de assumir competentemente o seu papel diante das especificidades da ação de ensinar. Dessa forma, cabe ao supervisor lançar mão de estratégias que possibilitem o estabelecimento de vínculos afetivos e atitudes de colaboração nas interações que ocorrem na supervisão.

Nessa perspectiva do trabalho do supervisor no acompanhamento do estágio, Mosher e Purpel (1972) elencam algumas características que devem ser manifestadas pelo supervisor da prática pedagógica: ser sensível para a percepção dos problemas e de suas origens, ser capaz de analisar os problemas categorizando suas causas, ser capaz de comunicar-se de forma que perceba as várias opiniões e sentimentos, ser competente no desenvolvimento da proposta curricular e no conhecimento teórico-prático do ensino, possuir *skills*(habilidades para o alcance de objetivos) nas relações interpessoais e ser responsável socialmente acerca das finalidades da ação educativa.

Com relação aos *skills* interpessoais que o supervisor deve possuir, Glickman (1985) elenca os seguintes: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar. As escolhas realizadas pelo supervisor por algum desses *skills* vão marcar sua forma de supervisionar, sendo caracterizada como não diretiva, de colaboração ou diretiva, podendo o supervisor realizar suas escolhas por diferentes formas de agir; escolhas essas feitas em razão das especificidades da forma de ensinar e do nível de desenvolvimento do estagiário.

Alarcão e Tavares (2003), ao tratar sobre as tarefas a serem desempenhadas pelo supervisor, citam, dentre outras: estabelecer um bom clima relacional exigente e estimulante, criar condições de trabalho que favoreça o desenvolvimento humano e profissional do estagiário, estimular a formação continuada, analisar os dados observados, avaliar o processo de ensino, identificar problemas e buscar alternativas de solução etc.

Desse modo, a ação do supervisor é de fundamental importância no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, uma vez que o supervisor contribui fortemente para que o estagiário aprenda a conduzir o processo de ensino de seus alunos de forma que eles se desenvolvam e aprendam. Porém, é importante salientar que a realização dessas tarefas depende das interações que são estabelecidas durante o estágio, da realidade do contexto escolar e das condições de trabalho do supervisor, o que torna cada experiência única e específica.

Assim, no contexto de um processo supervisivo que possui em sua essência a busca da transformação e o alcance da emancipação (VIEIRA, 2009), fundamentado em ideais libertadores, questionador da ordem social vigente, uma atuação colaborativa do supervisor é necessária, caracterizando-se como uma referência reflexiva no campo formativo docente.

Nesse âmbito, são funções do supervisor, de acordo com Vieira (1993):

a) *informar*– uma função essencial do supervisor é proporcionar informações que sejam importantes para a formação do professor, oriundas do campo da supervisão e da didática. Para tanto, cabe ao supervisor ser uma pessoa bem informada e atualizada acerca dos assuntos da área;

b) *questionar*– o supervisor deve mostrar, através do exemplo, que ele próprio questiona a prática dele. Ele deve ser apto a provocar a problematização dos saberes e das situações vivenciadas, questionando acerca das experiências observadas e mantendo atitudes de confronto entre a prática e as outras possibilidades de ação;

c) *sugerir*– cabe ao supervisor instigar os alunos, futuros professores, a construir propostas de trabalho em um contexto de corresponsabilidade, através da proposição de ideias e de atividades práticas. Para propor e sugerir no âmbito reflexivo é necessário que o supervisor seja, antes, alguém informado e questionador;

d) *encorajar*– assumir uma postura encorajadora no processo supervisivo é imprescindível, por parte do supervisor, para que o campo emocional do estagiário esteja harmonizado. Nessa perspectiva, o estabelecimento de uma relação afetiva entre supervisor e estagiário faz-se importante e está intimamente relacionada à função de propor sugestões;

e) *avaliar*– a avaliação na atividade supervisiva deverá estar pautada em um objetivo formativo e não classificatório. Assim, o supervisor deve explicitar os mecanismos avaliativos que abordará no acompanhamento da prática pedagógica, bem como, tornar o processo aberto para a participação dos demais agentes.

Diante do exposto, é oportuno destacar que o papel do supervisor em um processo supervisivo baseado na reflexão, visa à formação de um professor que adote uma postura ativa com relação a seu desenvolvimento profissional e pessoal e que seja autônomo no exercício de sua profissão. Afora isso, que seja capaz de tomar decisões de forma consciente, responsabilizando-se por suas ações nos contextos onde atua.

É oportuno destacar aqui que, com relação aos alunos que já possuem experiência docente, cabe ao supervisor realizar uma reflexão sobre as experiências trazidas pelos professores/estagiários e estruturar novos conhecimentos que gerem uma resignificação de suas práticas, levando em conta o contexto real em que se encontram, suas limitações e possibilidades, sua história e as experiências vivenciadas nas relações de trabalho. Para Tardif (2006), o desafio presente no estágio é a aprendizagem com os professores que possuem experiência, os

professores de profissão, de como se configura o ensino, o que é o ensino, o que é necessário para ensinar e como é ensinar.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de considerar no processo supervisivo a figura do supervisor cooperante, como se denomina em Portugal o professor que está em exercício na escola e que, segundo Caires & Moreira, Esteves e Vieira (2011), “exerce funções de supervisão na formação inicial de professores, enquanto elemento facilitador da promoção dos processos de socialização numa cultura profissional e conseqüente construção da identidade profissional”.

A ação do supervisor cooperante é, pois, fundamental no contexto da Prática Pedagógica Supervisionada, haja vista que é ele quem está presente a maior parte do tempo no acompanhamento do estagiário, sendo alguém que está mais próximo durante a permanência deste no ambiente escolar.

Ainda com relação aos supervisores cooperantes, é relevante pensar na formação desses sujeitos para participar do processo supervisivo. É oportuno destacar que não há um transcurso particularmente direcionado para a formação de supervisores da prática pedagógica em um âmbito geral (BRANQUINHO, 2004), mesmo se considerando que vem ocorrendo uma ampliação das pesquisas no campo da supervisão.

Desse modo, como os supervisores cooperantes exercem uma função que também é importante na supervisão, que têm objetivos a serem alcançados no campo formativo do professor, a sua formação não deve ser desconsiderada, podendo consistir em um aspecto a ser pensado pelas agências de formação de professores. Da mesma maneira, a formação do supervisor da Universidade também não deve ser desconsiderada, sendo necessário que a função que exerce no campo supervisivo seja pensada pelas instituições de formação.

Dessa maneira, após abordar as concepções e conceitos de supervisão, trato, a seguir, acerca dos cenários em que os processos supervisivos ocorrem.

3.2 Cenários supervisivos

Com a intenção de mostrar de forma organizada algumas possibilidades de ocorrência de práticas supervisivas, Alarcão e Tavares (2003) elencaram nove

cenários de supervisão: imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico.

O *cenário da imitação artesanal* é baseado na imitação de modelos, tendo o modelo do bom professor como algo a ser seguido. Na essência dessa prática de supervisão está a ideia de um saber que não se transforma, articulada à concepção de que a imitação é o modo mais eficaz de aprender a fazer. Porém, o que é colocado em discussão nesse cenário é a forma de se determinar o bom professor sem considerar as novas exigências feitas ao professor no desempenho de sua função, tendo como fundamento a reprodução e a imitação, consonante com uma concepção de formação de professores baseada na racionalidade técnica.

O *cenário de aprendizagem pela descoberta guiada* surge em decorrência das discussões acerca da imitação de modelos, em uma tentativa de superação da ideia de determinação de um modelo a ser seguido. Esta estratégia formativa propõe que o professor em formação conheça diversos modelos teóricos e observe vários professores nas mais diversas situações antes que inicie o estágio. Nesse sentido, para Sá-Chaves (2002), nessa concepção de formação o supervisor tem como papel guiar o estagiário para que ele possa descobrir o seu estilo próprio de praticar o ensino, não disponibilizando um modelo a ser seguido.

Dessa forma, esse cenário, marcadamente personalista, rompe com a imitação de modelos e incita o estagiário a criar o seu próprio modelo a partir da observação que faz de diversos professores. Isso se constitui como uma estratégia que favorece ao estagiário “amalgamar” uma gama de exemplos e construir um padrão próprio. Porém, há limitações nesse cenário no que diz respeito à dicotomização teoria/prática no estágio e ao que se refere à reflexão que o estagiário desenvolveria sobre a sua própria prática.

Tem-se também o *cenário behaviorista*, que destaca o microensino como estratégia formativa. Através dessa estratégia, por meio de miniaulas, o supervisor proporciona a oportunidade para que o estagiário treine suas competências e estratégias para ensinar. Para Sá-Chaves (2002), essa estratégia de supervisão busca o controle da aprendizagem e a aplicação de procedimentos de ensino que direcionam a formação e a atividade supervisiva a um contexto muito restrito.

Desse modo, com base no treinamento de competências, esse cenário associa-se a uma concepção pedagógica, calcada no tecnicismo, inserida em um

contexto de formação de professores que busca a produção de resultados desconsiderando os aspectos processuais do percurso formativo.

Alarcão e Tavares (2003) também apontam o *cenário clínico*, que é baseado na concepção de colaboração. Nesse cenário, supervisor e estagiário, refletindo acerca das situações reais do ensino, atuam de forma colaborativa buscando o aprimoramento da prática do professor. O estagiário desempenha uma função ativa nessa forma de supervisão, na medida em que ele é quem solicita a colaboração do supervisor para que a sua prática seja problematizada. Por sua vez, o supervisor atua como alguém que está ao lado do estagiário, se disponibilizando para cooperar, apontando recursos e apoiando no sentido de atingir formas de superação das dificuldades encontradas. Esse modelo é composto pelas seguintes fases: encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo da supervisão.

Acerca desse cenário, as fases que o compõem possibilitam uma organização que pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho supervisivo em uma perspectiva de prática reflexiva. Porém, na condução do processo de problematização da prática o movimento deveria partir de quem sabe mais, no caso o supervisor, que é quem também possui a função de ensinar, e não do estagiário, que não deixaria de ter função ativa se não fosse ele quem solicitasse a colaboração do supervisor.

No que concerne ao *cenário psicopedagógico*, Alarcão e Tavares (2003) apontam que esse modelo se refere a uma relação de ensino/aprendizagem que considera a resolução de problemas existentes na prática pedagógica, em um ambiente de dialogicidade. Utilizando estratégias que objetivam o desenvolvimento de um profissional apto a tomar decisões de forma consciente, a supervisão da prática pedagógica nesse modelo segue as seguintes etapas: preparação da aula com o estagiário, discussão da aula e avaliação do ciclo da supervisão.

Ainda é apontado o *cenário pessoalista*, que destaca o desenvolvimento pessoal do estagiário como algo relevante. Assim, cabe ao supervisor favorecer um ambiente propício ao bom relacionamento do estagiário com os elementos pertinentes à sua formação, propiciando as condições necessárias para a atividade de reflexão e autoconhecimento do futuro professor. Esse cenário coaduna com a ideia de que o estágio é um momento que favorece a construção da identidade do professor, na medida em que as estratégias supervisivas proporcionam que o

estagiário se enxergue na profissão. Porém, ao focar incisivamente no aspecto pessoal, esse cenário desconsidera a análise da escola, contexto de atuação do professor.

Tem-se também o *cenário reflexivo*, que possui como base as ideias de reflexão apontadas por Donald Schön (1992). Esse modelo destaca a prática reflexiva que enfatiza a aprendizagem em um movimento de experimentação e reflexão geradora de conhecimento. Nesse modelo, de acordo com Tomaz (2007), cabe ao supervisor proporcionar condições para que ocorra uma reflexão crítica acerca das práticas, problematizando-as e construindo alternativas para a superação de dificuldades. Associa-se à concepção de professor como prático reflexivo. Porém, e embora esteja inserido em um paradigma de formação de professores que tem como base a racionalidade prática, esse cenário, de forma isolada, não pode dar conta de superar todos os problemas que o professor encontra em seu trabalho pedagógico, haja vista que não explicita quais são as bases para que ocorra essa reflexão nem como são consideradas as teorias que o professor possui no processo.

Por sua vez, o *cenário ecológico*, que é coerente com a linha do desenvolvimento humano, foi concebido por Alarcão e Sá-Chaves (1994), e, tempos depois, por Oliveira-Formosinho (2002), possuindo uma característica reflexiva. Com base em Bronfenbrenner (1979), Oliveira-Formosinho (2002) assinala que o estagiário está envolvido em um processo marcado pelo diálogo gradativo com o ambiente em que está se profissionalizando, sendo esse processo influenciado pelas interligações existentes entre os diversos contextos com quem o estagiário estabelece relação.

Assim, faz-se necessário que, no decurso da experiência de aprendizagem da profissão, exista uma fundamentação teórica que respalde que o desenvolvimento humano está essencialmente relacionado às circunstâncias experienciais do homem. Nesse modelo de supervisão, são levadas em conta as relações que se estabelecem nos diversos meios institucionais onde ocorrem a formação inicial do professor e sua prática pedagógica, influenciando fortemente o futuro professor no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional, pessoal e social. Nesse cenário é papel do supervisor sistematizar os meios de desenvolvimento, participando de forma cooperativa na formação que ocorre nesses contextos institucionais.

Por último é enfatizado o *cenário dialógico*, em que a supervisão é marcada pelo diálogo e contextualização, enfatizando aspectos político-emancipatórios do processo formativo. A linguagem e o diálogo crítico, nesse cenário, são colocados em destaque, assumindo uma função significativa no processo de construção do conhecimento dos professores enquanto profissionais e esclarecendo os contextos em que exercem suas atividades. A linguagem, nesse sentido, possibilita a verbalização do pensamento reflexivo, o que favorece o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse cenário de supervisão, estagiários e professores participam de um diálogo aberto, buscando transformar os contextos em que suas práticas pedagógicas ocorrem. Acerca dessa forma de supervisão, Moreira (2005) caracteriza-a como democrática, reflexiva, colaborativa e possibilitadora de um ambiente propício à tomada de decisão e realização de escolhas.

É oportuno salientar que, exceto os cenários de imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada e behaviorista, que são orientados pela perspectiva de formar o professor como técnico e consideram o estágio como aplicação de teorias, os demais cenários (clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico) têm relação com a formação do professor prático/reflexivo e com o estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa.

Considera-se, assim, que esses cenários não contemplam a perspectiva do estágio como trabalho nem a concepção que considera o professor crítico-reflexivo ou intelectual crítico.

Dessa forma, entende-se que existe uma lacuna nesse ponto, e que é possível a construção de um cenário, que se poderia chamar de *cenário crítico/reflexivo*, em que o acompanhamento do estágio seja caracterizado por estratégias supervisivas que possibilitem aos estagiários, ao praticarem o seu ensino, se reconhecerem e se analisarem como sujeitos sociais, construídos historicamente.

Desse modo, o trabalho de ensinar é que daria base para a realização dessa análise. Assim, analisando-se e reconhecendo-se como sujeitos sociais, os estagiários construirão uma visão que ultrapassa as paredes da sala de aula e os muros da escola, percebendo-se como profissionais que desenvolvem uma ação que abrange um contexto social amplo e que, por isso, é capaz de interferir nas estruturas sociais e contribuir para que sejam transformadas.

Nessa perspectiva do professor como crítico, Diniz-Pereira (2014, p. 39) aponta:

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e finalmente, problemática.

Nesse sentido, em um cenário crítico/reflexivo, o estagiário, futuro professor, além de se reconhecer como sujeito social, historicamente constituído, reflete sobre suas ações e sobre as implicações de seu ensino. É capaz de reconhecer o contexto maior em que está inserido e trabalhar em favor da transformação e da justiça social.

No entanto, não se pode esquecer que, para que o trabalho do professor venha a se configurar como propulsor de mudanças e transformações, se faz necessário que as condições de trabalho nas escolas sejam favorecedoras da produção de conhecimento, sendo impossível se tomar a escola como lócus dessa produção se ela não oportunizar as condições necessárias para que o trabalho docente seja desempenhado.

Ainda com relação aos cenários supervisivos, Alarcão e Tavares (2003) ressaltam que os diversos cenários existentes não são excludentes entre si, podendo existir simultaneamente e entrecruzando-se. Assim, expor cada cenário tem sentido apenas para esclarecer as diferenças existentes, pois, no processo de supervisão, todos eles têm pontos que devem ser levados em conta. No entanto, compreende-se que o professor tem que ter clareza das teorias que embasam sua concepção de formação e de estágio para fazer as escolhas mais coerentes com os princípios que defende.

Nessa perspectiva, ao buscar os aspectos que devem ser considerados nos diferentes cenários e convergindo para uma forma de entrelaçamento entre aqueles que respondem ao mesmo princípio de formação, como o reflexivo e o dialógico, por exemplo, Sá-Chaves (2002, p. 135) denomina de *cenário integrador* o ponto de onde partiu para formular um conceito de supervisão *não standard*:

A capacidade de construir soluções ajustadas à natureza complexa, incerta e frequentemente ambígua de cada situação educativa problemática, renunciando à crença de que possa existir um

conhecimento de tipo *standard* que possa constituir uma resposta generalizada a todas elas.

Nesse cenário integrador, o supervisor é visto como alguém que tem a função de propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento do estagiário enquanto professor, desenvolvendo estratégias para a reflexão da própria prática, construindo o conhecimento e possibilitando o estímulo à criação de um espírito de investigação/ação. No conceito de supervisão de Sá-Chaves (2002), os diversos contextos são levados em conta e as diferenças existentes em cada professor são respeitadas, em um processo marcado pela continuidade e pela possibilidade frequente de problematização e reflexão.

Assim, para o desenvolvimento da atividade supervisiva na prática pedagógica no campo da formação de professores, são necessários procedimentos formativos que objetivem a formação de professores críticos, reflexivos e que problematizem a sua prática. Dessa forma, é oportuno abordarmos as estratégias supervisivas.

3.3 Estratégias supervisivas e o registro do estágio

A atividade de supervisão pedagógica, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002), deve promover o processo de desenvolvimento profissional do professor, bem como contribuir com o projeto de desenvolvimento da organização em que ele realiza a sua ação pedagógica.

Isso sinaliza para o entendimento de que a supervisão pedagógica possui uma abrangência ampla, na medida em que interfere no processo de desenvolvimento do professor enquanto profissional e no desenvolvimento da própria instituição em que ele trabalha. Por essa razão, a atividade supervisiva deve ser permeada por estratégias que possibilitem a construção de um processo que seja fundamentado em uma concepção de professor que seja consonante com a ideia de que o professor é um profissional que se desenvolve enquanto exerce a sua profissão, no cotidiano da sala de aula e da escola e, enquanto pratica o seu ensino, a instituição em que ele atua também se desenvolve.

Nessa perspectiva, na busca por um processo supervisivo que contribua para o desenvolvimento do professor e da instituição, a supervisão deve provocar no estagiário o desejo e a disponibilidade para questionar os seus saberes relativos à

prática e atuar de forma consciente nos espaços coletivos que buscam novas formas de organização do trabalho realizado na escola (VIEIRA, 2009).

Para Alarcão e Tavares (2003, p.72), ao destacarem a necessidade de uma relação harmoniosa entre supervisor e estagiário, em que ambos estejam empenhados em alcançar o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, por meio da qualidade do ensino realizado nas escolas, o processo supervisivo possui a finalidade de colaborar na produção de saberes profissionais, gerando no estagiário as potencialidades e condutas seguintes:

- 1) Espírito de autoformação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

No campo da supervisão da prática pedagógica, essas potencialidades e condutas que devem ser desenvolvidas no estagiário possuem como incumbência proporcionar uma relação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, de forma que o futuro professor seja capaz de realizar as intervenções diversas e apropriadas em seus contextos específicos de ação, buscando a melhoria da qualidade do ensino e contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e da instituição escolar.

Assim, para que o processo supervisivo venha a alcançar suas finalidades, é necessário o desenvolvimento de estratégias adequadas aos contextos específicos e que estejam em consonância com os objetivos do projeto de supervisão do supervisor e com os objetivos do Projeto do Curso.

Nessa perspectiva, Alarcão e Tavares (2003) e Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) destacam como estratégias de supervisão: as perguntas pedagógicas, as

narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto, a investigação-ação e os portfólios reflexivos.

No que diz respeito à estratégia de resolução de problemas, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que essa é uma estratégia que permeia todas as outras que possuem como ponto de partida um problema real. Dessa forma, as estratégias relacionadas a seguir partem da abordagem da resolução de problemas.

Nesse contexto de estratégias de supervisão, as *perguntas pedagógicas* aparecem como uma forma de atribuir ao estagiário, futuro professor, um papel de pensador sobre sua prática, na medida em que ele questiona a sua própria prática e as teorias do ensino subjacentes a ela. Alarcão e Tavares (2003) alertam que as perguntas devem possuir uma intenção formativa, haja vista serem caracterizadas como pedagógicas. Para Amaral, Moreira e Ribeiro (2005), as perguntas podem desempenhar níveis diferentes de reflexão e abrangem os seguintes aspectos: descrição (O que faço?), interpretação (O que significa isto?), confronto (Como me tornei assim?) e reconstrução (Como me poderei modificar?).

As perguntas pedagógicas funcionam como uma maneira de motivar o estagiário a inserir-se em um movimento de reflexividade. Para tanto, cabe ao supervisor propiciar as condições adequadas para que ele se habitue a propor perguntas, problematizando o seu fazer e buscando a superação de dificuldades.

Outra estratégia supervisiva são as *narrativas*, que podem possuir um caráter autobiográfico na medida em que o próprio professor é foco do que escreve. Mas o foco da escrita também pode ser os alunos, a instituição escolar e o próprio meio social como um todo. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p.104), as seguintes perguntas podem ajudar o professor (estagiário) a escrever: “O que aconteceu? Como? Onde? Por quê? O que senti, e/ou as outras pessoas envolvidas? O que penso relativamente ao que aconteceu?”

A formação do professor reflexivo, segundo os autores, é positivamente influenciada pela utilização das narrativas. Desse modo, cabe ao supervisor estabelecer estratégias para que os estagiários construam o hábito de escrever acerca de suas práticas, registrando-as e refletindo sobre elas, socializando esses registros com o grupo. De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (2005), os registros narrativos podem ser feitos nas formas de diário de bordo, diário íntimo e registro cotidiano.

A *análise de casos* enquanto estratégia supervisiva parte, como as narrativas, de registros dos fatos ocorridos e situações problemáticas da prática pedagógica que acontecem em sala de aula. De acordo com Infante, Silva e Alarcão (2005, p.160), “os casos constituem potenciais unidades de reflexão e análise. Como ferramentas pedagógicas, permitem a aquisição do saber, adquirido a partir da prática, ou na interação entre a teoria e a prática, ou vice-versa”. Os casos são, deste modo, formas pelas quais o estagiário tem de expressar o seu pensamento sobre um acontecimento real, teorizando acerca de sua ocorrência.

Assim, estudar um caso significa analisá-lo, refletir e discutir sobre ele, pormenorizando sua ocorrência. Esse processo possibilita a partilha de diversas opiniões e pensamentos sobre o mesmo caso, o que pode gerar várias alternativas para a solução das situações problemáticas estudadas, devendo-se considerar que os sujeitos envolvidos e o cenário de ocorrência do caso são específicos e possuem características próprias.

Nesse tipo de estratégia o papel do supervisor é organizar a reflexão, ajudando o estagiário a elaborar e analisar os casos. O supervisor poderá iniciar esse trabalho mostrando casos originados em outra prática que não a do estagiário, de forma que sirva como exemplo do modo como os casos foram elaborados, utilizando-se de perguntas pedagógicas que orientem a análise reflexiva.

Outra estratégia utilizada na atividade de supervisão é a *observação de aulas*. Essa observação pode ser das aulas ministradas pelo estagiário, pelos professores que estão nas escolas e pelo próprio supervisor, tendo como objetivo um acompanhamento mais sistemático do processo de instrução ao compreender o que é realizado e o que acontece em sala de aula.

Isso porque, para que o professor possa agir no contexto concreto de maneira que tenha como base os conhecimentos científicos, ele deverá “saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (ESTRELA, 2008, p. 26).

Nesse âmbito, vale ressaltar que o processo de reflexão que poderá ser desencadeado a partir da estratégia de observação de aulas leva em conta os diferentes tipos de observação: *observação ocasional*, que parte da identificação de um problema e em seguida é organizado um trabalho que busca a solução da situação problemática, em um processo investigativo das causas que geraram o

problema, bem como das consequências dele advindas; *observação sistemática*, que é realizada com a utilização de diversos instrumentos categorizados que possibilitam uma investigação dos comportamentos na medida em que vão ocorrendo; *observação naturalista*, por meio da qual o sujeito que observa realiza o registro de tudo o que ocorre na sala de aula sem fazer uma seleção prévia de dados.

Também figura como estratégia supervisiva o *trabalho de projeto*, que tem como base o estudo de um problema que é foco de interesse dos vários sujeitos que compõem o grupo. Assim, todos os componentes do grupo participam da realização do trabalho desde a definição do problema a ser investigado, procedendo a atividades de reflexão sobre o problema estudado e realização de pesquisas em diversas fontes.

Para tanto, se faz necessário que o grupo seja dividido em subgrupos, que trocam experiências e partilham as discussões realizadas com os outros subgrupos, buscando a solução para o problema, que “pode ser encontrado na prática e a sua relevância leva a que os formandos se interessem pelo seu estudo” (AMARAL, MOREIRA E RIBEIRO, 2005, p. 115). Nessa estratégia, o supervisor tem o papel de coordenar os trabalhos nos subgrupos de forma que assegure que todos os participantes possam compreender o problema analisado, favorecendo uma relação de diálogo entre os sujeitos envolvidos.

A *investigação-ação* constitui-se como outra estratégia supervisiva. Essa estratégia possibilita uma relação entre a teoria e a prática do professor, influenciando no campo da pesquisa e proporcionando a reflexão sobre as consequências da sua prática. Afora isso, oportuniza o entendimento do processo educativo e a construção de formas de intervir nos contextos problemáticos. De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (2005), os professores que utilizam esta estratégia questionam mais o ensino e o modo como poderiam ensinar de forma diferente da que ensinam, além de solicitarem apoio para entender o trabalho realizado nas suas aulas e sugestões de como decidir sobre a ação de ensinar.

Ainda no âmbito das estratégias de supervisão têm-se os *portfólios reflexivos*, uma estratégia que possibilita ao estagiário se reconhecer como autor de suas práticas na medida em que se defronta com os problemas e procura solucioná-los pensando e criando, sem utilizar prescrições elaboradas por outra pessoa. Isto

contribui fortemente para a estruturação da profissionalidade e de sua identidade. Sá-Chaves (2005, p.9) afirma o seguinte sobre os portfólios reflexivos:

Tratando-se de uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir antecipadamente nesses mesmos processos.

Assim, no processo de criação, aos conhecimentos construídos pelo estagiário, vão sendo atribuídos sentidos de acordo com as ocorrências em cada situação, em cada contexto, o que vai sendo amalgamado redesenhando a sua identidade. Conforme Schenkel (2005, p.124):

O portfólio apresenta um caráter reflexivo em que a prática e a teoria se encontram – há, no diálogo entre professor e aluno que nele se estabelece, uma troca, uma vez que em cada palavra dita se estabelece uma cumplicidade, uma sinergia de emoções, de saberes, de (auto) conhecimento.

Esta estratégia supervisiva possibilita uma reflexão permanente sobre a prática, regulando-a e sistematizando-a. É caracterizada como contínua e inacabada no percurso formativo, oportunizando uma noção de que a formação está sendo desenvolvida em um processo permanente.

Diante do exposto, compreende-se que as estratégias referidas estão relacionadas aos cenários supervisivos psicopedagógico, reflexivo, ecológico, dialógico e pessoalista, que estão associados à concepção de formação que toma o professor como prático reflexivo. É oportuno ressaltar que essas estratégias partem da problematização do que é vivenciado nos contextos reais, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da prática reflexiva na formação docente.

Destaque-se, ainda, que apenas as estratégias de trabalho de projeto e as narrativas estão baseadas na reflexão em grupo. As estratégias de análise de casos, observação de aulas, investigação/ação e portfólios reflexivos precisam ser usadas de forma que seja superada a interação exclusiva supervisor/estagiário, o que está relacionado ao modo como o supervisor as utiliza em sua prática supervisiva.

Além disso, cabe ao supervisor, no trabalho de acompanhamento de estagiários, ficar atento ao uso dessas estratégias, de modo que oportunize, por meio delas, que o estagiário possa enxergar-se no mundo como sujeito social, analisando suas condições de existência, bem como as consequências de sua

prática profissional nos contextos reais que estão fora da instituição em que trabalha. Isto estaria assente com a concepção de aprendizado dos professores baseada no conhecimento da prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), que está calcada na racionalidade crítica, e aponta que a aprendizagem dos professores se dá em um processo de construção de conhecimento baseado na análise sobre o seu trabalho; estabelecendo relações entre sua prática de ensinar e os contextos sociopolíticos e culturais que abrangem um âmbito social mais amplo, realizando problematizações que não param na instrumentalização nem na interpretação, mas abrangem uma “visão política explícita sobre o assunto” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40).

Assim, o estágio realizado pelo estagiário e o próprio acompanhamento realizado pelo supervisor são afetados pelas condições materiais de trabalho, porque o trabalho do supervisor não depende somente de sua concepção nem de sua formação, mas de determinadas condições de trabalho que circunscrevem determinados modos de atuação.

Na perspectiva da análise do trabalho de acompanhamento do estágio, bem como na análise do próprio estágio, os registros podem contribuir na medida em que dão base para o desenvolvimento da prática reflexiva.

Nesse contexto de registro, Alarcão e Tavares (2003) enfatizam a importância dos portfólios reflexivos e afirmam que podem ser conceituados como um agrupamento de documentos organizados de forma refletida, temporalmente sistematizados e possuidor de informações acerca do trajeto profissional do professor. Para Sá-chaves (2005), os portfólios propiciam uma compreensão abrangente dos processos de desenvolvimento pessoal e profissional, pois comportam uma dimensão processual e reveladora, e uma dimensão de produto e de evidência. Desse modo, o professor torna-se um sujeito ativo no processo formativo, na medida em que pratica sua ação, realiza o processo de análise sobre ela, transforma-a e vai realizando a documentação de sua prática, registrando-a.

Ao realizar o trabalho na escola durante o estágio, os alunos encontram-se diante das diferentes teorias estudadas no decorrer do curso, que retornam em meio a uma confusão de conhecimentos teóricos (FREITAS, 2011). Assim, a elaboração de relatórios, considerados instrumentos relevantes, pode desencadear uma postura reflexiva sobre o trabalho desenvolvido no estágio. Eles contribuem para a identificação de dificuldades e situações problemáticas, bem como a construção de

estratégias para superação. Vale ressaltar que Freitas (2011), ao destacar aspectos de sua experiência enquanto supervisora de Estágio na Licenciatura em Pedagogia, afirma que a análise dos relatórios de Estágio das licenciandas não é realizada tendo como base o trabalho produtivo. A ideia que fundamenta a análise é a de trabalho sociopedagógico que tem uma utilidade e relevância sociais.

Lima (2009) pontua que outra possibilidade de o supervisor promover um comportamento reflexivo dos alunos sobre a prática no estágio é através da proposição de um trabalho monográfico, escrito sobre as experiências vivenciadas. Essa ideia de desenvolver a atividade reflexiva por meio do registro também é corroborada por Carvalho (1996), ao asseverar que o registro escrito através de um diário, em um momento posterior à aula, é uma oportunidade de reflexão sobre a experiência de aprendizagem da docência que os estagiários estão vivenciando.

Ao realizar uma atividade reflexiva acerca das concepções de ensino, de aprendizagem, dos fenômenos observados na realização do estágio e da interpretação dessas ocorrências, o estágio constitui-se como espaço de formação contínua para os supervisores, que são formadores de professores (LIMA, 2009). Assim, os professores das escolas campo de Estágio também participam dessa orientação, oportunizando que este seja configurado como espaço de participação e de diálogo acerca do papel do estagiário no ambiente escolar. Dessa forma, o estágio é oportunidade de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos.

No decorrer deste capítulo, na relação com os anteriores, procurou-se mostrar um panorama da Supervisão de Estágio e os cenários em que ela ocorre. Este panorama aponta para práticas e estratégias supervisivas orientadas para a formação do professor prático/reflexivo.

Esse quadro sinaliza para a elaboração de projetos supervisivos pautados em estratégias que tenham como base o questionamento e a análise dos saberes e das práticas para a (re) construção do conhecimento profissional docente. Nesse sentido, os registros contribuem significativamente nesse processo. Dessa forma, por meio da atividade reflexiva, o processo supervisivo objetiva a formação de um profissional autônomo, que seja capaz de decidir acerca das questões relacionadas à sua ação pedagógica e atue de forma consciente no contexto da sala de aula e da escola.

Porém, o acompanhamento do estágio precisa estar inserido em um cenário no qual a crítica e a reflexão sejam aspectos marcantes, pois não é suficiente no

processo formativo docente que seja desenvolvida a prática reflexiva que tenha como referência apenas o desenvolvimento profissional do professor e o desenvolvimento da instituição escolar.

Desse modo, é preciso que se pense em um cenário que esteja alicerçado sobre estratégias supervisivas que contribuam para uma formação docente que perspective a formação de um profissional que possua um olhar que ultrapasse a sala de aula e a escola, reconhecendo o meio social em que a instituição está inserida, analisando as questões sociais mais amplas, abrangendo os aspectos políticos e culturais que interferem nas condições de existência dos sujeitos. Assim, o exercício profissional do professor poderá contribuir para que ocorram transformações no meio social, de forma que as desigualdades e as injustiças sociais possam ser diminuídas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

*É caminhando que se faz o caminho
(Titãs)*

Os objetivos da pesquisa, como já anunciado, são conhecer, compreender e analisar, a partir das perspectivas dos supervisores: a organização do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia em diversas instituições; as concepções de Estágio dos supervisores do Curso de Pedagogia; as formas de acompanhamento do Estágio e seus encaminhamentos; e as condições de acompanhamento do Estágio pelos supervisores em seu contexto de trabalho.

Para atender a esses propósitos optou-se por uma abordagem de investigação do tipo qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 2010) que, baseada na compreensão de percepções pessoais, se preocupa em evidenciar aspectos descritivos e indutivos e captar os ângulos através dos quais os sujeitos emitem suas ideias e opiniões.

Nessa direção, com base em uma dimensão sócio-histórica, o estudo que se realizou pretende realçar o particular como âmbito da totalidade social, buscando a compreensão dos sujeitos envolvidos e, por meio deles, a compreensão do contexto (FREITAS, 2002), pois, como destaca Vygotsky (1995, p. 162), “os seres humanos retêm a função da interação social”.

Desse modo, a formação do funcionamento da mente é um processo que se dá do exterior para o interior, na medida em que o indivíduo participa das relações com os outros, processo em que ocorre a produção de signos e de sentidos que compõem a constituição dos sujeitos. Assim, os sujeitos são influenciados profundamente pelos sentidos que são produzidos nas relações que estabelecem uns com os outros.

Nessa perspectiva, Marx (1983, p. 24) aponta que “não é a consciência dos homens que determina seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência”.

Isso corrobora a compreensão de que os novos sentidos que os homens atribuem às suas vivências no cotidiano, às suas práticas sociais os constituem. De acordo com Lúria (1986, p. 21):

A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independente dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos. O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam-se novos motivos complexos para a ação e se constituem essas formas de atividade psíquica específicas do homem. Nestas, os motivos iniciais e os objetivos originam determinadas ações e essas ações se levam a cabo por meio de correspondentes operações especiais.

Assim, existe um outro em nós e esse outro é parte de quem somos. O que somos, portanto, é fruto dessa interação. Logo, os modos de produção das relações, que são múltiplos e diversos, possuem também múltiplos e diversos significados, diversos sentidos, e isto está vinculado às formas como os sujeitos participam das relações, bem como do lugar que nelas ocupam.

As ideias desses autores pretendem explicar as formas de funcionamento psicológico mental, convergindo para o pressuposto de que o processo de funcionamento mental é um construto social, que tem origem nas relações sociais estabelecidas entre o sujeito e os outros, e se direciona para o indivíduo. Nesse sentido, o sujeito é, primeiro, um ser social que, imerso em um meio cultural, vai se constituindo indivíduo.

Porém, esse processo de formação do indivíduo não coloca o sujeito em uma situação de limitação, engessamento, a ponto de ir sendo moldado na medida em que vai estabelecendo suas relações sociais. Vygotski defende a ideia de um sujeito que participe de forma ativa nessas relações, apropriando-se do contexto sócio-histórico e cultural em que vive, atuando de maneira a realizar mudanças nesse contexto, haja vista que “o sujeito não se constitui com base em fenômenos internos e nem se reduz a simples reflexo passivo do meio” (AGUIAR, 2000, p. 128).

Assim, para que o sujeito possa apropriar-se da cultura e também produzir cultura, os signos exercem uma função essencial. Acerca disso, Zanella (2005, p. 101) afirma que na obra vygotkiana “os signos apresentam-se enquanto ferramentas simbólicas responsáveis pelas especificidades do psiquismo humano e sua condição essencialmente mediada”. São os signos, portanto, que possibilitam ao homem introduzir-se na cultura e estabelecer relações com o mundo real.

Dessa forma, os signos constituem modos de linguagem que se relacionam com a consciência. Nessa perspectiva, Vygotski (1992, p. 346) afirma:

Se a linguagem é consciência que existe na prática para os demais e, por conseguinte, para si mesmo, é evidente que a palavra tem um papel destacado não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no da consciência em seu conjunto. A consciência se expressa na palavra assim como o sol se expressa em uma gota d'água. A palavra é para a consciência o que o microcosmo é para o macrocosmo, o que a célula é para o organismo, o que é o átomo para o universo. É o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana.

Deste modo, a palavra é a mediadora das relações entre os sujeitos; liga um sujeito a outros e propicia a um sujeito enxergar-se frente a outros, tendo suas características definidas. Nesse sentido, enquanto os signos vão sendo internalizados, a mente do homem vai alcançando outros graus e a consciência passa por transformações.

Ressalte-se que a constituição da consciência, que se dá por meio das relações mediadas pelo outro e pela linguagem, ocorre de forma intersubjetiva e é “o lugar do encontro, do confronto e da negociação dos mundos de significação privados (ou seja, de cada interlocutor) à procura de um espaço comum de entendimento e produção de sentido, mundo público de significação” (SMOLKA, GÓES e PINO, 1995, p. 22).

Neste contexto de intersubjetividade, as relações não ocorrem de maneira harmoniosa, em que os sujeitos se entendem pacificamente. Pelo contrário, são marcadas por confronto de ideias e diálogos conflituosos.

Nessa perspectiva, é oportuno destacar que em uma pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica, pesquisador e pesquisado têm a oportunidade de aprender durante o processo de realização da pesquisa. Acerca disso, Freitas (2002, p. 25-26) ressalta:

O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível [...]. Bakhtin contribui para complementar essas ideias afirmando que o critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

Assim, na realização deste estudo, foi necessário confrontar teorias anteriormente estabelecidas, questionar crenças próprias e ideias acerca da temática, que se cristalizaram no decorrer do meu percurso profissional. Isso provocou a reconsideração de muitos aspectos atinentes à atuação deste

pesquisador como supervisor de estágio, como também constitui desafio à busca de estratégias que favoreçam a edificação de atitudes de transformação da minha própria prática supervisiva.

4.1 A produção dos dados: as entrevistas

Com relação à fonte de produção de dados, para atender aos objetivos da pesquisa, fez-se a opção por entrevistas semiestruturadas com supervisores de Estágio Supervisionado.

Entrevistei supervisores brasileiros que atuam no Curso de Pedagogia e supervisores portugueses dos cursos de Mestrado (i) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (ii) e em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, que equivalem à habilitação que ocorre no Curso de Pedagogia no âmbito brasileiro. Conforme relatado na parte 3 deste trabalho, vale lembrar que a formação de professores no contexto português se dá nos cursos de Mestrado, o que ocorre devido ao estabelecido no Processo de Bolonha.

As entrevistas (audiogravadas e transcritas) constituíram fontes que permitiram compreender e analisar as concepções, formas de acompanhamento do estágio e seus encaminhamentos nos quadros institucionais específicos, considerando-se as condições concretas de trabalho dos supervisores. As entrevistas, porque situadas em um contexto de dialogicidade, permitiram a produção de sentidos por meio da interlocução, tomando como base a temática colocada em discussão.

Assim, em uma investigação qualitativa de caráter sócio-histórico, a entrevista é evidenciada pela dimensão social. Acerca da entrevista, Brandão (2000, p.8) ressalta que ela “é trabalho e, como tal, reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”.

Para Bogdan e Biklen (2010), a entrevista é o melhor instrumento para abordar o estudo de indivíduos que partilham características peculiares, específicas. Ao falar, o indivíduo pergunta, justifica, explica, argumenta e isso gera uma diversidade de posições entre os sujeitos que dialogam.

É oportuno destacar que esse diálogo é marcado por uma multiplicidade de vozes e há um esforço entre os sujeitos para atribuir sentidos a elas. Nessa

perspectiva, Freitas (2002, p. 29) pontua que “na entrevista é o sujeito quem se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social”.

Desse modo, a realização das entrevistas foi configurada em uma situação de diálogo e sua leitura buscou identificar os sentidos atribuídos pelos supervisores a partir do tema em questão, das experiências vivenciadas e dos lugares onde se situam o pesquisador e o entrevistado.

É importante ressaltar que, no Brasil, apesar de os cursos possuírem Diretrizes comuns (BRASIL, 2001) – o que indicaria que as instituições seguiriam as mesmas normas de estruturação – cada instituição tem autonomia de organizar seu projeto político-pedagógico e as instituições escolhidas, das quatro, duas privadas e duas públicas, desenvolvem encaminhamentos diferentes. O contato acadêmico com a temática me permitiu ter as informações acerca dessas diferenças com relação aos modos de organização e às formas de acompanhamento do estágio.

Para a realização das entrevistas, foram feitos contatos por e-mail, de modo a conhecer-se a disponibilidade dos supervisores e a marcar data e horário para entrevistá-los.

Ao encontrar os sujeitos, procurou-se deixá-los à vontade para estabelecer o local, a data e o horário que melhor se adequassem à sua conveniência. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências das instituições onde os supervisores trabalham, como também foram considerados seus horários e datas disponíveis. Quanto à situação de contato, Duarte (2002, p. 145) assinala:

As situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado.

As entrevistas foram realizadas com cuidado e atenção, o que permitiu um processo de produção de dados mais rico e maior possibilidade de análise, seguindo um roteiro previamente estabelecido.

Levando-se em conta as especificidades desse tipo de instrumento, as entrevistas foram realizadas com base em conversas informais, individuais, gravadas, no momento em que os supervisores se encontravam em horários sem aulas e/ou outras atividades acadêmicas, a fim de não atrapalhar suas atividades docentes.

No início da entrevista, antes de iniciar a gravação, houve uma conversa informal com os entrevistados, quando houve as apresentações e esclarecimentos sobre os propósitos e objetivos de efetuar o trabalho. Logo após serem gravadas, as entrevistas foram transcritas, oportunidade em que se fez uma codificação para garantir o anonimato dos sujeitos.

Cada entrevista durou, em média, cinquenta minutos, totalizando cento e trinta e quatro páginas de transcrição. A transcrição das quatro entrevistas com supervisores brasileiros totalizou setenta e sete páginas e a dos quatro supervisores portugueses totalizou cinquenta e sete páginas.

Convém salientar que foi realizada uma entrevista-piloto em junho de 2012, com uma professora supervisora de Estágio pertencente a uma instituição privada, tendo como objetivo a testagem do instrumento de pesquisa e a problematização de questões acerca da temática em estudo.

Considerou-se o roteiro da entrevista adequado, mas houve alguns ajustes após essa experiência. O roteiro final da entrevista encontra-se em anexo (APÊNDICE A).

4.2 A seleção dos sujeitos e seus contextos de trabalho

Acerca da seleção de sujeitos em abordagens qualitativas, Duarte (2002, p. 141) destaca:

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critério segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Então, por considerar este um aspecto bastante importante no processo de investigação, foram estabelecidos e seguidos critérios significativos na seleção dos sujeitos.

No caso dos supervisores brasileiros, partindo do princípio de que cada instituição tem autonomia de elaborar seu projeto político-pedagógico e organizar sua proposta para o estágio supervisionado, a expectativa inicial foi identificar formas de acompanhamento distintas que evidenciassem possibilidades e limites dos encaminhamentos no contexto de organização das instituições.

Para identificar e escolher esses supervisores e instituições, aconteceram conversas informais com docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, na busca de referências e indicações, já que são profissionais inseridos no meio acadêmico e que circulam em várias instituições.

A partir dessas conversas, foram identificados três supervisores e instituições no Estado de São Paulo, com rotinas de acompanhamento de estágio diferentes. No meu retorno ao Piauí, depois do Doutorado-Sanduiche, ampliou-se esse universo com um supervisor e instituição desse Estado, posto que ele também apresentava encaminhamentos diferentes.

Com relação à diversidade de instituições, julgou-se importante contemplar instituições públicas e privadas, universidades e faculdades que, em função de suas formas de organização e finalidades, ofereceriam contextos diferentes para a análise.

As duas instituições privadas, ambas confessionais, instaladas em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, oferecem Cursos de Pedagogia noturnos (característica das licenciaturas em instituições privadas no Brasil) com formas de organização e acompanhamento de Estágio Supervisionado bastantes distintas.

As duas instituições públicas estaduais, uma no Estado de São Paulo e outra no Estado do Piauí, possuem o Curso de Pedagogia funcionando nos períodos noturno e diurno, e também apresentam características diversas nos processos de orientação e documentação dos estágios.

Além desses critérios, os quatro supervisores brasileiros entrevistados foram escolhidos levando-se em conta estarem desempenhando, naquele semestre, a função de supervisores de Estágio no Curso de Pedagogia, bem como sua experiência com a disciplina.

No caso dos supervisores portugueses, o motivo que me levou a entrevistá-los foi o fato de que, em Portugal, o estágio na formação inicial de professores possui formas de estruturação e interações que poderiam contribuir com as reflexões sobre as práticas desenvolvidas atualmente no Brasil, além de ter a oportunidade de conhecer outros modos de acompanhamento do estágio. A coordenadora portuguesa indicou-me a instituição e os supervisores para a realização das entrevistas.

No caso dos quatro supervisores portugueses, os critérios para a escolha – além de estarem atuando naquele momento na supervisão da Prática Pedagógica Supervisionada (equivalente ao Estágio Supervisionado no Brasil), já terem acompanhado estagiários tanto na Prática Pedagógica Supervisionada A1 quanto na Prática Pedagógica Supervisionada A2, além de já terem acompanhado estagiários no Seminário de Investigação Educacional I e Seminário de Investigação Educacional II– proporcionaram uma visão mais ampla acerca dos modos de ação nos diversos momentos de acompanhamento de estagiários. Faz-se importante lembrar que essas Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada são oferecidas nos cursos de Mestrado (i) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e (ii) Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.

A escolha por instituições públicas e privadas, brasileiras e portuguesas não tem a intenção de compará-las, mas compreender a diversidade de propostas e as condições de organização do estágio nas peculiaridades locais, haja vista que os modos de estruturação do estágio variam de acordo com o projeto pedagógico do curso de cada instituição (organização do currículo, orientações para estágio etc.), bem como do regime de contratação dos docentes, disponibilidade de orientação, entre outros aspectos.

4.3 O perfil dos sujeitos

Ao todo, estiveram envolvidos quatro supervisores de Estágio brasileiros, um de cada instituição, e quatro supervisores portugueses de uma mesma instituição.

Para que haja melhor compreensão das formas como desempenham seu papel nos contextos de acompanhamento e supervisão de estagiários no processo

de formação inicial docente, faz-se necessário apresentá-los com base nas informações levantadas nas entrevistas.

Os quatro supervisores de Estágio brasileiros são identificados como Patrícia, Débora, Vanessa e Pedro. Os supervisores de Estágio portugueses são identificados como Sofia, Filipa, Joaquina e Manoel. Essa designação, dada a partir de nomes fictícios, é necessária para assegurar o anonimato dos sujeitos entrevistados.

No contexto brasileiro, Patrícia e Vanessa trabalham em instituições privadas, enquanto Débora e Pedro atuam nas instituições públicas.

A professora *Patrícia* ingressou no Curso de Magistério em nível médio, e começou a trabalhar em escolas de Educação Infantil ainda cedo, com cerca de quinze anos de idade. Após a conclusão do Curso de Magistério, ingressou na Graduação em Psicologia com a intenção de se aprofundar nas questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Enquanto cursava Psicologia, continuou ministrando aulas na Educação Infantil, em classes de Alfabetização. Terminado o Curso de Psicologia, Patrícia ingressou no Mestrado em Educação, e passou a ministrar aulas no Ensino Fundamental, onde permaneceu por seis anos. Concluído o Mestrado, começou a atuar no Ensino Superior, em cursos de Formação de Professores. Como decorrência de possuir, até aquele momento, cerca de dez anos de experiência na docência da Educação Básica, passou a atuar como supervisora de Estágio no Curso de Pedagogia. Na ocasião da entrevista, a professora já acumulava nove anos nessa atividade e cursava o Doutorado em Educação.

A professora *Débora* também fez o Curso de Magistério, em nível médio. Durante o desenvolvimento do curso, ministrava aulas de reforço escolar. Logo depois que ingressou no Curso de Pedagogia foi aprovada para ser professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino, onde ministrava aulas de Matemática. Ao terminar o Curso de Pedagogia, começou a lecionar em uma escola confessional, onde permaneceu por quatorze anos. Fez Especialização em Docência do Ensino Superior e Mestrado em Educação.

Terminando o Mestrado em Educação, ingressou no Doutorado em Educação, o que ocorreu de forma simultânea à sua aprovação em concurso público para ingressar na docência do Ensino Superior. Iniciando na docência universitária, começou trabalhando com Supervisão de Estágio, fato que ocorria há um ano e

meio no momento da entrevista. Débora afirmou ter ficado feliz quando soube que ministraria a disciplina de Estágio, haja vista que sua experiência como professora da Educação Básica seria continuada de alguma forma na escola, pois mesmo estando como professora do Ensino Superior continuaria próxima do contexto escolar.

A professora *Vanessa* ingressou na Licenciatura em Letras e logo começou a atuar no magistério em uma escola da zona rural da cidade onde morava; depois, passou a trabalhar na escola urbana de uma cidade próxima. Enquanto estudante de Letras, participou de trabalhos de Iniciação Científica e foi bolsista de um programa que tinha como base a formação de professores. Ao terminar a Graduação, continuou ministrando aulas de Português e Inglês, tanto na rede pública quanto na rede privada. Ministrava aulas de Inglês na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Pensando em enriquecer sua formação e ampliar sua visão de mundo, ingressou, então, no Curso de Pedagogia.

Assim, enquanto cursava Pedagogia ministrava aulas durante o dia e era coordenadora pedagógica de uma escola no período noturno. Concluído o Curso de Pedagogia, ingressou no Mestrado em Educação. Concomitante aos estudos no Mestrado, envolveu-se em trabalhos na área de educação popular e alfabetização de adultos. Aos vinte e cinco anos, começou a trabalhar como professora substituta na Universidade em que estudava, atuando na Supervisão de Estágio em Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Simultaneamente a isso, continuava ministrando aulas e atuando como coordenadora de escola na Educação Básica.

A experiência de onze anos na Educação Básica que *Vanessa* possui credenciou-a para assumir a docência universitária na área de Supervisão de Estágio. A professora, quando entrevistada, possuía dez anos de atuação no Ensino Superior, sempre realizando Supervisão de Estágio no Curso de Pedagogia e também ministrando outras disciplinas, como Didática e Política Educacional em outros cursos de Licenciatura.

O professor *Pedro* cursou a Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação, na área de Alfabetização, e Doutorado em Linguística Aplicada com ênfase em Ensino de Língua Materna. No segundo ano da Graduação, começou a integrar um grupo de pesquisa que tinha como base o trabalho dos professores nas escolas. Nesse período, era professor da Educação Básica e sua prática era objeto de reflexão em suas pesquisas de Mestrado e Doutorado.

Iniciou na docência universitária ministrando a disciplina “Leitura e produção de textos”, simultaneamente ministrando aula nos Anos Iniciais da Educação Básica. No ano seguinte, passou a ministrar a disciplina Prática de Ensino. Pedro, à época da entrevista, tinha dezesseis anos como supervisor de Estágio, além de ministrar outras disciplinas na Graduação e na Pós-Graduação *stricto sensu*.

A professora *Sofia* é licenciada em Ensino de Línguas, Língua Materna e Língua Estrangeira (Francês) e possui Doutorado na área de Formação de Professores. Antes de atuar na Universidade com Orientação de Estágios de professores de Português e Francês e como coordenadora dos orientadores de Francês, trabalhou, durante dez anos, como professora de Português e Francês no Ensino Básico e Secundário. À época da entrevista, atuava há dez anos como supervisora de Estágio dos futuros professores primários do Primeiro Ciclo e orientava os futuros educadores de infância. Sua experiência como orientadora de Estágio totalizava cerca de vinte e dois anos.

A professora *Filipa* cursou a Graduação em Psicologia e logo começou a trabalhar na área de Formação de Professores, estando, no momento da entrevista, há vinte e nove anos na universidade. Possui Doutorado em Ciências da Educação, com estudos na área de Psicologia e Ciências da Educação. Como supervisora de Estágio atuava há cinco anos. *Filipa* ingressou na Supervisão de Estágio por opção, pois sentia necessidade de aproximar-se da prática pedagógica que ocorre nos contextos escolares para perceber o que acontece, haja vista que sua formação básica não é em Educação de Infância.

A professora *Joaquina* cursou a Graduação em Psicologia e Doutorado em Ciências da Educação. Durante algum tempo trabalhou na área da Psicologia Clínica e Hospitalar. Também trabalhou na área de Alfabetização de Adultos, no extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Possuía, por ocasião da entrevista, vinte e dois anos de experiência na docência do Ensino Superior, sendo vinte anos na Supervisão de Estágio.

O professor *Manoel* possui Licenciatura em Ensino de Matemática e Ciências e Mestrado em Didática. Doutorou-se em Didática e Supervisão. Trabalhou no Ciclo Básico, ministrando aulas para alunos do 5º e 6º anos durante cinco anos. Iniciou a docência no Ensino Superior em um instituto politécnico privado, integrando os cursos de Formação de Professores, com atuação na área da Didática e da Supervisão, de forma mais específica, a Didática das Ciências e o acompanhamento

de estágios. Contabilizava vinte anos de experiência em Supervisão de Estágio no momento da entrevista. Para facilitar a visualização das informações, construiu-se um quadro de referência com os dados mais objetivos (Quadro 1).

Quadro 1 - Referência com os dados mais objetivos dos sujeitos

Instituição	Característica	Nome do supervisor	Formação	Tempo de experiência como supervisor	Experiência anterior
A – Brasil	Confessional, São Paulo	Patrícia	Magistério, graduação em Psicologia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação (em andamento)	9 anos	10 anos como professora da Educação Básica.
B – Brasil	Pública, Piauí	Débora	Magistério, graduação em Pedagogia, especialização em Docência no Ensino Superior, Mestrado e Doutorado em Educação	1 ano e 6 meses	18 anos como professora da Educação Básica
C – Brasil	Confessional, São Paulo	Vanessa	Graduação em Letras e Pedagogia e Mestrado em Educação	10 anos	11 anos como professora e coordenadora da Educação Básica
D – Brasil	Pública, São Paulo	Pedro	Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística Aplicada	16 anos	06 anos como professor da Educação Básica.
E - Portugal	Pública	Sofia	Graduação em Ensino de Línguas, Língua Materna e Língua Estrangeira (Francês) e Doutoramento na área de Formação de Professores	22 anos	10 anos, como professora de Português e Francês no Ensino Básico e Secundário
F– Portugal	Pública	Filipa	Graduação em Psicologia e Doutorado em Ciências da Educação na área de Psicologia e Ciências da Educação	5 anos	29 anos como formadora de professores no ensino superior
G– Portugal	Pública	Joaquina	Graduação em Psicologia e Doutorado em Ciências da Educação	20 anos	Psicologia Clínica e Hospitalar e alfabetização de adultos
H– Portugal	Pública	Manoel	Graduação em Matemática e Ciências, Mestrado em Didática e Doutorado em Didática e Supervisão	20 anos	5 anos como professor do Ciclo Básico (5º e 6º anos) e outros anos como professor de Didática das Ciências

Fonte: Elaboração do Autor (2014).

4.4 A análise e interpretação dos dados

No processo de análise, os enunciados das entrevistas foram selecionados, buscando-se compreender os sentidos das falas dos sujeitos, levando-se em conta as singularidades e as interações que ocorriam nos contextos específicos em que cada um se encontrava. Para Zanella et al.(2007, p. 28):

A tarefa daquele que realiza a análise é conhecer os movimentos do sujeito nas relações que este estabelece e, ao mesmo tempo, as condições dessas mesmas relações que possibilitam a emergência de algumas possibilidades para os sujeitos em relação. Afirma-se assim a mútua constituição de sujeito e realidade, pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade.

Buscamos ser coerentes com a perspectiva de que os seres humanos conservam a função da interação social no plano específico, particular, o que exigiu que a minha compreensão dos enunciados dos supervisores considerasse a sua complexidade e dimensão histórica (VYGOTSKY, 2007).

Para Vygotski (2008), a formação humana está relacionada de forma intrínseca à formação cultural, dependente das interações sociais. Nesse sentido, para que os sujeitos fossem compreendidos, foi necessário que se considerasse o seu próprio desenvolvimento. As análises das entrevistas levaram em conta, portanto, as experiências vivenciadas e os contextos de atuação dos supervisores.

Para a análise das entrevistas, foram realizadas muitas leituras e observados os fluxos dos enunciados, a fim de abranger uma compreensão de diálogo que ultrapassasse o contato superficial.

As análises buscam evidenciar que a perspectiva dos supervisores tem relação com sua história de formação e atuação profissional e com um contexto marcado por determinadas condições sociais e institucionais.

Além disso, tomando como referência a questão norteadora e os objetivos da pesquisa, foram construídos os eixos e categorias de análise. Com relação a esse aspecto, Duarte (2002, p. 152), afirma:

Respostas, notas e textos integrais que são codificados em “caixas simbólicas”, categorias teóricas ou “nativas” ajudam a classificar, com um certo grau de objetividade, o que se depende da leitura/interpretação daqueles diferentes textos. Assim, fragmentos de discursos, imagens, trechos de entrevistas, expressões

recorrentes e significativas, registros de práticas e de indicadores de sistemas classificatórios constituem traços, elementos em torno dos quais construir-se-ão hipóteses e reflexões, serão levantadas dúvidas ou reafirmadas convicções. Aqui, como em todas as etapas de pesquisa, é preciso ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada no labirinto e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo. Daqui para frente trata-se de produzir “resultados” e explicações cujo grau de abrangência e generalização depende do tipo de ponte que se possa construir entre o microuniverso investigado e universos sociais mais amplos.

Assim, a partir da leitura atenta e meticulosa das transcrições dos depoimentos dos sujeitos, obtidos com as entrevistas, foram sendo estabelecidos os eixos temáticos e categorias, sistematizados no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Eixos de análise e suas respectivas categorias e subcategorias

EIXOS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO		
2 FORMAS DE ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO	2.1 ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO	2.1.1 A disciplina de Estágio Supervisionado no contexto do Curso de Pedagogia
		2.1.2 A rotina de acompanhamento do estágio
	2.2 ESTRATÉGIAS SUPERVISIVAS E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO	2.2.1 O diálogo entre teoria e prática
		2.2.2 Intervenções no processo do estágio
		2.2.3 Registros sobre a prática do estágio

Fonte: Elaboração do Autor (2014).

Estas categorias foram estruturadas com base no pressuposto de que a constituição do sujeito é originada na “apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo” (GÓES, 1991, p.18).

Com base nestas categorias, os recortes nas transcrições das entrevistas foram realizados, o que possibilitou efetivar uma sucessão de unidades de

significação que, de acordo com Zanella (1997), estão relacionadas ao que uma coisa significa. E, como as coisas não possuem um significado por elas próprias, e possuem significados diferentes para sujeitos diferentes, a significação é uma ocorrência gerada a partir das interações entre os indivíduos, o que lhe caracteriza como algo produzido no contexto sócio-histórico e cultural.

Este foi, portanto, o percurso que me permitiu produzir e analisar os dados na busca de responder às questões e objetivos dessa pesquisa. No capítulo seguinte tratar-se-á dos resultados e análises realizadas a partir deste estudo.

5 O ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM OS SUPERVISORES ACERCA DE SUAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS EM SEUS CONTEXTOS DE TRABALHO

*A sós ninguém está sozinho
(Titãs)*

Neste capítulo analisa-se o que dizem os supervisores de estágio acerca de suas condições e práticas de acompanhamento dos estagiários na formação inicial de professores a fim de responder à questão: – Quais as condições e formas de acompanhamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia na perspectiva dos supervisores?

O objetivo do trabalho de pesquisa é conhecer, compreender e analisar, a partir das perspectivas dos supervisores: a organização do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia em diversas instituições; as concepções de estágio dos supervisores do Curso de Pedagogia; as formas de acompanhamento do estágio e seus encaminhamentos; e as condições de acompanhamento do estágio pelos supervisores em seu contexto de trabalho.

A princípio, faz-se a abordagem de suas perspectivas sobre a prática em diálogo com as concepções de estágio relatadas pelos supervisores, haja vista que elas subjazem a ação destes. Em seguida, trata-se das formas de organização do estágio, destacando a rotina de trabalho dos supervisores e o que relatam sobre a ocorrência do encontro do supervisor com os estagiários. A discussão sobre as condições de acompanhamento é transversal a todos esses aspectos.

5.1 Concepções de estágio: o que expressam os supervisores

Existe uma diversidade de concepções acerca do Estágio Supervisionado na formação do professor, conforme observado na revisão da literatura. As concepções dos supervisores entrevistados sobre o estágio têm relação com os conhecimentos teóricos que eles construíram ao longo de sua trajetória de formação e prática profissional e que orientam e fundamentam suas práticas.

De acordo com Pimenta e Lima (2011, p.113), “o estágio traduz a marca do professor orientador, dos conceitos e práticas por ele adotados”. No entanto, como prática social, o estágio está marcado por determinadas condições institucionais.

Assim, cabe analisar as ideias e os conceitos concernentes ao estágio, destacados pelos supervisores no diálogo com a produção científica da área.

Observe-se a fala da supervisora Patrícia:

Patrícia	Eu acho que o estágio é a parte principal do curso [...], eu costumo dizer que é onde elas [as alunas] conseguem perceber se é isso mesmo que elas querem enquanto profissão, pra vida, pelo resto da vida, ou por um período de tempo na vida, porque é a hora que elas vão pra escola e que elas conseguem observar como é que é uma aula, é a hora que elas conseguem perceber o que efetivamente é estar na escola, vivenciando a aula e vivenciando outros espaços também, então é muito importante. E esse espaço de supervisão, esse espaço de formação, é extremamente interessante.
----------	--

Segundo Patrícia, o estágio se configura como mediador da escolha da profissão. É o momento em que o estagiário, ao adentrar pelo contexto real da escola e da sala de aula, consegue avaliar se é o campo da docência que ele realmente quer para atuar profissionalmente. Dessa forma, conhecer de modo mais aproximado o contexto escolar contribui para que o estagiário amadureça sua ideia acerca da profissão.

Esta concepção de Patrícia sobre o estágio favorece a ocorrência de práticas que priorizam a discussão sobre o cotidiano escolar, sobre a função da escola na sociedade, sobre os problemas que ocorrem na escola e sobre a estruturação da sala de aula e da escola como um todo. Isso oportuniza um contato mais próximo com a realidade com que o estagiário se defrontará profissionalmente. Nesse sentido, Piconez (1998) ressalta que os estágios são espaços que se configuram como forma de aproximação à realidade.

A supervisora Patrícia, mesmo não sendo graduada em Pedagogia, curso em que atua, possui vários anos de experiência na docência em Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse arcabouço experiencial contribuiu na construção de uma noção ampla acerca do que ocorre no dia a dia escolar.

A concepção de estágio de Patrícia é corroborada por Ribeiro (1991, p.136), ao afirmar que o estágio é a “oportunidade de verificar o acerto de sua escolha

profissional, já que é o momento em que a situação ensino-aprendizagem se realiza em toda a sua plenitude”.

O conceito de estágio de Patrícia evidencia que o estágio constitui um momento em que o ato de escolher a profissão recebe fortes influências pelo fato de os alunos estarem atuando no processo de iniciação profissional no contexto escolar, podendo dar sentido à escolha profissional.

Observe-se o que diz a supervisora Débora:

Débora	Eu penso que o estágio acaba sendo esse parâmetro que os alunos têm para o que eles pensam sobre a docência, para o que a docência representa para o início dessa formação da identidade deles enquanto docentes.
--------	---

A supervisora Débora, assim como a supervisora Patrícia, possui uma concepção que se enquadra no campo profissional, porém, sob outra vertente: a formação da identidade profissional. Em sua concepção, Débora salienta que o estágio é momento de iniciação da formação da identidade docente do estagiário, possibilitando a reflexão sobre a docência e suas representações.

Assim, discutir e analisar a docência, enquanto área profissional, oportunizando aos estagiários uma percepção de si mesmos na condição de professores, e trazer à tona questões atinentes à atividade de ensinar como exercício profissional, são atos que proporcionam uma compreensão acerca da função desempenhada pelo professor na escola e na sala de aula, bem como do compromisso que este profissional tem com a sociedade e com o exercício de sua profissão.

Nesse sentido, Lima (2001) chama a atenção para o fato de o Estágio Supervisionado ser o momento em que o estagiário pode repensar seus conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel social da escola. Dessa forma, analisar as experiências pessoais e profissionais entre os colegas estagiários contribui para que a identidade profissional docente desses estagiários seja construída em um contexto no qual haja o entendimento de que o processo formativo é algo contínuo e que passa por permanentes transformações.

Acerca disso, Canário (1999, p.11) ressalta que “a formação corresponde, no essencial, a um processo de mudança de representações que o formador pode induzir ou facilitar, confrontando permanentemente os profissionais em formação com visões outras do exercício da profissão”. Deste modo, segundo Pimenta (2007), a mobilização dos saberes relacionados à experiência deve ser o ponto de partida para a construção da identidade docente do estagiário, pois, ao ingressar em um Curso de Formação Inicial de Professores, o aluno já possui uma ideia acerca do que é ser professor, haja vista que a escola e a sala de aula são ambientes onde ele já viveu por um período considerável, embora na condição de aluno, convivendo com um professor exercendo a profissão.

Nesse contexto, a identidade docente é construída em um processo que se situa social e historicamente, e, como tal, recebe influências que a tornam mutável. Assim, os cursos de Formação Inicial Docente têm a responsabilidade de contribuir nesse processo de construção em que o estagiário passa a enxergar-se como professor.

Embora essa identidade seja construída no decorrer do percurso formativo, é no período do estágio que essa vertente ocorre de forma mais incisiva, através dos embates que se travam entre os conhecimentos teóricos e as práticas, das críticas, das demonstrações realizadas pelos estagiários e comentadas pelo supervisor, das ações reflexivas e da participação do estagiário na discussão (ALARCÃO, 1996), em um processo de análise que gera novas teorias e novas práticas.

Assim, os significados que os professores conferem à educação e a si próprios participam de forma relevante desse processo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Dessa maneira, o estágio se configura como uma etapa em que essa identidade é fortalecida e amadurecida.

Diante disso, é oportuno ressaltar que, das concepções de estágio destacadas no Capítulo 3, a concepção que considera o estágio como situação de aprendizagem é a mais presente, conforme dizem as supervisoras Patrícia e Débora.

Observe-se o que afirma o supervisor Pedro acerca de sua concepção de estágio:

Pedro	O estágio é esse percurso do aluno ao longo do ano, na relação estabelecida com a escola, com o sentido de produzir uma experimentação para o próprio aluno do que é praticar o ensino que ele quer praticar.
-------	---

A concepção de estágio do supervisor Pedro baseia-se na produção de uma experimentação da prática de ensinar que o estagiário pretende ter. Durante a prática de ensino, o estagiário reflete acerca do que ele pensa sobre o que é ensinar e sobre o ensino que ele pretende praticar. O estágio é, então, o momento em que o estagiário experimenta, de forma refletida, as formas de ocorrência do ensino que ele deseja praticar.

Dessa forma, Pedro considera o percurso do estagiário durante o ano na escola como elemento desencadeador da produção da experimentação e da reflexão, associando-se, portanto, à concepção de estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa. Assim, vê-se que é possível “fazer do estágio o ponto de partida para a transformação da prática de ensino” (FREITAS, 2011, p.15).

Nesse contexto, vale enfatizar que o relato de Pedro sobre o que pensa acerca do estágio coloca em evidência a aprendizagem da profissão dentro da escola; pois além de exercer a função de ensinar, os professores aprendem a profissão. Canário (1999, p. 11) corrobora essa ideia destacando que:

A escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista; não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a profissão.

Nessa perspectiva, uma formação centrada na escola colabora para que ocorra a superação do pensamento de que o estágio é o momento da prática, em que a teoria é aplicada. Dessa forma, a utilização de estratégias que proporcionam a reflexão das práticas de ensino favorece a resignificação do trabalho do estagiário e a construção de modos de ensinar teoricamente elaborados pelo próprio estagiário, que levam em conta os contextos específicos de ação.

Destaque-se o que manifesta a supervisora Sofia acerca de sua compreensão sobre o estágio:

Sofia	O estágio é um período de formação inicial em que o aluno vai se transformar em professor de uma forma colaborativa com a ajuda dos colegas e com a ajuda dos professores. Portanto, trata-se de um período de experimentação do tornar-se professor. A função do estágio é essa, de preparação orientada pra futura profissão.
-------	---

A supervisora Sofia possui uma concepção de estágio assentada na ideia de que é uma preparação orientada para o exercício da futura profissão, o que ocorre em colaboração entre colegas estagiários e professores. Sofia converge para o supervisor Pedro com relação ao sentido de experimentação que o estágio possui, pois ambos destacam que o estágio é um momento de experimentação do tornar-se professor. O entendimento expresso por Sofia acerca do estágio é consonante com a concepção de estágio como situação de aprendizagem.

Nessa direção, é importante que no campo de atuação o supervisor tenha como prioridade a vivência dos estagiários nos contextos escolares onde praticam o ensino e são instigados a refletir sobre o ensino que praticam. Na sala de aula em que praticam o estágio, os estagiários, em um regime de colaboração, poderão trabalhar em duplas, de forma que, enquanto um está praticando o ensino, o outro está observando para depois fazer uma análise sobre o ensino praticado pelo colega. Essa forma de colaboração deve estar prevista na proposta de estágio do curso. Isso ocorre no estágio acompanhado por Sofia, manifesto por ela na entrevista.

Afora isso, buscando promover a reflexão da prática no próprio contexto em que ela ocorre, o supervisor poderá utilizar estratégias baseadas na descrição da prática pelo estagiário e perguntas que incitem o estagiário a refletir sobre o que fez, pensando em como gostaria que fosse e o que deveria ter feito para que ocorresse de acordo com o que pretendia. A respeito disso, Sá-Chaves (2002, p. 54) aponta:

A passagem do saber ao saber fazer, ao pôr em jogo a informação que cada profissional necessita para o exercício prático da sua profissão e esse mesmo exercício, estabelece os contornos do conhecimento profissional, articulando as dimensões teóricas e práticas com a capacidade reflexiva do sujeito para efectivar essa mesma articulação. Desta relação, parece resultar uma configuração para o conhecimento profissional que apresenta uma natureza compósita, mas integrada, e que se traduz numa matriz multi e interdimensional.

Assim, o entendimento de que o estágio possui a função de preparação orientada para o exercício da profissão docente coloca à mostra o papel do supervisor, que, de acordo com suas possibilidades e condições de trabalho, reconhece-se como orientador (LIMA, 2008). Nessa direção, Alarcão (2003) assinala que, no processo de supervisão, um professor que possui mais experiência orienta outro professor, no caso, um estagiário, com o objetivo de auxiliá-lo para que possa desenvolver-se nos aspectos humano e profissional.

Destaque-se o que diz a supervisora Filipa:

Filipa	Eu acho que o estágio é o espaço em que os alunos podem mobilizar os diferentes conhecimentos trabalhados ao longo do curso, no âmbito das diferentes unidades curriculares de estudo, em que eles podem mobilizar e contextualizar uma realidade. Portanto, que torna um conhecimento teórico mais funcional, que serve a alguma coisa e é um campo de excelência do ponto de vista da formação em que os alunos percebem o que corre mal, o que corre bem, o que funciona, o que não funciona, como é que as crianças estão, qual é a reação das crianças.
--------	--

A supervisora Filipa traz em sua concepção de estágio a noção de ser um espaço de mobilização dos diversos conhecimentos produzidos durante o curso de formação. Deste modo, os conhecimentos teóricos estudados nas diferentes disciplinas do curso são tornados mais práticos, na medida em que são relacionados aos contextos reais. Na vivência no contexto escolar real, o estagiário tem a oportunidade de perceber o que dá certo, o que não dá certo e como se comportam as crianças diante de suas práticas.

Essa forma de atuação de Filipa, que prioriza a mobilização dos conhecimentos, talvez seja fruto de sua atuação enquanto professora do curso, haja vista que ministra disciplinas da área de Fundamentos da Educação, que é a disciplina Práticas Experienciais em Contextos de Infância. Sobre o conhecimento, Sá-Chaves (2002, p. 101) enfatiza:

Enquanto o pressuposto de utilização do conhecimento de conteúdo constitui uma (re) evocação de saberes teóricos pré-processados, o conhecimento dos aprendentes se obtém pelo confronto e no diálogo com a própria situação, isto é, no compromisso entre as dimensões teórica e prática do agir profissional.

Desse modo, os conhecimentos mobilizados são confrontados com a prática e são reelaborados para que o estagiário possa assumi-los em seu trabalho profissional docente, em um processo dialógico em que se entrecruzam os diferentes sujeitos.

Com relação ao pensamento de Filipa, de que no estágio os comportamentos das crianças podem ser observados, pensa-se que a própria formação da supervisora possa influenciar o seu pensamento, pois Filipa é formada em Psicologia e não possui experiência docente na Educação Básica.

A concepção de Filipa converge para a do supervisor Pedro, ao fazer referência a um trabalho que ocorre em longo prazo, embora Filipa fale em “ao longo do curso” e Pedro fale em “ao longo do ano”. O sentido que se atribui a essas duas expressões é o mesmo, o de que o trabalho desenvolvido não está relacionado apenas ao que ocorre no momento do estágio, mas ao que antecede esse momento e que contribui para o seu acontecimento.

Filipa, na mesma direção que Pedro e Sofia, também concebe o estágio como momento de experimentação. Essa experimentação inclina-se para a ocorrência da análise das práticas no contexto real, o que favorece sua resignificação.

Nessa perspectiva, Carvalho (1985, p.4) afirma que “qualquer atividade de estágio deve ser compreendida como uma situação de aprendizagem, de caráter experimental para o aluno/mestre e que, portanto, deve ser discutida e teorizada a fim de que possa ser por ele assimilado”. Nesse contexto, a concepção de estágio demonstrada por Filipa articula-se à concepção de estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa salientada anteriormente.

Enfatize-se a fala da supervisora Joaquina no que concerne à sua concepção de estágio:

Joaquina	O estágio é a iniciação profissional. É o momento em que os alunos começam a exercer sua atividade profissional. Portanto, a função do estágio é eles experimentarem as dinâmicas de sala de aula, as estratégias de sala de aula. É um momento difícil pra eles, porque têm que voltar a estudar, que continuar investigando. E eles só se dão conta agora, quando entram na Prática Pedagógica, porque se dão conta de que até conhecem determinados conteúdos, determinados conceitos, mas têm que adequar este conhecimento à criança, no sentido de ter que aprender a ensinar.
----------	--

A supervisora Joaquina compreende o estágio como iniciação profissional, o momento em que o estagiário começa a exercer a profissão. Para ela, nessa etapa, os estagiários experimentam as estratégias na prática pedagógica da sala de aula, onde precisam continuar investigando para que aprendam a ensinar.

Joaquina não possui experiência docente na Educação Básica, mas já está há mais de vinte anos atuando como supervisora de estágio, o que lhe fornece base para que acompanhe os estagiários no sentido de que saibam fazer escolhas e tenham consciência do que estão realizando na sala de aula.

A compreensão de Joaquina sobre o estágio vincula-se à concepção de estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa, tratada em capítulos anteriores. Assim, o trabalho desenvolvido por ela está mais relacionado à aprendizagem da profissão em um contexto de investigação da própria prática do estagiário, de forma que ele aprenda a ensinar.

Por sua vez, Pimenta e Lima (2011) afirmam que o estágio como pesquisa aponta para o desenvolvimento do estágio como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Nesse sentido, o estágio proporciona ao estagiário reconhecer seus conceitos e seus conteúdos, adequando-os aos seus alunos de forma a articular ao currículo.

Observe-se o relato da supervisora Vanessa sobre sua concepção de estágio:

Vanessa	[...] de toda a formação é o momento mais especial, e pelo sentido de começarem a lidar com o que vão trabalhar, porque a disciplina teórica vai fundamentando seu pensamento, discutindo a prática, vai permitindo uma reflexão sobre o que vão fazer. Então, já vai colocando as alunas em contato com a prática no momento em que elas vão pra campo e começam a se deparar com a realidade local. É um momento melhor de sua formação, em que se encantam e se desencantam, que elas tornam a se encantar, que surgem as dúvidas, que elas se veem sujeitos da situação. Que elas têm que se comprometer, o momento em que percebem o trabalho com crianças pequenas nos estágios, que nós vamos assumir crianças de quatro meses a seis anos. [...] Eu acho que é o momento que elas vão pro espaço onde elas vão trabalhar, vão ter acesso a um ambiente real para se pensar de que maneira elas atuariam ali.
---------	--

Pelo manifesto, Vanessa concebe o estágio como forma de aproximação à realidade do campo profissional em que o estagiário atuará. A supervisora compreende que as disciplinas cursadas no decorrer do curso concedem fundamentação teórica para que o estagiário reflita sobre sua prática. Afora isso, Vanessa diz entender que o estágio possibilita encantamentos e desencantamentos, na medida em que proporciona o contato com o mundo real. A supervisora também admite que o estágio é o momento em que o estagiário se dá conta das características dos grupos com quem trabalhará.

Nessa concepção de estágio expressa por Vanessa, o estágio como oportunidade de aproximação ao futuro contexto de trabalho do estagiário, o que articula à concepção de estágio como situação de aprendizagem (LIMA, 2012), também está presente a importância de relacionar teoria e prática, ou seja, aproximar os conteúdos da formação com as experiências da profissão.

Observe-se o que manifesta o supervisor Manoel sobre o estágio:

Manoel	O estágio é um momento crucial na formação dos estagiários e, portanto, é o momento onde eles finalmente têm a oportunidade de implementar muito da sua formação e de verificar se muitas das suas concepções se confirmam ou não. [...] É o momento de aperfeiçoamento e de melhoria das competências dos estagiários mais relacionadas ao conteúdo pedagógico dos professores nas suas várias dimensões.
--------	--

Conforme expressa Manoel, o estágio é uma oportunidade de experimentação, assim como manifestam os supervisores Filipa, Pedro, Sofia e Joaquina. Porém, a experimentação a que os supervisores se referem possui sentidos distintos. No caso do supervisor Manoel, que é semelhante ao caso dos supervisores Pedro e Filipa, ele fala em experimentação no sentido de que o estágio possibilita ao estagiário verificar se suas concepções construídas no curso de formação são constatadas no contexto real da prática do ensino. Já na concepção da supervisora Sofia, a experimentação está relacionada à construção da identidade docente, quando o estagiário passa pelo processo de tornar-se professor. No que Joaquina pensa acerca do estágio, a experimentação está associada ao reconhecimento da viabilidade de realização das estratégias de sala de aula aprendidas no curso.

Contudo, em todos esses casos, as ideias sobre experimentação, embora possuindo sentidos diferentes, convergem para o entendimento de que no estágio há produção de conhecimentos teóricos por parte do estagiário; o que, de acordo com Pimenta e Lima (2011), possibilita aos futuros professores a compreensão da complexidade das práticas e das instituições. Assim, há uma sinalização de que a concepção de estágio como aplicação prática pode ser superada, haja vista que o estágio é considerado também como atividade teórica e que fomenta a práxis.

É importante frisar que Manoel também comenta que o estágio é o momento de desenvolver de maneira mais elaborada os conhecimentos pedagógicos dos estagiários. Isso ocorre na medida em que os estagiários identificam as dificuldades que possuem na prática de ensinar, e constroem estratégias para superá-las, aperfeiçoando seus conhecimentos científicos e didático/pedagógicos.

Desse modo, no acompanhamento do estágio, deve ocorrer uma busca de estratégias para a superação de problemas enfrentados coletivamente pelos estagiários (SÁ-CHAVES, 1999). Assim, o estágio é caracterizado como um espaço em que supervisores e estagiários podem aperfeiçoar seus conhecimentos.

A seguir, são analisadas as formas de acompanhamento do estágio manifestadas pelos supervisores e que têm relação com suas concepções de estágio.

5.2 Formas de acompanhamento do estágio

O Estágio Supervisionado, no processo de formação inicial de professores, insere-se na função de situar o estagiário nas fronteiras da profissão docente, compreendida como uma carreira em permanente desenvolvimento e um processo autoformativo que ocorre continuamente (ZEICHNER, 1993).

Desse modo, as formas como o estágio é realizado interferem diretamente na promoção de estratégias que podem possibilitar a formação de um profissional que se desenvolva permanentemente e que esteja inserido em uma perspectiva que concebe as práticas de formação como práticas que consideram não somente os aspectos relacionados à organização escolar ou aos aspectos pessoais, mas que promovam experiências formativas vivenciadas de forma coletiva no contexto da profissão (NÓVOA, 1999).

Assim, a forma como o estágio é concebido e as condições de trabalho desses supervisores interferem e determinam diretamente a maneira como ele é acompanhado.

5.2.1 Organização do estágio

No âmbito do Estágio Supervisionado, é importante considerar a maneira como essa etapa formativa encontra-se estruturada, haja vista que a efetivação de seu acompanhamento está estreitamente relacionada a esse aspecto. Assim, o trabalho do supervisor articula-se à forma de organização que o estágio possui no curso e na instituição, compondo um quadro em que as estratégias supervisivas utilizadas vinculam-se às condições específicas de cada contexto.

Desse modo, cabe analisar-se o Estágio Supervisionado, enquanto disciplina, na configuração do Curso de Pedagogia.

5.2.1.1 A disciplina de Estágio Supervisionado no contexto do Curso de Pedagogia

Em um curso de formação de professores, o Estágio Supervisionado está estruturado com base nos aspectos legais e alicerçado nas concepções que o permeiam por parte dos supervisores, do Projeto Pedagógico do curso e da própria instituição. Nessa perspectiva, é importante destacar o que dizem os supervisores acerca da forma como o estágio se encontra no contexto do curso de formação.

Assim, observe-se a fala da supervisora Patrícia:

Patrícia	No Curso de Pedagogia elas [as alunas] têm que cumprir 300 horas de Estágio, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Essas 300 horas a gente divide uma quantidade que elas precisam fazer aqui comigo, em discussão; uma quantidade reservada ao momento em que elas precisam registrar aquilo que elas veem na escola. Então elas vão pra escola, elas veem a aula acontecendo, elas veem as coisas acontecendo lá, elas vão pra casa, e elas registram. Então esse tempo de registro também conta como hora de estágio, um tempo, uma quantidade de horas que elas precisam fazer na Educação Infantil, uma quantidade de horas que elas precisam fazer no Ensino Fundamental e uma quantidade de horas que elas
----------	---

precisam fazer na gestão; e dentro dessas horas elas podem optar também fazer um pouco de horas em outras modalidades. Então, o momento que elas vão pra escola é o momento que elas estão lá, observando e participando do trabalho pedagógico junto com a professora. Ai elas tem um momento de escrita daquilo que elas observaram lá na escola, e ai elas vêm com o relatório pra supervisão, o relatório escrito, do que elas vivenciaram, pra gente poder discutir. Então, a hora que elas chegam aqui na supervisão, munidas do diário de campo e dos relatórios que elas produzem, a gente vai discutindo aquilo que elas vivenciaram na prática. [...] A gente discute: o que é a escola? O que está acontecendo na escola? Como é que a professora se organiza? Como é que os funcionários da escola veem a sala de aula, veem a professora, veem os alunos, a bibliotecária, a merendeira?

A supervisora Patrícia informa que as trezentas horas de estágio, estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, são organizadas de modo a contemplar o registro que os estagiários fazem a partir do que observam na escola e o encontro de supervisão na Universidade. Essas horas devem considerar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Gestão e outras modalidades. Vale ressaltar que o período destinado ao registro, no seu curso, também conta como horas de estágio.

O estágio desenvolvido pelos alunos sob o acompanhamento de Patrícia é um estágio de observação, em que as estagiárias vão para o campo de estágio para observar a aula com o objetivo de perceber as condições em que o ensino ocorre, refletir acerca das relações que são estabelecidas entre o professor e os alunos, analisar a base científica dos conteúdos ensinados aos alunos e compreender a influência exercida pelo papel desempenhado pelo professor na estruturação do ambiente da sala de aula (CARVALHO, 2012).

Os registros de observação das estagiárias acompanhadas por Patrícia são discutidos em encontros quinzenais. As reflexões registradas nos relatórios é que impulsionam a discussão na supervisão, que ocorre na Universidade, pois o regulamento do estágio na instituição não prevê a ida da supervisora aos contextos escolares. Assinale-se que Patrícia é contratada para trabalhar na instituição em regime de hora/aula.

A discussão das práticas que ocorrem na supervisão acompanhada por Patrícia insere-se em um campo investigativo no qual as estagiárias, a partir do que observam na escola, problematizam o trabalho pedagógico desenvolvido. Nesse sentido, a investigação favorece a formação de um comportamento experimental (ESTRELA, 2008), contribuindo para a caracterização científica da prática pedagógica ao proporcionar a observação e a problematização da realidade.

Observe-se o que expõe o supervisor Pedro:

Pedro	Da dinâmica que a gente estabeleceu, são três, quatro vezes por semestre que a gente vai à escola por alguma razão que, às vezes, o supervisor sugere. E a Prática de Ensino é no quinto e o Estágio no sexto [semestre]. A minha disciplina tem quatro horas de prática em sala de aula, quatro horas para o estudante no campo e duas horas de orientação. No meu caso a orientação está a partir do TelEduc, porque eu perco horas vindo no TelEduc, dando resposta pro estudante.
-------	---

Pedro afirma que o estágio por ele acompanhado ocorre de forma articulada à Prática de Ensino, sendo que esta antecede aquele. De acordo com Piconez (1994), essa forma de realização do estágio propicia a criação de um ambiente favorecedor da relação entre prática e teoria; isto possibilita a construção da unidade entre teoria e prática, de modo que não fiquem dois aspectos fragmentados.

Segundo o supervisor Pedro, o estágio está organizado de forma que são contempladas quatro horas na escola campo de estágio, quatro horas para o encontro na universidade e duas horas para orientação a partir do TelEduc, que é uma plataforma digital que favorece a interação entre o supervisor e o estagiário. Trata-se de um estágio de observação e de regência. Para Carvalho (2012), os Estágios de Regência proporcionam ao estagiário condições para que ele experimente situações didáticas em um contexto investigativo da sua própria prática docente, em que ele verifica suas ações, e pode agir para que ocorram as mudanças necessárias.

A supervisão de Pedro ocorre na universidade e, eventualmente, na escola. Pedro só vai à escola quando surge uma necessidade apontada pelo professor da turma em que o estagiário se encontra. O Supervisor Pedro utiliza o TelEduc como uma estratégia de acompanhamento do que o estagiário faz na escola campo de

estágio. A partir do que acompanha na plataforma digital, Pedro responde aos alunos em suas dúvidas e questionamentos.

Essa forma de acompanhamento utilizada por Pedro torna possível ao supervisor, conforme Vieira (2009), regular o próprio ensino que pratica, bem como a aprendizagem que ocorre por meio dos processos educativos formais. Afora isso, pode gerar um trabalho mais eficaz desempenhado pelos supervisores, haja vista que parte da capacidade de utilizar uma abordagem diferente em uma variedade de estratégias que podem proporcionar a interação.

Constate-se agora a afirmação da supervisora Vanessa:

Vanessa	Os alunos têm que fazer seis horas de estágio por semana ou cento e duas horas no semestre. Então, dessas seis horas de estágio quatro delas se cumprem no campo e duas é local de escolha para leitura, elaboração de relatórios e de plano de aula.
---------	---

Com base no relato de Vanessa, a forma pela qual o estágio está organizado no curso em que trabalha pode possibilitar ao estagiário um tempo razoável para que ele sistematize suas atividades de modo a planejar o seu trabalho e realizar os registros acerca dele.

Assim como no curso em que Patrícia trabalha, as horas destinadas ao registro das atividades realizadas integram a carga horária destinada ao estágio. Isso denota a importância que o registro possui no âmbito do estágio, na medida em que faz parte do tempo que é destinado a essa disciplina no contexto do curso.

Acerca disso, ressalte-se que o registro do que é realizado no estágio, após a ocorrência das atividades, pode se constituir como uma possibilidade de reflexão sobre a prática dos estagiários no contexto do trabalho docente que estão realizando (CARVALHO, 1996). Desse modo, destinar horas para que o estagiário planeje suas atividades e registre-as no decorrer da disciplina pode contribuir para que sejam identificadas dificuldades, bem como elaboradas estratégias para superação.

Observe-se o relato da supervisora Filipa:

Filipa	A primeira fase é de observação. Agora na segunda fase é que as estagiárias vão começar a intervir. [...] Aí eu também irei algumas vezes aos contextos fazer observações. Portanto, no seguimento dessas
--------	---

	<p>observações naturalmente há sempre ali um momento em que se faz um pouco um ponto da ação, um ponto de balanço daquilo que aconteceu. Depois temos as reuniões semanalmente, sempre aqui no meu gabinete com as alunas.</p>
--	--

A supervisora Filipa acompanha um estágio que é caracterizado como de observação e de intervenção no contexto escolar. Em um primeiro momento, as estagiárias atuam como observadoras da dinâmica da escola e da sala de aula, o que é organizado previamente por Filipa em uma reunião de pré-observação que ocorre na Universidade.

Nessa reunião, as estagiárias recebem orientações acerca do que observarão na escola, quais os aspectos que serão alvo do seu olhar. Após a observação, as estagiárias iniciam um trabalho de intervenção, que é a regência na sala de aula, onde elas organizam suas atividades a partir do que observaram na etapa anterior. Os aspectos que foram constatados por elas é que darão base para o ensino que praticarão na busca de interferir diretamente sobre eles.

A forma como o estágio está organizado na instituição em que Filipa trabalha prevê a sua realização desta maneira, ou seja, em que a observação e a intervenção são características marcantes.

Com relação à prática de Filipa referente à observação, esta proporciona às estagiárias uma preparação para que suas observações possam ser consideráveis e significativas, de forma que provoque a problematização das práticas docentes a partir de bases teóricas consistentes (CARVALHO, 2012). Além disso, o conhecimento dos contextos escolares e de suas especificidades são elementos essenciais ao êxito do trabalho docente interventivo que será realizado pelo estagiário no processo de ensino-aprendizagem (SÁ-CHAVES, 2002).

Observe-se o que manifesta o supervisor Manoel:

Manoel	<p>Durante a Prática Pedagógica Supervisionada o estagiário participa do Seminário, que é a unidade curricular que acompanha a elaboração do relatório final de cada aluno que nós temos. [...] A Prática Pedagógica Supervisionada desenrola-se em torno de três grandes momentos: um momento antes de irmos à instituição. [...] Um momento em que vamos à escola e acompanhamos o estagiário a dar uma aula. [...] E, após a</p>
--------	---

	sessão, temos dois grandes momentos: aquilo a que chamamos de supervisão imediata, que é a reflexão a quente [...] e depois, passo uns dias, no máximo uma semana, e fazemos uma reflexão mais demorada, mais profunda sobre todo o processo, desde a planificação até a concretização e pós-ação.
--	--

No que se refere ao estágio acompanhado por Manoel, o que ele denomina de Prática Pedagógica Supervisionada, da forma como a disciplina está organizada no contexto do curso, há uma articulação direta entre o ensino que o estagiário pratica e a investigação realizada acerca desse ensino. Ao tempo em que o estagiário cursa a Prática Pedagógica Supervisionada ele cursa o Seminário de Investigação Educacional, que está relacionado à pesquisa e que culminará com a produção do relatório final do estágio, conforme previsto no regulamento do estágio. Vale ressaltar que o Relatório Final é a Dissertação do Mestrado, haja vista que a formação na instituição em que Manoel trabalha se dá em nível de Mestrado.

Nessa perspectiva, a prática de investigação no estágio parte das vivências do estagiário no contexto escolar, configurando-se como uma estratégia de formação do futuro profissional docente (PIMENTA e LIMA, 2011). Os aspectos que ele observa no âmbito da escola, bem como os dilemas, problemas e episódios que ele vivencia na sua prática pedagógica dão origem à sua investigação, desenvolvida processualmente, de forma simultânea ao ensino que ele pratica na sala de aula. Para Vieira (1993), isso possibilita o desenvolvimento da capacidade de investigar no contexto da sala de aula, contribuindo para a formação de um professor que se caracteriza como mediador da aprendizagem, que mantém uma conduta reflexiva da sua prática e age como sujeito de mudanças e transformações.

Essa forma de realização do estágio, desenvolvida em três momentos, favorece a associação entre ensino e pesquisa, podendo contribuir para o desenvolvimento de condutas investigativas, proporcionando a reflexão acerca do ensino que se pratica e um trabalho interventivo no contexto escolar e na própria prática dos professores (PIMENTA e LIMA, 2011), vinculando-se a uma concepção que considera o estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa.

Ainda no que diz respeito à forma como a disciplina Estágio Supervisionado se encontra no contexto do Curso de Pedagogia, destaque-se o que diz o supervisor Pedro ao considerar a relação do estágio com as outras disciplinas do curso:

Pedro	<p>Como a turma de Prática de Ensino era a mesma de estágio, eu começava a orientá-los (os estagiários) para frequentar o estágio logo no primeiro mês de aula de Prática de Ensino. Era uma turma de 45 alunos. Então, o que eu fazia? Eu fazia grupos de trabalho, eles iam pra escola, eu orientava-os na ida à escola, fundamentalmente na perspectiva de aproximar da observação, mas que ela fosse participante na relação estabelecida com os professores do campo de estágio, e pedia que esse grupo me entregasse semanalmente um pequeno relatório de uma página do que eles acharam importante do vivido ali. Então eu tinha que conseguir acompanhar, ao longo do semestre, logo nesse primeiro semestre, esse conjunto de estudantes com a perspectiva de a partir de maio, meados de maio, eles, grupo de estudantes, fazerem uma proposta de intervenção que podia ser uma atuação, uma produção coletiva. E eles podiam pensar que apenas um podia realizar a aula e todos observarem aquela aula na sala ao longo de um período. Ou eles podiam escolher o que iriam fazer na aula e depois tinham que ter o material para pensar.</p>
-------	---

Pedro enuncia que o Estágio Supervisionado ocorre no mesmo semestre que a Prática de Ensino, embora se refira a experiências passadas. Ressalta que compunha grupos de estagiários para irem à escola campo de estágio e que os orientava no sentido de que observassem o contexto escolar e participassem do estabelecimento das relações com o professor que trabalha na escola.

Além disso, o supervisor Pedro comenta que solicitava aos estagiários que relatassem de forma escrita, toda semana, as experiências que vivenciavam na escola. Seguido a isso, os estagiários elaboravam uma proposta de intervenção, coletivamente, e já se direcionavam para praticar a aula. O relatório era o instrumento que dava base para pensar a aula posteriormente.

Essa forma como o Estágio Supervisionado se configurava no curso em que Pedro trabalha, ocorrendo simultaneamente à Prática de Ensino, possibilitou um trabalho integrado que favoreceu o desenvolvimento da atividade investigativa e a aprendizagem da docência por meio da observação, das relações estabelecidas com o professor da sala de aula da escola campo de estágio, da intervenção no contexto de trabalho, da prática da aula, do registro das atividades e da construção

das próprias teorias do estagiário com base no pensamento sobre a sua prática (SÁ-CHAVES, 2005).

Assim, a prática de acompanhamento de Pedro está de acordo com uma concepção que toma o estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa, e com um paradigma de formação de professores vinculado à racionalidade prática, que tem como base a prática reflexiva.

Ainda no campo da relação do estágio com as outras disciplinas do curso, cabe destacar o que diz a supervisora Patrícia:

Patrícia	[...] essa ideia mesmo delas conseguirem perceber as contribuições daquilo que elas estudam na faculdade para o estágio. O que eu aprendo na faculdade? Como é que eu levo isso para o estágio, pras minhas relações lá na escola? [...] Eu não sou só professora de estágio delas, eu também sou professora no curso e, então, a gente sempre vê algumas discussões. Por exemplo, eu dou aula de Alfabetização, quando a gente está discutindo alguma coisa de alfabetização eu puxo lá das minhas aulas: “Vocês lembram quando a gente falou sobre o processo de elaboração da escrita? Como é que as crianças vão escrevendo as primeiras palavras, as primeiras letras, como é que elas vão formando os textos, qual é o olhar que eu vou ter pros textos, qual a concepção de linguagem?” Então eu vou trazendo também elementos das aulas que eu dou pra elas, ou que eu já lecionei pra elas pro estágio.
----------	--

Patrícia expressa que busca que os estagiários identifiquem o auxílio que os estudos realizados na Faculdade concedem ao estágio, de forma que o que é aprendido nas disciplinas contribua para o trabalho que será realizado na escola campo. É oportuno salientar que a supervisora Patrícia, além de acompanhar o estágio, é professora do curso, onde ministra outras disciplinas e leva aspectos estudados nessas disciplinas para as discussões e problematizações que ocorrem durante o estágio.

O fato de Patrícia ministrar outras matérias no curso favorece-lhe articular o que é estudado na disciplina com o que é objeto de discussão no estágio. Mesmo considerando seu contexto de trabalho, em que, além de acompanhar o estágio, também ministra outras disciplinas, o que poderia sinalizar para uma sobrecarga de trabalho.

Isso pode proporcionar uma interação entre as disciplinas que viabilizem uma reflexão sobre o trabalho realizado no estágio de forma que as teorias que o estagiário possui são levadas em conta na problematização das práticas (ZEICHNER, 1993), possibilitando a construção de novos conhecimentos teóricos por parte do estagiário. Dessa forma, a prática de acompanhamento realizada por Patrícia está assentada na concepção de estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa.

Após a análise da disciplina de Estágio Supervisionado no contexto do Curso de Pedagogia, passa-se a tratar sobre a rotina do acompanhamento do estágio.

5.2.1.2 A rotina de acompanhamento do estágio

Tomando a orientação da prática pedagógica associada à concepção de supervisão como base para discutir o acompanhamento do estágio na formação inicial de professores, compreende-se que as práticas supervisivas são diversas e estão relacionadas aos contextos específicos de atuação dos supervisores e às concepções que estes possuem acerca do estágio e da formação docente.

Assim, as formas de acompanhar o estágio na sua realização cotidiana se relacionam com as condições que os supervisores possuem no que concerne ao tempo e ao espaço na Universidade, bem como aos desafios que enfrentam em seu trabalho.

Nessa perspectiva, Observe-se o que diz a supervisora Vanessa:

Vanessa	Então, eu me encontro com as alunas semanalmente na escola campo do estágio. Então, nos encontramos no início do período e desenvolvemos um momento de estudo. [...] De acordo com o projeto do curso é esperado que o supervisor faça o contato com a escola antes de entrar com as alunas. É esperado que ele estabeleça esse primeiro contato para preparar o terreno para receber as estagiárias.
---------	---

Vanessa afirma que faz a supervisão na escola campo toda semana, e se reúne com os estagiários sempre no momento que antecede o início da aula. A supervisora mencionada também comenta sobre o contato inicial com a escola, que deve ser feito pelo supervisor.

O encontro que ocorre antes de os estagiários irem à sala de aula, na escola, pode oportunizar a discussão de práticas, a análise de pontos que provocam dúvidas com relação ao que se pensa fazer no trabalho pedagógico, e a discussão e análise de teorias que estão relacionadas ao ensino que se pretende praticar. Isso, segundo Lima (2008), também aguça o olhar do estagiário para que, no contato com a realidade da escola e da sala de aula, ele perceba as formas de organização escolar, as relações estabelecidas entre os sujeitos, os modos de funcionamento da instituição e o trabalho de todos os agentes escolares. A supervisão praticada por Vanessa ocorre na própria escola-campo de estágio.

Essa forma de realizar o estágio no curso em que Vanessa atua proporciona um contato bem próximo à realidade do estagiário na escola, na medida em que, de acordo com o que está estabelecido no projeto do curso, há horas destinadas para que Vanessa mantenha contato com os professores que atuam nas escolas e com o contexto escolar como um todo, o que beneficia a criação de um ambiente favorecedor à recepção das estagiárias. Dessa forma, o estágio que Vanessa supervisiona associa as atividades com os alunos, de acordo com as condições propiciadas pela escola que acolhe o estagiário (LIMA, 2008).

Outro aspecto que a supervisora Vanessa pontua, e que é diferente da prática dos outros supervisores já destacados neste trabalho, está relacionado ao fato de a escola onde seus alunos realizam o estágio ser a mesma instituição há vários anos; isto permite que o estabelecimento de vínculos ocorra com maior fluidez. Assim, as práticas colaborativas (ALARCÃO e CANHA, 2013) no contexto escolar são favorecidas, na medida em que as interações entre as pessoas são fortalecidas e o conhecimento é compartilhado em um processo de troca, em que os saberes construídos na experiência podem ser ressignificados e as práticas podem ser repensadas.

No entanto, para que o acompanhamento ocorra dessa maneira, o supervisor precisa possuir em sua carga horária de trabalho um tempo destinado a essa atividade, bem como necessita de espaço na própria escola campo de estágio para a realização da reunião de supervisão. Isso pode configurar-se como um desafio a ser enfrentado pelos supervisores que, assim como a supervisora Patrícia, ministram outras disciplinas no curso ou, então, que trabalham em diversas instituições.

Observe-se o que diz Pedro:

Pedro	<p>A gente indica um grupo de escolas e o aluno vai lá, conversa com a diretora, que já está sabendo que ele vai. A gente faz essa negociação no primeiro semestre e do primeiro, já dura pro segundo. Então, apesar de ser nossa dinâmica semestral, a dinâmica da escola é anual. Então a gente já negocia isso e eventualmente se a escola necessita a gente vai. [...] Da dinâmica que a gente estabeleceu são três, quatro vezes por semestre que a gente vai à escola por alguma razão, que às vezes o professor da turma onde o estagiário está sugere. [...] A minha disciplina tem quatro horas de prática em sala de aula, quatro horas para o estudante no campo e duas horas de orientação. No meu caso, a orientação está a partir do TelEduc, porque eu perco horas vendo no TelEduc, dando resposta pro estudante.</p>
-------	---

O supervisor Pedro ressalta que o estagiário é quem faz o contato com a escola campo de estágio, a partir de uma indicação de sugestões feitas pelo supervisor. Esse procedimento é diferente do que Vanessa diz ser esperado no projeto do curso em que trabalha; afirma também que é de responsabilidade do supervisor esse contato inicial com a escola. Pedro também afirma que só vai à escola onde o estagiário se encontra se o professor da turma sugerir, se houver necessidade. O acompanhamento praticado por Pedro tem como base o uso de uma plataforma digital, na qual ele orienta os estagiários e dá respostas a seus questionamentos e dúvidas.

Essa forma de acompanhamento praticada por Pedro, em que ele não vai à escola campo de estágio, a não ser que seja por uma sugestão do professor da turma, procura ser compensada pelo acompanhamento que ocorre por meio da plataforma digital, que possibilita o contato virtual, permitindo a interação com os estagiários, bem como a orientação na realização das atividades.

Esse modo de acompanhar o estágio praticado por Pedro requer do supervisor o domínio da plataforma digital; e, além disso, precisa que o supervisor possua horas em sua carga horária de trabalho, suficientes para se dedicar à plataforma. Afora isso, faz-se necessário que professor que trabalha na escola, e lá acompanha o estagiário na sala de aula, seja comprometido com a formação desse estagiário, contribuindo para que ele esteja preparado para exercer a sua profissão diante das complexidades do trabalho docente (SÁ-CHAVES, 2002). Também é importante que tenha claro o seu papel enquanto supervisor de estágio na escola,

além de possuir um projeto supervisivo consonante com o do supervisor da Universidade.

Uma alternativa para isso pode ser o que ocorre na prática de Vanessa, em que o estágio acontece nas mesmas escolas há vários anos, possibilitando que se conheça o professor que trabalha na escola, e com ele se estabeleça um vínculo de confiança, afetividade, responsabilidade e compromisso, o que, em uma situação de troca, de acordo com Lima (2012, p. 74), pode “favorecer o diálogo sobre o ensinar e o aprender a prática profissional”.

Vale ressaltar o que diz Patrícia sobre sua rotina de acompanhamento do estágio:

Patrícia	Eu me reúno com elas (estagiárias) de quinze em quinze dias. A gente tem grupos separados. Nós temos grupos pequenos, então, cada grupo tem por volta de cinco a seis alunas. Então, eu venho toda semana, mas com grupos diferentes, cada grupo me encontra duas vezes por mês para discutir o estágio, e são grupos pequenos exatamente para que eu possa acompanhar o estágio de cada uma. E nesse grupo de seis ou de cinco pessoas cada uma vai contando sobre o estágio que foi feito e discutindo. Então, uma opina no estágio da outra, uma vai dando indicativos, então tem sempre muita coisa numa supervisão de estágio de uma hora ou uma hora e meia, tem muita coisa que acontece, muita coisa que elas trazem, muitos conflitos, muitos problemas vivenciados na escola. [...] Como é que é a rotina? Eu venho duas vezes por semana com grupos diferentes e encontro cada grupo quinzenalmente.
----------	---

A supervisora Patrícia afirma que se reúne com os estagiários quinzenalmente. Os encontros de supervisão, que duram cerca de uma hora ou uma hora e meia, ocorrem em grupos de cinco ou seis estagiários, de forma a possibilitar um acompanhamento mais próximo do estágio individualmente. Os estagiários relatam o que foi realizado e discutem no grupo, de modo que os colegas vão comentando e discutindo a prática do outro. Nessa reunião, os problemas vivenciados pelos estagiários na escola são trazidos para que sejam discutidos e analisados.

O acompanhamento praticado por Patrícia, assim como o praticado por Pedro, difere do praticado por Vanessa, haja vista que Patrícia também não vai à

escola campo de estágio. O acompanhamento de Pedro e Patrícia é diferente. Ela trabalha com pequenos grupos e ele usa a plataforma digital. São dinâmicas distintas. Os encontros supervisivos que acontecem em grupos ocorrem na Universidade, e têm como mote o relato dos estagiários acerca das atividades que realizaram no estágio. Assim, coletivamente, ocorre a problematização das práticas, inserindo-se em um contexto de formação que tem como base a prática reflexiva (ZEICHNER, 1993).

Esse modo de acompanhamento pode configurar-se como uma via para que a supervisão possa ocorrer em um contexto no qual o supervisor possua uma carga horária de trabalho elevada, ministrando outras disciplinas e até trabalhando em outras instituições. No entanto, o projeto do curso, no que diz respeito ao estágio, precisa assegurar a destinação da carga horária do supervisor para que realize os encontros quinzenais com os estagiários, além de garantir um espaço adequado para que ocorra o encontro supervisivo. Assim, garantindo a disponibilização de espaço e tempo (CARVALHO, 1985), o supervisor poderá acompanhar os estagiários e auxiliá-los na realização de seu trabalho.

Observe-se o relato da supervisora Sofia acerca de sua rotina de acompanhamento do estágio:

Sofia	<p>[...] a supervisão permite não ter rotina, porque enquanto docente de uma determinada disciplina nós temos no nosso horário aquelas horas fixas em que temos mesmo que dar aulas. A supervisão é muito em função das necessidades dos formandos e da nossa gestão do tempo e, portanto, eu acho que é uma das vantagens, porque nós podemos gerir nosso tempo e nosso horário em função de diversas variantes.[...] Eu marco com as minhas estagiárias, com as minhas futuras professoras, marcamos reuniões, por exemplo, de pré-observação e também para prepararmos as aulas, as planificações, vemos as dúvidas, conversamos sobre algumas angústias, refletirmos e lermos em conjunto alguns textos basilares na formação de professores. Portanto, eu procuro estruturar um pouco estes encontros aqui na universidade, que são encontros semanais, que são muito para preparação, mas, também, de pós-ação, de reflexão sobre práticas supervisionadas. Temos esses encontros semanais que são mais ou menos planejados para vermos as atividades nas escolas, não só</p>
-------	---

atividades de sala de aula, mas há todo um outro conjunto de atividades. Aliás, elas começam por um período de três semanas de observação orientada com alguns instrumentos, com alguns objetivos.

[...] No fim da aula procuro, juntamente com a cooperante (professora da escola), fazer uma primeira reflexão sobre a aula supervisionada e deixo primeiro falar a estagiária, ela primeiro é quem fala.

[...] Há todo um trabalho que é feito por e-mail, porque nos enviam trabalhos e porque também agimos por e-mail.

[...] praticamente todas as semanas eu vou às escolas e isso faz com que consiga seguir mais ou menos o processo. [...] eu anuncio, planifico estas minhas idas aos contextos. E nas reuniões prévias, geralmente as primeiras, eu digo o que vou fazer nos contextos. Eu vou, sobretudo, para observar, para depois poder ajudar, poder orientar, e pra poder também conversar com a cooperante da escola para que a nossa tarefa possa sustentar-se, para que possamos trabalhar no mesmo sentido.

Sofia enfatiza que o acompanhamento do estágio não se enquadra em uma atividade rotineira, pois os horários fixos que possui são para ministrar aulas, ao passo que os horários para as ações supervisivas são organizados de acordo com as demandas que surgem por parte dos estagiários, o que permite gerenciar o próprio tempo, isso se configurando como um fator positivo no seu trabalho.

Desse modo, os horários em que ocorrem as reuniões supervisivas não são fixos, pelo contrário, são previstos de acordo com a disponibilidade de Sofia, o que permite maior flexibilidade e adequação às necessidades do supervisor e dos estagiários, bem como propicia ao supervisor planejar o seu trabalho segundo as condições de tempo que possui. É oportuno salientar que Sofia trabalha em regime de quarenta horas semanais e em regime de dedicação exclusiva à instituição.

A supervisora em destaque ressalta o acompanhamento que faz por e-mail, via pela qual as estagiárias vão enviando seus trabalhos, ao tempo em que lhe possibilita acompanhar de forma mais detalhada o processo, contribuindo para sua ação supervisiva no contexto escolar que ocorre semanalmente. Isso se assemelha à prática de Pedro no que se refere ao uso de recursos tecnológicos virtuais para acompanhar o estágio, sendo que Pedro utiliza uma plataforma digital (TelEduc),

enquanto Sofia utiliza o e-mail. Só que parece que esses e-mails completam a discussão que ocorre com seus grupos, diferentemente de Pedro.

Essa pode ser uma estratégia que favoreça os supervisores que possuem um tempo reduzido para o acompanhamento do estágio, ou que atuem em cursos de formação que não preveem, na proposta de Estágio Supervisionado, sua ida aos contextos escolares, não estando estabelecida na carga horária de trabalho a destinação de tempo para realização de tal atividade.

Por outro lado, essa forma de acompanhamento também pode favorecer o trabalho supervisivo nos casos em que o supervisor possui em sua carga horária tempo reservado para ir à escola. A contribuição ocorre na medida em que essa estratégia possibilita que, no próprio espaço da Universidade, o supervisor se inteire sobre o trabalho que os estagiários estão realizando diariamente no contexto escolar. Isso ocorre tanto no caso de Sofia, que vai à escola uma vez por semana, quanto no caso de Pedro, que não vai à escola a não ser que seja por uma sugestão da professora da sala em que o estagiário está atuando.

Contudo, o acompanhamento— presencial ou virtual— tem de estar previsto no regulamento do estágio e precisa ser remunerado (ou pelas 40h ou por h/aulas adicionais no caso dos horistas). Se isso não ocorrer, o trabalho do supervisor fica extremamente intensificado.

No que se refere à situação de Sofia, a visita semanal ao contexto escolar parece ser complementada pelo acompanhamento via e-mail, o que pode contribuir para um melhor planejamento do seu trabalho supervisivo, bem como para uma melhor organização das estratégias que utilizará durante a observação do estagiário na escola.

Já no que diz respeito à circunstância de Pedro, a utilização da plataforma digital se configura como o pilar para o acompanhamento do trabalho dos estagiários na escola, pois é por meio dela que ele dialoga com os estagiários acerca do que eles vivenciam no contexto escolar, trazendo à tona dúvidas e questionamentos. Assim, em ambos os casos, o acompanhamento do estágio é beneficiado pelo uso de recursos tecnológicos virtuais. Porém, isso tem que compor a jornada de trabalho do supervisor, não podendo se configurar como trabalho extra.

Sobre suas idas aos contextos escolares, que objetivam observar o ensino praticado pelos estagiários, para melhor orientá-los na realização do seu estágio, Sofia aponta que são planejadas e que comunica quais atividades serão realizadas

durante sua estada na escola. Nessa perspectiva, saliente-se que, observar a aula que o estagiário pratica, se configura como uma estratégia formativa que possui, segundo Estrela (2008, p. 56), “um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”. Assim, planejar essa estratégia e estruturá-la de modo a organizar as atividades que serão desenvolvidas é necessário para que ela proporcione ao estagiário refletir sobre o que faz, tornando-se consciente acerca do ensino que pratica.

Nesse âmbito, vale lembrar que o supervisor Pedro, mesmo não indo ao contexto escolar, e referindo-se à experiência com uma turma em que a Prática de Ensino ocorria simultaneamente ao Estágio Supervisionado, utilizava a observação de aulas para o desenvolvimento da prática reflexiva a partir de relatórios semanais das situações vivenciadas na escola, escritos pelos estagiários; para tanto, fazia-se necessário que os estagiários fossem participantes na relação estabelecida com os supervisores da escola. Nesse caso, a observação da aula não é feita pelo supervisor do estágio, mas em grupos, pelos próprios estagiários, pois, a partir daí, há material para pensar sobre o seu ensino.

No entanto, acredita-se que a presença do supervisor no contexto escolar, ao observar a aula praticada pelo estagiário e ao se relacionar com o supervisor cooperante, possibilita ao supervisor um acompanhamento mais detalhado e mais fundamentado, de modo a poder contribuir mais significativamente na formação do futuro professor.

É oportuno frisar que, assim como Vanessa, Sofia mantém contato com o supervisor da escola (cooperante). No caso da supervisora Sofia, há uma busca de alinhar o trabalho de ambas em uma mesma direção. Afora isso, a cooperante participa da etapa pós-observação, em que a estagiária inicia descrevendo sua prática, e, a partir daí, as duas supervisoras, Sofia e cooperante, desencadeiam a reflexão sobre a aula que foi observada. Essa atuação da supervisora cooperante pode contribuir no processo supervisivo nos aspectos relacionados à profissionalização e à construção da identidade profissional do professor (CAIRES, MOREIRA, ESTEVES e VIEIRA, 2011), considerando-se que é ela quem permanece mais tempo presente na sala de aula em que a estagiária pratica o seu ensino.

A supervisora Sofia também manifesta que os encontros semanais que ocorrem na universidade começam a acontecer antes mesmo de as estagiárias irem aos contextos escolares, caracterizando uma etapa que ela denomina de pré-

observação, que é seguida pelo planejamento do trabalho na escola, e é iniciado com a observação, e depois pelas discussões e problematizações sobre as práticas supervisionadas (pós-observação). Essa forma de acompanhamento praticada por Sofia aproxima-se do cenário clínico da supervisão pedagógica (ALARCÃO e TAVARES, 2003), em que o trabalho do supervisor, que ocorre em colaboração com o estagiário, está pautado no questionamento sobre os episódios vivenciados na prática do estágio, visando à melhoria do ensino praticado pelo futuro professor.

Ainda no contexto da rotina do acompanhamento do estágio, observe-se o que expressa a supervisora Joaquina:

Joaquina	<p>Nós temos reuniões semanais com alunos, que nós fazemos reflexão sobre a prática ou sobre quaisquer temas ou conteúdos que consideremos pertinentes pra discussão. Portanto, existem essas reuniões semanais. Eu costumo ir às escolas, faço observação dos alunos com alguma frequência. E quando vou às escolas, faço também reunião de reflexão sobre o que eu observei com os educadores cooperantes e os alunos. Normalmente reunimos para refletir sobre as estratégias utilizadas por eles, sobre as dinâmicas que eles imprimiram na sala, sobre as principais dificuldades, sobre o que correu bem, o que correu mal, quando eu faço a reflexão, que nós chamamos de “reflexão a quente”, porque é logo a seguir à intervenção, e reunimos com o educador. Quando eu reúno aqui, semanalmente com os alunos, faço a reunião em grupo. Só no segundo semestre, como eles começam a desenvolver trabalhos mais específicos ligados ao Seminário, não reúno em grupo, muitas vezes reúno aqui com os alunos para discutir questões mais específicas da prática, porque eles começam a desenvolver as atividades de Seminário, o projeto de seminário. E aí como se diferenciam, não necessariamente continuam em grupo. Neste primeiro semestre as reuniões são sempre em grupo.</p>
----------	---

Joaquina afirma que as reuniões de supervisão ocorrem semanalmente, oportunidade em que se reflete sobre a prática ou sobre assuntos considerados convenientes para que ocorra a discussão com os estagiários.

Assim como Sofia, Vanessa e Manoel, Joaquina também vai ao contexto escolar, pois isso está previsto na jornada de trabalho dos supervisores e no projeto

pedagógico dos cursos. A supervisora Joaquina afirma que, na escola, faz observação da aula do estagiário e que, logo após, no que denomina de “reflexão a quente”, faz a reflexão sobre a aula observada juntamente com a supervisora cooperante e as estagiárias. Nesse processo, instiga a reflexão sobre os aspectos positivos e negativos da aula e sobre a ocorrência da aula como um todo. Essa prática articula-se ao cenário reflexivo da supervisão pedagógica (ALARCÃO, 2003).

Joaquina pontua que também, semanalmente, ocorrem encontros de supervisão na universidade, sempre em grupos. Tal como no curso em que a supervisora trabalha, a Prática Pedagógica Supervisionada ocorre simultaneamente ao Seminário de Investigação Educacional e são ministrados pelo mesmo professor; no segundo semestre, os encontros deixam de ser em grupos e se tornam mais particulares, haja vista que nesse período as atividades mais relacionadas ao seminário proporcionam maior discussão sobre as práticas. Logo, se a investigação ocorre ao mesmo tempo em que o estágio, de forma integrada, oportuniza ao estagiário elaborar uma compreensão acerca do papel do professor na sociedade, bem como sobre a função social da escola (LIMA, 2012).

Essa ênfase conferida ao seminário, bem como sua articulação com a problematização da prática, pode ser reflexo da própria formação de Joaquina, que atuou como psicóloga clínica e hospitalar, não possuindo experiência docente na educação básica. Essa pode ser a estratégia que ela tenha percebido em seus vinte anos de atuação no campo da supervisão de estágio, como propiciadora do desenvolvimento da prática reflexiva, condizente com a concepção que toma o estágio como pesquisa (LIMA, 2012), possui como base a coexistência das duas componentes, de forma simultânea e integrada, no curso.

Porém, é importante destacar que isso pode se apresentar como um desafio para a maioria dos cursos de formação de professores existentes, em razão de as disciplinas relacionadas à pesquisa não serem integradas ao estágio, mas sim ministradas por professores diferentes, e que, muitas vezes, não possuem um trabalho alinhado no mesmo sentido, o que seria necessário para que ocorresse a integração e a articulação, mesmo que em disciplinas distintas.

Afora isso, as condições de trabalho do supervisor devem ser favoráveis a tal integração, de modo que o número de estagiários a serem acompanhados seja condizente com o tempo e o espaço que o supervisor possui na universidade e com a carga horária de trabalho para a qual é contratado. Além disso, o Projeto

Pedagógico do curso, no que diz respeito ao estágio, deve estabelecer essa forma de integração entre investigação e estágio, como também o número de estagiários que serão acompanhados por cada supervisor, de modo que o acompanhamento, nas duas vertentes, seja realizado pelo mesmo profissional.

Pelo manifesto, Joaquina assemelha-se a Sofia, a Manoel e a Vanessa no que se refere à sua proximidade com o supervisor da escola. No caso de Joaquina, assim como no de Sofia e de Manoel, o supervisor cooperante participa da “reflexão a quente”, o que destaca o seu papel no processo reflexivo.

Joaquina, da mesma forma que Sofia e Manoel, utiliza a estratégia da observação do trabalho que o estagiário realiza na escola. Nesse sentido, Carvalho (2012, p. 11) afirma que a observação “proporciona dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico”. Dessa maneira, a observação constitui-se estratégia fundamental no processo formativo docente.

No entanto, Joaquina não se refere ao planejamento de sua ida ao contexto escolar para realizar essa observação, ao contrário de Sofia, que, mesmo trabalhando na mesma instituição e curso que ela, diz que planeja e comunica as atividades que realizará na escola. Isso mostra que em uma mesma instituição as formas de acompanhar o estágio podem ser diferentes, pois os fatores que influenciam nas práticas de acompanhamento são múltiplos e diversos.

Depois de ter analisado o panorama da rotina de acompanhamento do estágio, é pertinente que se pense acerca das estratégias utilizadas no processo supervisivo que proporcionam uma reflexão sobre a prática do Estágio Supervisionado. Desse modo, serão abordados, a seguir, aspectos relacionados a este assunto.

5.2.2 Estratégias supervisivas e reflexão sobre a prática do estágio

No acompanhamento do estágio na formação inicial de professores, as estratégias utilizadas pelos supervisores podem proporcionar, a partir das mediações que ocorrem na prática do estágio, que o estagiário elabore suas compreensões sobre sua própria prática.

Assim, devem ser consideradas nesse processo as concepções de formação docente e de estágio, subjacentes ao percurso formativo, bem como à forma como o Estágio Supervisionado está estruturado no Projeto Pedagógico do Curso e a formação e as experiências docentes do supervisor. Isso está relacionado às estratégias que os supervisores utilizam, e que, por serem consideradas nesse contexto, possuem singularidades. Desse modo, é oportuno colocar em relevo o diálogo entre a teoria e a prática que ocorre no processo supervisivo, as intervenções no processo de acompanhamento e os registros sobre a prática do estágio.

5.2.2.1 O diálogo entre a teoria e a prática

Na perspectiva de uma formação baseada na prática reflexiva, que tome o professor como possuidor e produtor de teorias, é importante que a reflexão sobre o seu ensino ocorra a partir da problematização, em um diálogo entre as teorias que os estagiários possuem e suas práticas, em um processo de produção de novas teorias.

Nesse âmbito do diálogo entre a teoria e a prática, é válido destacar o que diz a supervisora Débora:

Débora	Na verdade, a gente continua trabalhando três aspectos, que são a discussão dos textos relacionados ao estágio, até porque o tempo que a gente disponibiliza, 20 horas, para trabalhar antes de ir para o campo de estágio acaba não sendo suficiente pra discutir os textos que eu seleciono e considero que sejam importantes naquele momento para serem discutidos; outro aspecto é a socialização das experiências de estágio e nesses encontros que a gente tem na universidade, também a gente busca socializar quais as dificuldades que eles estão tendo na universidade, na escola, quais os aspectos que pra eles são positivos, que estão contribuindo para essa formação docente deles; e o outro aspecto que é trabalhar a questão do planejamento, como é que está sendo feito o planejamento, como é que eles estão pensando as aulas.
--------	---

A supervisora Débora acompanha um estágio que contempla os seguintes aspectos: discussão de textos relacionados ao estágio, socialização de experiências

e planejamento. Vinte horas são utilizadas, inicialmente, para que os textos sejam discutidos. Após essa etapa, ocorre o planejamento das atividades que serão realizadas na escola campo de estágio. Ao final do estágio as experiências vivenciadas são socializadas no grupo. O Projeto Pedagógico do curso em que Débora atua prevê que a supervisão ocorra na escola e na Universidade.

A ideia de Débora promover uma discussão de textos teóricos possibilita trazer à tona questões pedagógicas que, a partir de um aprofundamento teórico, podem contribuir para que ocorra um entendimento do contexto escolar real. Dessa forma, através do diálogo com a teoria, produzida por autores de referência e problematizando a realidade, busca-se a formação de um professor que não seja mero executor de prescrições de técnicos, mas um professor que seja capaz de decidir, em um processo formativo direcionado à superação da racionalidade técnica (PIMENTA e LIMA, 2011). Nessa circunstância, é oportuno ressaltar que a compreensão que o estagiário elabora sobre sua prática, nessa prática supervisiva de Débora, tem como base a leitura de teorias elaboradas por autores do campo específico relacionado ao estágio. É, portanto, a partir disso que a discussão ocorre.

A supervisora em destaque afirma que são destinadas vinte horas para que os textos sejam discutidos, e que isso acontece antes de os estagiários irem para a escola. Débora considera esse tempo insuficiente para a ocorrência da discussão. Assim, com o tempo não possibilitando que a supervisora desenvolva o trabalho que pretende com relação aos textos teóricos, pode ser que essa etapa do estágio não atinja os objetivos desejados, isso se constituindo como um desafio a ser enfrentado.

Outro aspecto que merece ser colocado em relevo é o que a supervisora Débora expressa acerca do momento em que a leitura dos textos teóricos ocorre, que é antes de os estagiários irem aos contextos escolares. Ela não diz se a leitura dos textos continua a acontecer nos encontros supervisivos que ocorrem na Universidade, durante a prática do estágio nas escolas, sendo que o que é realizado nesses encontros são as socializações das dificuldades encontradas e das experiências positivas e negativas durante a realização do estágio.

A respeito da socialização das experiências que Débora afirma ser parte integrante do estágio que acompanha, isso pode proporcionar uma discussão coletiva do que foi vivenciado, dos dilemas e problemas enfrentados, bem como das alternativas que foram construídas para superar os desafios da prática. Assim, a

formação do futuro professor encontra-se diante de um aspecto que pode desencadear uma reflexão coletiva, o que pode gerar a construção de autoimagens na intersecção dos múltiplos olhares envolvidos, que se interpenetram em um movimento de trocas e devoluções mútuas (SÁ-CHAVES, PIRES, CARVALHO e FERREIRA, 1999). Dessa maneira, essa estratégia supervisiva que proporciona a reflexão coletiva pode se apresentar como uma possibilidade de superação da concepção de estágio como aplicação da teoria.

Observe-se o que manifesta a supervisora Patrícia:

Patrícia	Alguns momentos são marcados por leitura e reflexão de textos. Outros momentos a gente faz discussão da prática docente a partir dos relatos das estagiárias.[...] O que a gente precisa fazer: traz texto, às vezes surge uma discussão, que nem outro dia, a estagiária disse: “Ah, eu acho que as escolas teriam que explodir todas mesmo, que eu acho que não tem mais jeito, a educação não tem mais jeito!” Aí eu falei: “Espera lá, não é bem assim, né? Então, vamos procurar ler mais sobre a escola, ler mais sobre os problemas da escola e ler mais sobre os desafios que a escola reserva pra gente enquanto professoras”. Então, ouvindo elas, eu vou pra casa, seleciono algumas coisas pra que a gente possa voltar a ler e indico literatura para que elas possam ler.
----------	---

Patrícia, assim como Débora, afirma que utiliza a leitura de textos como estratégia para ajudar as estagiárias a olharem para a prática. No entanto, no caso de Patrícia, a bibliografia ora é tomada como ponto de partida para problematizar a prática, ora ela é o fundamento para as questões e observações acerca dos episódios da prática.

Isso talvez ocorra devido à forma como o estágio está configurado no curso em que Patrícia trabalha, em que a supervisão é realizada por meio de encontros que ocorrem na Universidade, pois o projeto do curso não prevê outro modo de supervisão. As horas de trabalho que a supervisora possui para a atividade supervisiva são destinadas somente aos encontros que ocorrem na universidade, não sendo prevista a ida da supervisora ao contexto escolar.

É importante enfatizar que os encontros supervisivos de Patrícia com as estagiárias ocorrem uma hora antes do início das aulas e não estão incluídos no

horário do curso. Isso exige que as alunas saiam do trabalho às pressas, haja vista que o curso é noturno, chegando à instituição para o encontro “em cima da hora” e, em alguns casos, cansadas.

Como as estagiárias apresentam seus relatos nos encontros de supervisão, evidenciando os episódios ocorridos no contexto escolar, surgem questionamentos e a necessidade de problematizá-los. Nesse sentido, a leitura de textos que tratam sobre os temas abordados tem sido, nessa forma de acompanhamento do estágio, um meio para pensar a prática, problematizando-a. Acerca disso, Carvalho (2012, p. 13) assinala que:

É necessário problematizar as ações docentes para que as observações possam, a partir de referenciais teóricos, ser significativas para os futuros professores levando-os a refletir sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem de seus alunos. Essas reflexões terão maior significado se forem feitas coletivamente nas aulas da faculdade, com a ajuda de referenciais teóricos mais consistentes.

Desse modo, essa estratégia supervisiva possibilita aos estagiários pensarem sobre sua prática, partindo dos pressupostos teóricos disponibilizados pela supervisora. Assim, no contexto em que ocorre e dentro das condições de tempo e espaço em que a supervisora se encontra, essa estratégia situa-se em um cenário reflexivo, na medida em que oportuniza ao estagiário examinar, problematizar e criticar a sua própria prática (ZEICHNER, 1993).

Porém, alguns desafios podem se apresentar nesse cenário e precisam ser enfrentados pela supervisora em seu contexto de trabalho. Nessa direção, a ação da supervisora pode ficar limitada às informações trazidas pelos estagiários, haja vista que só eles conhecem realmente o contexto escolar em que o estágio é realizado. O supervisor, que possui a função de disponibilizar estratégias para o desenvolvimento do desejo de refletir e se desenvolver continuamente nos futuros professores (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 2005) tem o seu olhar, desse modo, limitado ao relato dos estagiários, o que pode deixar de considerar algum aspecto importante que seria perceptível ao olhar do supervisor, devido à sua formação e experiência, haja vista que este é “em princípio mais experiente e mais informado” (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 16).

Afora isso, outro desafio que se pode apresentar é a possibilidade de se perderem informações importantes, mesmo existindo a utilização de registros, devido à frequência com que os encontros supervisivos acontecem— que é

quinzenalmente– podendo a diminuição do espaçamento entre os encontros ser uma alternativa para isso. Contudo, isso requer que a instituição assegure ao supervisor as condições e uma carga horária de trabalho que contemplem esse modo de ocorrência dos encontros.

Observe-se agora o que diz a supervisora Sofia:

Sofia	<p>O trabalho que eu tenho com as estagiárias é: elas fazem a prática, exercem a prática e consciencializam a prática, descrevem a prática e o propósito dessa prática. Constroem as suas teorias privadas para depois confrontarem com as teorias públicas, ou seja, com a teoria dos autores. Tenho dado bem com o esquema de seguir esse processo, ir da teoria para a prática e depois da prática para a teoria.</p>
-------	--

O trabalho supervisivo que Sofia relata que desenvolve está baseado na prática do ensino e na tomada de consciência sobre essa prática. O processo é desencadeado a partir da descrição da prática pela estagiária, que também descreve suas intenções e finalidades. Assim, as estagiárias começam a produzir suas próprias teorias, que, posteriormente, são relacionadas às teorias dos autores.

Dessa forma, as estagiárias tem a oportunidade de descrever sua prática e de pensar sobre ela no próprio contexto em que ela ocorre, no momento em que ocorre para, posteriormente, distanciar-se e “tomar consciência dos acontecimentos vividos e reconstruídos no seu contexto” (INFANTE, SILVA e ALARCÃO, 2005, p. 157). Essa estratégia pode possibilitar uma ressignificação da prática e a construção de um novo saber. A leitura e a discussão de ideias, o confronto entre teorias públicas e privadas e a análise partindo das práticas podem gerar reflexões acerca das práticas experienciadas e novos aprendizados a partir das situações em que essas práticas são analisadas à luz das teorias que as estagiárias possuem e das trocas de saberes. Nessa perspectiva, Zeichner (2008, p. 539) afirma que:

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o

desenvolvimento para um reconhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Assim, a prática de acompanhamento que Sofia manifesta desempenhar está em consonância com a concepção de formação docente que considera o professor como alguém que possui e constrói teorias e associa-se ao cenário reflexivo da supervisão. Também está articulada à concepção de estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa. Nesse contexto, as teorias públicas (dos autores) são consideradas após a construção das teorias próprias das estagiárias, em um movimento de intercâmbio de conhecimentos.

Vale salientar que a forma como a Prática Pedagógica Supervisionada está organizada na instituição em que Sofia trabalha favorece esse confronto entre teorias públicas e privadas, e possibilita a geração de novos conhecimentos. Esse componente curricular contempla doze horas semanais de intervenção direta dos estagiários nos contextos escolares, sendo supervisionada em dois níveis: pela supervisora da Universidade e pela supervisora cooperante. São duas horas semanais de reflexão pré e pós-ativa conduzida pela supervisora cooperante, e uma ou duas horas semanais de reflexão intra e/ou intergrupos sob a responsabilidade da supervisora da Universidade, utilizando como estratégia de supervisão o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais das estagiárias e de regulação continuada do processo de formação de todos os participantes. Afora isso, é realizado um encontro semanal na Universidade para a organização e acompanhamento do trabalho. Essas horas de trabalho destinadas à atividade supervisiva já estão previstas na carga horária de trabalho da supervisora.

Constate-se o que expressa a supervisora Filipa:

Filipa	Há uma grande articulação entre aquilo que é trabalhado no âmbito da minha unidade curricular com aquilo que depois eu peço aos alunos. No fundo é análise muitas vezes das questões que se levantam em função dessa análise. O que pensamos em conjunto, o que poderia ser feito, o que se fez e que não correu bem e por que e, naturalmente, com a fundamentação em alguma bibliografia.
--------	---

Filipa diz que realiza um trabalho no qual a disciplina por ela ministrada no curso possibilita uma relação entre os conhecimentos teóricos e a prática das

estagiárias. Isso se assemelha à prática da supervisora Patrícia, que atua em outro contexto e instituição, que possui a mesma formação que Filipa; e, ao referir-se à disciplina de estágio no contexto do Curso de Pedagogia, diz que as matérias que ministra no curso favorecem-na a articular o que é estudado na disciplina com o que é objeto de discussão no estágio. Assim, o desencadeamento do processo de reflexão está relacionado à disciplina que as supervisoras ministram.

Talvez devido à própria formação de Filipa, que é em Psicologia, e também por trabalhar com a disciplina Práticas Experienciais em Contextos de Infância, uma disciplina que está mais relacionada aos aspectos de bem-estar da criança, ocorra uma articulação entre a disciplina que ministra e as práticas que as estagiárias vivenciam no contexto escolar. Os aspectos levantados referem-se aos temas trabalhados na disciplina e a análise desses aspectos é fundamentada nos conhecimentos teóricos concernentes à matéria.

Essa estratégia utilizada pela supervisora Filipa pode possibilitar o entrelaçamento entre os conhecimentos teóricos estudados na sala de aula da Universidade, e as práticas vivenciadas no contexto escolar de forma a favorecer a produção de novos conhecimentos e de novos saberes contribuindo para a modificação das práticas. Acerca disso e ressaltando o estágio como articulador da formação profissional docente, Pimenta (2006) destaca que a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la.

Por outro lado, considerando que um processo de supervisão está baseado na capacidade de observação para que os fenômenos observáveis não passem despercebidos, pois “envolve também a reflexão e a intuição necessárias para compreender as razões e o alcance dos fenômenos observados e as motivações dos sujeitos implicados” (ALARCÃO e TAVARES, 2003), essa estratégia supervisiva que Filipa diz utilizar pode configurar-se como um desafio para os supervisores que não têm a oportunidade de ministrar disciplinas na mesma turma em que acompanha o estágio, o que gera a necessidade de utilização de outras estratégias para que ocorra a reflexão sobre a prática do estágio.

No entanto, considera-se necessário que os supervisores de estágio, mesmo não ministrando outras disciplinas no curso de formação, se inteirem dos programas desenvolvidos por outros professores do curso, de modo que possam ajudar os estagiários a estabelecerem relações entre o que é feito nas disciplinas e as

experiências do estágio. Nesse sentido, entende-se que o supervisor de estágio deveria ocupar-se, no curso em que trabalha, apenas de acompanhar os estagiários, não ministrando outras disciplinas, tendo asseguradas as condições de acompanhar os futuros professores nos vários momentos e contextos do estágio, e articular o que é realizado no estágio com o trabalho das disciplinas.

Ainda com relação à supervisora Filipa, é importante frisar que o acompanhamento de estágio realizado por ela é diferente do modo como a supervisora Sofia diz que trabalha, embora ambas atuem na mesma instituição e no mesmo curso de formação. Isso ocorre no que diz respeito às estratégias para proporcionar a prática reflexiva a partir do diálogo entre a teoria e a prática. Contudo, a prática das duas supervisoras se assemelha quanto ao uso de teorias públicas (bibliografia dos autores), em que cada uma utiliza isso de modo específico. Vale lembrar que a formação de Filipa e Sofia é diferente, e que a primeira atua no acompanhamento de estágio há mais ou menos cinco anos, enquanto a segunda possui cerca de vinte e dois anos de experiência como supervisora de estágio. Afora isso, é oportuno destacar que Filipa não possui experiência docente no Ensino Básico e que Sofia trabalhou durante dez anos como professora de Português e Francês nesse âmbito educacional.

Diante do exposto, compreende-se que o supervisor de estágio desempenha uma função importante, na medida em que contribui para que os estagiários entendam o que fazem no dia a dia da escola e da sala de aula, podendo ressignificar as teorias que possuem, produzir novas teorias e redirecionar o ensino que praticam.

Assim, após tratar sobre o diálogo entre a teoria e a prática no Estágio Supervisionado, passa-se a analisar outras intervenções que ocorrem durante o estágio.

5.2.2.2 Intervenções no processo do estágio

O Estágio Supervisionado constitui uma etapa da formação docente em que o estagiário participa de um processo formativo que busca o desenvolvimento de estratégias que propiciam a realização de diferentes ações interventivas nas circunstâncias singulares em que atua.

Dessa maneira, o acompanhamento do estágio requer do supervisor um trabalho que pretenda despertar no estagiário o anseio e a preparação para que ele problematize o seu repertório de saberes que são atinentes ao ensino que pratica, bem como tome consciência do trabalho que realiza no contexto escolar.

Assim, as intervenções que ocorrem durante o acompanhamento do estágio devem estar consoantes com o projeto do curso e com o projeto de supervisão do supervisor. Afora isso, devem ser consideradas as condições de trabalho do supervisor, o tempo e o espaço que ele possui para o desenvolvimento de suas atividades supervisivas, bem como os desafios que enfrenta no cotidiano do seu trabalho.

Nessa perspectiva, observe-se o que manifesta o supervisor Pedro acerca de sua prática no acompanhamento do estágio:

Pedro	<p>Ao praticar o ensino que ele quer praticar, quais as reflexões que ele pode fazer sobre o ensino que ele praticou ao longo desse ano? Essa pergunta os alunos ficam loucos dizendo: “O que é prática de ensino? Como que é isso? Qual é o ensino que eu quero praticar?” [...] Aí peço pra eles irem postando os projetos, as ações, o cotidiano deles no TelEduc pra eu acompanhar mais à distância, verificando se os alunos estão respondendo algumas coisas, se os alunos estão postando as reflexões para compartilharem entre eles, porque eu peço pra que eles façam isso e eles precisam negociar com os colegas pelo menos dois comentários naquilo que eles postam. Esses comentários são feitos pelos colegas, que são uma espécie de “amigo crítico” [...] E aí eu vou olhando não só o que se posta, mas também os comentários e orientando: “Olha, dizer que está bom ou que está ruim até eu sei fazer. Eu quero saber é que conhecimento você tem, que você usa pra fazer esse comentário?” Então, vou estimulando eles a incorporarem apreciações críticas, um pouco mais fundamentadas no campo da Educação e da Pedagogia e vou pedindo mensalmente uma narrativa de uma página, na qual eles refletem sobre o que aconteceu no mês.</p>
-------	--

Pedro comenta que pergunta aos estagiários acerca do que eles podem refletir a partir do ensino que praticaram, enfatizando que, diante da pergunta, eles questionam os conceitos que têm elaborado, assim como realizam projeções sobre o ensino que desejam praticar.

O supervisor ressalta também que utiliza a plataforma virtual TelEduc para acompanhar o cotidiano dos estagiários, de forma que eles postam seus projetos, respondem às perguntas e refletem sobre o que fazem. O supervisor Pedro diz ainda que o estagiário precisa ter um “amigo crítico”, que é quem comenta o que o futuro professor posta na plataforma. Os comentários do colega são acompanhados por Pedro, que vai instigando o aprofundamento da crítica e da análise.

Essa forma de acompanhamento do estágio em que o processo supervisionado ocorre em um ambiente de “parceria” entre os estagiários, o que é denominado de *criticalfriend* por Sá-Chaves (2002) pode proporcionar que o colega que analisa, critica e comenta o trabalho do outro também vá aprendendo e construindo teorias acerca do ensino, pois, conforme aprofunda seu pensamento sobre o que o outro faz, traz à tona as teorias que possui e o ensino que pratica, desenvolvendo a prática reflexiva e realizando intervenções no contexto de ação.

A estratégia da pergunta utilizada pelo supervisor Pedro também pode contribuir para o desenvolvimento da prática reflexiva, contemplando diferentes patamares da reflexão (AMARAL, MOREIRA e RIBEIRO, 1996), na medida em que proporciona ao estagiário tornar-se consciente do trabalho que realiza. Afora isso, pode possibilitar a análise do seu pensamento sobre o ensino, reconstruir suas concepções e redimensionar o ensino que deseja praticar.

Faz-se oportuno ressaltar que a pergunta, que possui cunho pedagógico, utilizada como estratégia supervisiva, deve sempre ser usada com a pretensão formativa (ALARCÃO e TAVARES, 2003). Assim, concerne ao supervisor estimular o estagiário a formular perguntas frequentemente, questionando o seu trabalho e construindo alternativas para os problemas que vivencia.

Para tanto, é preciso que o supervisor, que também deve ser um questionador da sua prática (VIEIRA, 1993), possua a habilidade para discernir o que o estagiário expressa em suas respostas, de modo a fazer ponderações adequadas e utilizar as estratégias apropriadas para incitar o aprofundamento da análise. Isso pode se configurar como um desafio a ser enfrentado pelos supervisores com poucos anos de experiência no acompanhamento de estágio, assim como pelos supervisores que não passaram pela docência na Educação Básica, o que não é o caso de Pedro, que possui dezessete anos de atuação no acompanhamento de estágio e iniciou sua carreira profissional como professor da Educação Básica.

Constata-se o que afirma o supervisor Manoel:

Manoel	É o estágio que nos permite verificar lacunas, dificuldades, problemas e atuar imediatamente. Atuando como? Chamando a atenção das dificuldades, apoiando os estagiários a superar essas dificuldades com leituras, com aprofundamento científico, com aprofundamento didático, com apoios a vários níveis.
--------	---

Manoel expressa que o estágio permite agir de forma imediata nas situações problemáticas identificadas no processo formativo. Isso ocorre quando o supervisor atua de maneira a despertar a atenção do estagiário para as dificuldades encontradas, auxiliando-o a superar essas dificuldades por meio de uma maior fundamentação didático/científica, e concedendo apoio na realização do trabalho.

O que Manoel diz permite compreender-se que, durante a realização do estágio, é possível superar os problemas com que o estagiário se depara a partir das estratégias supervisivas utilizadas. Entende-se, então, que isso requer do supervisor a sensibilidade para que compreenda os problemas existentes e os fatores que os geraram (MOSHER e PURPEL, 1972). Nesse sentido, o apoio do supervisor é imprescindível, haja vista que a ele cabe apresentar sugestões e assumir uma atitude encorajadora (VIEIRA, 1993) diante da necessidade de atuação imediata no contexto da prática do estágio.

O manifesto pelo supervisor Manoel é semelhante ao que Pedro diz ao referir-se à busca do aprofundamento científico, sendo que cada um faz isso em seu contexto específico de ação e utilizando estratégias distintas.

Observe-se o que enuncia a supervisora Patrícia:

Patrícia	[...] Então, elas vão pra escola, elas observam, a gente vai instruindo as estagiárias pra que elas vão aos poucos conquistando espaços com as professoras na sala, o espaço com os alunos. Então, tem professora que não deixa a estagiária nem se aproximar dos alunos, ela fica lá observando e não deixa elas se aproximarem. Tem professora que não, que já pede ajuda, que já pede pra elas corrigirem o caderno das crianças, que pede pra elas auxiliarem com alunos que têm mais dificuldade. Então a gente vai sempre orientando as estagiárias a irem conquistando esse espaço junto à
----------	---

professora para que cada vez mais elas ganhem esse espaço na sala de aula e elas consigam. [...] A gente sempre orienta as estagiárias: “Não fiquem só na sala de aula, acompanhem o recreio, comam junto com as crianças na hora do intervalo, acompanhem um dia a sala dos professores, sentem junto com os professores na sala dos professores”. Então, assim, os vários momentos da escola e não só, porque tem o entorno também. A gente sempre fala pra elas: “Deem uma volta no bairro, conheçam o bairro onde essas crianças estudam, conheçam quem são as pessoas que moram no bairro em que a escola está localizada”, porque assim elas vão tendo uma noção geral de onde que está a escola e de quem é.

Patrícia pontua que orienta as estagiárias a se comportarem de forma que consigam ocupar o seu lugar na sala de aula onde realizam o estágio. Isso depende dos diferentes modos de vinculação existentes na relação que se estabelece com a professora da sala. Por sua vez, a ênfase conferida por meio dessa estratégia reside na recomendação de que a conquista de uma posição na sala constitui-se como algo importante e necessário para que o estágio seja realizado.

Outro aspecto pontuado pela supervisora Patrícia refere-se à presença das estagiárias na escola. Elas são orientadas a vivenciar situações em todos os espaços escolares, não restringindo a sua experiência apenas à sala de aula. Afora isso, Patrícia recomenda que o entorno da escola seja visitado pelas estagiárias com o propósito de que elas conheçam o meio em que a escola está inserida.

Essa estratégia utilizada pela supervisora Patrícia que diz respeito à orientação para a conquista de espaços na sala de aula, por parte das estagiárias, pode possibilitar o exercício de enxergar-se na profissão. Isso ocorre na medida em que pode provocar nas estagiárias o questionamento acerca do seu real lugar no campo de trabalho e aprofundar os conhecimentos atinentes ao trabalho docente (ALARCÃO e TAVARES, 2003). Nesse sentido, o trabalho do supervisor, quando orienta o estagiário a ocupar o seu lugar, está pautado na reflexão acerca da sua própria identidade docente.

Quando Patrícia diz que orienta as estagiárias a não ficarem somente na sala de aula, e que experienciem os demais espaços escolares e que também conheçam o bairro onde a escola se encontra, é evidente que há uma busca para a ampliação do olhar acerca da escola.

Nessa direção, estar junto com os alunos e com os professores nos outros momentos que integram o cotidiano escolar, vivenciando situações em espaços diversos, pode contribuir para que a escola seja entendida em sua complexidade, constituindo-se em um local de aprendizagem da profissão (CANÁRIO 1999). Afora isso, o conhecimento do meio em que a escola se localiza propicia que os alunos sejam considerados no processo de ensino em sua realidade histórica.

Desse modo, no percurso formativo, o professor é tomado, conforme aponta Lima (2001, p.14), como “sujeito do conhecimento e agente de transformação na escola e na sociedade”. Assim, o estágio se configura como situação de aprendizagem, em que o estagiário pode compreender o contexto escolar como um lugar onde ocorrem múltiplas interações em um cenário com condições específicas.

Verifique-se, a seguir, o que comenta Débora:

Débora	[...] Eu prefiro, ao invés de estar conversando com os estagiários, fazer minhas interferências no momento da aula e no final da aula a gente conversar sobre o que foi desenvolvido, como poderia ter sido, o que foi bom, quais os aspectos positivos e os aspectos negativos. Eu acabo entrando na aula do estagiário para dar aula junto com ele quando eu percebo que há uma certa dificuldade, por exemplo, de lidar na relação deles com os alunos ou, de repente, na questão do próprio conteúdo. Se eu percebo que eles não estão conseguindo a partir daquilo que foi planejado, eles não estão conseguindo desenvolver ou apresentar aquilo que eles planejaram, eu entro nesse aspecto.
--------	---

A supervisora Débora enuncia que opta por interferir no trabalho do estagiário, quando ele está realizando a aula, e estabelecer uma conversa ao final sobre a aula praticada. Nesse momento, pelo que comenta, Débora aborda diversos pontos relativos à aula, desde o que foi bom, o que foi ruim e o que poderia ter sido feito.

A supervisora admite que, quando o estagiário apresenta dificuldade para executar o que foi planejado ou quando não consegue estabelecer uma relação harmoniosa com os alunos, ela intervém na aula e ministra a aula junto com ele.

Essa forma de acompanhamento do estágio praticada por Débora, em que a supervisora acompanha diretamente o ensino que o estagiário planejou e está

praticando (FREITAS, 2011), permite uma ação imediata na realização do ensino, haja vista que, no momento em que a dificuldade se apresenta, a supervisora já atua no sentido de ajudar o estagiário a superá-la. Essa estratégia supervisiva associa-se à concepção que considera o estágio como situação de aprendizagem, ancorada na perspectiva do professor prático/reflexivo.

É oportuno ressaltar que a conversa que Débora afirma manter com o estagiário ao final da aula, que é uma estratégia semelhante ao que dizem praticar os supervisores Manoel, Sofia e Joaquina quando se referem à rotina de acompanhamento do estágio, pode constituir-se como um ponto para desencadear a reflexão sobre o ensino praticado.

Nessa perspectiva, o estágio pode se caracterizar como uma etapa formativa que favorece ao estagiário localizar estratégias para ultrapassar as dificuldades encontradas na realização do trabalho pedagógico (PICONEZ, 1994). Porém, é necessário que se esteja atento aos aspectos que serão abordados na conversa, e para a forma como será desenvolvida, de modo que ultrapasse a descrição do que foi realizado.

Afora isso, é importante que o supervisor possua noção da docência na Educação Básica, haja vista que precisa entender a dinâmica de uma sala de aula nesse nível de ensino para que preste atenção e ajude o estagiário a resolver os problemas com os quais se defronta (GLICKMAN, 1985). Também é importante que possua um número pequeno de estagiários para acompanhar, de forma que tenha tempo suficiente para desenvolver esse trabalho que requer bastante disponibilidade. No caso de Débora, ela possui quatorze anos de experiência na docência da Educação Básica, no entanto, a turma que ela acompanha possui cerca de quarenta estagiários, o que torna difícil acompanhar o estágio da forma como está estabelecido no projeto do curso e da forma como ela concebe o Estágio Supervisionado, limitando-se a atuar de acordo com as condições que possui.

Observe-se o que diz a supervisora Filipa:

Filipa	Pergunto sempre quando fazem avaliação das suas intervenções: “Como que os meninos se sentiram? Como é que as crianças estavam? Quais eram os seus níveis de implicação, de interesse, de concentração nas atividades, de entusiasmo? Como se sentiram as crianças?” Eu olho, sobretudo, para o estilo relacional e procuro ver até que ponto, nas estratégias que eles
--------	---

	mobilizam, na forma como organizaram a sessão, se é diversificada a abordagem considerando que há crianças que suscitam preocupação ou se é uma coisa monolítica que é dada a todos, a todas as crianças, que normalmente a tendência de um estagiário é dirigir-se ao grande grupo.
--	--

Filipa manifesta que faz perguntas aos estagiários nos momentos em que avaliam suas ações interventivas. Essas perguntas versam sobre os aspectos relacionais das crianças na sala de aula e possibilitam à supervisora observar a forma de estruturação do ensino e se as estratégias pedagógicas utilizadas são variadas e buscam contemplar as crianças em suas especificidades.

Assim como Joaquina, Sofia e Débora, Filipa também utiliza a estratégia de perguntas. Porém, as perguntas usadas por Filipa possuem como base os aspectos que se referem à relação entre os alunos, seu bem-estar e comportamentos durante a aula. Vale lembrar que Filipa é formada em Psicologia, talvez por isso os pontos para os quais olha sejam os referidos. Faz vinte e nove anos que atua como formadora de professores e mais ou menos cinco anos como supervisora de Estágio.

Essa estratégia supervisiva que Filipa expressa utilizar pode aguçar o olhar do estagiário para as interações que ocorrem na sala de aula, bem como oportunizar que o estagiário forneça um apoio mais próximo e mais individualizado aos alunos, de modo que os atenda em suas necessidades específicas. Afora isso, pode constituir-se como uma oportunidade para que o estagiário aprimore a capacidade de organização do seu trabalho e melhore o ensino que pratica (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Contudo, levando-se em consideração que as perguntas utilizadas por Filipa possuem como base os aspectos relacionais, vale salientar que isso pode caracterizar-se como um desafio aos supervisores que possuem uma formação diferente da de Filipa, haja vista ser esse um aspecto que, para ser observado e analisado de forma aprofundada, requer que o supervisor detenha um conhecimento amplo sobre ele, sendo o supervisor um profissional que possua um repertório robusto de informações e que seja atualizado a respeito dos assuntos do campo específico (VIEIRA, 1993). Mesmo assim, em um processo de acompanhamento de estágio, os aspectos relacionais não podem ser desconsiderados, tendo em conta

que o trabalho do professor é realizado com pessoas que mantêm interações diversas.

A seguir, observe-se o que comenta Sofia:

Sofia	<p>Procuro que esse comentário em aula seja construtivo. Quando, por exemplo, a aula corre muito mal eu não digo nada. Eu digo: “Vamos pensar melhor, depois na universidade falamos”. Então, passados dois, três, quatro dias, as coisas já serenaram mais e pra estagiária é mais fácil falar sobre o fracasso e poder analisá-lo não numa forma tão dolorosa, porque às vezes as coisas correm mesmo mal. Procuro nesse comentário crítico começar por aspectos positivos da aula, claro que é com os erros que elas vão aprendendo, é refletindo sobre os erros, refletindo sobre essa ação que pode não ter corrido tão bem para que possam estruturar, mas também é necessário valorizar e consciencializar aquilo tudo que de bom se faz e o que, na prática, são ações que resultaram e tentar definir as estratégias adequadas e levar que a estagiária consciencialize o que fez de bem. E depois desse primeiro ponto sobre o que é que correu bem, então pronto, vamos ver o que é que correu menos bem, e o que é que temos que fazer para alterar essa situação numa próxima intervenção. Então, combino com elas para que procurem numa próxima ida minha à escola, que ponham em prática novamente aquela estratégia, e que achem qualquer coisa que elas possam experimentar de uma forma sustentada e possam voltar a experimentar, para elas próprias se consciencializarem que foram capazes de ultrapassar as dificuldades.</p>
-------	--

A supervisora Sofia enuncia que seus comentários sobre a aula praticada pelas estagiárias são positivos. Para ela, quando a aula ocorre de uma forma muito ruim, evita fazer comentários e pede que as estagiárias pensem mais um pouco para que depois possam conversar na Universidade, quando a situação já estiver mais tranquila e elas mais calmas. Assim, as estagiárias se encontram em uma situação menos angustiante e conseguem falar sobre os seus insucessos de forma que possam analisá-los.

Sofia diz que inicia a crítica abordando os aspectos positivos da aula, de forma que a estagiária pense em como estruturou o seu trabalho e tome consciência do que fez sua prática dar certo. Em seguida, aborda o que foi negativo, incitando a estagiária a construir uma estratégia para modificar a situação na intervenção seguinte. Assim, acorda com a estagiária que em sua próxima ida ao contexto

escolar ela vai praticar a mesma estratégia, que foi alterada, experimentando com base em fundamentos. Desse modo, as estagiárias se conscientizam de que elas próprias construíram a forma de superar as dificuldades e são capazes disso.

Essa estratégia supervisiva utilizada por Sofia articula-se ao cenário reflexivo (ALARCÃO e TAVARES, 2003) da supervisão de estágio. É importante enfatizar que Sofia considera necessário que, diante do fracasso da prática da estagiária, seja criado um clima em que a estagiária possa se tranquilizar e pensar de maneira mais racional acerca do trabalho que realizou.

Nesse contexto, é oportuno ressaltar que cabe ao supervisor assegurar as condições para que a reflexão sobre a prática aconteça, buscando caminhos para que as dificuldades sejam ultrapassadas a partir da problematização das práticas (TOMAZ, 2007). Assim, é possível que as intervenções realizadas durante o estágio possam tornar o processo supervisivo um momento formativo em que a estagiária comece a se tornar supervisora do próprio trabalho que realiza (VIEIRA, 2009), na medida em que ela vai tomando consciência do que faz, do que pode ou não dar certo; e vai construindo suas próprias maneiras de intervir no ensino que pratica, acompanhada pela supervisora.

Essa postura relatada por Sofia, ou seja, de esperar que a estagiária se tranquilize após uma prática que foi ruim para que ela possa pensar melhor e de forma mais analítica sobre o que fez, assim como iniciar a crítica pelos aspectos positivos para depois abordar os negativos assume uma função encorajadora (VIEIRA, 1993) no acompanhamento do estágio, pois isso contribui para que a esfera emocional da estagiária se equilibre, além de fortalecer o vínculo afetivo entre a supervisora e a estagiária.

No entanto, cabe pontuar que, para a utilização de uma estratégia supervisiva dessa natureza, é necessário que o supervisor possua tempo e disponibilidade para acompanhar o estágio em seus diversos momentos, investigando e analisando cada ação do estagiário de forma detalhada, para que possa interferir de maneira pontual em cada situação ocorrida, contribuindo, assim, para que o estagiário se conscientize sobre o que faz e elabore formas de superar os problemas que enfrenta. Afora isso, é necessário que o supervisor aja com maturidade e equilíbrio emocional, de forma segura e tranquila, de modo que o clima criado na relação com o estagiário seja de confiança e de apoio.

Assim, após expor aspectos que estão relacionados às intervenções que ocorrem no processo de acompanhamento do estágio, aborda-se, a seguir, acerca do registro do estágio.

5.2.2.3 Registros sobre a prática do estágio

O processo do estágio requer do supervisor um acompanhamento baseado na busca por uma formação em que o professor atue de forma a repensar o seu ensino em um contexto permeado por dúvidas, contradições e incertezas; e de maneira que compreenda a escola como uma instituição inserida em um meio social complexo e diverso. Nessa perspectiva, é necessário considerar o processo formativo com base em um pressuposto que conceba a formação docente em uma conjuntura de desenvolvimento da prática reflexiva, de modo que o professor possa problematizar e ressignificar o que faz, tomando consciência do que está fazendo e observando o que realiza por meio do registro do que é feito.

Assim, é oportuno destacar o que diz a supervisora Patrícia acerca do registro do estágio:

Patrícia	<p>[...] As estagiárias vêm com o relatório pra supervisão, o relatório escrito do que elas vivenciaram pra gente poder discutir. Então, a hora que elas chegam aqui na supervisão, munidas do diário de campo e dos relatórios que elas produzem, a gente vai discutindo aquilo que elas vivenciaram na prática. [...] Durante todo o percurso que culmina numa pasta de estágio [...] porque esses relatórios, eles vão sendo montados em pastas de estágio [...] aqui elas colocam toda a documentação do estágio, e aqui elas relatam, eu leio e levo pra casa... Então, elas têm data pra entregar o relatório também, e ai eu vou lendo, vou fazendo algumas indagações, vou vendo as análises que elas vão fazendo.[...] E uma vez por mês elas precisam me entregar o relatório do estágio do mês. Precisa ser relatório diário, é por dia, cada dia que elas vão pra escola elas relatam. [...] Eu vou lendo e vou datando pra eu ter clareza do que elas estão fazendo, vou conversando junto com elas no relatório. Aí elas colocam projeto e planos de aula que elas desenvolvem com as crianças. Isso no final culmina com a pasta de estágio completa, que é todo o registro do que elas vivenciaram no estágio.</p>
----------	--

Patrícia pontua que as estagiárias levam relatório escrito e diário de campo para o encontro supervisivos, e que é por meio disso que as experiências vivenciadas na prática são debatidas. Os referidos relatórios são entregues mensalmente e apresentam os relatos diários das atividades realizadas no contexto escolar. A supervisora diz que vai lendo e estabelecendo um diálogo com as estagiárias nos relatórios por meio das anotações que realiza, além de colocar a data em que faz as anotações para que possa melhor acompanhar as atividades.

Afora isso, Patrícia manifesta que todo o material vai compondo uma pasta de estágio, em que são organizados os relatórios, os planos de aula, os projetos e toda a documentação referente ao estágio.

Os registros feitos no estágio, acompanhado pela supervisora Patrícia, são um relatório escrito, diário de campo e pasta do estágio, e possibilitam a documentação das práticas realizadas pelo estagiário.

O relatório escrito, que contém o trabalho diário do estagiário, é o instrumento utilizado por Patrícia para desencadear a discussão das práticas, o que pode contribuir para o desenvolvimento da prática reflexiva por parte do estagiário. Vale ressaltar que os relatórios escritos exercem uma função importante no processo do estágio na medida em que favorecem a constatação dos problemas existentes e a consequente busca de alternativas para solucioná-los. Isso ocorre considerando-se que o estagiário está diante de uma desordem de conhecimentos na vivência do estágio (FREITAS, 2011), o que pode ser analisado tendo como ponto de partida os relatórios escritos.

É oportuno enfatizar que o relatório proporciona a Patrícia estabelecer um diálogo com as estagiárias, e acompanhe as atividades realizadas conforme vai fazendo anotações. É por meio desses relatos escritos que Patrícia acompanha o que as estagiárias fazem na escola, haja vista que a supervisora não faz visita ao contexto escolar. Dessa forma, o relatório escrito atua como instrumento mediador da relação entre o supervisor e o estagiário no processo supervisivo, fornecendo as informações necessárias acerca das vivências no contexto escolar para que ocorram as discussões e o desenvolvimento da reflexão.

Como Patrícia atua em um contexto institucional que não prevê sua ida à escola para realizar supervisão, essa pode ser uma estratégia viável para que ela se aproprie do trabalho que o estagiário realiza na sala de aula, constituindo-se, assim,

como elemento que, escrito após a aula, proporciona a reflexão acerca das experiências docentes que estão sendo vividas (CARVALHO, 1996).

No entanto, o registro realizado da forma manifesta por Patrícia requer do supervisor condições de tempo e espaço para que seja feita a leitura minuciosa dos relatórios, de forma dialogada com o texto escrito pelo estagiário, por meio das anotações do supervisor. No caso de Patrícia, parece que o tempo disponível na instituição em que trabalha não é suficiente para isso, haja vista que ela afirma que leva os relatórios para casa, o que indica que a complementação da atividade é realizada fora do horário de trabalho.

Outro ponto que merece destaque é a pasta do estágio que Patrícia diz fazer parte do acompanhamento que realiza. Na medida em que são organizados nessa pasta os relatórios, diários de campo, projetos e planos de aula, é possível documentar o estágio e ter uma memória construída de tudo o que foi realizado. Isso favorece ao supervisor e ao estagiário reconhecer todo o processo vivenciado, avaliando o desenvolvimento de cada etapa, bem como identificando os progressos e evoluções ocorridas. Isso se assemelha aos portfólios reflexivos (ALARCÃO e TAVARES, 2003) quando diz respeito ao agrupamento de documentos, não ficando clara a característica reflexiva, pois, o relatório arquivado na pasta pode ser uma simples descrição do observado; no portfólio reflexivo o estagiário tem que fazer uma reflexão de sua ação e as implicações de seu ensino.

Observe-se o que enuncia a supervisora Vanessa:

Vanessa	O relatório é pedido semanalmente. A cada encontro da estagiária na sala, ela escreve um relatório. Então, eu acabo sabendo de tudo o que ela fez, a partir do olhar dela no registro dela. Então, ela vai relatar o que ela fez e vai analisar dentro das condições dela. Ela faz a descrição, que é o relato, ela descreve o que ela fez e aí ela faz os apontamentos: o que ela achou, por que deu certo, por que não deu certo, como que ela compreendeu etc. E quando ela se sente em condições, que isso a gente vai o tempo todo reforçando, ela já vai estabelecendo o diálogo com os autores que são estudados. E quando ela não estabelece e poderia ter estabelecido eu vou apontando. Então, como a gente faz semanalmente? Eu tenho acesso à entrada e à saída dela, sobre tudo o que ela desenvolveu, sobre o olhar dela, a partir do registro dela. Então, a uma hora, quando eu entro no estágio, eu recolho todos os relatórios da semana anterior, levo pra casa,
---------	---

	<p>eu corrijo esses relatórios no sentido de fazer a leitura, de trabalhar o conceito que as alunas têm, de fazer perguntas, de provocá-las a pensar de outra maneira aquela questão apresentada, de indicar leituras para elas, de “pegar no pé” nas normas técnicas, muitas vezes até na questão da língua portuguesa que eu tenho facilidade por conta da minha formação...</p>
--	--

A supervisora Vanessa, assim como Patrícia, comenta que o registro do estágio que acompanha é feito por meio de relatório escrito, e proporciona que ela fique ciente das atividades que as estagiárias desenvolvem na escola. Porém, no caso de Vanessa, diferente de Patrícia, o relatório é semanal, e, ao invés de servir de base para discussão do ensino praticado durante o encontro supervisivo, possibilita à estagiária descrever o seu fazer e analisar o que fez.

Vanessa enuncia que as estagiárias dialogam com as teorias dos autores na escrita do relatório, e, quando não o fazem, ela sugere que isso seja feito. A supervisora diz que os relatórios são entregues na escola onde o estágio ocorre, antes da aula, e que ela leva para casa para ler, fazer as correções, sugerir leituras e provocar questionamentos.

Essa forma de registro de estágio que Vanessa comenta que integra o seu trabalho de acompanhamento possibilita que o relatório escrito seja visto como elemento mediador do diálogo entre o supervisor e o estagiário, assim como no caso de Patrícia. Contudo, é possível compreender que no caso de Vanessa o relatório possui uma característica mais reflexiva, na medida em que a supervisora solicita que o estagiário vá além da descrição do que realizou e faça também a análise de sua prática, articulando isso com os conhecimentos teóricos que possui. Isso se aproxima do caráter reflexivo que possuem os portfólios reflexivos (SÁ-CHAVES, 2005), o que acontece conforme, na escrita do próprio relato, o estagiário vai problematizando o que faz, orientado pelo supervisor, que vai fazendo anotações, questionamentos e estimulando o pensamento sobre o ensino realizado.

Ressalte-se que a supervisão do estágio acompanhado por Vanessa ocorre no contexto escolar, e que, mesmo ela estando presente na escola, o relatório escrito permite que ela saiba de toda a rotina dos estagiários na instituição. Desse modo, essa forma de registro contribui, mesmo nas circunstâncias em que o supervisor realiza a supervisão no contexto escolar, para facilitar e complementar o

seu trabalho de acompanhamento, haja vista que fornece informações que auxiliam no estabelecimento de estratégias e no desenvolvimento da reflexão.

É oportuno destacar que Vanessa diz que, ao recolher os relatórios semanalmente na escola, leva-os para casa para lê-los e corrigi-los. Assim como Patrícia, parece que o tempo de Vanessa para o desenvolvimento do seu trabalho de acompanhamento do estágio não é suficiente, haja vista que precisa realizar tarefas fora do seu horário de trabalho e da instituição em que atua, o que pode ser um desafio a ser enfrentado pela supervisora.

Observe-se, a seguir, o que comenta o supervisor Pedro:

Pedro	Nós montamos um projeto de pesquisa e trabalhamos com as narrativas produzidas pelos estudantes. [...] e a gente introduziu o uso do portfólio. Isso gerou outro conjunto de práticas que são: uso do portfólio com os estudantes logo no primeiro semestre. Então, esses portfólios a partir do primeiro mês eu vejo pelo menos quatro toda semana. Então, eu pego quatro portfólios, leio, comento, devolvo na aula seguinte e, na aula seguinte, pego mais quatro. São portfólios bem na perspectiva dos portfólios reflexivos. [...] Então, vou dando o retorno pra ter alguma transformação do tempo da relação. Uso muito o TelEduc também, que é uma plataforma virtual. Eu falo: “Tragam narrativas do cotidiano”. Geralmente, tem um conjunto de narrativas que ficam falando do professor. Então, eu falo: “Essas não me interessam, porque estágio não é pro professor, o estágio é pra você. Então, esta narrativa só está falando do outro. Se você está vendo só isso no outro, provavelmente, isso está em você”.
-------	--

O supervisor Pedro afirma trabalhar com as narrativas dos estudantes, e com os portfólios reflexivos, os quais recebe cerca de quatro por semana para ler. Afora isso, também utiliza uma plataforma virtual para que os estagiários registrem o que fazem no estágio.

Quanto ao uso das narrativas por Pedro, cabe enfatizar que ele solicita aos estagiários narrativas do que ocorre no dia a dia, tendo como referência a própria vivência de cada um; e diz que, sendo o estágio para eles e não para os professores, eles precisam falar é da própria vida, de suas vivências. Isso é uma maneira de o estagiário narrar sua própria vida, sendo ele o foco daquilo que conta. Mas pode também escrever sobre o contexto escolar em que pratica o estágio (ALARCÃO e TAVARES, 2003). Dessa forma, as narrativas constituem-se como

uma maneira de registro do estágio que possibilitam ao estagiário enxergar-se na profissão docente, questionar-se sobre o ensino que pratica e pensar sobre o que fez na escola.

Ao referir-se sobre os portfólios reflexivos no registro do estágio, Pedro diz que dá retorno aos estagiários e que dá um tempo para que transformações possam ocorrer. Dessa forma, esse modo de registro do estágio pode proporcionar um diálogo sobre as práticas, na medida em que torna possível problematizá-las e ressignificá-las. Sobre os portfólios reflexivos, é pertinente colocar em relevo que Sá-Chaves (2005, p. 7) afirma que são:

Possibilidade de os profissionais, através da construção de soluções para os problemas com os quais se deparam, se tornarem autores das suas práticas e não apenas aplicadores e reprodutores de soluções que alguém possa pensar na sua vez, tal como historicamente tem vindo a verificar-se. Este sentido de autoria com tudo o que acarreta de responsabilização, mas também de reconhecimento, constitui uma viragem fulcral na construção da profissionalidade e, desse modo, na estruturação da identidade própria no modo singular como cada qual equaciona e procura resolver e gerir os problemas e os dilemas que cada profissão pressupõe e apresenta.

Assim, os portfólios reflexivos constituem uma estratégia que, na medida em que o próprio estagiário é o seu autor, sendo o que pensa, o que constrói, o que elabora, torna-se possibilitadora da superação da racionalidade técnica na formação docente, haja vista que oportuniza ao estagiário produzir suas próprias teorias e construir uma identidade profissional em que suas especificidades são parte integrante dessa identidade.

Outra forma de registro no estágio acompanhado por Pedro é a plataforma virtual, em que os estagiários vão postando o que realizaram na escola e Pedro vai analisando e questionando. Esse modo de registro, além de possibilitar que Pedro acompanhe todas as atividades realizadas, proporciona o diálogo virtual entre o supervisor e o estagiário, bem como com os colegas da turma, que também acessam e comentam as postagens.

Observe-se o que diz a supervisora Sofia:

Sofia	Eu levo um caderno sempre e faço uma recolha mais descritiva, uma observação mais naturalista. Também tem as minhas notas próprias porque eu coloco sempre chamadas de atenção, porque é necessário
-------	---

	<p>chamar a atenção pro que correu mal e para o que a estagiária pode melhorar e pode corrigir. Nós também a estimulamos a terem determinados instrumentos de recolha de dados de observação, de elas próprias construírem mais ou menos estruturas pra poderem se auto-observarem. Mesmo o nosso próprio instrumento de avaliação, que as avalia, tem diferentes itens que ajudam nossa reflexão e, portanto, nessa auto-observação. Quando a estagiária faz essa auto-observação, também nos orienta a nós para sabermos a que dar importância e a que não dar.</p>
--	---

Sofia pontua que possui um caderno em que faz suas anotações, de forma descritiva, acerca do estágio que as estagiárias praticam. A supervisora comenta que vai anotando os pontos em que precisa chamar a atenção da estagiária no momento da reflexão. Mas ela diz que as próprias estagiárias também possuem seus instrumentos para que organizem seus dados de forma a possibilitar a auto-observação. A auto-observação da estagiária também ajuda a supervisora no estabelecimento de estratégias para realizar o trabalho supervisionado.

De maneira diferente de Patrícia, de Vanessa e de Pedro, para quem o registro é feito de maneira mais ligada ao estagiário sobre o estágio que pratica, Sofia utiliza uma forma de registro que está mais relacionada ao seu trabalho supervisionado, na medida em que ela mesma faz suas anotações acerca da estagiária, para que possa ter dados para o desenvolvimento do acompanhamento que realiza. Isso é muito específico porque ela assiste às aulas, diferente de outros.

Isso pode contribuir para que, no momento de problematizar a prática, dados relevantes não sejam desconsiderados, haja vista que a supervisora já fez o registro. Mesmo assim, Sofia não dispensa o registro feito pelo estagiário, pois, além de propiciar a auto-observação da própria estagiária, ainda fornece dados para a supervisora complementar as anotações que realizou. Dessa forma, a supervisora poderá possuir mais elementos para focar o seu olhar na problematização e análise dos episódios vividos nos contextos reais da docência (ESTRELA, ESTEVE e RODRIGUES, 2002), estando o seu modo de acompanhamento vinculado a uma concepção que considera o estágio como situação de aprendizagem.

Observe-se, a seguir, o que manifesta Filipa sobre o registro do estágio:

Filipa	Quando os estagiários entregam as reflexões, trabalhos etc. entregam-nos a nós e entregam às supervisoras cooperantes. Em alguns casos, as cooperantes muitas vezes também fazem anotações e reflexões e essas reflexões delas também nos ajudam a ver um outro lado da coisa, e isso é importante.
--------	---

A supervisora Filipa aponta que os estagiários entregam as reflexões tanto para ela quanto para a supervisora cooperante. Pontua ainda que as cooperantes também realizam suas anotações nas reflexões dos estagiários e que isso contribui para que ela tenha outro olhar acerca do trabalho realizado pela estagiária.

O manifesto por Filipa coloca em relevo que a forma de registro no estágio que acompanha é a reflexão escrita, que é lida e comentada tanto por ela como pela cooperante, que ajuda na realização do trabalho. A ação da supervisora cooperante nesse processo referente ao registro, no caso de Filipa, é diferente do que foi manifestado por Patrícia, Vanessa, Pedro e Sofia, que não se referiram à participação da cooperante nesse momento.

Nesse contexto, vale lembrar que o supervisor cooperante possui um papel fundamental no processo supervisivo e que, realizando o que Filipa diz que ele realiza, pode contribuir de forma significativa no acompanhamento do estágio, haja vista que sua ação é imprescindível enquanto sujeito que facilita a socialização da cultura da profissão e enquanto participante do processo de formação identitária no contexto profissional docente (CAIRES, MOREIRA, ESTEVES e VIEIRA, 2011).

Assim, o registro feito no modo de reflexões escritas e acompanhado pelos dois supervisores pode se configurar como uma estratégia viável para o desenvolvimento da prática reflexiva. Porém, nas instituições em que não há uma parceria estabelecida de forma comprometida e responsável entre o supervisor da Universidade e o supervisor cooperante, isso representa um desafio a ser enfrentado na busca por uma relação entre esses dois profissionais que favoreça o desenvolvimento do processo de forma colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enquanto houver sol
Ainda haverá...
(Titãs)*

No decorrer desta investigação, busquei conhecer, compreender e analisar, a partir das perspectivas dos supervisores: a organização do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia em diversas instituições; as concepções de estágio dos supervisores do Curso de Pedagogia; as formas de acompanhamento do estágio e seus encaminhamentos; e as condições de acompanhamento do estágio pelos supervisores em seu contexto de trabalho.

A pesquisa justifica-se pela identificação de uma lacuna a ser preenchida nos estudos que versam sobre as práticas e o papel do supervisor, levando em conta suas condições de trabalho e as possibilidades de acompanhamento diante do contexto de inserção dos estagiários no campo profissional.

Afora isso, minha experiência como supervisor de Estágio no Curso de Pedagogia também forneceu base para que houvesse o entendimento de que uma das principais dificuldades para o Estágio Supervisionado alcançar os objetivos a que se propõe refere-se ao acompanhamento dos estagiários pelo supervisor, bem como às suas condições de trabalho.

Assim, o estudo se desenvolveu com base na seguinte questão orientadora: – A partir do que dizem os supervisores, quais as condições e formas de acompanhamento do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia?

Buscando responder a essa questão, entrevistei supervisores brasileiros que atuam no Curso de Pedagogia, e supervisores portugueses que atuam nos cursos de Mestrado (i) em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (ii) e em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, curso que confere, no contexto português, a habilitação equivalente à conferida pelo Curso de Pedagogia no Brasil.

A pesquisa é do tipo qualitativa e foi utilizada a entrevista semiestruturada como principal fonte de produção de dados. Os resultados foram construídos por meio de análises realizadas com base no referencial histórico-cultural.

Por conseguinte, a partir da análise dos dados produzidos na realização de entrevistas com supervisores de estágio brasileiros e portugueses, alicerçado sobre uma abordagem histórico-cultural, e com base na literatura concernente ao campo,

assinala-se a tese de que: *As condições de trabalho dos supervisores definem as concepções, práticas e orientações supervisivas no processo de acompanhamento dos estagiários. Embora cada instituição tenha uma forma de organização do Estágio Supervisionado, são as condições de trabalho que orientam as possibilidades de atuação dos supervisores.*

Desse modo, por meio dos resultados obtidos, é possível compreender que as concepções de estágio que subjazem a ação do supervisor são fundamentadas nos conhecimentos teóricos que ele possui sobre o tema e pelas teorias que ele produz. Logo, o estágio pode ser concebido como mediador da escolha da profissão, na medida em que proporciona ao estagiário, ao penetrar a realidade da escola e da sala de aula, a compreensão de qual carreira docente ele realmente deseja seguir. Essa concepção de estágio possibilita que as práticas do supervisor estejam relacionadas à análise do dia a dia da escola, de sua função social enquanto instituição e dos problemas vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Ainda no campo profissional, o estágio é concebido como momento de formação da identidade docente, conforme proporciona a reflexão acerca da docência e seus conceitos. Desse modo, as estratégias utilizadas pelos supervisores estão pautadas na discussão da docência enquanto profissão, de maneira que os estagiários elaborem uma noção do papel do professor na escola e tenham a oportunidade de construir uma imagem de si próprios na condição de professores.

Destaque-se, no entanto, que a construção da identidade profissional do professor é um processo que ocorre durante todo o percurso formativo, mas que se faz importante no período do estágio, que também é tido como iniciação profissional, integrando uma etapa em que o estagiário inicia o exercício da profissão. Assim, ao investigar a própria prática, o estagiário aprende a ensinar reconhecendo seus conceitos e seus saberes, e, desta forma, poder refletir e intervir sobre o cotidiano da escola.

Outra concepção de estágio que subjaz a ação do supervisor diz respeito à preparação orientada para o desempenho da profissão, ocorrendo de forma colaborativa entre os estagiários e professores. Nessa direção, as estratégias supervisivas concedem prioridade às experiências vivenciadas nos contextos escolares em que o estagiário realiza o seu ensino, sendo incitado a refletir sobre o que faz.

Os resultados obtidos informam também que o estágio constitui-se como a etapa em que o futuro professor experimenta o ensino que ele pretende praticar. Nesse sentido, a utilização de estratégias supervisivas que possibilitam a reflexão sobre o ensino realizado proporciona ao estagiário ressignificar o seu trabalho e produzir novas formas de ensinar, considerando as circunstâncias em que sua ação ocorre.

Os resultados alcançados também sugerem que o estágio é um espaço de mobilização dos diferentes conhecimentos produzidos durante o percurso formativo. Assim, os conhecimentos construídos se relacionam com a prática e são reconstituídos durante o fazer docente do próprio estagiário, que os insere em seu trabalho. Para tanto, faz-se necessário considerar o estagiário como um sujeito que possui teorias e também produz teorias enquanto realiza o seu ensino.

Outra concepção de estágio relacionada ao trabalho do supervisor o considera como forma de aproximar o estagiário ao campo real em que atuará profissionalmente. Desse modo, durante o estágio, é possível que o futuro professor se encante e se desencante na medida em que se vai deparando com as reais situações do exercício profissional, além de conhecer o público com quem desempenhará sua profissão.

Diante das concepções de estágio que subjazem a ação do supervisor aqui elencadas, e estão relacionadas à concepção de estágio como situação de aprendizagem e como pesquisa referendada neste trabalho, em que a realidade da escola é tomada como ponto propulsor da reflexão, considerando as relações que ocorrem entre as pessoas e o meio social como elementos integrantes do processo de construção da identidade docente e a investigação da prática de ensinar em um contexto em que o estagiário produz teorias e conhecimentos, é possível compreender que elas são diversas e apontam para múltiplos sentidos.

Isso decorre da maneira como os supervisores concebem a formação docente, visão esta que pode ser construída a partir de sua própria vivência como formador, e com base nos pressupostos que dão sustentação às suas práticas. A própria experiência no acompanhamento do estágio contribui para a elaboração dessa concepção. Afora isso, o percurso formativo pelo qual passou o supervisor também influencia o seu ponto de vista sobre o estágio. Cabe salientar que o modo como o estágio é compreendido influencia diretamente na forma como ocorre o seu acompanhamento.

Nesse sentido, assinale-se que as concepções de estágio mencionadas nos resultados apresentados neste trabalho articulam-se ao paradigma de formação docente que concebe o professor como prático-reflexivo, que preconiza o questionamento, a problematização e a análise do ensino praticado pelo professor, opondo-se à reprodução e imitação de modelos anteriormente determinados.

Assim, as práticas dos supervisores estão relacionadas à maneira como eles concebem o estágio. Portanto, essas práticas são diversas, assim como diversas são as concepções sobre essa etapa da formação docente.

No entanto, por meio das análises realizadas, entende-se que são as condições de trabalho do supervisor que determinam as formas possíveis de organização e acompanhamento do estágio. O que o supervisor pensa acerca do estágio e da formação, obviamente, orienta suas escolhas, mas as opções realizadas estão sempre circunscritas às condições materiais de trabalho. Nesse sentido, as políticas de formação inicial de professores devem estar articuladas às políticas de valorização da carreira docente (salário, jornada de trabalho, forma de contratação, condições de trabalho etc.).

Nessa perspectiva, é oportuno destacar que as práticas dos supervisores estão vinculadas às condições existentes em cada contexto de ação. Essas condições são particulares e existem de forma específica em cada âmbito, integrando-se à proposta de estágio estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso de Formação, à concepção de estágio assumida pela instituição, ao regime de trabalho do supervisor e ao tempo e ao espaço disponíveis para a realização do seu trabalho supervisivo.

Dessa forma, é válido colocar em relevo que os resultados alcançados apontam que as práticas e orientações dos supervisores de estágio no processo de acompanhamento dos estagiários são influenciadas pelo modo como esta etapa formativa está organizada no curso de formação. Assim, a estruturação do estágio no Projeto Pedagógico do Curso e na instituição constitui um panorama em que as estratégias supervisivas utilizadas integram-se e dependem das condições de trabalho singulares apresentadas em cada âmbito.

É importante salientar que os resultados logrados nesta investigação apontam que as práticas dos supervisores no acompanhamento do estágio estão associadas aos cenários supervisivos clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico mencionados neste trabalho. Estes cenários se relacionam com a

concepção de formação do professor prático-reflexivo e com a concepção de estágio como situação de aprendizagem.

Desse modo, em uma circunstância na qual o acompanhamento ocorre na universidade, não estando prevista a ida do supervisor ao contexto escolar, a prática supervisiva pode ser desencadeada a partir do relato escrito que os estagiários fazem, possibilitando a discussão e a problematização do trabalho que eles realizam na escola. O acompanhamento também pode ocorrer por meio do uso de plataformas digitais, em que o supervisor acompanha o trabalho realizado pelos estagiários na escola a partir do que eles postam na plataforma, que vai sendo comentado e discutido pelo supervisor e pelos colegas estagiários. A utilização do e-mail como estratégia supervisiva também possibilita que o supervisor acompanhe o trabalho realizado pelo estagiário sem ir ao contexto escolar.

O supervisor, nessa prática supervisiva, dialoga com os estagiários sobre as dúvidas e questões apresentadas. Ressalte-se que esse modo de acompanhamento favorece a interação entre os sujeitos, e, mesmo que o supervisor não esteja presente no contexto escolar, ela possibilita que ele acompanhe de forma minuciosa o que os estagiários estão fazendo, podendo ainda discutir sobre o trabalho realizado e apresentar sugestões.

É importante salientar que, para o supervisor atuar dessa forma, se faz necessário que possua conhecimentos acerca da plataforma digital, tendo domínio sobre seu uso. Afora isso, uma ação mais comprometida e responsabilizada por parte do professor que atua na sala de aula (cooperante) e que acompanha o estagiário na escola é imprescindível, além de possuir um trabalho de supervisão alinhado com o trabalho do supervisor.

Contudo, entende-se que a observação realizada pelo supervisor no contexto escolar, sendo desenvolvida de forma organizada e planejada, com objetivos previamente estabelecidos, favorece um acompanhamento mais fundamentado e propicia um contato mais próximo do supervisor com o estagiário e com o supervisor cooperante.

Cabe destacar que o estágio que integra o supervisor da universidade e o supervisor cooperante é muito potente, pois proporciona a valorização da escola pública e de seus profissionais, haja vista que favorece a ocorrência da assimetria menor (o cooperante está investido de autoridade), em que os cooperantes participam das atividades na universidade. Nessa perspectiva, o plano de carreira

dos professores da Educação Básica deveria contemplar suas experiências como cooperantes.

É oportuno destacar ainda que o fato de o supervisor ministrar outras disciplinas no curso proporciona que ele consiga associar as discussões que ocorrem durante o estágio com o que é estudado nas disciplinas que ministra. Assim, os saberes construídos nas disciplinas são entrecruzados com os saberes produzidos no estágio, possibilitando a construção de novos saberes por meio da reflexão e da problematização das práticas, em um processo no qual os conhecimentos teóricos que os estagiários possuem são considerados.

No entanto, ministrar outras disciplinas além de acompanhar o estágio pode se configurar como uma sobrecarga de trabalho para o supervisor. Para que isso seja evitado, é necessário que o projeto do curso e o regulamento do estágio estabeleçam um número mínimo de disciplinas a serem ministradas pelo supervisor de estágio, além de tempo suficiente para que acompanhe os estagiários, que devem ser em uma quantidade bastante reduzida. A remuneração recebida também deve ser condizente com a satisfação de suas necessidades.

Porém, isso se apresenta como um desafio a ser enfrentado pelos supervisores que trabalham em instituições nas quais o regime de trabalho prevê a remuneração por horas trabalhadas (horista) e que destinam poucas horas para o acompanhamento do estágio; contexto em que o valor recebido pelo professor como remuneração depende da quantidade de horas em que desempenha suas funções docentes. Isto, muitas vezes, coloca o professor em uma situação na qual precisa ministrar várias disciplinas para que seja remunerado com um valor um pouco mais alto. Assim, pode ser que o tempo destinado para o acompanhamento do estágio não seja suficiente.

É válido colocar em relevo que os resultados indicam que a discussão de textos tem proporcionado um olhar para a prática, e servem como base para que ocorra a sua problematização, fundamentando a análise e a observação das questões que surgem por meio dos episódios que ocorrem no contexto escolar. Por sua vez, a leitura de textos também pode ser utilizada ora como aspecto desencadeador da problematização das práticas, ora como a base para os questionamentos e observações sobre as situações vivenciadas na prática.

Outro aspecto a ser considerado é a descrição da prática do estagiário e da própria regência, o que ocorre por meio de registros orais ou escritos, sem emissão

de juízos de valor, o que tem proporcionado o desencadeamento do processo de reflexão crítica e a elaboração de teorias por parte dos próprios estagiários, que posteriormente confrontam com as teorias públicas existentes, sendo isso mais visível nos processos supervisivos que ocorrem tanto na universidade como no contexto escolar.

Os resultados alcançados nesta investigação também dão conta de que a prática dos supervisores pode estar baseada nos relatórios que os estagiários entregam mensalmente, e contêm os relatos diários do que eles fazem na sala de aula. Por meio dos relatórios, o debate acerca das práticas é estabelecido em um diálogo que proporciona um melhor acompanhamento das atividades realizadas.

Além de proporcionar o debate, os relatórios contribuem para o estágio ser documentado; e, juntando-se aos planos de aula e aos projetos, podem compor uma pasta em que fica registrada, de forma escrita, toda a memória do estágio, proporcionando a todas as etapas vivenciadas no estágio serem avaliadas e reconhecidas.

O relatório, assim considerado como elemento mediador do diálogo entre o supervisor e os estagiários, pode proporcionar ao supervisor uma prática marcada pela reflexão. Desta forma, pede-se aos estagiários que ultrapassem a descrição do ensino que praticaram, e, no próprio relatório, questionem, critiquem e analisem o trabalho realizado, relacionando-o às suas teorias, consistindo, assim, em uma atividade propiciadora da produção de novas teorias. Nesse perfil, o relatório também é chamado de portfólio reflexivo.

É válido ressaltar que os relatórios proporcionam que o supervisor vá conversando com o estagiário por meio do que ele escreveu, na medida em que vai fazendo anotações, chamando a atenção para alguns pontos e questionando as práticas de ensino registradas, o que pode desencadear um processo reflexivo acerca do trabalho realizado. No entanto, é importante frisar, para que os relatórios sejam, de fato, esse instrumento que possibilita melhor acompanhamento do estágio, faz-se necessário que o supervisor tenha tempo suficiente para realizar a leitura e realizar os questionamentos.

Essa atividade deve estar prevista na carga horária de trabalho do supervisor na instituição em que trabalha, não se configurando uma atividade extra a ser realizada em casa. Durante a pesquisa, foram identificados casos em que essa atividade é realizada em casa, em uma demonstração de que o supervisor efetua

atividades de acompanhamento do estágio fora do seu horário de trabalho, sinalizando para a existência de sobrecarga.

Nos casos em que o acompanhamento dos estagiários se dá também no contexto escolar, os resultados indicam que as estratégias supervisivas podem ser marcadas pela observação e intervenção na escola. Assim, em um encontro pré-observação, o supervisor orienta os estagiários sobre os aspectos que serão observados durante sua ida à instituição escolar. Após a observação, os estagiários realizam o trabalho de intervenção, baseado no que eles observaram anteriormente. Nesse sentido, o ensino que será praticado pelos estagiários terá como pressupostos os pontos observados, que serão o foco de sua ação interventiva. Assim, é possível problematizar as práticas e ressignificá-las a partir da investigação realizada pelos próprios estagiários.

No entanto, faz-se oportuno pontuar, para que o acompanhamento ocorra dessa forma é preciso que o estágio esteja estruturado na instituição de forma que contemple a observação e a intervenção. Destaque-se, também, que para o supervisor realizar seu trabalho supervisivo na universidade e no contexto escolar ele necessita de tempo e espaço suficientes para isso.

No que se refere à pesquisa no estágio, os resultados apontam um modo de acompanhamento que diz respeito ao contexto em que a disciplina Estágio Supervisionado é cursada simultânea à disciplina de Pesquisa, ambas sendo ministradas pelo mesmo professor. Nesse sentido, a investigação realizada tem como base a prática do estágio e culmina com a elaboração do relatório que constitui o trabalho final do curso. Assim, o supervisor realiza um trabalho que articula o estágio à investigação do que é vivenciado, instigando no estagiário a capacidade para pesquisar e problematizar o ensino que pratica.

Desse modo, a prática reflexiva, nessa forma de acompanhamento, é priorizada na medida em que proporciona o olhar sobre o que se faz, favorecendo a análise e a investigação do trabalho que se realiza, proporcionando o desenvolvimento de um trabalho investigativo associado à aprendizagem de ser professor por meio do que se constata e se vivencia no cotidiano da escola, constituindo um caminho para que ocorram mudanças no ensino que se pratica.

Porém, essa prática supervisiva requer que o supervisor possua uma quantidade pequena de estagiários para acompanhar, e que, na sua carga horária de trabalho, estejam previstas as horas para dedicar-se a essas duas vertentes

curriculares, o que deve estar estabelecido no regulamento do estágio. Em uma circunstância em que o supervisor acompanha uma turma com mais de vinte estagiários, chegando às vezes a mais de quarenta, essa forma de acompanhamento torna-se inviável por não haver condições suficientes para que dê conta de orientar os estagiários na sua atividade de ensinar e pesquisar. Considera-se, no entanto, que o trabalho com duplas, chegando ao máximo a quatro duplas, é o ideal para que se cumpra o trabalho supervisivo nesses moldes, haja vista que o supervisor precisa atuar nas duas frentes.

Ainda com relação às práticas supervisivas no acompanhamento do estágio, é oportuno destacar que, no cotidiano do seu trabalho, os supervisores realizam um encontro com os estagiários, no ambiente escolar, antes de eles irem para a sala de aula. Neste encontro, ocorre a discussão dos aspectos que geram questionamentos acerca da realização do ensino e dos conhecimentos teóricos que estão associados ao trabalho que se busca praticar.

Essa prática supervisiva que ocorre no próprio espaço escolar favorece ampliar a visão do estagiário sobre a escola, as pessoas que a compõem e as formas como ela funciona no dia a dia. Isso ocorre à medida que o supervisor orienta o estagiário no direcionamento do seu olhar, ao vivenciar o cotidiano da escola em seu contexto real.

No entanto, é válido destacar que o supervisor, ao realizar essa prática de supervisão, precisa estar presente na escola para que também tenha uma visão do que ocorre diariamente na instituição, o que só será possível se esse tempo estiver previsto em sua carga horária de trabalho e o supervisor possua condições para a sua locomoção à escola, o que necessita que a instituição em que atua custeie as despesas com transporte. Além disso, na própria escola, deve haver um espaço para que o supervisor realize o encontro com os estagiários.

Essa forma de acompanhamento é favorecida quando os estágios ocorrem frequentemente na mesma instituição. Desse modo, o supervisor estabelece vínculos mais fortes com os sujeitos da escola e com a rotina da instituição, o que facilita a geração de interações.

Convém salientar que o acompanhamento realizado por e-mail, no caso dos supervisores que vão ao contexto escolar, em que os estagiários enviam as atividades e o supervisor vai acompanhando o que está sendo feito, constitui-se alternativa para os supervisores que possuem um tempo bastante reduzido para

desempenhar o seu trabalho. Nesse sentido, a visita à escola é complementada por esta estratégia, que favorece uma melhor organização daquilo que o supervisor realizará no contexto escolar, como também contribui na escolha de estratégias supervisivas mais adequadas às situações que os estagiários estão vivenciando.

Ainda no campo das práticas supervisivas, ressalto que a estratégia da observação de aulas é desencadeadora da reflexão, o que pode ocorrer a partir do relato do que os estagiários vivem no contexto escolar, onde participam do trabalho de forma articulada com os supervisores cooperantes. Nesse sentido, vale destacar que a observação é feita pelo grupo de estagiários que, com base nisso, problematizam o ensino que foi praticado, momento em que o estagiário descreve sua prática e as duas supervisoras (da universidade e a cooperante) promovem a reflexão acerca do que foi observado na aula. Entretanto, vale ressaltar que a observação que se trata aqui não se relaciona com a imitação e reprodução de modelos, haja vista que, originariamente, a observação esteve associada à ideia de que o estagiário ia aprender 'como fazer' e depois imitar o professor modelo.

Assim, esse modo de acompanhamento do estágio constitui-se em um trabalho de colaboração entre estagiários e supervisores, com a participação efetiva do supervisor cooperante, o que proporciona uma discussão mais fundamentada sobre as situações vivenciadas pelos estagiários no momento em que praticam seu ensino.

Nessa perspectiva da observação de aulas, é oportuno destacar que o próprio supervisor, ao observar as aulas dos estagiários, pode fazer suas anotações para que isso seja levado em conta no momento de desenvolver a reflexão. Tal possibilita que o supervisor obtenha mais informações para que possa melhor direcionar seus questionamentos e a problematização da aula realizada pelos estagiários.

Também é possível compreender a partir dos resultados alcançados que a estratégia supervisiva de utilização de perguntas permite ao estagiário a tomada de consciência acerca do ensino que pratica. Essa forma de acompanhamento proporciona a reflexão sobre o seu trabalho, contribuindo para que suas concepções e teorias possam ser questionadas e reelaboradas, viabilizando a ressignificação do ensino que se realiza.

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o supervisor saiba depreender nas respostas do estagiário o que ele verdadeiramente manifesta, e, assim, possa fazer as observações adequadas visando aprofundar a reflexão. Neste

contexto, possuir experiência na docência da Educação Básica, bem como uma vasta experiência no acompanhamento de estágio são imprescindíveis ao supervisor para que formule as perguntas apropriadas e provoque os questionamentos adequados.

Vale a pena destacar ainda outra forma de acompanhamento do estágio, que diz respeito à orientação dada aos estagiários para que conquistem o seu espaço na sala de aula onde realizam o seu ensino, o que propicia que se vejam na profissão, contribuindo para a construção da sua identidade docente. Isso é buscado por meio de uma relação harmoniosa com o supervisor cooperante e com os alunos da sala. Afora isso, agir de forma colaborativa é um caminho que possibilita o alcance desse objetivo.

Os estagiários também podem ser orientados a vivenciar situações em todos os espaços da instituição, não restringindo a sua ação apenas à sala de aula. Também podem ser orientados a conhecer o entorno da escola, como o bairro em que está localizada, de forma que construam uma visão ampla acerca da instituição escolar e de sua função social.

Ainda no que se refere ao trabalho supervisivo no contexto escolar, o supervisor pode intervir no momento em que o estagiário realiza a aula. Assim, quando o supervisor, ao observar a aula do estagiário, percebe que ele está encontrando dificuldades para praticar o seu ensino, intervém imediatamente e o ajuda a encontrar formas de resolver os problemas, ministrando a aula em parceria com ele. Para tanto, é preciso que o supervisor esteja bastante atento à aula e identifique os aspectos que realmente merecem ser foco de sua ação interventiva.

Nesse contexto, supõe-se, um supervisor que possua experiência na docência da Educação Básica atuará de maneira mais satisfatória, pois conhece de forma mais apropriada as metodologias e o trabalho que são desenvolvidos nesse âmbito do ensino, o que pode aguçar o seu olhar. Afora isso, o supervisor deve acompanhar poucos estagiários, haja vista que esta é uma prática que demanda bastante tempo para sua realização. Cabe destacar que essa experiência na Educação Básica a que me refiro não se torna um fator determinante, posto que esse não é o único aspecto que influencia na atuação do supervisor nem na constituição de sua identidade profissional.

Também na perspectiva das práticas de acompanhamento do estágio, os resultados apontam que a reflexão sobre o ensino realizado pelos estagiários, ao

final da aula, possibilita sua conscientização sobre o trabalho que realizaram. É importante frisar que iniciar a reflexão pelos aspectos positivos da aula, descrevendo a forma como o trabalho foi organizado, é uma estratégia que propicia aos estagiários se darem conta do que fizeram para que a aula desse certo. Saliente-se que, quando o supervisor percebe que a aula do estagiário não obteve êxito, o que deve deixá-lo desanimado e angustiado, essa reflexão deve ocorrer quando o estagiário já passou por essa angústia inicial e já está disposto a racionalizar o que fez.

Nesse contexto, a crítica feita pelo supervisor fundamenta-se na busca de uma alternativa, construída pelo próprio estagiário, para transformar sua ação na realização da experiência de ensino seguinte. Assim, as formas de superar as dificuldades são construídas pelos próprios estagiários, que tomam consciência que podem superá-las no exercício da docência. Porém, essa é uma prática que requer do supervisor bastante disponibilidade para que acompanhe o estágio em suas diferentes etapas, analisando o trabalho que os estagiários realizam de maneira minuciosa para que sua ação possa interferir de forma incisiva em cada episódio vivenciado. Por outro lado, essa prática requer que o supervisor aja de forma madura e equilibrada, haja vista que vai lidar com sentimentos e emoções dos estagiários.

As narrativas também são identificadas neste estudo como uma prática de acompanhamento do estágio. Por meio delas, o supervisor desencadeia os questionamentos acerca do ensino que os estagiários realizam de modo a contribuir para que eles consigam se perceber exercendo a docência como profissão. Ao se enxergarem exercendo a docência, os estagiários pensam sobre si e sobre sua ação na sala de aula problematizando-a, além de buscar construir formas de ressignificação do que foi praticado.

Por outro lado, as reflexões escritas que os estagiários realizam diariamente também contribuem para o desenvolvimento da atividade reflexiva. Nelas, os supervisores fazem anotações questionando o trabalho realizado pelos estagiários e provocam o redimensionamento do ensino praticado.

Diante do exposto, é possível compreender que a tese sustentada neste estudo possui respaldo e que as concepções de estágio dos supervisores e suas condições de trabalho marcam suas práticas de acompanhamento de estagiários no Curso de Pedagogia.

Assim, as análises apresentadas no capítulo 5 apontam para a necessidade de que seja fomentada uma formação inicial de professores em que o Estágio Supervisionado seja visto como uma etapa formativa permeada por múltiplas concepções, que incluem as concepções dos supervisores, dos projetos pedagógicos dos cursos e da instituição. Essas concepções precisam estar consonantes para que o estágio venha a atingir os seus objetivos no percurso formativo docente. Não levar isso em conta pode implicar em dificuldades a ser enfrentadas pelos supervisores em seus contextos de trabalho de acompanhamento de estágio, na medida em que pode influenciar em suas condições de trabalho, interferindo em seu tempo e espaço na universidade, bem como no próprio regime de contratação trabalhista.

As análises sinalizam também para a necessidade de uma organização do Estágio Supervisionado na formação de professores de modo que sejam estabelecidas as funções de todos os sujeitos envolvidos. Dessa maneira, estagiários, supervisores da universidade, supervisores que atuam no contexto escolar, a própria instituição formadora e a escola campo de estágio podem possuir no projeto de estágio suas funções estabelecidas de forma explícita, possibilitando a compreensão do papel que cada um pode assumir.

Assinale-se que as análises também informam ser preciso considerar-se o trabalho de acompanhamento de estágio realizado pelo supervisor como fundamental no processo de formação docente. Desse modo, as instituições formadoras podem contemplar no projeto pedagógico dos cursos, bem como no regime de trabalho estabelecido, espaço e tempo suficiente para que o supervisor desempenhe suas funções, bem como as condições necessárias para que realize o acompanhamento dos estagiários.

É necessário também que se considerem os diversos modos de acompanhamento de estágio. Essa multiplicidade de práticas está relacionada às condições e características apresentadas em cada contexto específico. Há dificuldades e desafios que são enfrentados pelos supervisores no seu cotidiano que podem originar a produção de novas práticas de acompanhamento. Isso significa que não se pode tomar determinada prática supervisiva como um padrão a ser seguido de forma exclusiva e determinada, haja vista que cada contexto é único, e determinado pelas condições que apresenta.

Isso nos leva a questionar, por exemplo, um modelo “rígido” que se possui em boa parte dos cursos de formação de professores em que o supervisor, necessariamente, precisa ir à escola. Pelo que se viu nas análises, há práticas de acompanhamento em que os supervisores, devido às suas próprias condições de trabalho, não vão à escola; e, mesmo assim, realizam seu trabalho supervisionado utilizando as estratégias que se adequam a seu contexto de trabalho. Isso também nos leva a questionar o trabalho dos supervisores que vão à escola, no sentido de pensar até que ponto o que é feito por eles na escola, de fato, contribui para uma formação baseada na racionalidade prática.

Saliente-se, contudo, que o acompanhamento de estágio realizado na escola, quando planejado, organizado, bem estruturado, com objetivos estabelecidos, com um roteiro de atividades a serem realizadas e com a utilização de estratégias supervisionadas adequadas pode constituir-se como uma prática de acompanhamento favorecedora da realização de um estágio que contribua para o desenvolvimento da prática reflexiva do professor. Porém, isso só é possível em um contexto no qual o supervisor possua as condições de tempo suficientes e um número reduzido de estagiários para acompanhar.

Também é oportuno destacar ser possível que em uma mesma instituição ocorram práticas de acompanhamento de estágio diferentes por parte dos supervisores. Mesmo o estágio estando organizado no projeto pedagógico do curso de uma forma, bem como a concepção de estágio preconizada seja a mesma, é possível que os supervisores utilizem estratégias supervisionadas diferentes. Isso pode acontecer devido ao fato de os supervisores possuírem concepções diferentes acerca do estágio e de possuírem percursos formativos e experiências docentes diferentes. No entanto, diante da multiplicidade de possibilidades de organização do estágio, as estratégias supervisionadas são definidas pelas condições de trabalho dos supervisores.

Vale ainda ressaltar que foram identificadas nesta pesquisa diversas práticas de acompanhamento de estágio que podem contribuir para a construção de um projeto formativo docente que sinalize para a possibilidade de superação da racionalidade técnica na formação de professores, na medida em que os estagiários são tomados como possuidores e produtores de teorias, em um processo de reflexão sobre o ensino que praticam, problematizando os episódios que vivenciam e elaborando estratégias para ressignificar suas práticas.

No entanto, é importante lembrar que as práticas de acompanhamento identificadas não devem ser tomadas como modelos a serem seguidos de forma rígida e inquestionável, nem vistas de forma isolada, pois estão localizadas em contextos de realização específicos, com características próprias. Isso indica que, nos cursos de formação de professores, a prescrição de modos de acompanhamento de estágio deve ser evitada, podendo ser realizada a análise de casos, favorecendo a ocorrência de sua problematização, em um processo reflexivo constituinte da racionalidade prática na formação docente.

Cabe enfatizar que a revisão da literatura e os resultados obtidos indicam a necessidade de que no estágio nos cursos de formação inicial de professores as práticas de acompanhamento dos supervisores contribuam para a formação de um profissional crítico-reflexivo, em que o estagiário se reconheça como sujeito social e reflita acerca de seu trabalho e sobre as implicações de seu ensino, considerando o contexto amplo em que está inserido e trabalhando para que ocorram transformações na sociedade de forma que se alcance a justiça social.

A pretensão do presente trabalho é apresentar ideias que possam contribuir para a ampliação do debate no campo da formação de professores, abordando de forma específica as concepções, práticas e condições de acompanhamento do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia. Nesse sentido, foram explicitadas aqui as concepções que subjazem a ação dos supervisores, as práticas e orientações dos supervisores de estágio no processo de acompanhamento dos estagiários e as condições efetivas de acompanhamento do estágio pelos supervisores diante do contexto de produção da formação docente. Com isso, tenciona-se contribuir para aprofundar a discussão sobre a temática, levantando aspectos que se consideram relevantes e que podem ajudar a preencher lacunas existentes no campo do acompanhamento do estágio.

Mesmo que o objetivo desta investigação tenha sido conhecer, compreender e analisar, a partir das perspectivas dos supervisores: a organização do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia em diversas instituições; as concepções de estágio dos supervisores do Curso de Pedagogia; as formas de acompanhamento do estágio e seus encaminhamentos, e as condições de acompanhamento do estágio pelos supervisores em seu contexto de trabalho, permanece a consciência de que este estudo não daria conta de aprofundar todas as questões relativas ao tema.

Por fim, os caminhos trilhados, as análises realizadas, bem como os resultados encontrados possibilitam o entendimento de que novas pesquisas podem ser realizadas percorrendo outros vieses investigativos, tais como: estudos que tratem sobre a constituição da identidade profissional dos supervisores de estágio; investigações que abordem os saberes construídos pelos supervisores de estágio no trabalho de acompanhamento dos estagiários; estudos que tratem sobre a atuação dos professores da escola campo de estágio enquanto supervisores que acompanham estagiários; investigações que abordem a prática de pesquisa dos supervisores acerca de seu próprio trabalho de acompanhamento do estágio; estudos que versem sobre as teorias produzidas pelos supervisores durante a realização do trabalho de acompanhamento dos estagiários. Desse modo, outros trabalhos relacionados à temática podem ser realizados, evidenciando, assim, que a produção desta pesquisa não coloca um ponto final na história escrita até aqui.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125-142, jul. 2000.
- ALARCÃO, I; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1987.
- _____. _____. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- ALARCÃO, I; SÁ-CHAVES, I. Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In: Tavares, J. (Org.). **Para Intervir em Educação**. Contributos dos Colóquios CIDInE. Aveiro: CIDInE, 1994.
- ALARCÃO, I; CANHA, B. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto, 2013.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 9-39.
- _____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores: da sala à escola**. Porto: Porto, 2002. p. 217-238.
- _____. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.
- AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: Alarcão, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005. p. 89-122.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 2010.
- BRANDÃO, Z. **Técnica de coleta de dados**. Brasília: Iber, 2000.
- BRANQUINHO, E. **Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática supervisiva**. Dissertação (Mestrado em Supervisão) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 15/2005**. Esclarece sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: mar. 2014

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CAIRES, S. & MOREIRA, M. A; ESTEVES, C. H; VIEIRA, D. A. As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 24, p. 59-79, 2011.

CAMPOS, S; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schon. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: ALB / Mercado de Letras, 1988. p. 183-206.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: Supervisão na formação: contributos inovadores. **Actas do I Congresso Nacional de Supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.

CARVALHO, A. M. P; DARSIE, M. M. P. O início da formação do professor reflexivo. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 90-108, jul./dez. 1996.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 1985.

_____. Memórias da Prática de Ensino. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, p. 247-252, jul./dez. 1992.

_____. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

_____. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

_____. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2008.p. 155-191.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p.7-18, jan./abr. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. L. **Inquire as instance: practioner research for the next generation**. New York: TeacherCollege Press, 2009. p. 118-165.

CONTRERAS, J. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 88-104.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em diálogo: revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>>. Acesso: 15 dez. 2014.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002.

DUFFY, F. The ideologyofsupervision. In: Firth, G; Pajack, E. **Handbook of research on school supervision**.New York: MacMillan, 1998.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.p. 137-152.

ENGUITA, M. F. **Trabajo, escuela e ideologia**. Madrid: Akal Universitária, 1985.

ESTRELA, A. **Teoria e prática de observação de classes**: uma estratégia de formação de professores. 4. ed. Porto: Porto, 2008.

ESTRELA, T; ESTEVE, M; RODRIGUES, A. Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal. **Caderno de formação de professores**, Porto: Porto / INAFOP, 2002.

FÁVERO, M. L. de A. A análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, INEP/MEC, v. 168, set./out. 1987.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1994. p. 53-62.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

FOURQUIN, J. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, 116, p. 21-39, jul. 2002.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLICKMAN, C. D. **Supervision of Instruction**. A Developmental Approach. Boston: Allyn and Bacon, 1985.

GÓES, M. C. R. de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos Cedex**, 24, p. 17-24, 1991.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 79-108.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? **Cahiers Pédagogiques**, 334, Paris, INRP, p. 28-31, 1995.

INFANTE, M. J; SILVA, M. S; ALARCÃO, I. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2005.

JOYCE, B. **School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, 1975.

KOWARZIK, W. S. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LESSA, S. **A antologia de Lukács**. Maceió: Edufal, 1996.

LIMA, M. S. L; ALMEIDA, A. M. B; SILVA, S. P. (Org.). **Dialogando com a escola: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. In: **Pesquiseduca**. Santos. v. 1, n. 1, p. 45-48, jan./jun. 2009.

_____. Docência no ensino superior: dos fios da prática aos desafios da construção do conhecimento pedagógico. In: **Actas** do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Porto Alegre, 2008.

_____. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

_____. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: LiberLivro, 2012.

LÚRIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

MARX, K. **O capital**, L1, v. 1, 1975.

_____. **Contribuição à crítica de economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOREIRA, M. A. L. **A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês**. Braga: Universidade do Minho, 2005.

MOSHER, R. L; PURPEL, D.E. **Supervision: The reluctant Profession**. Boston: Massachusetts / Houghton Mifflin, 1972.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009a.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, p.1-10. 2009b. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso: 15 ago. 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores**: da sala à escola. Porto: Porto, 2002.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.p. 94-114.

PICONEZ, S. C. B. Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. In: **Nuances**, v. IV, p. 5-14, set. 1998.

_____. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1994. p. 15-38.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

_____. Professor – pesquisador: mitos e possibilidades. In: **Contrapontos**. Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTUGAL. **Diário da República**. 1ª série, n. 38. Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro. Define as condições necessárias à obtenção de qualificação profissional para a docência. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2014.

_____. **Declaração de Bolonha**. 19 de junho de 1999.

PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. A. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T; SOLIGO, R. A. (Org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf FE, 2005.

PROENÇA, H. H. D. M. **Supervisão da prática pedagógica**: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

RIBEIRO, M. L. S. Educação especial: desafios de garantir igualdade aos diferentes. In: PICONAZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1991. p. 125-139.

SÁ-CHAVES, I. **Supervisão**: concepções e práticas. Semana da prática pedagógica das licenciaturas de ensino. Universidade de Aveiro: 1999.

_____. **A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da Praxis**. Tese (Doutoramento) – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.

_____. **Formação, conhecimento e supervisão**: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

_____. (Org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto, 2005.

SÁ-CHAVES, I; PIRES, E; CARVALHO, A; FERREIRA, P. A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. In: NÓVOA, A. (Org.). Seis apontamentos sobre supervisão na formação. **Actas do I Congresso Nacional de Supervisão**. Universidade de Aveiro, 1999.

SCHENKEL, M. H. B. Professor reflexivo: da teoria à prática. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro**. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução SE 52**, de 14.08.2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos – A pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba-SP: Unimep, 2000. p. 11-41.

SCHON, D. **The reflective practioner**. Nova York: Basic Books, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOARES, M. A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. **Ozarfaxinars – Supervisão pedagógica**, Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos, Matosinhos, n. 12, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cfaematosinhos.eu>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

SOUSA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SMOLKA, A; GÓES, M. C. R de; PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão persistente. In: WERTSCH, J; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Sociocultural Studies of mind**. New York: Cambridge University, 1995.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollodel curriculum**. 3. ed. Madrid: Morata, 1984.

_____. **La investigación como base de laenseñanza**. 2. ed. Madrid: Morata, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOMAZ, A. C. T. V. L. B. F. **Supervisão curricular e cidadania**: novos desafios à formação de professores. Tese (Doutoramento) – Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Aveiro, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIEIRA, F. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores**. Rio Tinto: ASA, 1993.

_____. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 197-217, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual de supervisão pedagógica. In: VIEIRA, F. (Org.). **Caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da Pedagogia**. 2. ed. Ramada (Portugal): Pedagogo, 2010. p. 15-45.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. II: problemas del psicología general. Madrid: Visor, 1992.

_____. **Obras Escogidas**. Vol. III: Problemas del desarrollo de La psique. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**, n. 17, p. 99-104, maio/ago. 2005.

ZANELLA, A.V; REIS, A. C; TITON, A. P; URNAU, L. C; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, n. 19, p. 25-33, 2007.

ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**. p. 3-9. 1983.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Reflection of a teacher educator working for social change. In: RUSSEL, T; KORTHAGEN, F. **Teachers who teach teacher: reflections on teacher education**. Londres e Washington: De. Palmer Press, 1995.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” sobre conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2013.

Apêndice

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS SUPERVISORES

- 1 Fale um pouco sobre seu histórico de formação e experiência profissional.
- 2 Quanto tempo de experiência você tem na docência no ensino superior?
- 3 Há quanto tempo você trabalha com supervisão de estágio no curso de licenciatura? (a disciplina foi atribuída? escolheu? em que condições começou?)
- 4 De que forma você desempenha sua função de professor supervisor de estágio? Qual é a sua rotina de trabalho na orientação de estágio?
- 5 Qual o seu ponto de vista sobre o estágio? Para você, quais as funções do estágio?
- 6 Em que condições ocorre o acompanhamento do estágio na sua prática, com relação a tempo e espaço?
- 7 Quais os desafios enfrentados na prática de acompanhamento e supervisão de estágio?
- 8 Que estratégias (recursos, dispositivos) você utiliza durante o acompanhamento do estágio para proporcionar a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática?
- 9 Durante o acompanhamento e supervisão do estágio, quais os procedimentos adotados por você para possibilitar o desenvolvimento de uma atividade reflexiva sobre a ação dos estagiários?
- 10 Enquanto professor supervisor de estágio, como se dá sua relação com os demais professores do curso de licenciatura?
- 11 Você faz o acompanhamento e supervisão dos estagiários nas escolas campo de estágio? Como isso ocorre? Que atividades são desenvolvidas?
- 12 Como se dá sua relação com o professor da classe onde o aluno realiza o estágio? Existe algum tipo de preocupação com o trabalho desse professor? É realizada alguma intervenção para que esse professor se aproprie dos conhecimentos relacionados a seu trabalho?
- 13 Você se faz presente na sala de aula onde o aluno estagiário realiza suas atividades? Que importância tem essa ação? Qual a função dessa forma de acompanhamento? O que ela possibilita? Como organiza sua rotina para atender essa necessidade?
- 14 De que forma você programa suas atividades de orientação e o que é levado em consideração para isso?
- 15 Gostaria de acrescentar algo?