



O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INTERLOCUTOR ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Resumo: Há pouco tempo atuando como professora da área de linguagem, em um curso de Pedagogia, e tendo que assumir turmas da disciplina Estágio Supervisionado, deparei-me com o despreparo dos meus alunos quanto ao que deveriam fazer nas salas de aula selecionadas para a atividade de prática pedagógica. Já no final do curso, os alunos têm muitas informações sobre como as escolas, de um modo geral, funcionam e quais são as suas demandas, entretanto, sobre o como proceder, quanto ao ensino de língua, eles deixam muito a desejar. As orientações teóricas estudadas até então, tão-somente, não dão conta de todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem, em uma situação real de sala de aula. Ora, se cabe à escola e a seus professores, à luz dos seus projetos políticos pedagógicos, ou de outro marco norteador, definir os conteúdos a serem transformados em objeto de ensino e de aprendizagem, bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará a sua operacionalização, não é pertinente deixar as escolas, em que se desenvolvem os estágios, à margem das discussões em torno do processo de formação desses e de tantos outros professores. É preciso que se propicie um campo de discussão, em mão dupla, envolvendo, efetivamente, a universidade, como instituição acadêmica formadora de profissionais da educação, através dos cursos de Letras e de Pedagogia, como também a comunidade escolar, que, através de seus professores, muito tem a nós dizer, para que, assim, possamos refletir sobre a importância dos usos da língua materna como práticas sociais. Nesses termos, este artigo se propõe a apresentar algumas questões fundamentais em relação ao tema em causa, tomando por base, principalmente, os pressupostos de Perrenoud (2002; 2003) Shön (2000), Tardif (2007) e Zabala (1998).

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino. Estágio supervisionado.

1 Introdução

Não há como negar que, no Brasil, atualmente, ocorre um grande avanço na elaboração e no estudo de teorias sobre o ensino e a aprendizagem. Cursos de pós-graduação, congressos, colóquios, seminários, encontros e fóruns têm sido organizados e oferecidos, diuturnamente.

Em contraponto, é preciso reconhecer que a banalização e, principalmente, a compreensão dos resultados de pesquisas como definitivas cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva.

Como o diz Schön (2000, p.20), nos últimos anos, tem havido uma crescente percepção de que os pesquisadores, que deveriam suprir as escolas com conhecimento útil, “têm cada vez menos a dizer a respeito de algo que os profissionais possam considerar útil”. Assim, pode-se constatar que

[...] parte da pesquisa está ficando acadêmica demais e que podemos estar negligenciando a necessidade de ensinar os professores como pôr em prática as estratégias que eles desenvolvem. (LYNTON, 1984, p.14 apud SHÖN, 2000, p.20)

Muitas são as críticas dirigidas às pesquisas na área da educação, como, por exemplo, as que estão longe demais das práticas concretas dos professores e que têm pouco ou nenhum impacto no dia a dia dos educadores, pois são formuladas numa linguagem e em função de problemas que não possuem muita pertinência e utilidade para quem ensina e para os que aprendem, o que gerou cobranças, aos acadêmicos, em relação a uma maior socialização das pesquisas científicas, levando-se em conta que tivessem como interlocutores muito mais os que militam em sala de aula, do que seus pares da academia.

Dessa forma, as pesquisas são realizadas, seus resultados são analisados, mas não há retorno de muitas delas aos locais investigados, no intuito de encontrar resolução para as dificuldades, principalmente, em se tratando de temas relativos ao desempenho em sala de aula.

Assim, podemos dizer que as novas teorias, quase sempre descontextualizadas, chegam à escola tardiamente, sendo, muitas vezes, desvirtuadas ou simplificadas demais pelos manuais didáticos. Muitos professores não se sentem capazes de fazer transposições didáticas¹, já que não foram preparados, em seus cursos de formação inicial, para esse exercício de interpretação e de construção de sentidos.

¹ Termo introduzido, em 1975, pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard, no livro *La Transposition Didatique*. Segundo Chevallard (1991), um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Assim, o ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino é chamado de *transposição didática*. Em sua obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão desse processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

Os professores da escola básica, por sua vez, ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os grupos em que atuam, de uma maneira ou de outra, no âmbito dos saberes. Eles se incorporam, efetivamente, à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

Como o diz Tardif (2007, p.40), a relação que os professores mantêm com os saberes científicos é a de “transmissores”, de “portadores” de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber que poderia impor como “instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática”.

Nesse sentido, os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente, pois aparecem como conteúdos determinados, originários da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes incorporados à prática, através das disciplinas, programas escolares e matérias a serem transmitidos, mas não provêm deles.

De acordo com Perrenoud (2002), todos os formadores deveriam se sentir igualmente responsáveis pela articulação teoria-prática e trabalhar por ela, como também deveriam ter a sensação de contribuir para a construção dos mesmos saberes e competências.

Os cursos de licenciatura poderiam desenvolver um currículo em que, a cada disciplina a ser ministrada, houvesse um percentual de horas-aula voltado para a efetivação de teorias, para a reflexão sobre como aplicar, transpor o que se estava teorizando.

Zabala (1998), propondo uma discussão sobre esse tema, coloca a possibilidade de que os professores hoje têm referenciais teóricos validados na prática que tanto podem descrevê-la como também explicá-la, inclusive, ajudando a que se compreendam os processos que se produzem nela. No entanto, ele chama a atenção para o fato de que, na sala de aula, por exemplo, acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, o que faz com que se considere difícil, quando não impossível, a tentativa de encontrar referências ou modelos para racionalizar a prática educativa.

Zabala (1998), assim como Shön (2000), propõe uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva. Ele sustenta que o conhecimento que temos hoje em dia é suficiente, ao menos, para determinar que existem atuações, formas de intervenção, relações professor-aluno, materiais

curriculares, instrumentos de avaliação, etc., que não são apropriados para o que pretendem.

Dessa forma, Zabala (1998) assevera que são os meios teóricos que irão contribuir para uma verdadeira prática reflexiva, na medida em que fundamentam a prática, dando pistas acerca da seleção de possíveis alternativas de mudanças. Os aportes teóricos, extraídos do estudo empírico e da determinação ideológica, permitirão facilitar o processo ensino-aprendizagem concretizado na prática.

2 A formação de professores: teoria versus prática

Em recente pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas², a partir dos cursos de Licenciatura no Brasil, a formação de professores é apontada como um dos principais fatores intervenientes nos resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações sobre a qualidade do ensino, tema que tem suscitado um importante debate em relação aos elementos implicados nas condições dos processos escolares.

No entanto, é urgente reconhecer que a prática profissional não pode mais ser concebida como um simples ambiente de aplicação de teorias elaboradas fora dela, nos centros de pesquisas ou em laboratórios. Nesse sentido, a formação dos professores precisa ser redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. E, nesse sentido, os saberes devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

Esse modelo, teorizado por Tardif (2007, p. 286), comporta a implantação de novos dispositivos de formação que possam proporcionar um vaivém constante

² A pesquisa *“Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas”*, organizada por Bernadete Gatti, coordenadora do Departamento de Pesquisas educacionais da Fundação Carlos Chagas, publicada oficialmente em março de 2009, propôs-se a analisar a proposta das disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: Abr 2013.

“entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários”.

A formação contínua transformou-se, então, em um processo necessário e irreversível, e deve ser vista como uma possibilidade de ser capaz de “desconstruir” antigos princípios e velhas práticas, apresentando propostas alternativas, o que sempre caracterizou a essência do espaço universitário.

É preciso questionar a tendência de se considerar os conhecimentos como algo estável e próprio da universidade, o que constitui obstáculo para a incorporação da escola superior a um contexto mais amplo. Definir a aprendizagem e a formação como tarefa que se prolonga por toda a vida permite perceber que não é preciso ensinar tudo o que se pode ensinar em cada disciplina; já não é preciso ensinar tudo no curto período de um curso. Ou seja: é preciso que a ação formativa conquiste novas relações com o mundo fora da universidade, de maneira que novos agentes sociais que até o momento estiveram alheios ao processo sejam nele envolvidos.

Para Bagno (2002), as universidades precisam responder às exigências de uma nova ordem a ser instaurada nos cursos de formação de professores, no sentido de que o profissional da educação por ela formado possa continuar a receber formação científica consistente, capaz de torná-lo um pesquisador, um teorizador de suas próprias práticas.

Discutir a universidade e refletir sobre o trabalho que é feito nela constitui um processo imprescindível para melhorar o nível de conhecimento sobre o aluno e sobre o compromisso que todos devem ter com a qualidade da educação oferecida. Dessa forma, é preciso, urgentemente, que se desenvolva uma nova consciência acadêmica, voltada para o social, sobre o direito que todos têm a uma boa formação, ponto fundamental da missão universitária.

Ora, as escolas e seus professores dispõem de uma infinidade de saberes que permitem resolver muitos dos problemas que seus alunos apresentam. E esse saber não foi ensinado nem trabalhado na universidade, já que o estágio de docência parece ser o único momento em que se cobra do licenciado a realização da “transposição” de conhecimentos teóricos para uma situação didática idealizada, e isso é mais simulação do que prática propriamente dita.

Infelizmente, ocorre, assim, o que insinua Perrenoud (2003, p. 201), quando diz que “em certas universidades, o prestígio dos formadores parece ser diretamente proporcional ao seu distanciamento dos estágios”. Ou seja: muitos formadores teorizam sobre o ensino e a aprendizagem nas salas de aula do ensino básico, entretanto, poucos partem das práticas já estabelecidas nas escolas, a maioria das quais dão certo e poderiam ser sistematizadas em teorias a serem postas em prática.

Os saberes dos professores que acolhem alunos universitários por ocasião dos estágios não se encontram, quase sempre, descritos em doutrinas ou teorias e são considerados como certezas subjetivas, acumuladas individualmente, ao longo da carreira docente. Mas, a partir do momento em que passam a ser compartilhados, nas relações com os outros professores, os saberes experienciais adquirem certa objetividade, possibilitando-nos concluir que, as certezas subjetivas, como o afirma Tardif (2007), devem, então, ser sistematizadas, a fim de que se transformem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Certamente, as pesquisas, como muitas que já vêm sendo desenvolvidas, poderão ajudar os professores na tarefa de detalhar, organizar e objetivar esses saberes oriundos da prática, propiciando à formação inicial o contato com esse conhecimento pautado na prática de sala de aula.

E, em meio a essas inquietações, a própria organização institucional da escola legitima um currículo mais voltado para conteúdos, o que dificulta mudanças significativas no âmbito educacional. Num caminho contrário a esse, a universidade tem priorizado a discussão teórica.

Dessa forma, a alteração da situação atual do ensino não passa apenas por uma mudança nas técnicas e métodos a serem discutidos, testados nos cursos de licenciatura e transpostos para as salas de aula, como algo definitivo, feito e acabado.

É como o defende Geraldi (2004), ao dizer que uma diferente concepção de ensino, de aprendizagem e de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas, principalmente, um novo conteúdo de ensino. Seria uma nova postura diante da educação que se quer fazer.

Assim, o que fazer? Em que panorama se delineiam os caminhos do ensino e da aprendizagem em nosso país e sob que condições? É possível conceber e defender novas concepções de ensino-aprendizagem a serem inscritas em uma nova ordem educacional? É viável, a partir de todo um arcabouço teórico trazido pelas novas teorias da educação e pelas da linguística, por exemplo, construir, com equilíbrio, práticas que possam dar suporte ao professor e, conseqüentemente, através de suas aulas, tornarem os alunos mais competentes linguisticamente?

Podemos perguntar ainda: qual é o papel da universidade na formação dos profissionais da educação? Que orientações são dadas, e quais as que deveriam ser priorizadas nos cursos de formação de professores, nas aulas de práticas pedagógicas? E como essas práticas poderiam ser instauradas de forma mais efetiva e eficiente, a partir dos estágios supervisionados? E como o que é observado pelos estagiários pode ser trazido para o campo da teoria e passar a ser, assim, objeto de produção de conhecimento a ser teorizado e, posteriormente, instado à aplicação efetiva?

3 Do estágio supervisionado

Na maioria dos cursos de formação de professores, os projetos de estágio seguem o modelo tradicional de abordagem, sem uma articulação com projetos de educação continuada e sem orientação e acompanhamento sistemáticos. Propostas consistentes de estágio, por exemplo, ainda não estão presentes em muitos dos cursos. A atividade cumprida com mais frequência é, tão-somente, a observação e a ministração de aulas, seguidas de relatórios.

Sobre essa questão, vale salientar que a lei manda que o estudante cumpra, no mínimo, 400 horas de estágio, em instituições de ensino, mas nada mais fica claro sobre como deva ser a experiência, fundamental para o educador, cabendo à instituição formadora elaborar planos de ação para desenvolvê-lo. O que acaba acontecendo são os muitos alunos de cada curso de licenciatura indo às escolas sem muito segurança sobre o que vão fazer lá.

O aluno de estágio, prestes a ter que assumir uma sala de aula real, não demonstra, como o diz Silveira (2008), preparação necessária para atuar na

docência, já que, em seu processo de formação acadêmica, não desenvolveu habilidades e conhecimentos fundamentais para tal incumbência.

Ao professor-orientador de estágio, cabe a árdua tarefa de buscar construir o que Shön (2000, p.221) denomina de ensino prático-reflexivo, cuja principal característica seria o aprender fazendo, estabelecendo-se um diálogo “reflexão-nação”, recíproco entre teoria e prática.

No caso da área em que atuo, são frequentes perguntas como: o que fazer em uma aula de português? Qual é o papel da leitura e da escrita, nesse contexto? E sobre o ensino de gramática e de literatura, como proceder? O que um professor de língua portuguesa deve saber e, a partir daí, com competência, fazer? É muito o que precisa ser explicitado.

No caso do ensino de língua portuguesa, é preciso esclarecer que o ensino da gramática não é ensino de língua; que o texto é o objeto principal de ensino, e toda atividade deve, em princípio, partir dele; que as aulas devem ser dinâmicas, vivas e pautadas em práticas sociais; que os conteúdos a serem trabalhados devem ser selecionados no sentido de tornar o aluno proficiente nos usos da língua, ou seja, em ouvir, em falar, em ler e em escrever, eficientemente, em português; e que o livro didático não é apenas mais um suporte prático, e não precisa ser, necessariamente, o único instrumento direcionador de todo o trabalho educativo.

Em cursos de Pedagogia, diferentemente do de Letras, ainda há o agravante de que se dá muito mais atenção às disciplinas ditas “pedagógicas”, do que àquelas que trabalham os fundamentos do objeto de estudo em si, como no caso dos de Língua Portuguesa.

Muitas das minhas preocupações, em relação ao desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado, têm a ver com questões de ordem prática, como em que escola atuar, como não atrapalhar o dia a dia escolar, como contribuir, enfim, com o processo educativo daquele campo de atuação, através do diálogo com todos os segmentos da escola, principalmente, o com o gestor e os professores.

São muitos os cursos de licenciatura em uma universidade e não é difícil visualizar o quanto se pode atrapalhar a dinâmica das escolas em que os estágios se dão, já que os estagiários chegam às unidades e adentram suas salas de aula

para observar e/ou ministrar conteúdos muitas vezes diversos dos que estão sendo trabalhados pelos professores responsáveis pela turma, como também sem ao menos terem planejado com estes o que deveria ser explorado e com que objetivo.

Estabelece-se, dessa forma, uma situação conflitante, pois as escolas, de certa forma, não querem dizer *não* à universidade e impedir que os alunos façam essa atividade, que é obrigatória para a conclusão do curso. Mas, por outro lado, ter sempre em suas dependências uma quantidade enorme de estagiários, querendo assistir às aulas ou procurando um espaço para dar suas aulas de estágio de docência, é por demais perturbador, sem contar que, nessa conjuntura, muitos professores efetivos das escolas em que as práticas ocorrem, durante a etapa do estágio de docência, sentem-se “libertos” da sala de aula, enquanto os seus alunos, sem entenderem bem o que está se passando, colocam-se como “cobaias” nas aplicações dos “experimentos” didático-pedagógicos inovadores.

Sendo assim, é preciso que o momento de estágio nos cursos de formação de professores passe a ser visto como um momento de grande importância, para todos os envolvidos no processo. Cabe às instituições de ensino superior, enquanto produtoras de saber e formadoras de profissionais que atuarão na sociedade, contribuir, com propostas de intervenção, para a construção de um plano de trabalho eficiente, no processo de ensino-aprendizagem. E isso nos dois extremos: universidade e escola.

4 Considerações Finais

A atividade de prática pedagógica, a partir dos estágios supervisionados, precisa ser uma oportunidade ímpar para que a universidade estreite a distância entre a academia e a escola. E como isso poderia se dar?

Ora, a universidade poderia, em contato com as secretarias de educação do município, mapear as escolas e assumir um trabalho em que se oferecesse acompanhamento para os alunos do sistema de ensino que estivessem em dificuldades de aprendizagem, por exemplo. E isso poderia ocorrer em outro turno, que não o do ensino regular, na medida em fosse sendo desenvolvido o estágio pelos graduandos. A atividade de estágio seria, verdadeiramente, prática docente,

na medida em que fosse desenvolvido um plano de intervenção nas escolas, a partir de um diagnóstico traçado. Também seria interessante a promoção de encontros constantes com os professores dessas unidades de ensino para, em conjunto, universidade e escola, traçarem planos de intervenção e de cooperação.

Outra possibilidade também poderia ser cada turma de estagiários assumir uma escola como um todo, uma vez por semana, e desenvolver um programa de atuação sistemático, durante todo um semestre, procurando articular a proposta da universidade, através do curso de formação inicial, à necessidade apresentada pela escola e seus pares. O aluno estagiário estaria vivenciado, pelo menos uma vez por semana, toda a dinâmica de um dia a dia escolar.

Nos programas de formação, a interface entre teoria e prática deve ser o eixo para que se efetue o processo de ensino-aprendizagem numa visão nitidamente sociointeracionista de desenvolvimento. É preciso, ainda, que haja a possibilidade de uma formação de professores continuada, que se possam obter bancos de horas para a constituição de grupos de estudos e que haja oferta de atividades extracurriculares que incidam sobre as práticas de leitura, de escrita e de reflexão sobre a gramática da língua, além da execução de atividades de extensão que impliquem em convênios entre a universidade e o sistema educacional, no sentido de que o diálogo possa se estabelecer.

Saber o que se passa em todos os níveis de ensino e como seus professores desenvolvem suas práticas, a partir das teorias que lhes chegam, quer através dos livros didáticos, quer através de cursos de formação continuada e/ou da participação de eventos científicos, é contribuir para que o diálogo se dê.

A prática profissional não pode ser concebida como um simples ambiente de aplicação de teorias elaboradas fora dela, nos centros de pesquisas ou em laboratórios. Nesse sentido, a formação dos professores precisa ser redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola, enquanto lugar de trabalho dos professores. E, nesse sentido, os saberes devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

O momento reservado para os estágios, nos cursos de formação de professores, dessa forma, será, sim, o lugar em que se poderá construir o diálogo



entre a universidade e a escola de ensino básico, num constante movimento de interação social.



REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Língua materna**: Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas./ Bernadete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (Org.). São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 2004.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. (Org.) **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, Sinéia Maria Teles. **Estágio supervisionado e a formação do professor de língua portuguesa**: pontes e contrapontos. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/estagio-supervisionado-e-a-formacao-do-professor-de-lingua-portuguesa-pontos-e-contrapontos-614442.html>. Acesso em: 15 abr 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

* Recebido em 30/09/2013

* Aprovado em 15/11/2013