

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
CIRANDA DE TEORIAS, PRÁTICAS,  
ENSINO, PESQUISA E APRENDIZAGENS**

Sheila Oliveira Lima (UEL)

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo debater a relevância da parceria entre universidade e escola para a promoção de um período de estágio que contribua de modo efetivo para a formação docente. Para tanto, apresenta a análise de alguns modelos de estágio observados pela autora, os quais evidenciam o diálogo ou sua ausência entre os dois campos de produção de conhecimento. Paralelamente, apresenta as relações de similaridade entre a parceria universidade-escola e o diálogo entre práticas docentes e teorias didáticas. Ao final, propõe o registro em diário de campo como ferramenta para a interação entre os contextos e os modos de produção de conhecimento, sugerindo seu uso como perspectiva para uma formação docente significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** estágio; diário de campo; docência.

A mesa de hoje trata de um assunto muito relevante para todos nós que aqui estamos. Assunto que vimos tentando abordar nas diversas elaborações que temos feito ao longo de nossas jornadas enquanto estudantes, professores do ensino básico e do ensino superior, supervisores de estágios, pesquisadores. Trata-se da relação de parceria entre escola e universidade, entre práticas e teorias, entre ensino e pesquisa.

Provocada pelo discurso do meu colega, o professor Vladimir Moreira, procurarei, aqui, responder a, na verdade, dialogar com algumas de suas indagações. Parto, aliás, da abertura de seu texto, em que menciona o “Chão da escola”, numa analogia, hoje muito frequente no discurso da educação, com o “chão da fábrica”. Nela, vemos claramente traçada uma linha divisória entre o lugar do fazer, da experiência, do vivido, o lugar da efetiva produção, e um outro lugar, talvez do não-chão, do mandar-fazer, da inexperiência, do não vivido, da não-produção.

Queria inverter (ou perverter) essa imagem, propondo outra analogia, tirando-nos (os acadêmicos) do incômodo (ao menos para mim) lugar da “gerência” em oposição ao da produção. Queria, então, propor a imagem da ciranda, um tanto mais democrática, menos assimétrica, mais poética, afeita aos quintais onde Paulo Freire (2001) começou a sua leitura

da palavramundo. E, claro, uma ciranda que nos remeta à ideia de uma participação coletiva e em constante movimento. Um movimento circular que aglutina teoria e prática num mesmo fazer, rumando a um mesmo objetivo: corresponder às demandas do campo da educação, cuja responsabilidade é a mesma para todos nós que nos engajamos na tal ciranda.

Dito isto, vamos ver se a ciranda gira...

Dentre as muitas questões que o professor Vladimir nos lança (questões essas que sempre nos fazemos), penso que uma delas sintetiza e aglutina todas as demais. Partirei dela, portanto, para iniciar nossa ciranda. Trata-se da seguinte indagação: “Como tornar o estágio um momento significativo para o futuro professor em diferentes áreas do saber (análise linguística, literatura, leitura, produção de textos orais e escritos)?” (MOREIRA; 2017, p. 53).

Como disse antes, essa é uma questão que insiste em nossas práticas, porque é fulcral, se estamos realmente comprometidos em formar professores que estejam preparados para abraçar o ensino básico com a devida qualidade.

Em minha experiência docente, passei por diversas situações de realização do estágio, as quais me fazem refletir a respeito da questão do professor Vladimir (nossa questão). Essas tantas experiências, ao longo de mais de 20 anos, têm me mostrado muito claramente a necessidade, sim, de uma relação de colaboração entre escola e universidade como ponto nodal na busca de uma vivência significativa no período de estágio. É preciso pensar, entretanto, como faremos isso. E parece-me que deslocar-se do paradigma “gerência/chão”, dessa relação assimétrica, possa ser uma das saídas. Afinal, numa parceria, há pares, sujeitos diferentes em seu fazer e em seus potenciais, mas todos com voz autorizada a participar de um mesmo diálogo.

Gostaria de relatar, aqui, algumas experiências, tendo como foco a visualização desse possível diálogo e também reportando as situações em que essa relação se mostrou ausente, porque o entendimento não fora de parceria, de colaboração, mas de disputa entre “gerência” e “chão”.

Começo este relato analítico-crítico a partir da minha experiência enquanto aluna do curso de licenciatura em Língua Portuguesa, na Faculdade de Educação da USP, nos anos 1990. Naquele contexto, a disciplina relativa a estágio comungava as aulas teóricas de metodologia de ensino de língua portuguesa e a prática de ensino. Devido ao cenário urbano

bastante complexo, era um tanto impossível a ocorrência de regências supervisionadas, dadas as distâncias a serem transpostas por um professor que orientava cerca de 40 a 50 estudantes num mesmo ano. Restava a esse professor, portanto, atuar nas aulas de metodologia, abordando os conteúdos teóricos, porém distanciado das práticas vivenciadas por parte dos alunos, as quais nunca eram mencionadas ou debatidas em sala.

Nesse modelo, a cisão entre escola e universidade ocorria já dentro da própria disciplina, talvez por uma questão de ordem prática (as grandes distâncias, o número de alunos etc.), mas arrisco dizer que, também, por certa sujeição a um modelo de formação docente pautado pela supremacia do viés teórico, num discurso de supervalorização da autoridade acadêmica, o que implicava um distanciamento entre práxis e teoria, entre escola e universidade, entre ensino e pesquisa. Nesse desvão, criado pela ausência de diálogo entre escola e universidade, caía o professor recém-formado e, aos tropeços, iniciava sua carreira docente, em geral, na escola pública, com contrato temporário, reproduzindo práticas alheias e desprovidas de reflexão.

É claro que esse quadro, vivido no início dos anos 1990, sofreu alterações. E é a partir dessa ressalva que principio a análise de uma segunda experiência com o estágio, agora na qualidade de professora do ensino básico em escola concedente. Já naquele momento, pude verificar grandes mudanças entre o que havia vivido enquanto estagiária e o que vivia, então, como professora na escola concedente. Os estagiários que eu recebia, vindos da mesma universidade em que cursei licenciatura, traziam consigo outro olhar para a escola, para a educação, para o ato político que isso representa, o que já esboçava uma relação mais próxima entre escola e universidade, ainda que limitada ao âmbito das idealizações.

A prática de estágio, entretanto, a despeito de já se esboçar muito mais adequada, ainda se fazia pelo paradigma “gerência x chão”. Os alunos eram orientados a realizarem seu período de observação e, a partir das demandas registradas no campo, produziam um projeto de ensino envolvendo algum tópico ou ação (prática de leitura, escrita, ortografia etc.) sob orientação única e exclusiva do docente da universidade. Cabia ao professor da escola concedente acatar o trabalho, ceder suas aulas e seus alunos. A atividade era mais promissora do que a que eu havia realizado na minha experiência de estagiária, entretanto, é inegável que não havia ali efetivo diálogo, em que a voz da escola fosse autorizada na construção de um

projeto conjunto. O que, aliás, foi uma pena, porque a ideia de um projeto constituído a partir das demandas de uma turma ou de uma escola, tendo apoio da universidade para sua elaboração, pode realmente gerar alguma transformação interessante no campo do ensino.

Após essas experiências, passo, então, a outras vivências, agora enquanto docente dos cursos de licenciatura em língua portuguesa da UFPR e da UEL, onde realizei e realizo minha docência no ensino superior. Nessas universidades, conheci uma supervisão de estágio um tanto distinta daquelas de que participara antes. A principal diferença estava no fato de haver efetiva supervisão de estágio, com deslocamento do docente de seu campo de trabalho, a universidade, para as escolas de ensino básico, onde estagiavam seus orientandos. As razões para isso parecem-me simples: em cidades como Curitiba e Londrina, as possibilidades de locomoção aos diversos pontos do município para supervisão de regências nas suas diversas escolas é algo concebível em tais realidades urbanas.

Nesses cenários, observei pela primeira vez o contato universidade-escola a partir de um elo constituído pela supervisão de estágio. E, embora essa prática pareça algo ainda muito incipiente no caminho para uma verdadeira parceria escola-universidade, é inegável que o deslocamento do docente da ambiência do ensino superior para o campo de estágio, ainda que apenas como espectador, provoca algumas intersecções de universos. Certamente é preciso pensar em como ampliar esse atravessamento e como torná-lo produtivo nos dois setores, ou seja, como fazer para que esse movimento de permear realidades leve mais reflexão à escola e mais práticas à universidade.

Ao longo dos últimos dois anos de supervisão de regência, tenho procurado, na medida do possível, estabelecer práticas no cumprimento do estágio que conduzam o aluno a um percurso de trabalho marcado por um vínculo de cooperação entre prática e reflexão, estabelecendo uma ponte mais viva entre escola e universidade. Tudo isso aliado a um itinerário que extrapole o tempo do estágio, tornando-se uma ação contínua de amadurecimento a ser fundada em sua futura prática docente.

Um instrumento que tem sido muito interessante nesse sentido e que venho aplicando com meus orientandos de estágio é o diário de campo. Trata-se de um modo de registro oriundo da antropologia, também comum na pesquisa da área de geografia, entre outras. Nele, o pesquisador realiza todo tipo de anotação pertinente ao contexto explorado, sem

preocupação com o modo de registro, podendo ser linguagem verbal, visual, colagens etc. O conteúdo dos registros também é bastante variado, podendo configurar-se em anotações de ordem mais objetiva ou mesmo elucubrações mais subjetivas.

No caso do diário de campo de estágio, os alunos são orientados a realizar registros não apenas a respeito da prática do professor regente, mas de todo o contexto de aula observado. Também devem ser registradas no caderno as impressões a respeito do desempenho do licenciando e do contexto de sala de aula nos dias de suas regências. Notas de situações que extrapolam a sala de aula também são consideradas pertinentes e devem ser realizadas.

Após o período de estágio, o diário de campo é entregue ao professor supervisor, que o lê e, em seguida retoma seu conteúdo com o licenciando numa sessão de orientação em que são destacados tópicos que se mostraram relevantes ao longo dos registros, seja pelo insistente comparecimento ao longo das anotações, seja pela relevância da temática. A partir do debate entre estagiário e supervisor sobre os registros realizados, são elencados temas a serem abordados em um artigo científico, o qual deverá refletir sobre tais assuntos com apoio das teorias tratadas nas aulas de metodologia.

A ideia é que o diário de campo se torne uma memória do período em que o aluno passou pela experiência do estágio, podendo ser revisto, retomado e ressignificado ao término do percurso por meio de uma reflexão apoiada teoricamente. Entretanto, tal qual um diário de cunho pessoal, o instrumento também pode ressurgir, mais adiante, quando já em pleno exercício da docência, como um referencial para o reposicionamento da prática docente.

Quanto à produção do artigo, o objetivo é, além da reflexão imediata a respeito do campo de estágio, a construção de uma atitude fundamental para o exercício da docência: a reflexão sobre o vivido, a busca de encaminhamentos e saídas pedagógicas por meio do profícuo diálogo entre práticas e teorias, entre ensino e pesquisa, entre ação e reflexão.

Nesses dois anos em que realizamos os registros do estágio por meio de tais instrumentos, pudemos observar que o diário de campo traz, a partir do olhar do estagiário, alguns elementos muito interessantes para a percepção mais global do campo de estágio e do exercício inicial da docência. Amplia, portanto, a percepção do supervisor sobre um percurso marcado por sentimentos muito contraditórios por parte do licenciando, como a angústia, a

curiosidade, a insegurança, a plenipotência. E, embora o tempo não tenha sido suficiente para que, na qualidade de supervisora, eu tivesse condições de abordar fatos tão relevantes na trajetória da formação inicial docente, parece-me inegável que possam ser considerados com cuidado, de modo a se observar o aspecto da subjetividade que permeia todo esse processo.

Mas, a despeito de tais instrumentos terem favorecido tão fortemente o desenvolvimento da formação do licenciando, faltam aqui peças-chaves para fazer girar a ciranda: a escola e seus professores.

É claro que, no decorrer do período de estágio, o professor regente comparece muito na atuação do licenciando, influi em suas decisões, põe à mostra os limites e o potencial de uma realidade que vivencia diariamente. O estudante, de sua parte, dividido entre o discurso de supremacia do conhecimento acadêmico e a força revigorante da prática de sala de aula, ao longo do estágio, acaba se colocando como mediador de um debate que nele subsiste, mas que, no entanto, corre o risco de se restringir a si, ao percurso isolado de sua formação docente. E, embora sendo assim já se possa considerar tal fenômeno como um ganho na relação de parceria escola-universidade, há que se pesar a urgência da expansão desse enlace, fazendo-o reverberar mais amplamente na constituição de teorias que resultem das demandas do fazer, este oriundo de proposições geradas em processos de discussão coletiva, colaborativa, democrática.

Voltando à questão do meu amigo, para que o estágio seja um momento significativo, é preciso que, antes, a relação escola-universidade seja também significativa, intensa, produtiva. Uma ciranda de saberes à qual se engaja o aluno, como aprendiz e perpetuador de uma prática reflexiva já em sua origem.

## REFERÊNCIAS:

FRANZOI, Naira Lisboa. O conhecimento informal dos trabalhadores no chão de fábrica. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 13, p. 189-200, set./dez. 2009. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000100008). Acesso em: 28 set. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Vladimir. Texto de provocação à mesa redonda “universidade e escola: uma parceria?”. In: ESTAGIAR – ENCONTRO DO ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1., Londrina. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina, v. 1, n. 1, p. 52-55, 2017.

ROESE, Adriana; GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de; LOPES, Marta Julia Marques. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. **Online Brazilian Journal of Nursing**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/598/141>. Acesso em: 28 set. 2017.