



## APRESENTAÇÃO

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PRÁTICA: EM QUESTÃO, OS DISPOSITIVOS COMO PROCESSOS DE ACOMPANHAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

*Samuel de SOUZA NETO*

*Universidade Estadual Paulista – UNESP*

*Rio Claro, São Paulo – Brasil*

*samuel.souza-neto@unesp.br*

*<https://orcid.org/0000-0002-8991-7039>*

*Andréia Nunes MILITÃO*

*Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul*

*Doutorados, Mato Grosso do Sul - Brasil*

*andreiamilitao@uems.br*

*<https://orcid.org/0000-0002-1494-8375>*

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar o contexto que envolve o dossiê “Estágio Supervisionado e Políticas Públicas de Formação Prática: implicações e repercussões para a formação de professores”, assim como os diferentes trabalhos que fazem parte do corpo de textos, tomando como referência maior as “políticas” (dispositivos) de acompanhamento adotadas por diferentes cursos de Licenciatura na concepção, implementação e conclusão dos estágios supervisionados. Dos onze trabalhos selecionados observou-se que estes “dispositivos” registrados nos relatórios de estágios na forma de observações, reflexões, diários, projetos, relatórios, seminários etc. funcionam como fonte verbal, narrativas, avaliação desse componente e fonte de pesquisa – documentos testemunhais e documento histórico, nos convidando na (re)descoberta desse artefato.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Políticas de Formação. Estágios Supervisionado. Dispositivos.

## SUPERVISED INTERNSHIP AND PUBLIC POLICIES OF PRACTICAL TRAINING: IN QUESTION, THE DEVICES AS PROCESSES OF MONITORING AND TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** This paper aims to present the context that involves the dossier “Supervised Internship and Public Policies for Practical Training: implications and repercussions for teacher training”, as well as the different works that are part of a documentary corpus of texts, taking as a reference the greater the monitoring “policies” (devices) adopted by different Licenciature courses in the design, implementation and completion of supervised internships. From the eleven selected works, it was observed that these “devices” registered in the internship reports in the form of observations, reflections, diaries, projects, reports, seminars, etc. function as a verbal source, narratives, evaluation of this component and a source of research – testimonial documents and historical documents, our invitation to the (re)discovery of this artifact.

**Keywords:** Teacher Training. Training Policies. Supervised Internships. Devices.

## PRÁCTICA SUPERVISADA Y POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN PRÁCTICA: EN CUESTIÓN, LOS DISPOSITIVOS COMO PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y FORMACIÓN DOCENTE

**RESUMEN:** Este trabajo tiene por objetivo presentar el contexto que involucra el expediente “Práctica Supervisada y Políticas Públicas de Formación Práctica: implicaciones y repercusiones para la formación de profesores”, así como los diferentes trabajos que hacen parte Del cuerpo de textos, tomando como referencia principal las “políticas” (dispositivos) de acompañamiento adoptadas por diferentes cursos de Licenciatura en la concepción, implementación y conclusión de las prácticas supervisadas. De los once trabajos seleccionados, se observó que estos “dispositivos” registrados en los informes de prácticas en el formato de observaciones, reflexiones, diarios, proyectos, informes, talleres, etc, funcionan como fuente verbal, narrativas, evaluación de ese elemento y fuente de investigación – documentos testimoniales y documento histórico, nos invita al (re)descubrimiento de esse artefacto.

**Palabras-clave:** Formación de Maestros. Políticas de Formación. Prácticas Supervisadas. Dispositivos.

## INTRODUÇÃO

Intitulado “Estágio Supervisionado e Políticas Públicas de Formação Prática: implicações e repercussões para a formação de professores”, o Dossiê desta edição da Revista Formação Docente, foi organizado pelos professores Samuel de Souza Neto (UNESP/Rio Claro) e Andréia Nunes Militão (UEMS/UFGD).

Na contemporaneidade, a formação de professores nos desafia a estabelecer articulações interdependentes nas parcerias que vão da universidade à escola e da escola à universidade.

Porém, nesta mediação, o estágio supervisionado configura-se como um entre-lugar, um tempo-entre-dois, que habita um espaço próprio, mas que tem sido obliterado nas políticas educativas, nas universidades e nas escolas.

A partir dessa compreensão de espaço próprio, podemos organizar a cronologia do estágio supervisionado em três perspectivas, para melhor compreendê-lo: o estágio supervisionado como uma aprendizagem moral para o ensino - a vocação; o estágio supervisionado como uma aprendizagem laica para o ensino - o trabalho; e, o estágio supervisionado como uma aprendizagem profissional para o ensino - a profissão.

## AS PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA (ENSINO)

O estágio supervisionado como uma aprendizagem moral para o ensino - a vocação começou a ser construído ano de 1080 quando se propôs a palavra *stagium*, significando etimologicamente **residência**, morada. O aprendiz de religioso deveria cumprir um período do seu processo de formação na casa paroquial para se tornar padre. Posteriormente, este processo ganhou mais corpo com a criação das ordens religiosas voltadas para a Educação com destaque especial para a ordem dos jesuítas no ano de 1538 (Companhia de Jesus), tendo como base de sua formação uma cultura humanística e científica, pois, uma de suas bases era Aristóteles. (SOUZA NETO, 2020).

Na análise de Souza Neto (2020), os jesuítas ao chegarem no Brasil em 1539<sup>1</sup>, trouxeram em sua bagagem *Ratio Studiorum* (Plano de Estudo), constituindo-a de 1549 a 1599, bem como introduzindo na pedagogia jesuíta a prática de ensino - estágio no processo formativo. De base tomista e aristotélica, após a formação do jesuíta, ele passava pelo curso preparatório de letras (latim e grego), bem como o noviço depois dessa etapa era credenciado para o curso de filosofia (Lógica, Física, Metafísica e Ética). Posteriormente, os membros em formação deveriam ter um período de vivência no campo pedagógico, onde um mestre de ensino, com formação específica para este momento, os orientava e os corrigia no campo da “prática de ensino” por um período determinado. Após esta etapa se fazia teologia, mestrado e ou doutorado (sendo que os dois últimos não eram para todos).

Nesta direção não se deve ignorar as significativas contribuições do pastor e reformador Iohannes Amos Comenius (tcheco) com a *Didáctica Magna* (1638) - A arte de ensinar tudo a todos, bem como seus estudos de astronomia e matemática, abrindo espaço para a educação inclusiva ao considerar a mulher no processo de ensino; a gradação no ensino, indo do mais simples para o mais abrangente; bem como a reflexão crítica, tendo influenciado a Educação na Suécia, Holanda, Alemanha, Inglaterra etc.

1 O rei de Portugal tinha terceirizado a Educação aos religiosos.

Outra referência diz respeito ao padre e pedagogo francês João Batista La Salle (1651) que se concentrou na educação dos mais pobres. Na França, em 1684 funda a primeira Escola para Professores em Reims, onde há uma contribuição especial que nos interessa: o aprendiz de professor deveria conhecer várias escolas e dizer por que umas são mais bem organizadas do que outras? Além de introduzir métodos de ensino, dividir os alunos em classes por idade e conhecimento, horário para as aulas, trocar o latim pelo francês etc. Dessa forma, a base da educação francesa do século XVII ao XVIII passou por La Salle, dando ao estágio o status de treinamento profissional, preparação profissional.

Desse modo, entre os séculos XVIII e XX chegamos ao momento do **estágio supervisionado como uma aprendizagem laica para o ensino - o trabalho**, lembrando que a outra etapa permanece até hoje presente na trajetória docente, pois o ensino em sua dimensão laica não deixa de ser também uma atividade moral.

Souza Neto (2020) registra, ainda, que com a formação das repúblicas burguesas no século XIX, cada país passou a cuidar do seu “quintal” no campo educacional sob a égide da Revolução Francesa (1789) na proposição de que se deveria tirar a humanidade de sua ignorância – educação para todos. No Brasil, isso foi traduzido no “entusiasmo pela educação” do final do século XIX e início do século XX, passando depois pelo “otimismo pedagógico” com a introdução dos métodos ativos na primeira metade do século XX. De um lado, se tem a organização do sistema escolar com os métodos passivos de conteúdos centrado no professor e, posteriormente, o questionamento deste método passando para a centralidade dos métodos ativos oriundos da escola nova.

Neste embate, onde a formação no campo do estágio ficava atrelada em observar os bons modelos de professor passa-se a uma formação que era necessário experienciar a realidade da sala de aula a partir dos métodos científicos, em particular da psicologia. Se no primeiro, o professor deveria ter o total domínio do conteúdo a ser ensinado, a formação prática ou didático-pedagógica acabava sendo negligenciada, dando margem para uma espécie de formação em serviço, pois se torna professor pela tentativa erro e pela prática, marcando a formação do professor de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio no século XX. No outro, se torna professor pela aplicação de metodologias, ocupando o conteúdo um plano inferior, pois a centralidade está no aluno, mas cujos modelos teóricos podem não ter nenhum significado para a área do ensino em si nesse aplicacionismo.

Na realidade, estes dois posicionamentos serão debatidos na segunda metade do século XX no campo da psicologia comportamental, passando a dimensão curricular das áreas de ensino para as mãos dos especialistas acadêmicos ou sofrendo o embate das pedagogias críticas e pós-críticas ao apontarem para a questão ideológica (tendências pedagógicas) que perpassam o currículo. Neste contexto chega-se à conclusão de que a questão do ensino envolve a “formação humana”. De modo que não se pode fechar em uma discussão centrada apenas no conteúdo (conhecimento) ou na forma (metodologia), constituindo-se no desafio do século XXI. Enfim, se pode ter um professor que utiliza de métodos tradicionais vestidos de uma roupagem dos métodos escolanovistas, ao mesmo tempo em que segue um planejamento comportamental e assume uma postura crítica.

Desse modo, o estágio supervisionado, na segunda metade do século XX, na legislação a partir dos anos 1960 e anos 1970, assume uma compreensão de orientação trabalhista<sup>2</sup> que o delimita nas leis, bem como

2 Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977; Lei n. 8.859, de 23 de março de 1994; Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.

uma orientação pedagógica que o sistematiza na forma de uma “prática de ensino,” metodologia de ensino, nas orientações vinculadas a resoluções. Esta compreensão se faz necessária, pois o estágio supervisionado enquanto um artefato histórico caminha ao lado das políticas educacionais, bem como emerge como campo de conhecimento e prática profissional que prepara para uma profissão. Formar, significa formar para uma profissão – e isso faz toda a diferença. Mas formar para uma profissão exige uma parceria sólida entre a universidade e a escola e não apenas menções a processos colaborativos na legislação. Assim sendo, acredita-se que esta perspectiva do ensino como trabalho objetivado na dimensão de um ofício é algo que continua presente nos dias de hoje, não apresentando uma boa resolução em termos dos diferentes estados brasileiros no que se refere a carreira docente e atratividade do magistério.

Por fim, a terceira etapa denominada **o estágio supervisionado como uma aprendizagem profissional para o ensino – a profissão**. Ela tem o seu esboço na segunda metade do século XX e marco na LDBEN 9394/1996. Brasil (1996) anuncia que se deve trabalhar com a formação dos profissionais da educação e não mais com a formação de educadores (LDB 4024/1961) em sentido amplo.

Cabe ressaltar que nas licenciaturas, o estágio supervisionado foi oficializado em 1969, perspectiva de orientação pedagógica<sup>3</sup>, mas com uma carga horária que correspondia a um percentual mínimo vinculado ao 1/5 das matérias pedagógicas que faziam parte da formação do professor, oscilando entre 100 e 200 h<sup>4</sup>. No entanto, com a LDBEN 9394/1996 a carga horária do estágio foi para 300 h de prática de ensino/estágio supervisionado, passando nos anos 2000 para 400 h ou 800 h com a prática como componente curricular.

Dessa forma há avanços, mas também limites na (in)compreensão da prática de ensino do estágio supervisionado. De 2002 a 2019, as novas diretrizes de formação de professores, introduziram-se novos enquadramentos para o campo da prática de ensino com orientações trabalhistas e pedagógicas. Na orientação trabalhista, a Lei 11788/2008 (re)afirma a necessidade de contrato de estágio, seguro saúde, máximo de carga horária por dia e na escola; **acompanhamento do estagiário pela universidade e escola**, avaliação do estudante e concebe-se o estágio obrigatório (estágio curricular supervisionado) como ato educativo, atribuindo uma identidade para o professor universitário e o professor de escola: professor orientador e professor supervisor. Na orientação pedagógica ocorre o aumento da carga horária para a formação prática (400 h de prática como componente curricular e 400 h de estágio curricular supervisionado); porém, no estágio aponta-se para a necessidade de se incluir mais professores da graduação no acompanhamento do estágio e introduz-se os dispositivos de formação, como projeto pedagógico de ensino, casos de ensino, portfólios, entre outras narrativas.

Embora haja essas iniciativas não se compreende que o tempo da universidade e o tempo da escola ocorrem em alternância; da mesma forma que se exige um tratamento mais profissional na parceria entre universidade e escola; na formação dos formadores; no acolhimento e acompanhamento do estagiário na escola; na análise da prática profissional como um processo reflexivo individual e coletivo que pode promover a emancipação do estagiário com relação a sua prática e exercício de cidadania.

3 Resolução CFE n.9, de 10 de outubro de 1969; Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002a; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b; Resolução CNE/CP n.2, de 1 de julho de 2015; Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019.

4 Na Lei n.5540/1968 – Reforma Universitária consta que os cursos de Licenciatura eram divididos em Licenciatura Curta – 2200 h (formação para atuar do 5ª a 8ª séries – hoje, do 6º ao 9º ano) e Licenciatura Plena – 2500 h (inclui a formação para atuar no ensino fundamental – anos finais e no ensino médio).

Porém, Souza Neto (2020) observa também que nos bastidores da prática pedagógica continua-se a procurar culpados pelo fracasso escolar: no começo do século XX foram os alunos; na segunda metade do século XX acusou-se os professores de escola com o argumento da incompetência (SOUZA, 2006) e, agora, no começo do século XXI, acusa-se a Universidade (Faculdades de Educação; Departamentos de Educação) de ter falhado na missão de formar professores.

Paralelo a isso assiste-se à entrada da CAPES no jogo pedagógico da prática de ensino como uma espécie de STARTUP (SARTI, 2020) que vai promover a inovação pedagógica e solucionar problemas pedagógicos com a promoção de novas políticas públicas na forma de indução profissional. Não há dúvida de que o PIBID e a Residência Pedagógica (RP) como políticas de formação docente são programas necessários e importantes. Porém, não como práticas concorrentes das quais a comparação é inevitável, trocando o “velho” pelo “novo”, como se a partir de agora os problemas acabassem. Confunde-se PIBID com estágio supervisionado ou coloca-se a RP de forma intencional no lugar do estágio obrigatório, visando dizer que após 50 anos das políticas de estágio supervisionado e prática de ensino elas não cumpriram com a sua “missão”.

Saviani (2009) nos chama a atenção dizendo que ao longo do século XX as políticas educacionais oscilaram muito entre os diferentes governos, apontando na metáfora do zig-zag e na metáfora do pêndulo os nossos avanços e retrocessos: um governo avançava, mas o próximo retrocedia ou entrava em estagnação. Dessa forma se pergunta: onde está a grande inovação das novas políticas de formação com o PIBID e a RP?

No envolvimento e acompanhamento do professor de escola no estágio e da própria escola que se candidata e se envolve no processo. Ora, por que isso não acontece com o estágio? Por que desde o começo do século XX, quando se dizia que o professor de escola deveria ser reconhecido como formador e ter um reconhecimento na sua carreira ou até mesmo receber um pró-labore por este trabalho a mais..., isso não foi efetuado?

No I Simpósio da Prática de Ensino em Questão (UNESP, 1993) o papel da escola bem como dos professores de escola como formadores já tinha sido reconhecido. Porém, antes disso, o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) cuja criação ocorreu no início dos anos 1980 também tinha se constituído em espaço privilegiado para a apresentação e o debate de pesquisas, estudos e experiências que buscavam responder a questões emergentes da educação brasileira no campo da Didática e das Práticas de Ensino.

Neste novo processo das políticas de formação docente estamos ignorando o lugar da universidade, marginalizando um campo e propondo soluções financiadas que não provaram a sua efetividade fora da linha de financiamento. Será que não estamos abrindo espaços para uma terceirização da formação. Do ponto de vista trabalhista, o financiamento do PIBID e da RP denotam uma valorização ou reconhecimento do ofício no campo de inserção profissional – o que é muito importante, mas excludente, pois nem todos podem participar. Desse modo, do ponto de vista pedagógico é questionável, ou seja, parece que estamos olhando abaixo do radar e não estamos vendo mais nada. Aqui cabe uma profunda reflexão sobre as reais consequências da adoção dessas políticas.

Cabe colocar que no final do século XX materializou-se iniciativas no campo da profissionalização do ensino e da organização dos professores como grupo profissional (TARDIF, 2014). Na virada do século essas iniciativas fundamentaram-se em torno de uma base de conhecimento (SHUMAN, 1987); da identidade profissional como um contributo dos processos de socialização vinculados a sociologia do trabalho, proletarização e desprofissionalização dos professores e sociologia das profissões, entendendo a profissionalização como a única força capaz de fazer frente a desprofissionalização (OLIVEIRA, 2010); da atuação profissional pautada



na profissionalidade (CONTRERAS, 2002) e no profissionalismo (HARGREAVES, 2000) presente na LDBEN 9394, Resolução CNE/CP 1/2002a, Resolução CNE/CP 1/2002b, Resolução CNE/CP 2/2015 e Resolução CNE/CP 2/2019; bem como um forte questionamento ao profissionalismo organizacional (LARSON, 2014) decorrente da Nova Gestão Pública (TARDIF, 2013) marcada pela standardização da formação e do trabalho docente presente nas diretrizes de formação inicial e formação continuada; assim como, no reconhecimento das comunidades docentes de prática (LAVE; WENGER, 1991) e de investigação (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) e dos sindicatos e associações em prol do professor como uma forma de resistência (LARSON, 2014).

Desse modo, Tardif (2013) coloca que a Nova Gestão Pública vê a profissionalização como um movimento político em que ela pode “aumentar a eficácia da escola e dos professores”; “a transformação da educação pública em um quase mercado escolar regido pela concorrência entre as instituições”; “integrar a educação no novo mercado educacional global, pois ela representa um potencial econômico gigantesco” (TARDIF, 2013, p.564). Nesta direção, não se ignora que a prática pedagógica se torna um dos alvos escolhidos, valendo a pena conhecer como fizemos a leitura desse processo.

### **O DOSSIÊ “ESTÁGIO SUPERVISIONADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PRÁTICA: IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”**

Valorizar a análise dos documentos testemunhais dos diferentes artigos que formam este Dossiê como um artefato de fonte verbal, assim como fonte de pesquisa significou a preocupação desse registro como um legado, mas também de deixar a profissão docente como uma herança para as próximas gerações.

Paralelo a este legado admitiu-se no Dossiê como uma contribuição *sue generis*, mas não menos problematizadora, a figura do *Outsider* vinculado a reflexão do texto “Estágio Curricular como atividade moderadora da formação de professores no curso de Pedagogia” na discussão do estágio de Didática<sup>5</sup> II e na análise do “Estágio Supervisionado em Docência: elementos da formação docente” do Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem/USP de Ribeirão Preto (EERP) ao explorar a organização do trabalho pedagógico – elemento importante para se incluir nos dispositivos.

Neste contexto, o presente conjunto de trabalhos confere foco às experiências exitosas no campo do estágio supervisionado, das práticas de ensino (experiências de regência no estágio) e a na análise crítica das políticas públicas de formação prática, notadamente, aquelas que trouxeram contribuições para a parceria universidade-escola, com vistas ao reconhecimento e a valorização do estágio supervisionado como área de conhecimento, produção de saberes e lócus de formação.

O Dossiê, composto por 11 artigos, tem abrangência territorial que advém de diferentes estados, representando as cinco regiões do país expressa pelo quantitativo: Centro-Oeste (04), Sudeste (04), Nordeste (03) e Sul (02) e pela colaboração internacional em um dos artigos. Com relação ao foco, temos cinco textos que abordam o estágio no curso de Pedagogia, dois que abordam a licenciatura em Educação Física, dois analisam o estágio em outras licenciaturas; um aborda o estágio na condição de trabalho remoto e um sobre estágio na Pós-graduação que conclui o dossiê.

<sup>5</sup> Cabe explicitar que a disciplina de Didática Especial do antigo curso de Didática (1939) deu origem a Prática de Ensino desenvolvida na forma de Estágio Supervisionado ou como uma dupla face: prática de ensino (disciplina – correspondendo a didática ou metodologia do ensino)/estágio supervisionado (atividade-prática educativa). Esta disciplina foi homologada na Resolução CFE 9/1969.

Abrindo o Dossiê, temos o texto **O Estágio Supervisionado nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciaturas da Universidade de Brasília** de autoria de Kátia Curado Silva, Shirleide Pereira da S. Cruz, Ana Sheila Fernandes Costa e Natalia Cassetari, analisa de forma articulada os limites e potencialidades dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura da UnB para a construção da profissionalidade docente. As autoras sinalizam para a necessidade da construção de um projeto institucional para o estágio.

Rosenilde Nogueira Paniago, Teresa Sarmiento e Simone Albuquerque da Rocha com o estudo intitulado **O estágio com pesquisa em curso de formação inicial de professores em Instituto Federal de Educação**, problematizaram a potencialidade formativa da nova estrutura do ECS no âmbito das Licenciaturas ofertadas por um Instituto Federal de Educação. Aportadas em narrativas orais e escritas dos estagiários, as autoras almejam captar a inserção da pesquisa associada às aprendizagens e vivências significativas da docência no ECS. Entre as conclusões do estudo, reconhece-se o potencial da proposta formativa, notadamente, por possibilitar a apreensão de atitudes de investigação pelos licenciandos. No entanto, consideram importante que práticas de pesquisa podem ser adensadas nos processos de formação continuada, em particular, pelos grupos de estudo e pesquisa.

As autoras Marta Nörnberg e Luiza Kerstner Souto, em **Características acerca da noção de Pedagogia: artigos de estagiárias dos anos iniciais**, analisaram um conjunto de 46 artigos escritos por estagiárias vinculadas a um curso de Pedagogia visando captar indícios sobre a situação pedagógica e da noção de pedagogia. Referenciado em Houssaye (2004), o artigo aponta como imperativo a ruptura de desenhos dicotômicos de abordagem da relação entre teoria e prática na formação docente, o reconhecimento das contradições como inerentes ao fazer educativo e “o enraizamento pedagógico-epistêmico e o engajamento ético-profissional como características do ser professor e do fazer pedagogia”.

Em **O Estágio Curricular como atividade moderadora da formação de professores no curso de Pedagogia**, de Noeli Prestes Padilha Rivas, Cristina Cinto Araújo Pedroso e Delma Rosa dos Santos Bezerra, é discutido o estágio de Didática II sob as balizas do diálogo, do pensamento crítico e analítico e da ação coletiva. As autoras assumem o estágio curricular como campo de conhecimento, rejeitando o estatuto epistemológico que o coloca como mera atividade prática instrumental. Conclui-se que a compreensão do estágio como elemento mediador do desenvolvimento do professor, apresentada neste artigo, contribui para pensar a formação inicial do professor a partir de uma perspectiva mais complexa e processual.

O artigo intitulado **Estágio Supervisionado e Formação: a influência do professor regente nos primeiros anos de vida profissional de egressos em Pedagogia** escrito por Elisangela André da Silva Costa, Mariana Cunha Castro e José Pedro Guimarães da Silva, tematiza as contribuições formativas dos professores regentes no estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia para o exercício da docência dos estudantes egressos em seus primeiros anos de atuação profissional. A investigação revela que as relações entre estagiários e professores regentes caracteriza-se por tensões, no entanto, reconhece-se que este momento tem por excelência viés formativo e propicia a construção de conhecimentos de forma colaborativa e, portanto, “tornam-se referências utilizadas de modo recorrente nos anos iniciais de exercício da profissão”.

O artigo denominado **Por uma Pedagogia da Formação no Estágio Supervisionado: elementos para a sua compreensão na Educação Física**, de autoria de Samuel de Souza Neto e Luiz Gustavo Bonatto Rufino, tem por finalidade analisar os elementos do estágio supervisionado (ES) que estariam contribuindo para a solidificação de uma pedagogia da formação. Os investigadores localizaram subsídios que permitem afirmar a existência de uma “pedagogia da formação”, restando a articulação destes elementos – projeto, base de



conhecimentos, problematização dos conteúdos, portfólios e casos de ensino, relatos de experiência, relatórios, acolhimento e acompanhamento do estagiário, formação do formador da escola, profissionalidade e reflexão crítica.

Na sequência, Admir Soares de Almeida Júnior, Cláudio Márcio Oliveira e José Ângelo Gariglio, no artigo **Formação acadêmica inicial de professores/as de Educação Física a partir da experiência de estágio supervisionado na Universidade Federal de Minas Gerais: trânsito de/entre linguagens**, conferem foco aos registros do estágio, provocando os licenciandos de Educação Física a utilizarem-se de linguagem escrita acadêmica formal, elaboração de texto de viés autobiográfico, a linguagem imagética (fotografia) e narrativas visuais (gravação de vídeo).

Tiago Santos Guimarães e Elisa Prestes Massena assinam o texto **Cenário integrador: uma experiência colaborativa no estágio supervisionado na interface universidade-escola**, o qual tem por objetivo localizar elementos formativos junto a licenciandas do curso de Química que experienciaram a elaboração de proposta curricular em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado. Para tanto, os autores recorreram às audiogravações e videogravações e entrevistas, seguidas do aporte analítico da Análise Textual Discursiva. O estudo localizou contribuições formativas a partir da vivência em uma Comunidade de Prática no Estágio Supervisionado em Química na construção de Cenários Integradores indicando, portanto, que processos que envolvam o compartilhamento das práticas e a colaboração entre os sujeitos incidem positivamente na formação inicial dos licenciandos.

Amanda de Mattos Pereira Mano, Nathália Gabriela de Souza Carvalho e Angélica PallOriani compartilham a autoria do artigo **A cultura escolar em aulas de Ciências e Biologia: reflexões a partir do estágio supervisionado**. As autoras conferem ênfase as vozes de estagiários vinculados à licenciatura em Ciências Biológicas contidas nos relatórios realizados no âmbito do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio em escolas públicas de duas cidades do Mato Grosso do Sul. Entre os “achados” desta investigação, destaca-se a prevalência de metodologias tradicionais de ensino e a vinculação do professor como transmissor de conteúdo. Entre os elementos materiais, destaca-se a presença do livro didático, lousa e giz. Por fim, as autoras asseveram que as licenciaturas precisam valorar as disciplinas de Fundamentos da Educação e propiciar a aproximação dos acadêmicos com a realidade escolar ao longo da formação inicial.

O artigo intitulado **Expectativas e dificuldades dos estágios supervisionados docente remoto: percepção de professores em formação** assinado por Jones Baroni Ferreira de Menezes, Júlia Estácio Martins e Francisco Nunes de Sousa Moura confere foco ao cenário social, político, econômico e educacional recente marcado pela COVID-19. Os autores buscam captar a percepção de professores em formação acerca das expectativas e dificuldades em torno da realização do estágio supervisionado de forma remota. A pesquisa captou a percepção de 57 licenciandos de Biologia por meio de formulário *online*. Tem-se como conclusões deste estudo: 72% dos estagiários consideram que suas expectativas em relação aos estágios foram atendidas e/ou superadas. Entre as dificuldades, apontaram a ausência de contato direto com os discentes (68,4%), a falta de retorno dos alunos com as atividades propostas (45,6%) e a não participação dos discentes devido ao não acesso à *internet* (45,6%).

Fechando o Dossiê, temos o texto intitulado **O estágio supervisionado na pós-graduação: elementos da formação docente** elaborado por Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi. A centralidade do texto volta-se para a análise do Estágio Supervisionado em Docência (ESD) vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Enfermagem/USP de Ribeirão Preto (EERP), visando identificar as atividades desenvolvidas

pelos pós-graduandos, contributos para a formação de professores em diferentes contextos de atuação. Os dados, oriundos do Relatório Final de Estágio, obtidos via pesquisa documental, evidenciam que atividades diversificadas realizadas no ESD contribuem para a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica e, em perspectiva oposta, indiciam um caráter instrumental de docência.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

O conjunto de textos vinculados ao Dossiê traduzem a preocupação dos pesquisadores com o registro das atividades vinculadas ao estágio supervisionado. Emerge, nesta seara, o uso dos relatórios como fonte de pesquisa.

Ao tomarmos o relatório como fonte de pesquisa, consideramos que o “[...] documento histórico é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (KARNAL; TASCH, 2017, p. 24).

Considera-se que todo tipo de escrita enquanto “ferramenta de uso social”, contribui sobremaneira para evitar o “[...] esquecimento ao fixar no tempo vestígios de passados e, assim, escrever se constitui em uma forma de produção do passado” (CUNHA, 2017, p. 251).

Os relatórios se configuram como documentos testemunhais por permitir “entrecruzar fatos e tempos e analisar os diferentes sentidos que os marcaram” (CUNHA, 2017, p. 252). Assim, as experiências do sujeito comum, de diferentes instituições e territórios ganham maior relevo.

Ao utilizar os relatórios como fonte de pesquisa/informação, deve-se considerar que estes são/foram produzidos com objetivo específico de configurar como avaliação do componente curricular Estágio Supervisionado e, portanto, se direcionam, ao docente da universidade que acompanha o estagiário por essa característica, os relatórios permitem aos investigadores rastreamento de elementos inerentes a realização do estágio.

Toma-se o relatório de estágio como fonte por se considerar que este traz vestígios, indícios de atividades, processos e práticas. Assim, “É o receptor quem irá provavelmente controlar sua preservação ou destruição” (MALATIAN, 2017, p. 203).

Por meio destes registros, podemos localizar as atividades e os significados a elas atribuídos pelos diferentes sujeitos, bem como podemos indiciar as razões das mesmas. Nesta perspectiva, torna-se importante explicitar das fontes históricas - “resíduos de ação” ou “relatos de ação”. Deste modo, um documento oficial pode traduzir-se em “resíduo de ação”, enquanto um relatório pode expressar de fato um “relato de ação”, visto que expõe e detalha o acontecimento (HUNTENBERGER, 1992).

Sobre a natureza das fontes, o historiador Marc Bloch classifica em “fontes voluntárias” e “fontes não voluntárias”, asseverando que o critério taxonômico básico é a intencionalidade. Podemos categorizar os relatórios de estágio como “fonte verbal”, composta por “textos ou registros escritos de todos os tipos, narrativos ou não narrativos”. Conforme Barros (2019, p. 54):

[...] relacionam-se basicamente à palavra, ou àquilo que constitui mais propriamente um texto no sentido tradicional dessa expressão: os escritos, no caso de todo um universo de possibilidades que também podemos chamar de “fontes textuais”, e que abarca tanto a possibilidade manuscrita

como as diversas formas de registro impresso, e os depoimentos orais, que podem ser gravados por mídias diversas ou então anotados pelos pesquisadores que os provocam, quando então acabam por também transitar pelo escrito.

Aspecto relevante na análise de fontes escritas, refere-se à interveniência dos sujeitos que o manuseiam, pois há “especificidades do valor oscilante de um texto”, na medida em que o sentido do texto é construído em parte pelos leitores, criando variadas possibilidades. Portanto, mesmo que diferentes sujeitos reconheçam a importância do documento esse é eivado de subjetividades. “À primeira subjetividade (a edificação histórica da importância do documento) soma-se a segunda e mais fundamental: as leituras variadas que um documento possibilita” (KARNAL; TASCH, 2017, p. 12)

Por fim, enquanto gênero de escrita, o relatório de estágio supervisionado são heterogêneos, não se localizando um padrão único de registro. Essa diversidade, característica desta tipologia textual, tem forte incidência dos docentes responsáveis pelo acompanhamento do estágio. Dentre as possibilidades de registro, temos: observações, reflexões, diários, projetos, relatórios, seminários etc. Portanto, os diferentes recursos de escrita estão vinculados a proposição do professor de estágio.

Os relatórios de estágio aqui focalizados são caracterizados como um gênero complexo, o que é justificado pela diversidade, sobreposição, justaposição e mistura de gêneros componentes de sua estrutura textual. Tal complexidade é um reflexo da própria configuração do espaço escolar e, de forma mais delimitada, do espaço da sala de aula. São espaços que estão além da estrutura física e que, por conseguinte, transcendem as marcações cronológicas do tempo real. Os relatórios de estágio carregam marcas de inúmeras ações, orientadas por saberes diversos, todas desencadeadas por atores integrantes de diferentes instâncias, como a universitária e a escolar básica; ações dispersas no tempo, repletas de imposições, atribuições, determinações ou, até mesmo, prescrições. (SILVA; MELO, 2008, p.147)

Registramos, em tempo, nossos agradecimentos a todos/as autores/as deste Dossiê pela contribuição incisiva acerca da produção do conhecimento sobre Estágio Supervisionado e, em especial, aos editores deste número- José Rubens Lima Jardimino e Magali Aparecida Silvestre - pelo apoio constante no processo de organização, expressamos nosso reconhecimento e gratidão!

Desejamos a todos e todas, uma boa leitura!

## REFERÊNCIAS

BARROS, J. D'A. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/I9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/I9394.htm)>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em 6 de out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002a. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002b. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2*, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2021-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2*, de 20 dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 115-119.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999

CONTRERAS, J. *A Autonomia de professores*. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. T. Territórios abertos para a história. In: PISNKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2017.

HARGREAVES, A. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 51-182, 2000. DOI: 10.1080/713698714

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

KARNAL, L.; TASCH, F. G. A memória evanescente. In: PISNKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2017.

MALATIAN, T. Narrador, registro e arquivo. In: PISNKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2017.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. especial 1, 17-35, 2010.

SARTI, F. M.. Estágio, PIBID e Residência Pedagógica: entre convergências e disputas na formação docente. In: CRUZ, Gisele; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena; MESQUITA, Silvana. (Org.). *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Petrus, 2020, v. 1, p. 1-12.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Relatório de Estágio Supervisionado como gênero discursivo mediador da formação do professor de língua materna. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 47, n.1, pp. 131-149, jan./jun., 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, Antonio. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 78-93, 1992.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar:problematizando o argumento da incompetência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, Dec. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=en&nrm=iso). acesso em 19 Junho 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>.

SOUZA NETO, S. Prefácio. VEDOVATTO, Dijnane; ANANIAS, ElisângelaVenâncio; COSTA FILHO, Roraima. *O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil: formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2020, p. 13-17.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, 34(123), 551-571, 2013.

SOUZA NETO, S.; MILITÃO, A. N. Estágio Supervisionado e políticas públicas de formação prática: Em questão os dispositivos como processos de acompanhamento e formação docente. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, Vol. 14, nº. 30 (p. 03-15) 29 ago. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i30.652>

