

ARTIGOS

CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO E AÇÃO DOCENTE¹

Marta Nörnberg
Igor Daniel Martins Pereira

RESUMO: Este artigo apresenta concepções de estágio e ação docente. São resultados de pesquisa que visa compreender quais são os componentes que formam a ação docente do acadêmico em estágio curricular. O material empírico foi constituído pelos Relatórios de Estágio. Os resultados da análise de conteúdo mostram que o estágio é compreendido como espaço-tempo propício para a vinculação teoria e prática. A ação docente é entendida como experiência e relação com estudantes e professores da escola básica.

PALAVRAS-CHAVES: Formação de professores; estágio; ação docente.

Conceptions of internship and teaching practice

Abstract: This article presents conceptions of internship and of teaching practice resulted from the research that aimed to understand what components make up the teaching practice in curricular internship. The empirical material consisted of Internship Reports. The results of the content analysis show that the internship is understood as a suitable space and time for linking theory and practice, while teaching is understood as an experience and an opportunity for building relations with students and elementary school teachers.

Keywords: Teacher education; internship; teaching.

¹ Agradecemos a FAPERGS pelo apoio financeiro. Uma versão preliminar foi apresentada na AnpedSul 2012, em Caxias do Sul, por Katiane de Almeida Gonçalves e Igor Daniel Martins Pereira.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento permanente de pesquisas que envolvem os processos de formação inicial e continuada de professores é necessário especialmente quando reformas curriculares e educacionais estão na agenda. Marli André (2010) adverte que nos últimos anos há uma diminuição gradativa de pesquisas envolvendo programas e/ou cursos de formação inicial ou continuada de professores quando se analisa o foco específico de suas abordagens. A partir dos anos 2000, de acordo com a autora, as pesquisas passaram a ter como foco “o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total de estudos sobre formação docente em 2007” (ANDRÉ, 2010, p. 176), contrapondo-se aos estudos realizados uma década antes, nos quais o enfoque eram os cursos de formação inicial. De acordo com o estudo realizado por André (2010), em 2007, a porcentagem de pesquisas referentes à formação inicial de professores girava em torno de 18%. A autora justifica o interesse por outras temáticas, em especial, o professor e sua prática, devido ao fato de que cresceu o interesse dos pesquisadores em “conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente”, sobretudo para “descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Pesquisadores do campo da formação de professores têm indicado a ausência de estudos que se ocupem principalmente em entender o estágio como espaço-tempo propício ao processo de aprendizagem da docência e de constituição da profissionalização docente. Silvestre (2008) destaca o pequeno número de estudos que tenham como foco os estágios curriculares supervisionados e, em especial, a ausência de pesquisas sobre este assunto no âmbito da formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. A autora adverte que a óbvia defesa da importância do estágio por meio de ideias como “contato com a prática”, “iniciação ao ofício”, “aprender pela prática”, “unir teoria e prática” esvaziou o conteúdo desse componente de formação. Sugere que é preciso conduzir pesquisas que busquem compreender o porquê de sua presença nos cursos, sua função na formação profissional de professores e quais modelos de supervisão são mais adequados, para que, por meio de pesquisas, o estágio possa ser ressignificado (SILVESTRE, 2011, p. 167).

Calderano (2012) informa que entre 201 teses encontradas, a partir dos descritores “formação docente”, “trabalho docente” e “educação profissional” no banco de teses da Capes, defendidas entre os anos de 1998 a 2009, somente 11 tratavam do estágio curricular no âmbito das licenciaturas. A partir da análise das teses localizadas, a autora afirma que esses estudos e pesquisas descrevem a coexistência de concepções distintas de estágio e, de formas diferentes, os autores indicam que é preciso superar a visão de estágio marcada pela racionalidade técnica e/ou racionalidade prática. De igual forma, os estudos indicam a necessidade de maior articulação entre universidade e escolas-campo-de-estágio e entre os saberes dos professores envolvidos como condição para superar os isolacionismos encontrados (CALDERANO, 2012, p. 147).

Identificada a presença ou a ausência de determinados estudos nesse campo, entendemos como relevante conduzir pesquisas que se ocupem com a dimensão formativa do estágio curricular. Sustentamos que é preciso investigar os processos de formação de professores em contexto de estágio verificando que aprendizagens são favorecidas por meio da ação docente conduzida por professores, supervisores da academia e

da escola, em sua relação com os acadêmicos, futuros professores. Para isso, consideramos que é preciso valorizar abordagens que contemplem os processos formativos em sua complexidade, avaliando fatores e condições favoráveis ou não à formação do professor e à qualificação da sua ação docente.

O tempo e as condições reservadas à aprendizagem da docência (MIZUKAMI et al., 2002), principalmente aquelas que envolvem o acadêmico durante o período de estágio supervisionado, constituem-se desafios para as instituições formadoras de professores, especialmente porque não raras vezes o número de professores envolvidos com a supervisão de estágio é pequeno, o que fragiliza a qualidade da orientação. O estágio curricular se constitui numa primeira forma de docência mais sistemática e contínua. Entretanto, o pouco tempo e as condições de inserção e orientação do acadêmico em estágio nem sempre favorecem espaços e oportunidades significativas para a aprendizagem da docência de forma a garantir processos de reflexão ancorados na dimensão teórica.

José Contreras (2002) adverte sobre o perigo e o limite que a racionalidade prática produz nessas situações porque a reflexão desenvolvida no contexto de atuação nem sempre alcança/revela algum conteúdo pelo simples fato de o professor pensar sobre suas práticas profissionais. Nesse momento, entendemos que a participação dos professores supervisores de estágio poderá incidir qualitativamente no sentido de produzir meios de adensamento teórico, definindo o campo de reflexão e os seus limites, o que produziria condições para o acadêmico reconstruir concepções e práticas pedagógicas, ancoradas na compreensão teórica, observando quais são os aspectos que condicionam a prática profissional e a própria produção de conhecimento na sociedade e no espaço escolar.

Pesquisas e avaliações (BROOKE; SOARES, 2008; TORRES, 2001) no campo educacional cada vez mais revelam e apostam na centralidade da ação docente como um dos fatores de melhoria da aprendizagem e como condição para a permanência e o sucesso da criança e do jovem na escola. Por essa razão, evidenciar e entender os elementos que constituem a ação docente do professor-formador e do acadêmico em estágio curricular torna-se necessário porque ainda é preciso investir sistematicamente na definição de estratégias que permitam qualificar o processo de formação e aprendizado da docência realizado pelo acadêmico durante o curso de formação.

Diante dessas considerações iniciais, este artigo apresenta e discute dados decorrentes de pesquisa que teve como objetivo compreender quais são os componentes didático-metodológicos que formam a ação docente do acadêmico em estágio, verificando suas concepções de estágio. Na sequência, apresentamos a metodologia de pesquisa e os resultados da análise realizada do material coletado junto aos estagiários de um dos cursos participantes da pesquisa.

PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

A geração dos dados de pesquisa foi feita por meio da produção e análise de conteúdo de Relatórios de Estágio. O Relatório de Estágio reúne diferentes informações e documentos, tais como: texto de caracterização da escola e da turma de estágio, plano de ensino, planos de aula, instrumentos de avaliação, materiais e recursos didáticos, descrições reflexivas sobre as atividades realizadas. Os Relatórios de Estágio analisados foram escritos pelos acadêmicos que cursavam o Estágio Supervisionado IV, do Curso de Ciências Biológicas da instituição investigada. Nesse estágio, realizam-se as atividades de regência

de classe no ensino médio. A orientação e a supervisão do estágio eram realizadas de forma conjunta entre uma professora da Faculdade de Educação e uma professora do Instituto de Ciências Biológicas da instituição pesquisada. O estágio tinha duração de 102 horas semestrais. Destas, 40 horas eram destinadas à prática de regência de classe, 30 horas para as tarefas de planejamento e registro e 32 horas para as atividades de orientação de estágio, que eram feitas de forma coletiva e individual, realizados com as professoras supervisoras da universidade.

Para produzir um conjunto significativo de texto reflexivo sobre o processo vivido, a mobilização dos estagiários foi conduzida a partir da solicitação de que sua escrita deveria contemplar descrições envolvendo as situações de ensino e aprendizagem experimentadas com os estudantes da turma do ensino médio na qual desenvolviam as atividades de docência, a indicação dos sentimentos e experiências docentes construídas, as articulações e referências aos aportes teóricos e conceituais estudados ao longo do curso. Sugerimos que a escrita deveria exercitar um olhar descritivo e crítico sobre as aulas desenvolvidas e que os registros fossem feitos em diário a fim de subsidiar a organização do Relatório de Estágio. O convite feito a cada estagiário foi o de lançar-se ao movimento da escrita contínua sobre o que fazia e via na escola, exercitando reflexões e articulações teóricas. Essas orientações foram feitas pela equipe de pesquisadores em encontro organizado para tal fim, realizado no início do semestre em que o estágio supervisionado ocorreria, com a presença das professoras supervisoras da universidade.

A proposição para a escrita do diário foi ancorada nas ideias de Werle e Nörnberg (2006, p. 10). O registro em diário, além de possibilitar elementos para entender o que se passa e ocorre no cotidiano da sala de aula, permite uma reflexão sobre o próprio registro, especialmente quando se considera que há dois tipos de anotações: “a anotação descritiva – quando o professor faz a descrição dos comportamentos, atitudes, tal como eles se oferecem à sua observação –, e a anotação reflexiva – quando o professor faz uma pausa para refletir sobre o que observou, o que fizeram com a sua aula e o que ele fez com o que fizeram com ela”. Ao final do período de estágio, com base nos registros feitos em seu diário, cada acadêmico organizou seu Relatório de Estágio.

A análise de conteúdo foi o método de apreciação dos relatórios, cujo processo foi amparado pelos estudos de Roque Moraes (1999). Foi realizada a análise de 11 relatórios, o que correspondeu a 45% do total de acadêmicos em estágio. Para preservar a identidade dos acadêmicos, atribuiu-se, aleatoriamente, a cada relatório, uma letra do alfabeto. Após leitura flutuante, foram marcados e retirados fragmentos que apresentavam aspectos relacionados aos temas em investigação – concepções de estágio, características da ação docente e aprendizagens favorecidas e/ou ampliadas – e que possuíam uma descrição entendida como “ato mais pedagógico” porque evidenciavam as aprendizagens, as práticas de ensino conduzidas e as relações estabelecidas pelo estagiário com a classe de estágio e a equipe de professores da escola e de supervisoras da universidade.

Os fragmentos extraídos dos relatórios foram compilados num novo texto, denominado documento-fonte, para aprofundamento e realização da análise de conteúdo propriamente dita. Após nova leitura do documento-fonte, realizou-se o processo de categorização que, segundo Moraes (1999), é um procedimento que consiste em agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se

por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. No caso dessa análise, os critérios que definiram as categorias foram estabelecidos a priori.

No campo conceitual, o apoio teórico foi buscado em Selma Pimenta (1999) para definir a expressão “ato mais pedagógico” como decorrente do processo de reinventar os saberes pedagógicos a partir de uma prática que ocorre na escola, meio social onde o professor também aprende a ensinar e a construir sua ação docente. Amparados nos estudos de Edgar Morin (1999), trabalhamos com a compreensão da não fragmentação do conhecimento e com a importância do pensamento interdisciplinar para compreender a relação teoria e prática e a articulação informação e conhecimento por meio de práticas de ensino contextualizadas. Igualmente, recorreremos a Jorge Larrosa (2002) quando fala do ato de experienciar como experiência verdadeira que nos passa e deixa alguma marca para compreender as aprendizagens favorecidas e/ou ampliadas durante o estágio.

Foi possível perceber que, a maioria, se não todos, dos acadêmicos escreveu de forma reflexiva sobre a ação docente e as concepções de estágio. A escrita extraída dos Relatórios de Estágio mostra o exercício dos acadêmicos em articular situações vividas com conceitos teóricos que lhes permitiram ampliar, compreender, problematizar o que experimentaram durante o estágio, exercitando, inclusive, um olhar crítico sobre sua ação docente e a conduzida pelos professores da escola-campo-de-estágio. O olhar crítico evidenciado na escrita de vários estagiários mostra a prática da leitura “crítica”, defendida por Freire (1981), que deve preceder a leitura da palavra escrita, o que exige a compreensão do texto, que, quando alcançada pela leitura crítica, amplia a percepção das relações entre texto e contexto.

Nesse processo, não raras vezes os estagiários teceram críticas às formas de gestão da escola e de organização das salas de aula, à postura e atitude dos alunos e dos próprios colegas docentes, especialmente no que se refere às atividades de planejamento (ausência) e à falta de orientação por parte da direção em relação aos processos de funcionamento e organização das atividades letivas (calendário escolar, horário de início e término das aulas). Alguns estagiários também teceram críticas relacionadas à estrutura física das escolas (laboratórios inexistentes ou precários, classes danificadas, bibliotecas fechadas) e às condições inadequadas de trabalho e remuneração dos professores. Em alguns registros foi possível localizar articulações e referências a autores ou estudos do campo das políticas educacionais e curriculares para sustentar suas críticas e análises sobre a escola.

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados evidenciando as concepções de estágio dos acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, as características da ação docente e, por fim, as aprendizagens favorecidas e/ou ampliadas durante a experiência de estágio curricular.

CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO, AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGENS

Seguindo as orientações de Roque Moraes (1999), na forma de análise direta, ou seja, quando se escreve explicitamente sobre a temática em foco, foi delineada a categoria 1: “Vinculação teoria e prática” para as concepções de estágio; a categoria 2: “Experiência, criticidade, responsabilidade e investigação” como características da ação docente; e a categoria 3: “Relação e novas experiências com a escola e os alunos” explicitou as aprendizagens favorecidas e/ou ampliadas durante o estágio. Na forma de análise indireta, isto é, quando se escreve implicitamente sobre as temáticas propostas, foi identificada uma categoria

que evidencia o estágio como lugar da “ crítica ao ato de ensinar e estar na escola.” Entre as categorias inferidas de forma direta, selecionamos excertos na forma de frases-chave para ilustrar o conteúdo de cada uma das categorias, apresentados na Tab. 1.

TABELA 1 – CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO, AÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGENS

Categoria	Excertos selecionados
1 – Vinculação Teoria e Prática	<p>Vincular aspectos teóricos e aspectos práticos. (Estagiário A)</p> <p>Colocar em prática muitas teorias e aprendizagens construídas durante a graduação. (Estagiário E)</p> <p>Oportunizar o exercício da prática de uma teoria que estudamos ao longo de cinco anos. (Estagiário I)</p> <p>Colocamos à prova as experiências do percurso acadêmico. (Estagiário J)</p> <p>Aproximação do meio acadêmico com a práxis pedagógica. (Estagiário K)</p>
2 – Experiência, criticidade, responsabilidade e investigação	<p>Postura não só crítica, mas também reflexiva de nossa prática. (Estagiário A)</p> <p>Experiências que serão mais bem refletidas para a nossa futura docência efetiva. (Estagiário B)</p> <p>Consciência da responsabilidade que é ser professor para poder realizar um bom trabalho. (Estagiário E)</p> <p>A capacidade de percepção, observação e reflexão deve ser inerente ao professor. (Estagiário F)</p> <p>É nesta hora que todos os anseios, medos e expectativas são postos a nossa própria provação. (Estagiário J)</p>
3 – Relação e novas experiências com a escola e os alunos	<p>Adequação da formação com/na escola e universidade. (Estagiário A)</p> <p>Abordar e investigar alguns temas como, por exemplo, a relação professor-aluno, professor-professor, professor-comunidade. Aprendi muitas coisas com os alunos. (Estagiário D)</p> <p>Abertura a novas experiências. (Estagiário E)</p> <p>Experimentar novas experiências. (Estagiário F)</p> <p>Eu estava de forma mais participativa, assim como meu envolvimento com os alunos foi bem maior. (Estagiário H)</p> <p>Necessidade de mais contatos com os alunos; conhecer determinados comportamentos; refletir sobre determinadas situações. (Estagiário I)</p> <p>Os cursos deveriam deixar de lado o “como a escola deveria ser” e trazer para a discussão “como a escola é e o que pode ser feito para que a mudança ocorra”. (Estagiário K)</p>

Fonte: Documento-fonte dos Relatórios de Estágio Supervisionado IV, 2011.

A análise comparativa e interpretativa do conjunto de relatórios mostra que nos excertos do Relatório do estagiário G não há referência às categorias inferidas diretamente; apenas foram inferidos elementos sobre sua concepção de estágio na forma indireta, que contemplam aspectos relacionados ao que os demais colegas escrevem, como espaço de relação com os diferentes sujeitos da escola: “Na fase de observação tive a oportunidade de conversar com direção, professores e funcionários sobre a escola e sobre a educação [...]” (Estagiário G, 2011, p. 6).

A categoria “vinculação teoria e prática” reúne ideias que mostram o quanto se faz necessário, para os estagiários, o construir, na prática, um conhecimento que foi armado teoricamente durante a formação inicial. Entender a prática enquanto práxis é assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Ou seja, significa compreender que, na mesma atividade, coexistem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer, entre a situação de formação e a situação de trabalho (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1999).

Por muito tempo a teoria foi vista de forma desarticulada da prática e o estágio foi interpretado como uma atividade independente, realizada em outro contexto que não o da formação acadêmica e, em geral, nas últimas etapas do curso para o cumprimento obrigatório de algumas horas que o habilitariam para o exercício profissional. Era comum entender o tempo de estágio não como espaço de formação, mas como de testagem da capacidade de exercitar a profissão, restringindo sua dimensão pedagógica e reiterando apenas sua dimensão certificativa. A formação cujo processo dicotomiza a relação teoria e prática reforça, nos futuros professores, a ideia de docência em que prevalece a cisão entre teoria e prática. Diversos fatores são ignorados ou silenciados, tanto pelos professores formadores quanto pelas instituições formadoras, bem como pelos professores que já atuam nas escolas de educação básica. Por isso, segundo Vieira (2005, p. 20), uma das formas de trabalhar com tais fatores muitas vezes silenciados e ignorados, como é o caso da dificuldade de realizar o adensamento teórico, seria torná-los visíveis, “fazendo deles objeto de reflexão e abrindo a discussão às questões do valor da pedagogia da formação”.

Para Pimenta (1999), a educação escolar está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Para que essa transformação ocorra, a junção entre conhecimento teórico e prático na sala de aula da educação básica é necessária. Para isso, é preciso que o estagiário reconheça que, para a aprendizagem da docência e do tornar-se professor, a dimensão do tempo é fundamental porque seu processo formativo acontece desde a infância por meio das suas experiências familiares e comunitárias, e continua na escola e na universidade, onde participa de processos de formação docente, e na própria sala de aula, onde atua como professor.

É corrente no campo da formação de professores que os conhecimentos são adquiridos durante a trajetória de vida, ampliados no período de formação acadêmica e aprimorados, diariamente, pelo exercício profissional da ação docente e da participação em situações de formação continuada. Entretanto, se os professores que atuam como supervisores de estágios, tanto os das escolas como os da instituição de formação, não auxiliarem os acadêmicos-estagiários a tomarem ciência de que a ação docente em sala de aula articula elementos da trajetória acadêmico-profissional e da vida pessoal, e que, além disso, eles encontrarão vários desafios do cotidiano educativo como, por exemplo, situações de fracasso escolar, de exclusão educativa e social, de deficiências intelectuais, de falta de professores e de recursos didáticos, é bem provável que os estagiários apenas reproduzirão o que aprenderam em suas escolas, deixando de lado os conhecimentos científico-culturais e pedagógicos construídos na academia durante a formação inicial.

Maurice Tardif (2002), em sua obra Saberes docentes e formação profissional, indica sínteses de pesquisas que tratam dos conhecimentos, crenças e predisposições dos alunos-professores encontradas por ele em pesquisas desenvolvidas por Borko e Putnam (1996), Calderhead (1996), Carter e Anders (1996), entre outros. Esses autores evidenciam o fato de que as crenças dos professores que se encontram

em formação inicial remetem a esquemas de ação e de interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo. Há a hipótese de que são esses esquemas que dão origem à rotinização do ensino na medida em que tendem a reproduzir os comportamentos e as atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado do professor.

A análise de entrevistas realizadas por Holt-Reynolds (1992 apud TARDIF, 2002) mostra a visão tradicionalista do ensino que tem raízes na história escolar dos futuros professores, os quais entendem o ensino a partir de sua própria experiência de aluno no nível secundário. Os alunos falam ter aprendido através de aulas expositivas, as quais o professor apresentava a matéria de uma forma que despertava e mantinha o interesse dos alunos. Fora isso, eles julgavam, sempre a partir de suas experiências como estudantes, que seus futuros alunos seriam incapazes de compreender os livros didáticos ou os textos por si mesmos. Apoiado em Raymond (1993 apud TARDIF, 2002), o pesquisador explica que esses esquemas de ação e essas teorias atributivas são, em grande parte, implícitos, fortemente impregnados de afetos e percebidos pelos jovens professores como certezas profundas. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) também mostram que os professores-estudantes resistem ao exame crítico durante a formação inicial, algo que perdura muito além dos primeiros anos de atividade docente.

Quando realizamos uma análise buscando verificar se os escritos dos estagiários se inseriam em mais de uma das temáticas em estudo percebemos que, nos excertos dos estagiários B, D, F, J e K, havia elementos vinculados a, no máximo, duas categorias inferidas. Apenas os excertos do Estagiário A se inseriam em todas as categorias. A análise de texto mostra que esse acadêmico entende a "relação teoria e prática" como ação de vincular, o que, segundo ele, exige a não fragmentação entre conhecimento teórico e prático: "O estágio supervisionado teve o objetivo de observar e aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas estudadas, bem como confrontá-los com a prática pedagógica propriamente dita [...]" (Estagiário A, 2011, p. 3). O grau de importância atribuído à prática pedagógica e aos conhecimentos adquiridos durante o curso, específicos da área da Biologia ou do campo pedagógico propriamente dito, foram notadamente evidentes pelo volume de aporte teórico apresentado em seu relatório. Suas ideias e observações sobre a prática conduzida durante o estágio eram referenciados por conceitos e autores das duas áreas, expressando relações entre conhecimentos da área específica e do campo pedagógico.

Outro acadêmico que contemplou em seus escritos aspectos relacionados às três categorias foi o Estagiário E. Anotações descritivas relacionadas à categoria 3 se destacaram: "[...] o estágio também é um momento de nos colocarmos abertos a novas experiências e aprendermos com nossos colegas de profissão, mas defendo que nós, estagiários, devemos e temos que defender nossos ideais e caminhos enquanto aprendizes da futura profissão, mesmo dentro do espaço em que está se estabelecendo os estágios e mesmo que isso venha causar inquietações em alguns professores" (Estagiário E, 2011, p. 6). Um aspecto a ressaltar em sua anotação refere-se ao espaço a ser construído e estabelecido pelo estagiário dentro da escola. É plausível sua colocação de que esse espaço deve ser conquistado e não imposto porque, mesmo sendo o estagiário "a cabeça nova" (Estagiário E, 2011, p. 6), que possui conhecimento e informações atuais e construídas no espaço acadêmico, também poderá aprender com a prática dos professores em exercício na escola básica.

Os excertos do Relatório do Estagiário I tratam da questão do estagiário ver-se como professor no exercício da prática, ou seja, abordam sobre o movimento de ir constituindo-se como professor durante os estágios, no contato com professores e estudantes. Como bem nos lembra Pimenta (1999, p. 20), "o desafio, então,

postos aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos no seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor". A construção da identidade de professor ocorre por meio das experiências vividas no estágio, do processo de reflexão e relações estabelecidas com os estudantes. Esses aspectos estão presentes na escrita do Estagiário I: "[...] como aluno do nono semestre do curso de biologia, sinto a necessidade de mais contatos com os alunos, contatos esses que me possibilitem passar por mais situações diferenciadas como as que passei nesse período de estágio supervisionado IV" (Estagiário I, 2011, p 22).

Corroborando questões que observam a importância do estágio de docência, Felício e Oliveira (2008) consideram "a necessidade de privilegiar, também, a dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendendo que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores". Azevedo e Andrade (2011) referem-se ao estágio como tempo de aprendizado marcado pelo período de transição e pela tarefa e/ou fase de aprender algo, uma profissão. O estágio contribui para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de aprendizagem no ambiente profissional. As autoras também afirmam que os professores formadores, responsáveis pelos estágios, desempenham um papel formativo fundamental, pois podem gerar a qualificação do trabalho dos estagiários, futuros professores, mediante interação real e colaborativa.

Azevedo e Andrade (2011, p. 152) propõem a supervisão como processo de ensino e aprendizagem, perpassando dois mundos: o mundo relativo aos processos de ensino e aprendizagem, onde ocorre a relação entre professor formador e estagiário; e o mundo relacionado aos processos de ensino e aprendizagem que ocorre entre o estagiário e os seus alunos. Nesse contexto, percebemos que os professores formadores, orientadores de estágio, são extremamente importantes, porque a atividade de supervisão, quando embasada numa relação entre "supervisor e supervisionado" (entendida como espaço de ajuda, orientação e colaboração, num clima relacional positivo, e pautada num trabalho metodológico variado, decorrente de uma série de atividades que venha ao encontro das necessidades dos estagiários, por meio de um procedimento avaliativo permanente e global), favorece condições para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Os excertos aqui analisados corroboram tais perspectivas evidenciadas nos estudos referenciados. Mostram que, para os estagiários participantes da pesquisa, o estágio também foi entendido como espaço-tempo em que, por meio das relações que se estabelecem com os estudantes, com os professores da escola e com os professores-supervisores da universidade, aprende-se a vinculação teoria e prática. Evidenciam que o exercício de constituir-se professor ocorre mediante o desempenhar a ação docente, em contexto da sala de aula, com os estudantes e professores da escola básica.

ANOTAÇÕES FINAIS

Nota-se, nos excertos de Relatórios de Estágio analisados, a importância dada para as experiências vividas com os estudantes, em sala de aula, para o processo de aprendizagem da docência. Os acadêmicos reconhecem e afirmam o estágio como espaço-tempo em que se intensificam a vinculação teoria e prática e a relação com os estudantes. Entretanto, não fica explicitado se isso se refere também aos aspectos pedagógicos ou se limita apenas ao ensino de um conhecimento específico, como determinado conteúdo da área de Ciências Biológicas.

Embora o estágio tenha sido reconhecido pelos acadêmicos como um tempo de experiências intensas, observa-se, nos relatórios, certa ausência de anotações sobre a forma como aconteceu a interlocução com os professores supervisores de estágio, da Universidade e da Escola, durante o período de estágio. Com base nos resultados de análise do material coletado, os professores formadores e os professores da escola foram pouco referidos como parceiros ou como interlocutores centrais no processo de aprendizagem da ação docente.

O estágio é o momento em que o acadêmico se depara com situações distintas das que viveu como estudante na educação básica; é o espaço-tempo do aproximar-se da realidade escolar, experimentando certa ansiedade, especialmente ao querer desenvolver e explorar situações didáticas com os estudantes, envolvendo o conhecimento adquirido na universidade. Além disso, de forma sistemática, o acadêmico insere-se no universo da burocracia pedagógica que organiza os processos educacionais, como os diários de classe, os pareceres avaliativos, as reuniões com pais, a elaboração dos planos de ensino, o que geralmente demanda energia e tempo de preparação e trabalho docente.

No contexto do estágio supervisionado, entendemos que o professor supervisor da instituição de ensino superior e o professor supervisor da escola possuem aportes teórico-práticos importantes para problematizar com os acadêmicos suas concepções sobre o que significa ser professor e ensinar em determinado contexto sociocultural em que as formas de estudar e de aprender das crianças e jovens que frequentam as escolas são distintas e peculiares. Intensificar o apoio por meio das ações de supervisão a fim de problematizar e compreender as dimensões que envolvem a ação docente na escola parece continuar sendo o desafio e, ao mesmo tempo, uma das alternativas que as pesquisas conduzidas sobre a formação de professores em contexto de estágio têm apontado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. *Currículos sem Fronteiras*, v. 11, n.2, p. 147-161, jul./dez. 2011.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.) *Pesquisa em eficácia escolar*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

CALDERANO, M. A. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. *Formação docente, Rev. Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 141-159, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FELICÍO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1981.

MIZUKAMI, M. das G. N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. *O cenário epistemológico da complexidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. de O. (Org.) *Estágios na formação de professores. Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, 2011.

SILVESTRE, M. A. *Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia*. São Paulo: PUC, 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação, Brasil*, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TORRES, R. M. *Educação para todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIEIRA, F. Pontes. (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, v. 5, n. 1, p. 116-138, jan./jun. 2005.

WERLE, F. O. C.; NÖRNBERG, N. Prática reflexiva na escola. In: MÄDCHE, F. C. et al. (Org.). *Práticas pedagógicas em ciências nos anos finais: caderno do professor coordenador de grupos de estudos*. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2006.