

Preciso fazer estágio professora? – Estágio como experiência formativa primordial

Do I need to do teaching internship? – Internship as a primordial formative experience

Luana Costa Almeida

Professora doutora na Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil.
luanaca@ufscar.br - <https://orcid.org/0000-0003-0664-6796>

Recebido em 11 de novembro de 2019

Aprovado em 21 de junho de 2020

Publicado em 31 de janeiro de 2021

RESUMO

Mesmo sendo assumido, há algum tempo pela literatura da área, como campo promissor de efetivação da *práxis* na formação de professores, o não reconhecimento do importante papel do estágio nos cursos de licenciatura, infelizmente, ainda não foi superado. Na tentativa de retomar a discussão sobre sua importância no processo formativo dos futuros professores e assumindo um desenho que busca um processo reflexivo partilhado e colaborativo entre universidade e escola, trago como disparador do debate trechos do diário de campo de um estudante de Pedagogia de uma universidade pública paulista. Tomando de Freire a defesa de passarmos de uma “curiosidade ingênua” a uma “curiosidade epistemológica”, o estágio é visto como espaço primordial para a construção do “pensar certo”, em que as mobilizações experienciadas auxiliam na investigação de diferentes temáticas e na construção de sínteses a partir do já estudado e do descoberto/percebido pela vivência na escola, permitindo um salto formativo a todos os envolvidos.

Palavras-chave: Estágio; Formação de Professores; Prática de Ensino.

ABSTRACT

Although it has been assumed for some time by the literature of the area, as a promising field for the implementation of praxis in teacher education, the lack of recognition of the important role of internship in undergraduate courses, unfortunately, has not yet been overcome. In an attempt to resume the discussion of its importance in the formative process of future teachers and assuming a design that seeks a shared and collaborative reflective process between university and school, I bring as a trigger to the debate excerpts from the field diary of a pedagogy student of a public university from São Paulo. Taking Freire's defense of moving from a “naive

curiosity” to an “epistemological curiosity”, the internship is seen as a primordial space for the construction of “right thinking”, in which the experienced mobilizations help in the investigation of different themes and the construction syntheses from the already studied and discovered, allowing a formative leap for all involved.

Keywords: Internship; Teacher training; Teaching practice.

Introdução

Ser professora de estágio não é fácil. Ora nos deparamos com a defesa, por vezes despropositada, da centralidade da prática na formação docente, em que a condução do estágio se dá de forma espontaneísta, relativizando de forma perigosa o eixo teórico na formação dos futuros professores. Ora nos deparamos com o descrédito nas atividades desenvolvidas durante o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, via vivência e reflexão compartilhada entre estagiário, professor da escola e professor da universidade, relativizando de forma perigosa o eixo prático na formação dos futuros professores.

Uma pergunta com a qual, infelizmente, tenho me deparado ao iniciar disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado é se realmente seria necessário fazer o estágio¹. Ultrapassando a análise inicial da incoerência da questão, já que não fazer estágio em uma disciplina de estágio não parece algo lógico, creio ser importante retomarmos o lugar dessa experiência formativa nos cursos de formação de professores.

Afinal, qual é a finalidade do estágio? O que se constrói quando se leva o estágio a sério? Mesmo nas possibilidades limitadas que temos dentro da organização do trabalho pedagógico na lógica assumida pela e para a universidade, é possível pensar em movimentos potentes para a formação dos futuros professores via estágio? Como organizar o trabalho para que o vivido potencialize o processo formativo?

Esperando não ocupar um lugar comum, ainda que retome o debate acerca da importância do estágio como campo de efetivação da *práxis*² e potente espaço de reflexão partilhada e mobilizada pelas vivências, procuro neste texto explorar as perspectivas que se abrem quando assumimos o vivido como objeto de estudo e

espaço de mobilização de conhecimentos sobre, com e na escola. Partilhando com Freire (1996) a percepção da potencialidade de se passar da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica” em processos reflexivos que nos levem a “pensar certo”, defendo o estágio como *locus* formativo essencial na formação de professores.

A partir da experiência vivida como professora de disciplinas de práticas de ensino e estágio supervisionado, em que proponho a observação participante³ como caminho de inserção dos futuros professores no campo de estágio, e como parte do debate proposto na elaboração de meu projeto de ensino, pesquisa e extensão em fase inicial de desenvolvimento, busco, no presente artigo, debater a potencialidade do estágio na formação de professores, assumindo como disparador da reflexão o registro feito por um estudante: Estrear com Matheus, observar suas escolhas narrativas e entender o experienciado por ele, nos permite compor uma reflexão que recoloca e (re)problematiza o alcance do estágio como experiência formativa primordial.

A estreia de Matheus: sentidos e potencialidades

TARDE DE ESTREIA

BASTIDORES

Sete de abril de 2016. 11 horas e 15 minutos. E.E. “Florinda”. Adentro as dependências escolares. Secretaria. Desinformação. Escada. Segundo andar. Sala da diretora fechada. Converso com a inspetora. Toda a coordenação em reunião até meio dia e vinte. Não almocei. Fome. Chá, mas só de cadeira mesmo.

12h30. Encontro-me com a vice-diretora, “Fabíola”. Caminhamos até sua sala. Conversamos. Definimos os dias e horários, segundas e quintas. “Fabíola” conversa com a coordenadora. Definem a sala, quinto ano B.

- Vai começar hoje? (F)

[FOME!]

- Bom, pode ser...

COXIA

12H50. Espero na porta da sala da vice. Troca de turno na escola. Confusão, gritaria, correria, algazarra. “Fabíola” me apresenta a professora. De surpresa, na confusão daquele corredor. “Magali”, baixa estatura, magra, loira de cabelos curtos e olhos marcados por um lápis preto.

- Vou buscar os alunos no pátio, já volto, espere aqui. (M)

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644441063>

Um aluno encosta na porta. Papel na mão para a vice assinar.

- *Você vai estudar aqui? (V)*

- *Não, vou fazer estágio.*

- *Com quem? (V)*

- *Professora "Magali".*

- *Ah! É a minha sala. (V)*

Conheço meu primeiro aluno, "Vinícius".

A professora chega. Duas filas às costas, esquerda meninas e direita meninos. Com certa cordialidade pede para acompanhá-los. Olhos curiosos. Gritaria na escola. Silêncio na fila. Silêncio?!? Escada. Corredor. Ficamos atrás. Me apresento à professora.

- *Qual seu nome? (M)*

- *Matheus.*

- *Vai fazer estágio comigo? (M)*

- *Sim! É a primeira vez que vou entrar em uma sala de aula.*

A minha sinceridade a ganhou e a empolgou.

- *Bem-vindo! (M)*

Meninas entram primeiro. Meninos ainda na fila, à porta esperam. A professora faz sinal para que entrem.

ATO 1

Entro na sala de aula. Cerca de 30 crianças, sentadas em silêncio. Cinco grandes janelas. Carro, buzina, sol, medo, nervosismo e tensão.

- *Senta aqui. (M)*

Puxou uma mesa ao canto, perto da porta, colocou na diagonal e sentei. Suei frio.

- *Alunos, hoje teremos a visita do professor Matheus. (M)*

PROFESSOR? QUEM? EU?!? - Acho que agora começou...

ATO 2

[...] a maior descoberta do dia ainda estava por vir. São 15h40, a professora sai novamente, outro problema em outra classe para a nossa mestra resolver bem no meio da matemática. Divisão do número 1, um dividido por dois. Complicou.

- *Professor, você não vai dar sequência na aula?*

Bem, ela só poderia estar falando comigo. Mais uma vez suei, respirei, tremeram as pernas e, sem outra opção, levantei.

- *Sim, claro. Respondi.*

Devo confessar que matemática não é o meu forte. Levei alguns segundos para engrenar. Recorri aos alunos mais sabidos; a ajuda foi fundamental. Eram dez exemplos, resolvi os quatro primeiros. Chamei alguns alunos à lousa, por sugestão deles mesmos, para fazer o restante.

Exercícios feitos, com alguma dificuldade, mas tudo nos conformes. A professora chega, olha a lousa, olha para as crianças, olha para mim.

- *Muito bom! Vamos corrigir...*

É, meus amigos, minha primeira intervenção é justamente de matemática.

[Vários atos depois...]

ÚLTIMO ATO

Último dia de estágio. Na sala, mais do mesmo e um acontecimento novo.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644441063>

Sala em silêncio fazendo cópia e a professora resolvendo os problemas das outras salas. A professora volta.

Algumas orientações sobre a realização do conto de mistério que os alunos terão que fazer.

- Existe dicionário para quê? (M) [novamente, o erro é inaceitável] Intervalo.

Na volta do intervalo a classe está arrumada de maneira diferente. Durante todo o período do estágio os alunos se organizavam em fileiras, um atrás do outro, nenhum trabalho em duplas, nenhum trabalho em grupo, nem mesmo nas aulas de artes, mas hoje foi diferente. Trabalho de ciências. Em dupla! Tudo bem, era a mesma atividade de sempre, responder algumas questões do livro, sobre o capítulo que acabaram de ver, mas desta vez era diferente, eles poderiam conversar, dialogar, discutir, brigar, não fazer nada... só que juntos.

BASTIDORES

Durante os dias em que compartilhei das aulas do 5º ano B houve momentos em que discordei completamente dos métodos da professora da classe. A exigência exacerbada da disciplina e do silêncio e algumas discussões mais acaloradas.

[...]

Pensar sobre o estágio com as discussões na Unicamp e o que eu fui aprendendo foi me dando outra dimensão. Muito do que não quero fazer, muito do que quero desmitificar sobre o cotidiano nada fácil e muito do que quero melhorar, porque nem tudo é o que parece e nem sempre, por outro lado, as flores são permanentes...

(Trechos do Diário de Campo de Matheus Rosa)

Provocado pelas discussões sobre a entrada em campo, a importância dos registros para o processo de reflexão sobre o estágio e seguindo as orientações delimitadas na disciplina, Matheus narra seu estágio. Em registro inspirado no estilo textual da dramaturgia, o estudante nos permite também estreitar com ele e, a partir de seu olhar, experimentar diversas indagações que, sendo tomadas como objeto de reflexão, podem levar a debates e mobilizações dialógicas coletivas poderosas para a constituição formativa do profissional docente.

É a estreia de Matheus, sua primeira experiência na escola. Seu olhar curioso, atento e informado pelas orientações e leituras que envolveram a preparação de sua ida a campo permite que observe diversos elementos importantes para debate. Como se dá a organização da escola? Como se manifestam, desde a entrada, as questões de gênero? Pode-se observar o disciplinamento de corpos? Pode-se pensar em outras formas de atuação? Podemos ter os estudantes “mais sabidos” como parceiros? Qual o lugar do erro no

processo de ensino-aprendizagem? São tantas mobilizações teórico-práticas nem sempre claras de imediato, mas presentes na curiosidade posta e nas escolhas feitas ao narrar, que desde o primeiro ato já se revela a potencialidade dessa vivência para a efetivação de processos importantes de reflexão e síntese.

Debater o lugar ocupado pelo estagiário na escola (FONTANA; PINTO, 2001), os processos de entrada e aproximação com a realidade (EUGENIO, 2003), assim como a necessidade de processos de reflexão sobre a vivência na escola, entendendo como as abordagens teórico-metodológicas nos ajudam a pensar e agir nela (FONTANA, 2000; 2001; FREITAS, 1995; SAVIANI, 2009; SMOLKA; LAPLANE, 1993; dentre outros), abrem espaço para um olhar mais atento aos processos e disposto à construção de novos e mais aprofundados sentidos. A sensibilidade de olhar curiosamente e de notar o que se vê; de estranhar o comum e familiarizar-se com o diferente; de registrar o que é observado e participar, na medida da abertura dada pela professora, daquilo que se vivencia em sala de aula; e a abertura para a busca de novos significados permitem a constituição de um processo formativo rico.

Em um ir e vir constante do vivido, estudado, debatido, recordado, problematizado, o estágio vai possibilitando processos de síntese numa construção ativa de conhecimentos. Potencialmente, podemos revisitar a curiosidade ingênua de forma a abrir caminho à curiosidade epistemológica que nos leva, como convida Freire (1996), ao “pensar certo”. O que não significa um único modo de pensar, de conceber e refletir sobre a realidade, mas um movimento analítico que demanda profundidade e não superficialidade na aproximação com o vivido, na compreensão e interpretação dos acontecimentos. Esse “pensar certo” é revisitar a curiosidade ingênua abrindo espaço à curiosidade epistemológica. Exige a disponibilidade ao olhar novamente, a rever o inicialmente notado, em um processo que assume a possibilidade legítima de mudança de opinião, de mudança de postura e, portanto, de reinvenção de si mesmo em processo formativo constante. Nas palavras do autor:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644441063>

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. [...] É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. [...] Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (FREIRE, 1996, p. 34-37).

Matheus adentra a escola e após sua grande estreia o estágio continua, a realidade vivenciada pelo processo de observação participante permite experimentar situações, observar ações e refletir sobre processos. Como atividade vivenciada e refletida a partir de uma observação participante, o exercício do registro sistemático, ainda que assumido como de estilo livre, é essencial. Não se tem clareza de tudo em um primeiro momento, mas o registro evidencia aquilo que nos toca e permite retomadas reflexivas essenciais para as relações entre temas, debates, discussões e observações, os quais, em diferentes momentos, constituem o processo de formação. A curiosidade ingênua carrega em si, portanto, a potencialidade da curiosidade epistemológica. Relacionar discussões, proposições teóricas, experiências e investigar, buscando respostas ao que se apresenta como questão, permite compor um importante processo de mobilização do aprendido: permite movimentos de síntese, na construção constante do “pensar certo”.

Assumindo a defesa feita por Lima (2008), o estágio é espaço de aprendizagem da docência em um movimento ininterrupto de síntese e de reflexão das vivências efetivadas, tornando-o lugar de sistematização da pesquisa sobre a prática. Nas palavras da autora:

[...] como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas (LIMA, 2008, p. 198).

Assim como Rinaldi (2016), ao descrever a potencialidade da documentação no processo de ação dos professores que atuam em Reggio Emilia, acredito que o processo de escolha de episódios e eventos a serem registrados pelos professores

em formação no momento do estágio permite tanto (re)olhar para algumas questões quanto aprofundar temáticas que não por acaso foram destacadas. O exercício constante do processo de estranhamento e familiarização do real, de escolhas sobre o que nos impacta nesse exercício e da possibilidade de voltar ao que fora registrado para pensar e refletir sobre o que traz, parece fundamental na passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. É o processo intenso de entender, (re)significar e (re)pensar a escola construindo possibilidades de nela atuar.

Os elementos da observação, interpretação e da documentação têm uma forte conexão. É impossível observar sem interpretar, e é impossível interpretar sem refletir e observar. Quando você escolhe algo para documentar, quando você tira foto ou grava um vídeo de uma experiência, você está fazendo uma escolha. Isso significa que você está valorizando ou avaliando essa experiência como significativa [...] (RINALDI, 2016, p. 243).

Estagiar abre possibilidade de ver e pensar de outra forma a escola. Como bem pontua Pimenta (1999), a ação docente é dotada de saberes específicos e por isso a realidade vivenciada a partir do estágio e das questões postas e investigadas em ação são fundamentais. Anteriormente partícipe da instituição do lugar de estudante, esse processo permite (re)conhecer a escola a partir de outro lugar, com novas descobertas.

Decisões complexas, singulares e de conflitos observados e/ou vivenciados, possibilitam o revisitar de concepções e a ressignificação de conhecimentos e visões de mundo. “Gritaria na escola. Silêncio na fila. Silêncio?!?” Qual o significado daquilo que nos instiga o olhar? Como significar as relações estabelecidas? Há outras formas de se relacionar com os estudantes e organizar o espaço escolar? A possibilidade de interpretações que exige a mobilização de diversos temas e de proposições criativas para o trabalho docente se abre. Como atividade instrumentalizadora da *práxis*, o estágio constitui-se como espaço primordial de formação.

A realidade exige a mobilização de diversos debates e construção de relação entre acontecimentos e conhecimentos para a reflexão. A necessidade de sínteses para melhor compreender o vivido é posta. Ao mesmo tempo em que retomamos

conceitos e debates construídos, abre-se a necessidade de ampliação de novos temas.

[...] O que dá sentido às atividades práticas dos cursos de formação é esse movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos, que se confrontam e se inter cruzam. As atividades de reflexão e registro poderão auxiliar no entendimento das questões relativas às contradições acontecidas no trabalho educativo (LIMA, 2008, p. 201).

Nesse sentido, e como se pode sentir pelo relato de Matheus, adentrar a escola e a sala de aula via estágio se faz momento essencial para o professor em formação. Ao propormos o entrelaçamento e a mobilização das compreensões teóricas em relação àquilo que foi observado, vivido e registrado, ao mesmo tempo em que se vislumbra a participação e proposição de ações, permitimos que concomitantemente à aproximação com a realidade em que irá atuar, o estudante possa problematizá-la, investigá-la e pensá-la de outras formas em vias de compreendê-la e nela agir.

“Existe dicionário para quê? (M) [novamente, o erro é inaceitável]”. Uma pergunta simples da professora ao aluno suscita no estagiário a observação da reiterada negação do erro. Que discussões propostas pela psicologia e metodologia de ensino, assim como didática, podem ajudar na interpretação do que ora se evidencia? É possível problematizar o lugar do erro como constitutivo do processo de ensino-aprendizagem? Não seria esse um tema essencial a ser compartilhado reflexivamente com outros professores em formação?

Defendo que esse processo reflexivo coletivo, mobilizando diversos ancoradouros teóricos, é movimento rico também para os professores que acompanham o desenvolvimento do estágio, seja o da escola ou o da universidade, já que a vivência permite o revisitar de conhecimentos, simultaneamente à busca por novos, em um movimento essencialmente dialógico de aproximação crítica da realidade⁴. Potencializado pelo registro e a partir de exercício analítico colaborativo, envolvendo universidade e escola, esse movimento permite a construção de novas formas de ver e estar no ambiente escolar e, em especial, na sala de aula.

Assim, mesmo o estágio ainda sendo visto por algumas perspectivas como exercício da prática a partir de questões teoricamente estudadas, não é novidade

entre os pesquisadores da área sua abordagem como espaço de construção de conhecimento com estatuto epistemológico indissociável da prática (PIMENTA; LIMA, 2012; SILVA; GASPAR, 2018). Tomado como campo propício para o exercício da *práxis*, o estágio envolve tanto conhecimentos teóricos quanto práticos, frente a uma atitude investigativa e dialógica, envolvendo a reflexão e a ação em um movimento constante.

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de *práxis*, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 134).

Como espaço capaz de mobilizar aprendizagens acerca do trabalho docente, o estágio se mostra promissor não somente ao futuro professor, mas também aos profissionais envolvidos. Ao ver a realidade pelos olhos do estagiário e a partir do escolhido para registro por ele, os professores podem revisitar a prática por outros prismas.

Matheus afirma, a partir de seu processo reflexivo, “pensar sobre o estágio com as discussões na Unicamp e o que eu fui aprendendo foi me dando outra dimensão”, isso acontece também para aqueles que o acompanham. Suas inquietações permitem que nos inquietemos com ele e através de seu olhar. Como ele mesmo conclui, “nem tudo é o que parece e nem sempre, por outro lado, as flores são permanentes”: faz-se necessário olhar de novo, apreender novos horizontes e interpretar a realidade a partir de diferentes prismas e ancorados por uma base teórica sólida.

Compreender o estágio como campo da *práxis* é tomá-lo como elo fundamental entre a universidade e a escola e potente para a construção partilhada de uma trilha formativa. Vivência capaz de levar o professor em formação a identificar novas e variadas problemáticas na escola, nem sempre postas no horizonte imediato, assim como capaz de mobilizar a busca por entender e construir diferentes estratégias de atuação para sua resolução, o estágio proporciona um

movimento potente de conexões conceituais e experimentação de ações práticas em movimentos de síntese.

Numa relação dinâmica com o espaço escolar e exercitando um olhar curioso e partilhado, o estágio vai proporcionando indagações e reflexões potentes para a consolidação do conhecimento pedagógico que será essencial na constituição do docente. Movimento rico por si só, é potencializado nos processos de reflexão a partir do registro feito e pelo diálogo com colegas e professores da escola e da universidade. Sua importância se dá ao permitir um olhar mais minucioso para os acontecimentos e a revisitação de temas que propiciam novas reflexões, mobilizando outros conhecimentos a partir do estabelecimento de relações entre temas, disciplinas e debates⁵. De uma curiosidade ingênua a uma curiosidade epistemológica, vai-se construindo o pensar certo.

Aprender em “atos”: possibilidades que se abrem

Já em seu primeiro ato, a experiência de Matheus foi capaz de demonstrar diversas possibilidades e questões suscitadas pelo processo de estágio. O segundo ato permitiu sentir com ele o “frio na barriga” de uma primeira intervenção justamente com matemática, que não era seu “forte”, em que estar aberto para a relação e aproveitar a possibilidade de contar com “os alunos mais sabidos” foi fundamental. A hierarquia entre professor e aluno não teve espaço. Aprender colaborativamente era o caminho mais seguro. Acompanhá-lo em todos os atos revelou grande potencialidade reflexiva e de mobilização de diversos conhecimentos para interpretar e (re)significar o vivido. Todavia, seu último ato ainda revelaria algo essencial: na dinâmica escolar há sempre possibilidade do inesperado.

Na volta do intervalo a classe está arrumada de maneira diferente. [...] era a mesma atividade de sempre, responder algumas questões do livro sobre o capítulo que acabaram de ver, mas desta vez era diferente: Eles poderiam conversar, dialogar, discutir, brigar, não fazer nada... só que juntos.

A intencionalidade da professora não se mostra de imediato, mas a interpretação posta por Matheus da possibilidade de diálogo, ruptura e subversão da ordem pelos estudantes a partir de uma proposta pedagógica da docente, permite

novos horizontes de reflexão e problematização. Lemos juntos Vasconcellos (2004), a crítica à metodologia expositiva trouxe consigo a denúncia de seu caráter dominador e a potencialidade da abertura à subversão discente: ao menos, que eles não sejam subjugados.

Todo esse movimento me leva à defesa do estágio como espaço formativo primordial. Como Freitas (1996), acredito que ele permite ao estudante da licenciatura a construção de formas particulares de ser e estar na escola, possibilitando o pensar em alternativas de enfrentamento dos desafios da atuação docente. Idealmente, por meio da atuação pensada e partilhada com os profissionais da escola e da universidade, e a partir do debate coletivo de temas e possibilidades, o estagiário pode buscar compreender as condições objetivas da escola e propor intervenções que colaborem com a dinâmica da instituição. Porque sair da curiosidade ingênua rumo à curiosidade epistemológica, a qual permita a construção do pensar certo rumo a diferentes formas de ação, exige a busca de novas formas de ver; exige investigar outros pontos de vista; exige entender um pouco mais e melhor a realidade... Nessa perspectiva, o estágio do ponto de vista da escola é, também, fundamental.

Afastada tanto de uma concepção que entende o estágio como construção autossuficiente quanto daquela que o entende como a parte prática do curso, a qual serve simplesmente para observação e/ou aplicação de conhecimentos adquiridos, o compreendo como atividade essencial para a consolidação da articulação teoria-prática na formação dos futuros professores. Estar na escola, portanto, não significa assumir papel de passividade nem tampouco de julgamento das ações dos professores e busca por intervenção externa e aplicação de planejamento artificial. Ainda que a capacidade de observação e crítica sejam aspectos essenciais, minha defesa é pela necessidade de os estudantes participarem ativamente do processo a partir da construção de uma relação de respeito e aprendizado com o professor anfitrião na escola.

Seja na vivência das atividades de forma ativa e colaborativa com o docente, como pôde experimentar em alguns momentos Matheus a partir do chamamento dos alunos e da anuência da professora, seja na proposição de projetos e intervenções

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644441063>

construídos em diálogo e a partir da realidade vivida, o que se abre é um vasto leque de possibilidades formativas:

*- Professor, você não vai dar sequência na aula?
Bem, ela só poderia estar falando comigo. Mais uma vez suei, respirei,
tremei as pernas e, sem outra opção, levantei.*

Sendo uma ação planejada ou um acontecimento inesperado, as famigeradas intervenções também são construtivas no processo de estágio, desde que sua atuação seja construtiva e respeitosa em relação às vivências na/da turma. Experimentar a ação em sala de aula, ainda que seja muito diferente de ocupar o papel de professor, permite ao estagiário sentir e vivenciar aspectos importantes para a construção de sua futura docência. Todavia, não se pode menosprezar essas experiências, a busca deve ser sempre por estagiar e, em processo, refletir sobre o que se experiencia. Parece-me que Freitas (1996) tem razão ao anunciar a potencialidade do trabalho como eixo articulador do estágio. Somente através da vivência, a qual envolve observação e ação, os estudantes poderão ressignificar os processos pedagógicos em suas múltiplas dimensões e questões pertinentes.

Matheus conclui:

Pensar sobre o estágio com as discussões na Unicamp e o que eu fui aprendendo foi me dando outra dimensão. Muito do que não quero fazer, muito do que quero desmitificar sobre o cotidiano nada fácil e muito do que quero melhorar, porque nem tudo é o que parece e nem sempre, por outro lado, as flores são permanentes...

Muito longe de fechar sua reflexão final, escancara as possibilidades abertas pelo processo de estagiar na escola. Evidencia-se de forma devastadora a potencialidade e riqueza da construção de uma trajetória de estágio que promova a reflexão sobre os processos pedagógicos.

Pensar sobre o vivido, não apenas exige a mobilização dos conhecimentos e reflexões já construídos, como abre um movimento investigativo constante ao depararmos-nos com condicionantes que possibilitam ou dificultam a efetivação de algumas propostas e/ou dinâmicas. Como anuncia Freire (1996), a curiosidade ingênua deve dar espaço à curiosidade epistemológica, a qual permitirá a busca e

mobilização de vários aspectos para pensar sobre o objeto em análise. A possibilidade de construção de sínteses é real e necessária.

Esse movimento é promissor porque, como nos alerta Vasquez (1977, p. 157), a simples estada na escola não se caracteriza como *práxis*, já que “a prática não fala por si mesma e os fatos práticos - como todo fato - têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta e imediata”. Pensar sobre as concepções que envolvem as ações, assim como suas implicações e delimitações é essencial.

De certa forma, os estágios são, em última análise, “[...] uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (KULCSAR, 1991, p. 64). Por isso, essencial para a formação do estudante, o estágio pode ser campo propício, também, para aprimoramento do trabalho da escola e da universidade.

Ter as escolas como parceiras de reflexão seria muito potente. Não são desconhecidas as queixas das professoras que, obrigadas a aceitar estagiários em suas salas, sentem-se usadas pela academia, sem receber nada em troca e, muitas vezes, até com a recepção de críticas construídas sem diálogo entre o estagiário e o professor anfitrião, o qual poderia revelar outros aspectos da realidade e muito crescimento a todos os envolvidos. Não abrimos espaço a esse diálogo traz perdas a todos:

- Às professoras, por não lhes permitir a oportunidade de dialogar sobre sua prática. Ter um estagiário que faz questionamentos não em tom de crítica destrutiva, mas de pergunta, de quem tem a curiosidade genuína de aprender com quem está em exercício, permite o revisitar das ações. Dialogar sobre a prática faz a professora refletir sobre ela: pensar sobre “o que olhar” e como “se é visto pelo outro” abre grandes possibilidades de reflexão e mudança de rumo. Novas bases teóricas podem ser acrescentadas se houver diálogo e novas perspectivas de ação podem ser construídas em um processo de busca coletiva pelo pensar certo.

- Aos professores em formação e à professora da universidade, por perderem a oportunidade de entenderem a complexidade da vida dentro da escola, seus fundamentos, suas relações, suas dificuldades, as imposições e condicionantes a que se está sujeito e as alternativas que se constroem por dentro das ações. Entender as justificativas reveladas pela professora para fazer isso e não aquilo em sala de aula ou em um momento pontual, quais as bases teóricas ou valores que a mobilizam a agir de determinada forma e as relações estabelecidas com outros episódios não observados nos momentos de estágio, permitem compreender a complexidade das ações e relações dentro da escola e da sala de aula: permite ir além.

Essa relação a ser construída traz proximidade entre as duas instituições e permite a ambas aprenderem juntas. O estágio é parte significativa da formação do futuro professor e pode ser potente como objeto de estudo e trabalho do professor da universidade, mas pode ser, também, espaço de aprendizagem e construção para os atores da escola, como destacam professoras da Educação Básica, ao refletirem sobre o movimento de estágio em relação à sua atuação no Colégio de Aplicação da UFSC:

Ao receber o estágio, a escola tem a possibilidade de construir, junto com a universidade, um importante espaço de “formação em serviço”, criando momentos de diálogo, pesquisa, planejamento e reflexão sobre diferentes elementos que envolvem o fazer docente (SILVA et al., 2017, p. 148).

Para isso, o convite à participação às professoras da escola de Educação Básica deve ser diferente. Devemos estar juntos. Entretanto, infelizmente, esbarramos nas condições objetivas que temos na escola e na universidade para vivenciar nossa docência. Mas, ainda bem que sonhar com uma dinâmica outra ainda nos é permitido... Seria possível pensarmos em grupos de estudo e pesquisa colaborativos? Espero que sim.

Desejando construir novas práticas de ação, acredito que se organizado de forma dialogada e em parceria, talvez como atividade de intersecção entre ensino, pesquisa e extensão, o estágio favoreça a interlocução com o trabalho docente cotidiano. Envolvendo um movimento de reflexão que toma a teoria e a prática como

elementos indissociáveis, esse componente curricular se mostra potente para o repensar dos processos e vivências na construção de um trabalho coletivo. Esta aproximação permitiria o fortalecimento de pesquisas colaborativas e a produção de um conhecimento tanto mais aprofundado da realidade quanto mais promissor para o enfrentamento dos problemas e dilemas vivenciados no cotidiano escolar.

Da parte da universidade, para o estudante, assim como ocorreu com Matheus desde sua estreia, as observações e vivências abrem espaço à reflexão e experimentação que contribuem para sua constituição profissional; para a professora orientadora, a interlocução com estagiários e profissionais da escola, abre espaço para a análise e discussão dos desafios e inquietações cotidianos da escola, permitindo o movimento constante da construção de conhecimento via pesquisa e reflexão. Da parte da escola, além da contribuição dada para a formação dos futuros professores, a reflexão partilhada e as atividades desenvolvidas durante o processo de estágio podem contribuir para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da instituição e do aprimoramento da escola e de sua equipe enquanto *lócus* de construção de conhecimento. E, coletivamente, podem-se formar grupos que pensem e investiguem a realidade escolar.

Não conversamos com a professora. Ela não teve acesso às reflexões oportunizadas pela estadia de Matheus em sua sala de aula e nem a chance de colocar outras tantas evidências acerca do processo que seriam, também, essenciais à reflexão. Que potente seria a todos tê-la como parceira: quanto aprenderíamos juntos!

Tomando, portanto, o estágio como tarefa colaborativa, descortinam-se inquietações, descobertas, estranhamentos e familiarizações que nas certezas e incertezas produzidas e reproduzidas vão abrindo espaço a novas buscas. Em um movimento constante de reflexão, ancorada na *práxis*, penso que o estágio permita a realização de sínteses do já conhecido, assim como a consolidação de novas aprendizagens, envolvendo a todos em um verdadeiro processo de (re)construção de conhecimento rumo ao “pensar certo”, um incansável revisitar da curiosidade ingênua em favor da curiosidade epistemológica, que demanda profundidade na

compreensão e interpretação dos fatos, não apenas como permissão à mudança de percepção e de opinião, mas como direito legítimo de fazê-lo.

Considerações finais

Adentrar o espaço da escola como estagiário é uma excelente oportunidade de aproximação com a realidade escolar a partir de um lugar propício à aprendizagem. O estágio, como atividade formativa, é marcado pela vivência por parte do estudante de um papel que, se bem aproveitado, será capaz de instigar reflexões a partir da mobilização de conhecimentos, leituras e debates essenciais para a formação docente⁶. E não só para o estudante!

Ainda que visto como lugar primordial para a formação dos futuros professores, tenho caminhado para a observação do estágio como espaço de trabalho colaborativo que pode promover processos formativos a todos os envolvidos. Sejam os atores da escola ou da universidade, ao se tomar o estágio como *locus* de interlocução, acredito que se potencializa sua possibilidade como espaço de produção de conhecimento.

Olhar a escola de outro lugar e pela visão de outros, permite descortinar aspectos e nuances não imediatamente captáveis, o que possibilita um movimento investigativo que abre caminho para o novo. Adentrar ao espaço escolar pelos olhos de um estagiário e debater com ele aquilo que lhe chama a atenção, permite o descortinar de temas e inserções duplamente potentes: como processo formativo e como objeto de aprofundamento reflexivo que permite a construção de uma nova forma de compreender a realidade vivida.

É em defesa dessa possibilidade de estágio que construí esse texto. Assumindo uma reflexão que o toma como campo propício para o exercício da *práxis*, advogo a efetivação de um trabalho verdadeiramente colaborativo entre escola e universidade que permita a construção partilhada de conhecimentos em um processo que permita que a curiosidade epistemológica nos motive a aprender mais e melhor. Um trabalho cujo eixo articulador seja a experiência no estágio, a qual permite o alinhar de diversos debates e o desbravar de inúmeros e mais

aprofundados temas, estando na escola, como nos convida Freire (1996), de forma implicada com ela e dispostos a aprender a “pensar certo”.

Agradecimento

A Matheus Rosa, aluno da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” – UNICAMP, 2016, que permitiu socializar e tornar público os registros de seu diário de campo.

Referências

EUGENIO, Fernanda. De como olhar onde não se vê – ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (orgs.). **Pesquisas urbanas** – desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003, p.208-220.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 39, p. 31-37, 2001.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; PINTO, Ana Lúcia Guedes. Professoras e estagiários - sujeitos de uma complexa e velada relação de ensinar e de aprender. **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 35-36, p. 141-152, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A. **A prática de estágio e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: outubro de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções. In: **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. p. 133-152, 2012.

RINALDI, Carlina. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2. p. 235-247.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação; curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas-SP: Editores Associados, 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso et al. Formar, (re)formar, transformar: o estágio curricular na perspectiva de professoras da educação básica do colégio de aplicação/ufsc. In LATERMAN, Ilana; AGOSTINHO, Kátia (Orgs.). **Perspectivas do estágio curricular na formação docente: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Florianópolis: NUP, 2017. p.147-174.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Março de 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? **Cadernos ESSE**. Niteroi-RJ: UFF, v 01, n 01, p. 79-82, 1993.

VASCONCELLOS, Celso S. Crítica à Metodologia Expositiva. In **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Umás vezes fomentada pela crença de que os aspectos teóricos são mais importantes que os práticos na formação e outras pela ideia de que a atuação em escolas na vida profissional seria suficiente e retiraria a necessidade da vivência do estágio.

² Assumida como relação indissociável entre teoria e prática.

³ Nos moldes do Proposto por Severino (2007, p. 120) em relação à pesquisa, assumo a observação participante no estágio como um processo de observação que compartilha a vivência dos sujeitos, participando de forma sistemática e permanente ao longo do tempo das atividades cotidianas. Longe de um processo que busca a neutralidade, a observação participante propõe a interação em todas as situações, acompanhando os sujeitos em suas ações. Essa perspectiva preconiza, também, o registro descritivo do vivenciado em diferentes formatos, bem como das análises e considerações construídas ao longo dessa participação.

⁴ Tomo a perspectiva freiriana de aproximação crítica da realidade a partir de uma pedagogia dialógica (FREIRE, 2007).

⁵ Assumo com Freitas (1996) a importância do diário de campo como instrumento de trabalho, o qual permite mobilizar um ressignificar constante e conjunto das vivências e discussões teóricas. Não como registro apenas descritivo e objetivo, mas implicado. Um registro que tanto permita retomar os acontecimentos quanto acompanhar emoções e pensamentos na reconstrução do vivido em forma de episódios narrados.

⁶ A partir de Imbernón (2011), podemos destacar quatro lugares ocupados pelos professores em relação à escola: 1) experiência discente, referindo-se às vivências que, enquanto alunos, os futuros professores tiveram na escola; 2) formação inicial, aqui destacaríamos em especial os estágios; 3) iniciação à profissão docente; 4) formação permanente, por meio de diferentes contextos e instituições.