



## Relato de Experiência

# Significando a experiência: autoanálise de três professores iniciantes no Estágio Supervisionado

## Meaning the experience: self-analysis of three beginning teachers in the Supervised Practice

Eliane Aparecida Miqueletti<sup>1</sup>, Milenne Biasotto<sup>2</sup>, Tiago Dziekaniak Figueiredo<sup>3</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS, Brasil

### Resumo

Este trabalho, em forma de relato reflexivo, visa apresentar a experiência profissional de três professores formadores em seu primeiro contato com o Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de Letras e Matemática da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A partir da produção do relato reflexivo, que funcionará como mecanismo de autoanálise, buscaremos atribuir significados às experiências por nós vivenciadas entre os anos de 2016 e 2017. Para isso, no primeiro momento, apresentaremos informações sobre a formação desses professores orientadores e as primeiras impressões com o Estágio Supervisionado. Logo depois, os caminhos percorridos por esses profissionais na tentativa de construção de uma formação inicial intermediada pelo Estágio Supervisionado. Esperamos, com isso, aprofundar a relação dialógica entre teoria, prática e reflexão sobre a prática no componente curricular que conduzimos, propiciando tanto melhorias para a formação inicial dos futuros docentes que orientamos, como uma relação mais estreita entre universidade e educação básica. Verificamos que o Estágio Supervisionado Obrigatório envolve fatores estruturais e pedagógicos que influenciam no seu desenvolvimento, entre eles estão: o descompasso entre o calendário escolar da educação básica e da universidade, a quantidade de estagiários por orientador de estágio, o perfil dos estagiários, sobretudo dos cursos noturnos. Refletir sobre nossas práticas, amparados por teorias que fundamentam essa reflexão, leva-nos a atribuir significação às nossas ações, e, conseqüentemente, a buscar mudanças quando necessárias.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Doutora em Estudos da Linguagem. Atuação: Semiótica francesa, Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3966-8847>

Email: [elianemiq@gmail.com](mailto:elianemiq@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Atuação: Linguística Aplicada com ênfase no ensino da escrita e em Estágio Supervisionado.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-7729-6845>

E-mail: [milennebiasotto@ufgd.edu.br](mailto:milennebiasotto@ufgd.edu.br)

<sup>3</sup> Professor da Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia. Doutorando em Educação. Atuação: Formação de professores. Estágio Supervisionado. Tecnologias na Educação Matemática.

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6383-7252>

E-mail: [tiagofigueiredo@ufgd.edu.br](mailto:tiagofigueiredo@ufgd.edu.br)

## Abstract

This work in form of reflexive report aims to present the professional experience of three teacher advisor in their firsts contact with Compulsory Supervised Practice in Letters and Mathematics courses at Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Through the production of the reflexive report, which is going to work as a self-analysis mechanism, we intend to assign meanings to the experiences we lived between 2016 and 2017. For this, in the first moment, we are going to present some information about the teachers advisors and their first impressions about the Supervised Practice. After this, the paths taken by these professionals in the attempt of construction of an initial formation intermediated by the Supervised Practice are indicated. With this, we expect to deepen the dialogical relation between theory, practice and reflection on practice in the curricular component we conduct, providing improvement both for the future teachers initial formation and a close relation between university and basic education. We verified that Mandatory Supervised Practice involves structural and pedagogical factors that influence its development, among them are: the gap between the school calendar of basic education and the university one, the number of trainees per teacher advisor, the profile of the trainees, especially those of night courses. Reflecting on our practices, supported by theories that underlie this reflection, leads us to attribute meaning to our actions and consequently to seek changes when necessary.

**Keywords:** Supervised practice, Teacher advisor, Teachers initial formation.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado, Professor orientador, Formação inicial do professor.

## Introdução

O Estágio Supervisionado Obrigatório, normalmente, é o primeiro contato dos licenciandos com a realidade escolar na condição de professores em formação. Trata-se, portanto, de um lócus privilegiado da formação inicial docente, potencializador do amadurecimento profissional.

O Estágio se distingue das disciplinas cursadas na universidade na medida em que, essencialmente, a aprendizagem se constrói a partir do empírico:

Não se trata de aprendizagem mediada pelos livros, pelas explicações dos professores ou pelo contêiner semântico do qual recuperamos as noções a serem assimiladas. Não é uma aprendizagem baseada em palavras, e sim no envolvimento com o qual o aprendiz enfrenta sua atuação (ZABALZA, 2014, p.187).

As experiências vivenciadas no período de estágio devem ser transformadoras, pois é a partir dessa transformação que o conhecimento se concretiza, como ratifica Zabalza (2014). E, para que a experiência do aluno seja geradora de conhecimento e transformadora da realidade, o papel do professor formador<sup>4</sup> é de extrema importância: “os estagiários se desenvolverão com mais competência e segurança se as orientações recebidas promoverem momentos de análise, reflexão e redimensionamento sobre o trabalho docente realizado” (FRANCISCO, 2001, apud AZEVEDO; ANDRADE, 2011).

O trabalho ora apresentado origina-se de reflexões desencadeadas ao longo da prática docente e no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Educacionais e

<sup>4</sup> Entendemos, neste trabalho, que o papel de professor formador cabe tanto ao professor que acompanha o estagiário na escola – o supervisor –, quanto ao professor universitário que orienta o estágio supervisionado – o orientador.

Formação de Professores – GEPPEF, mais especificamente, no âmbito do projeto interinstitucional de pesquisa “A configuração do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”. Este projeto objetiva investigar os diferentes sujeitos<sup>5</sup> que participam do processo de formação realizado no componente curricular de Estágio Supervisionado, analisando como expressam suas expectativas, como desenvolvem suas práticas e como se articulam de acordo com os normativos que regulamentam o estágio.

Diante dessas prerrogativas, o recorte que propomos elege o professor/orientador de estágio como objeto de análise. Na forma de relato reflexivo, apresentaremos uma autoanálise de três professores que iniciaram recentemente suas carreiras como orientadores de Estágio Supervisionado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), duas no curso de Letras e um no curso de Matemática. Analisar essa experiência, atribuindo-lhe significação, pode nos levar a repensar fragilidades no processo de formação inicial docente que conduzimos, mas também destacar aspectos positivos que potencializam esse processo. Aspectos que procuramos explorar nos próximos tópicos.

## **A formação dos professores orientadores**

### **As professoras/orientadoras do curso de Letras e as primeiras impressões com o Estágio Supervisionado**

Somos duas professoras formadas em Letras, com Mestrado e Doutorado na área de Linguística, uma, no campo da Enunciação, outra, no campo da Semiótica Francesa. Ambas ministramos aulas na Educação Básica e, antes de assumirmos o concurso para a vaga de Estágio Supervisionado, na UFGD, havíamos ministrado este componente em outra universidade pública – em anos anteriores e por um período, aproximadamente, de dois anos, em regime de contrato – mas com outra configuração de carga horária e organização.

Um fato que também merece destaque diz respeito aos concursos públicos para docente no Ensino Superior: uma prática bastante comum é a abertura de vagas para professores de estágio, uma vez que os professores efetivos que atuam nesta área, ao terem oportunidade, especialmente quando da aposentadoria de algum outro professor, migram para áreas correspondentes à sua formação específica. É o caso das duas últimas vagas ocupadas na Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD pelas duas professoras. Em outros termos, o foco de nossa formação não estava ligado diretamente à atuação no Estágio Supervisionado, apesar de termos certa experiência com a Educação Básica, o que consideramos um fator importante na construção dos saberes necessários para a orientação dos futuros docentes que atuarão neste nível de ensino.

Ao assumirmos o concurso público na UFGD – uma, no início de 2015, e a outra, no início de 2016 – assumimos os encargos do Estágio. Logo, nos primeiros semestres como orientadoras de estágio, nos deparamos com algumas adversidades: alterações do calendário acadêmico – consequência dos quase cinco meses da greve realizada em 2015 –, mudanças advindas das Diretrizes

---

<sup>5</sup> Entre os sujeitos que participam diretamente do componente curricular de estágio estão o professor/orientador (Universidade), o professor supervisor (Escola) e o estagiário (Universidade/Escola).

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 – RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 –, (re)organização do componente curricular e reformulação do Regulamento de Estágio na faculdade em que somos lotadas.

Nesse contexto, coube-nos procurar informações legais e metodológicas para entendermos o processo de formação inicial do licenciado em Letras. Assim, partimos da organização do componente como havia sido pensado pelos professores anteriores e fomos construindo a nossa, na qual ganham destaque, como itens avaliativos, o relatório de estágio, compreendido como gênero catalisador (SIGNORINI, 2006, p.08), isto é, como “formas linguísticas que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”, e a reflexão partilhada das experiências, entendida como “uma estratégia potencial para a construção de saberes” (AROEIRA, 2014, p. 125).

Iniciantes na trajetória como professoras de estágio, realizamos reuniões para “afinar” o plano de ensino, as orientações, a avaliação. Concomitantemente, passamos a fazer leituras que respaldassem as decisões tomadas. A cada período de desenvolvimento do componente, avaliávamos os resultados e, conseqüentemente, nossa condução, isso a partir dos encontros com os alunos, das conversas com os supervisores nas escolas e da correção das atividades e do relatório de estágio.

Aos poucos, verificamos algumas características do perfil dos alunos do curso de Letras da UFGD, que é noturno: a faixa etária é variada, a maioria são jovens que acabaram recentemente o Ensino Médio, mas também há alunos que pararam de estudar há muito tempo; boa parte trabalha durante o dia, alguns são casados, têm filhos, ou seja, vivenciam uma jornada diária que nem sempre favorece o foco nos estudos.

Após dois semestres letivos<sup>6</sup>, nos quais acompanhamos os futuros professores no desenvolvimento dos Estágios em Língua Portuguesa I e II, respectivamente, no Ensino Fundamental II e no Médio, chamou nossa atenção a dificuldade que os acadêmicos apresentam para construir o relatório/relato reflexivo, revelando a falta de familiaridade com esse formato de construção escrita na Universidade, principalmente, considerando o movimento dialógico em relação à tríade teoria-prática-reflexão sobre a prática, tal como preceitua Paulo Freire (1996), a qual tentávamos construir junto aos alunos.

Entre as principais questões apontadas em seus relatórios de Estágio está a distância entre teoria e prática, o que podemos demonstrar a partir do trecho retirado do relatório de uma de nossas estagiárias, E1:

O curso de Letras/UFGD apresenta-se como três anos de teoria e o último ano a prática, ou seja, de certa forma ficamos muito tempo em sala de aula estudando autores que podem nos proporcionar uma base para darmos uma aula didática, no entanto, o contato com o

---

<sup>6</sup> Na UFGD, os cursos apresentam disciplinas semestralizadas. Os alunos do curso de Letras cursam quatro semestres de estágio, dois em Língua Portuguesa e dois na outra habilitação que receberão: Inglês ou Literatura, sendo que todos oferecem carga horária de 126 horas. Os Estágios Supervisionados em Língua Portuguesa I e II são oferecidos cada um em um semestre letivo, 7º e 8º, respectivamente.

âmbito escolar só acontece no último ano da graduação. Sendo assim, muitos alunos que não adentraram em uma sala de aula durante esse período podem se frustrar quando se deparam com teoria e prática, e percebem a dificuldade de colocar esse repertório de teoria em ação, fugindo do tradicionalismo. Em meu ponto de vista, tais aspectos deveriam estar interligados nos quatro anos do curso (E1, Relatório de estágio, 2017).

Diante disso, notamos que o conhecido modelo 3+1, isto é, o acréscimo de um ano de formação pedagógica aos três anos de formação específica do bacharelado para se obter a licenciatura, parece continuar prevalecendo na forma como estruturamos e/ou conduzimos nosso curso, como afirma Gatti (2010a, p.487): “mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar - formação para a docência’, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas”. Essa informação é comprovada pela autora em outro trabalho, no qual aponta: “os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência” (GATTI, 2010b, p.1373).

Uma pequena carga horária dedicada à formação pedagógica, em grande parte acrescida no último ano do curso, além da inserção da Prática como Componente Curricular, que nem sempre é realizada a contento, leva a uma formação desintegrada entre teoria e prática, o que, conseqüentemente, reflete-se na escrita dos relatórios de estágio e, mais gravemente, prejudica a atuação dos estagiários no campo de estágio.

Diante desse quadro, era o momento de rever a nossa prática.

### **O professor/orientador do curso de Matemática e as primeiras impressões com o Estágio Supervisionado**

Sou professor orientador de estágio do curso de Matemática, licenciado em Matemática, Mestre em Educação em Ciências e Doutorando em Educação. Tenho experiência na Educação Básica e ingressei no Ensino Superior no ano de 2013, trabalhando com as disciplinas de Cálculo, nos cursos de Engenharia de Petróleo e Engenharia Geológica, na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. No ano de 2016, ingressei na UFGD e assumi o trabalho com disciplinas voltadas à formação de professores de Matemática, entre elas as Práticas de ensino e os Estágios supervisionados.

O Curso de Matemática, na UFGD, é oferecido nos turnos matutino e noturno, com dois ingressos ao longo do ano, o que faz com que os estágios sejam desenvolvidos concomitantemente em todos os semestres. A estrutura organizacional do curso prevê a realização de quatro estágios<sup>7</sup> divididos em quatro semestres. Realidade que implica diretamente na necessidade de estabelecer parcerias entre a universidade e as escolas para acolher o quantitativo de estagiários ao longo do ano, já que deverão cumprir a carga-horária estabelecida

<sup>7</sup> O Estágio Supervisionado em Matemática está dividido em quatro semestres, sendo dois no Ensino Fundamental, com carga horária de 162 horas cada um, e dois no Ensino Médio, sendo um com 90 horas e o outro com 72 horas.

dentro do acompanhamento do calendário letivo das escolas, o que nem sempre é fácil. Cooperação que só é possível compreendendo a importância de cada instituição para a formação de professores (PIMENTA, 2012).

Dentre os desafios apresentados ao longo dessa inicial experiência com os estágios, destaco o trabalho com os alunos do curso noturno. A maioria desses acadêmicos têm vínculos empregatícios e não dispõem de tempo para a realização de atividades fora do período no qual estudam. E, em especial nos estágios voltados ao Ensino Fundamental II, não existem escolas que ofereçam tal modalidade no turno da noite, limitando a atuação às poucas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Destaco, ainda, que, diferentemente das duas outras professoras, também autoras deste artigo, a base da minha pós-graduação, Mestrado e Doutorado, está centrada em leituras voltadas para a educação e formação de professores o que, em certa medida, auxiliou nos primeiros passos como professor de Estágio Supervisionado. Apesar disso, como toda nova experiência, era a hora de conhecer, experimentar e avaliar.

O fato de nunca ter trabalhado com os estágios é desafiador, sobretudo tendo em vista a necessidade de contemplar os anseios e expectativas dos alunos que ingressam no Ensino Superior. Há uma necessidade de evidenciar a compreensão do “ser professor”, de fazer com que os licenciandos se aproximem da Educação Básica e possam vivenciar um pouco do funcionamento e da organização dos espaços formativos, de seus futuros campos de atuação, ou seja, compreender o 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, 2004, p. 34).

Cabe destacar, ainda, que passei a verificar, dentro do curso de Matemática, certa resistência entre as áreas, ou melhor, separação visível, e injustificável, entre os professores que trabalham com conhecimentos específicos e aqueles que atuam com a parte pedagógica. Situação que dificulta o diálogo e, conseqüentemente, o trabalho voltado para a formação docente. Permaneço refletindo o questionamento: o que seriam conhecimentos específicos dentro de um curso de licenciatura? Um professor de matemática deve pautar sua formação na perspectiva de que saber matemática é essencial da mesma forma como saber ensiná-la também deve ser.

Nesse sentido, os estudos de Gatti (2010b, p.1371) mostram que:

Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”, embora as instituições públicas mantenham, em sua maioria, carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura (GATTI, 2010b, p. 1371).

É emergente que não apenas nos estágios os alunos percebem-se frente ao paradigma de ensinar o outro, de pensarem sobre o que irão fazer ao assumirem as salas de aulas. É necessário buscar respostas para a docência em todas as disciplinas cursadas e fazer do estágio um laboratório de experiências na docência. É preciso assumir a postura de investigador, buscando interligar os

conceitos isolados de cada disciplina e fazer dos estágios espaços de experimentação da teoria na prática.

Gatti (2010b, p. 1374) ao analisar grades curriculares de cursos de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas, constata:

Verificou-se a inexistência de um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência e é heterogênea a gama de conteúdos com que se trabalha nas disciplinas que mais frequentemente aparecem (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino). Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos.

As conclusões da autora levam-nos a pensar em trabalhos futuros que investiguem, com mais propriedade, inclusive nas matrizes curriculares das faculdades nas quais atuamos, como ocorre a relação entre teoria e prática pedagógica para a formação do futuro professor.

Neste contexto, cabe ressaltar que, implicado a todo o processo formativo dos alunos da graduação, existe também uma estrutura organizada chamada escola, com seus modos de ver e fazer a educação; os alunos da educação básica, que necessitam do desenvolvimento intelectual. Aos estagiários, cabe conhecer essa realidade e refletir sobre e com ela, apesar das limitações que, muitas vezes, essa realidade impõem.

O desafio estava colocado e era hora de começar.

## **Entre erros e acertos: caminhos trilhados**

### **Construindo caminhos: o que foi possível realizar no curso de Letras**

Neste tópico, apresentamos um relato, com alguns apontamentos de autoanálise das duas professoras, no que compreende o desenvolvimento dos componentes curriculares de estágio durante o ano de 2017. Estes não acompanharam o calendário escolar, por conta da greve de quase 5 meses em 2015, motivo pelo qual o segundo semestre letivo terminará apenas em fevereiro de 2018.

Sistematizamos o componente organizando encontros presenciais para discussão de textos teóricos, partilha das experiências vividas na observação e na regência e orientações sobre o desenvolvimento das etapas que compõem o estágio, divididas em dois principais conjuntos de itens avaliadores: a avaliação na universidade, que compreende a participação nos encontros presenciais, os quais integram, além da partilha de vivências na escola, a execução de atividades orais e escritas, como a simulação de miniaulas e a entrega de planos de aula. E a avaliação no campo de estágio, composta pela realização de observação e regência nas escolas, bem como a entrega de documentos comprobatórios, entre eles, a ficha de avaliação preenchida pelo supervisor na escola e também o relatório de estágio, na forma de relato reflexivo.

No estágio I, realizamos discussões teóricas e legais sobre a importância do estágio e o papel do professor. Orientamos sobre o preenchimento da

documentação para o encaminhamento ao campo de estágio e a realização do período de observação. O período previsto para 10h/a de observação se deu concomitante aos encontros para estudos e discussões iniciais, já que, em julho, as escolas entrariam em férias, impossibilitando a realização do estágio.

A incompatibilidade entre o calendário letivo universitário e o escolar foi um dos principais problemas enfrentados, e, com isso, foi necessário aligeirar o período de reflexões iniciais, o que, de certa forma, prejudicou a qualidade pedagógica do estágio.

Na sequência, os alunos (aproximadamente 20 estagiários por orientadora) apresentaram o relato da observação oral e escrito, realizamos a leitura dos referenciais curriculares do Município e do Estado, orientamos sobre a elaboração de um planejamento e realizamos oficina de construção de planos de aula. Nesta oficina, pudemos verificar, entre outras questões, a ansiedade dos alunos por assumir as regências e a dificuldade na projeção/adequação entre o tempo de uma aula e o conteúdo a ser ministrado. Após a conclusão do plano, os alunos simularam uma miniaula de 30 minutos, uma das quais aplicariam na regência. Esse momento foi dos mais produtivos: os alunos, individualmente ou em dupla, faziam a exposição para a turma, logo depois, projetavam o plano e todos comentavam os pontos positivos ou negativos e indicavam possíveis mudanças.

Vivenciamos um espaço de partilha efetiva entre o docente formador, orientador de estágio, e os docentes em formação, alguns com certa experiência na reflexão sobre a docência<sup>8</sup>, outros não. Prática pedagógica construída de forma participativa, dialógica e democrática, como defende Paulo Freire (1996), na qual levamos o aluno a se reconhecer como construtor do conhecimento a partir da atribuição de significados às suas experiências.

Em agosto, os docentes em formação foram encaminhados para a regência. Na universidade, os encontros eram apenas de orientação individual, quando necessários, para auxiliar na construção das aulas. Solicitamos também a execução de 10h/a, o que julgamos ser insuficiente para o início de uma experiência docente, mas diante do contexto posto, com calendário “apertado” e com o quantitativo de estagiários que chegam às escolas<sup>9</sup>, foi o possível de ser realizado.

Houve resistência de algumas escolas em aceitar estagiários, sob a justificativa de atrapalhar o andamento das aulas, por se tratar de fim de bimestre, época de avaliações. Verificamos que falta, por parte de alguns professores supervisores, entender o seu papel enquanto formador, ou, quem sabe, por parte da Universidade, deixar clara essa parceria. Trata-se da conhecida distância entre universidade e escola, o que usualmente tentamos minimizar ao estabelecer parcerias, ao acompanhar os alunos no primeiro contato com o campo de estágio, ao assistirmos, na escola, a pelo menos 01 h/a de regência de cada aluno. Temos consciência, porém, que é preciso elevar a participação dos professores supervisores, inclusive na elaboração do plano de atividades que o estagiário deverá desenvolver ao longo do estágio. O estágio deve ser pensado conjuntamente: “o currículo da supervisão precisa ser partilhado entre supervisores da universidade e professores da escola. Isso não deve ocorrer no plano individual, mas no âmbito de práticas coletivas e de diálogo entre universidade e escola” (AROEIRA, 2014, p.

---

<sup>8</sup> Alguns alunos, por exemplo, já exerciam a docência em escolas de língua estrangeira, outros frequentavam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual uma das professoras neste artigo mencionada é coordenadora.

<sup>9</sup> Os estagiários advêm de três grandes universidades que oferecem o curso de Letras na cidade Dourados.

139). O estagiário, evidentemente, deve também participar desse processo de construção.

Em setembro, na Universidade, os licenciandos realizaram partilha da regência, no intuito de que todos pudessem aprender com a experiência uns dos outros, num processo de confrontação entre o que vivenciaram, buscando significar a experiência, o que certamente contribuiu com a construção do conhecimento. A partilha foi registrada também nos relatórios, que foram concluídos após duas versões corrigidas pelas orientadoras de estágio.

O estágio II, no Ensino Médio, seguiu basicamente o que expusemos sobre o estágio I. Sabíamos que entre o “ideal” e o real, havia uma grande distância que nos impedia de realizar algumas ações anteriormente pensadas, tendo em vista que a escola estava finalizando o terceiro bimestre. Os estagiários ficaram apreensivos, pois seria difícil participar da vida escolar durante o quarto bimestre. O último bimestre é dos mais conturbados e corridos, época de fechamento do ano escolar e, junto com ele, a finalização de projetos, possível recuperação de rendimentos, exames, além de alguns feriados entre os meses de outubro e novembro.

Nesse contexto, foi necessário, já no primeiro encontro, no final de setembro, encaminhar os estagiários para a observação. Em outubro, os alunos partilharam as vivências da observação.

Diante do distanciamento entre o calendário universitário e o escolar, como já apontamos anteriormente, não houve tempo para as miniaulas, pois os estagiários precisavam realizar a regência antes que os professores supervisores finalizassem o quarto bimestre, encaminhando-se para os exames finais.

Restando praticamente dois meses para o fim do ano letivo nas escolas, os futuros professores iniciaram as regências ansiosos pela experiência/formação e, ao mesmo tempo, por “dar conta” da carga horária exigida no curto espaço de tempo. No início de dezembro, todos haviam concluído a experiência prática e partilharam as vivências. Alguns já mostraram mais desenvoltura em sala de aula, ou menos “medo” de tentar. Houve aqueles que destacaram a dificuldade em ministrar aulas para esse nível de ensino, exigindo maior maturidade/aprofundamento no que se refere aos conteúdos abordados. Comparativamente, destacaram a preferência pela atuação no Fundamental II ou no Ensino Médio e, aos poucos, revelavam a construção do perfil inicial de docência. Alguns arriscaram afirmar que, após o curto tempo de experiência prática e reflexiva, estavam decididos a não seguir carreira docente. Constatação que nos faz, mais uma vez, pensar na estrutura de nossos cursos de licenciatura e na nossa atuação como professores formadores. A decisão por seguir ou não a profissão do curso realizado, deve ocorrer apenas com a realização do estágio supervisionado?

### **Construindo caminhos: o que foi possível realizar no curso de Matemática**

Neste tópico, apresento um breve relato reflexivo sobre a minha primeira experiência como orientador de estágio no curso de Matemática, ministrando o Estágio Supervisionado em Matemática no Ensino Médio II, com uma turma de nove acadêmicos do 8º semestre. Este é o último estágio do curso e é direcionado à realização de atividades com alunos do 3º ano do Ensino Médio.

A expectativa, minha e dos futuros professores, era grande, mas a realização do trabalho foi extremamente comprometida por conta da não concomitância entre os calendários da universidade e da escola, consequência da readaptação relativa à greve dos servidores ocorrida em 2015, como já mencionado

neste artigo. Com a reorganização do semestre letivo da UFGD, o segundo semestre de 2016 teve início em novembro, período no qual as escolas já se preparam para encerrar suas atividades, e encerramento em fevereiro de 2017, quando as escolas estão retornando das férias.

Obviamente, as escolas recusaram-se a aceitar os estagiários com a justificativa de que isso poderia comprometer a conclusão das atividades escolares. A solução encontrada para a realização das regências foi o que chamamos de “aulas simuladas”. No desenvolvimento destas aulas, os alunos elaboravam planos de aula e os aplicavam aos alunos do Estágio Supervisionado em Matemática no Ensino Fundamental I, que passavam pelo mesmo problema.

No desenvolvimento do formato adotado, percebi a frustração dos futuros professores por não terem a oportunidade de atuar em turmas do Ensino Médio, o que era extremamente aceitável, tendo em vista as poucas oportunidades que têm, durante a graduação, de vivenciar seus futuros campos de atuação. Eu, também, como professor orientador iniciante, estava descontente, essa seria a primeira oportunidade de visitar as escolas para observar os alunos em ação, mesmo que de forma não tão autônoma, mas lidando com parte da realidade escolar.

No início do primeiro semestre letivo de 2017, assumi o estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I e o primeiro passo foi contatar as escolas e iniciar a aproximação dos alunos com essas instituições, outro grande desafio, pois eram 21 alunos sob minha responsabilidade em seu primeiro estágio.

No desenvolver das aulas, os alunos já iniciaram as observações nas escolas e, em paralelo, realizávamos discussões sobre os temas relacionados à formação de professores, à formação de professores de Matemática e ao ensino de Matemática. O objetivo principal das discussões era evidenciar que a escola, “é um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 55).

No decorrer desse semestre, foi possível visitar todos os estagiários como forma de observar suas posturas em relação ao primeiro contato como professores em formação em seus futuros campos de atuação, o que consideramos de extrema importância para o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Além disso, potencializamos, nos encontros na universidade, a partilha dos relatos das experiências vivenciadas no contexto da escola, uma vez que conseguimos melhoras profissionais por meio de experiências, as nossas ou a de outros professores, como defende Zabala (1998).

Ainda para o autor, é importante destacar que “como outros profissionais, todos nós sabemos que entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas” (ZABALA, 1998, p. 13). Ao longo desse curto tempo de atuação como orientador de estágio supervisionado, verifico que é no conversar, no experienciar, no compartilhar que podemos, na medida do possível, buscar sempre a melhora. O princípio fundamental deve ser o compromisso com a profissão.

## **Considerações finais**

O Estágio Supervisionado Obrigatório envolve diversos fatores estruturais e pedagógicos que influenciam no seu desenvolvimento. Alguns fatores foram apontados por nós neste trabalho, entre eles, destacamos o descompasso entre o

calendário escolar da educação básica e da universidade, a quantidade de estagiários por orientador de estágio, o perfil dos estagiários, sobretudo dos cursos noturnos.

Destacamos, ainda que rapidamente, a percepção inicial – inclusive apontada pelos alunos nos relatórios de estágio – da distância existente entre teoria e prática, o que pode ser indiciado pela própria distribuição dos estágios nos últimos semestres dos cursos, como uma parte da carga horária dedicada à formação pedagógica, lembrando o modelo 3+1, apontado pelos estudos de Gatti (2010a), ou seja, o acréscimo de um ano de formação pedagógica aos três anos de formação específica do bacharelado para se obter a licenciatura. A aprovação de normativos, como a Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015<sup>10</sup>, preveem, por exemplo, o aumento da carga horária de estágio e seu início na primeira metade dos cursos de licenciatura, o que pode ajudar no fortalecimento desse componente, no entanto, a real valorização (não só do estágio, mas da relação entre teoria e prática ao longo do curso) só ocorrerá diante da concepção de licenciatura para aqueles que nela atuam.

Apesar da pouca experiência na atuação como professores orientadores do Estágio Supervisionado, mas comprometidos com a formação docente, entendemos que entre os primeiros passos está a compreensão do perfil dos acadêmicos, da estrutura e da configuração desse componente curricular na instituição em que atuamos. Além disso, refletir sobre nossas práticas como professores formadores, amparados por teorias que fundamentam essa reflexão, leva-nos a atribuir significação às nossas ações, e, com isso, transformar nossa realidade, efetuando mudanças quando necessárias. Pontos fundamentais para melhorarmos nossa atuação com vistas à qualidade da formação dos futuros professores.

É importante ressaltar, retomando Pérez Gomes (1997, p. 33), que os professores “tratam com pessoas que necessariamente sentem, pensam e atuam, reagem ao aprender. Os processos de ensino e aprendizagem são processos de interação mental cuja riqueza reside precisamente na singularidade subjetiva que os caracteriza”. Essa singularidade requer, conforme afirma o estudioso, um tratamento também singular, caracterizado por uma conversação reflexiva com a situação-problema enfrentada pelo professor.

Reconhecendo que somos profissionais em constante construção, procuramos nos pautar no “pensar certo” proposto por Paulo Freire (1996, p. 44): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Esse “pensar certo” serve como norteador não somente para nossos alunos, professores em formação inicial, mas também para nós, professores já formados, mas em contínua formação.

Os estágios potencializam importantes espaços de compartilhamento de ideias e definem muito daquilo que os futuros professores irão desenvolver quando assumirem suas salas de aulas. As experiências vividas poderão fazer com que eles se sintam mais preparados para o ato docente, aproximando-os de seus futuros campos de atuação.

---

<sup>10</sup> As adequações à Resolução CNE/CP nº. 2/2015 poderiam ser feitas até julho de 2018, como escrevemos este artigo no corrente ano, pode ser que ainda tenhamos novidades na alteração do Regulamento Geral dos cursos da UFGD.

É preciso compreender o estágio como um espaço amplo de formação no qual, mais do que conceitos formais, se tem a possibilidade de vivenciar o contexto da escola, contexto para o qual os licenciandos estão se preparando, ou seja, seus futuros campos de atuação. O estágio deve ser entendido como uma possibilidade de estar, viver e perceber o contexto da escola diferentemente de quando eram alunos, agora com a postura de futuros professores. É um espaço para criar, para experimentar, respeitando os limites de cada instituição.

Neste contexto, é preciso difundir a cultura de que a escola também forma professores: os sujeitos que nela transitam – ou seja, os funcionários que fazem parte da comunidade escolar, são igualmente formadores. A universidade precisa da escola, assim com a escola precisa da universidade. Essa relação, ainda em construção, é primordial para os cursos de licenciatura, e o Estágio Supervisionado proporciona a conexão necessária entre estas instituições, possibilitando um trabalho em parceria, o que é fundamental para que o processo tenha êxito.

## Referências

AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: PIMENTA, S. G., ALMEIDA, M. I. de. **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

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

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Aprova o regulamento geral dos cursos de graduação da UFGD, parte integrante desta resolução. RESOLUÇÃO Nº. 53 DE 01 DE JULHO DE 2010.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. Aprova o Regulamento de estágio para os estudantes dos cursos de graduação da UFGD, parte integrante desta Resolução. RESOLUÇÃO Nº139 de 18 de setembro de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 6ªed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010a. p. 485-508.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO. 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. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

PÉREZ GOMES, A. I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 29-43, Junho/1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

Enviado em: 13/dezembro/2017

Aprovado em: 01/novembro/2018

*Ahead of print* em: 06/agosto/2019