

## Estágio Supervisionado: experiências e perspectivas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ettiène Guérios<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Paraná  
[ettiene@ufpr.br](mailto:ettiene@ufpr.br)

### Resumo

Início apresentando resultados da pesquisa realizada por Pereira acerca do entendimento de professores sobre Prática de Ensino de Matemática e sobre a Prática como Componente Curricular. Sigo abordando texto de Varizo que elabora uma retrospectiva das legislações sobre Estágio Supervisionado na formação do docente para a escola e relata experiência de estágio. A seguir contribuo com texto de minha autoria discutido em evento anterior, visto que mantenho a posição que defendia e avanço no entendimento que tenho motivada por resultado de pesquisa que venho desenvolvendo sobre o tema. No texto, reflito sobre implicações de diferentes concepções de supervisão de estágio curricular na formação inicial de professores de matemática. Apresento ideias sobre a constituição de um campo de estágio e concluo apresentando influências e decorrências de diferentes percepções e concepções de supervisão de estágio, como também, de diferentes ideias acerca de teoria e prática no processo do licenciando tornando-se professor.

### 1. Introdução

Abordar a questão da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura é sempre nevrálgico e sensível. São inúmeros os trabalhos acadêmicos que tratam do tema, que descrevem, analisam, refletem e propõem. Patrícia Sândalo Pereira apresenta neste XI Encontro Nacional de Educação Matemática um mapeamento das pesquisas em Educação Matemática que tratam da Formação de Professores produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no Brasil, de 2005 a 2012, que refletem sobre a disciplina Prática de Ensino de Matemática e sobre a Prática como Componente Curricular. Em sua pesquisa, a natureza descritiva do estado da arte da produção acadêmica como metodologia qualitativa de pesquisa permitiu reconhecer proximidades e singularidades desta temática.

Interessante o fato observado que os preceitos legais sobre a Prática de Ensino como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado Curricular estão, direta ou indiretamente,

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação Matemática pela UNICAMP. Docente do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

abordados em Projetos Políticos Pedagógicos de inúmeros Cursos de Licenciatura, propondo o diálogo entre a realidade escolar vivenciada pelo aluno dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia e os conteúdos curriculares específicos e pedagógicos de seus cursos. A questão que me parece importante discutir é sobre como ocorrem e em que perspectiva pedagógica o diálogo proposto é passível de se constituir em experiência efetivamente formativa para a constituição profissional do Professor. E mais, esse diálogo, no meu entender, para ser formativo ocorre em três vozes e considera três experiências de vida que se interpenetram, se cruzam, se fundem e produzem conhecimento: o aluno do Curso de Licenciatura ou Pedagogia, o professor escolar e o professor formador da Universidade. E nesse diálogo todos se transformam, ou não ouve diálogo.

Uma das observações de **Pereira** chamou-me a atenção: a constatação em uma das pesquisas analisadas que o estímulo e o desenvolvimento de uma postura reflexiva, questionadora e investigativa promovidos pela Prática como Componente Curricular geram um processo de socialização com o ambiente docente concomitante com a ocorrência de conflitos, rupturas e escolhas.

É fato que nas últimas décadas a legislação brasileira procurou dar diferentes contornos à prática e ao estágio, conforme destacou **Pereira**, tentando superar a concepção restrita de prática, limitada a um momento isolado do curso e de responsabilidade de um único professor. Em minha percepção, para que o avanço ultrapasse a dimensão legal e transcenda o nível das discussões, é preciso focalizar conceitos e entendimentos acerca de prática, teoria, estágio e supervisão acoplados à ideia de Prática de Ensino como componente curricular e Estágio Curricular.

Se **Pereira** mostra um panorama com base em pesquisas acadêmicas, **Varizo** apresenta uma retrospectiva das legislações sobre Estágio Supervisionado na formação do docente para a escola, relata uma experiência de estágio vivenciada no Instituto de Matemática e Estatística da UFG e apresenta o esboço de uma proposta que atenda pelo menos em parte o perfil do profissional da educação do século XXI. Afirma que para fazer qualquer prognóstico é preciso conhecer como o Estágio Supervisionado foi sendo construído com o olhar na formação do professor de Matemática. De fato, um prognóstico que não tenha como base o caminho percorrido e o traçado das histórias nesse caminho, carecerá de fundamento e de sustentação. O caminho é narrado desde a década de 1930 e contempla a criação e reformulação dos Cursos de Licenciatura da UFG. **Varizo** historia a criação do Laboratório de Educação Matemática, que tem até hoje se constitui em espaço para os alunos criarem recursos de ensino para atuação no estágio, participar de atividades de pesquisas educacionais e ter experiências que motivem a criação de Laboratórios de Matemática Escolar. **Varizo** culmina com a apresentação sobre as atividades desenvolvidas nas 400 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado em que predomina um trabalho colaborativo da universidade com a escola campo do estágio.

Minha colaboração está em refletir sobre influências e decorrências de diferentes percepções sobre supervisão de estágio e de diferentes entendimentos sobre os termos teoria e

prática. Apresento ideias para um campo institucional de estágio curricular que se constitua em processo formativo tanto para licenciandos como para professores escolares e formadores da universidade. Para tanto, resgato texto que apresentei no Encontro Paranaense de Educação Matemática em 2009, cuja pesquisa está em fase final de coleta de dados. Acredito que as temáticas que defendo e que trarei a seguir, as reflexões realizadas, o exemplo apresentado pro Varizo e os resultados apresentados por Pereira, lançam luzes para que se possa prospectar práticas em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que possibilitem diálogos possíveis entre a Universidade e a Escola. Este resgate tem o objetivo de compartilhar ideias, de aprofundar discussões, de avançar teoricamente e de submeter à avaliação da comunidade de professores acadêmicos e escolares posições que defendo. A ideia é a de colaborar para a ampliação do diálogo pedagógico e compartilhado entre universidades e entre universidade e escola para a superação de fronteiras físicas, teóricas e pedagógicas na estruturação do Estágio Curricular dos alunos dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia, em que todos os segmentos envolvidos evoluam. Acredito que há perspectivas para a realização de Prática de Ensino e Estágio Curriculares verdadeiramente formativos.

## 2. Três segmentos e um pensamento<sup>2</sup>

Farei uso da palavra dos próprios alunos de graduação para escrever sobre a visão que estes têm do Estágio Supervisionado, antes de cursá-lo. No primeiro dia de aula de uma das turmas da disciplina Estágio de Docência em Matemática I do Curso de Licenciatura em Matemática da UFPR, neste ano de 2009, o professor da disciplina solicitou aos alunos que respondessem individualmente a um questionário de sete questões. Estas questões referiam-se a expectativas dos alunos em relação à disciplina e às percepções que construíram no decorrer do curso, acentuadamente na disciplina Metodologia do Ensino de Matemática, acerca de conhecimentos específicos da docência. As respostas de cada pergunta foram “recortadas” e cada grupo de alunos teve como tarefa compatibilizar as respostas do coletivo da turma para uma das perguntas e apresentá-la em transparência para todos. Durante a apresentação, alunos e professor discutiram sobre as respostas, provocados pelo termo “inquietação” em relação ao conteúdo das mesmas. Com esta dinâmica todas as questões do questionário foram organizadas e sistematizadas pelos alunos. “Foi sintomático o resultado referente à questão ‘enuncie três perguntas que você gostaria que fossem respondidas nesta disciplina’”. *“Escolha as que foram consideradas como mais importantes*

---

<sup>2</sup> Daqui em diante trata-se de parte do texto *Os estágios supervisionados na visão do aluno da graduação, do professor regente na escola e do professor supervisor de estágio, XI Encontro Paranaense de Educação Matemática, 2009*, com adaptações.

*para sua formação como professores de Matemática.*” As respostas que obtiveram maior incidência foram, nesta ordem: *“Como ensinar Matemática? Qual a melhor forma de avaliar o aluno? Como lidar com as dificuldades de aprendizado? Como trabalhar com a interdisciplinaridade? Como obter autonomia e autoridade, sem parecer um ditador? De que forma devo avaliar minha postura em sala de aula?”* As respostas revelam não só a visão a priori que os alunos têm do Estágio, como também, que estão instigados a buscar respostas no âmbito formativo profissional. As perguntas referentes ao “como ensinar”, “como avaliar o aluno” e “como avaliar a própria postura”, ou seja, como avaliar-se, revelam uma percepção do estágio que supera a dimensão instrumental para o ato da docência, ou seja, buscam mais do que o conhecimento de técnicas e recursos para a docência. Na apresentação do grupo ficou evidenciado que a pergunta referente à “interdisciplinaridade” tratava de um componente metodológico à que agregaram elementos didáticos como “resolução de problema”, “contextualização”, “relações de conteúdo com cotidiano” e outros. A pergunta *“como obter autonomia e autoridade, sem parecer um ditador”*, sem dúvida, associa estereótipo social do professor de Matemática com preocupações de natureza comportamental frente aos alunos escolares e à própria estrutura escolar.

Em minhas turmas de anos anteriores sempre iniciei perguntando o que esperavam da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática. As respostas, em grande parte, podem ser condensadas nas seguintes: esperavam chegar à parte prática do curso, a aprender a dar aula e a lidar com a rotina da escola.

Tais respostas são reveladoras da expectativa que os alunos têm em relação ao estágio e do quanto se manifesta a fragmentação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura. Tecerei considerações a este respeito com base em estudiosos do tema.

Para Pimenta (2002) a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará devendo caminhar para a reflexão a partir desta realidade. Esta perspectiva, segundo ela, difere da compreensão de que o estágio é a parte prática do curso. Pimenta e Lima (2008) lembram a usual afirmativa de que teoria e prática são indissociáveis, devendo o estágio ser teórico-prático e *“compreendem 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, da sociedade”* (pg. 34).

O que significa para os licenciandos as expressões “aprender a dar aula” e “aprender como ensinar?” O que querem dizer com estas expressões? Em minha trajetória como professora de Estágio Supervisionado e em pesquisas que realizei percebi que, para alguns, aprender a dar aula significa reproduzir modos consagrados de ação em sala de aula. Para outros, significa a oportunidade de acertar e errar num processo de formação profissional. Há ainda aqueles para quem significa a possibilidade de tentar inovações e de criar. É preciso levar em conta que modos

tradicionais de relação com o conhecimento matemático estão internalizados nos licenciandos como decorrência da trajetória pelos bancos escolares e universitários e que modificá-los é um processo lento. Em hipótese alguma ocorre de modo imediato, adquirido de modo vertical pela explanação alheia, sem ser experienciado formativamente pelo licenciando. Vivenciei na prática o que afirmo. Exemplificarei.

Em determinada época um grupo de alunos de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática desenvolveu uma proposta de ensino numa perspectiva metodológica inovadora em que a organização do processo de ensino se dava por meio de projetos. A dinamização dos projetos estava vinculada à ideia de resolver problemas. As temáticas eram relacionadas a um determinado contexto e o desenvolvimento argumentativo dos projetos estava focado em articulações com o meio social e cultural dos alunos. O fundamento metodológico vislumbrava a compreensão conceitual dos conteúdos programáticos a partir de relações matemáticas estabelecidas pelos alunos em função de significados atribuídos pelo sentido matemático adquirido pela experiência e não pela organização programática previamente determinada. Sendo assim, os projetos perspectivavam uma organização programática não linear.

Para tanto, o grupo propôs a realização de observação criteriosa do ambiente pelos alunos escolares para pesquisar dados matemáticos originais. Esta orientação exigia do professor uma postura investigativa, interrogativa e argumentativa frente às circunstâncias e fatos que emergissem, pois se tratava de pesquisa. Estes dados desencadeavam a criação de situações didáticas também originais para o tratamento dos conteúdos programáticos. Elaboraram um material instrucional (apostila) em que o fundamento metodológico e as orientações didáticas da proposta estavam explanados e exercícios estavam apresentados como exemplos. No ano seguinte, com a colaboração de aluna do ano anterior, possibilitei que alunos da nova turma de Estágio Supervisionado vivenciassem esta experiência para o que disponibilizei o material instrucional elaborado pela turma anterior. O que ocorreu? Eles começaram a reproduzir tal qual estava impresso no material instrucional e não criaram situações didáticas originais. Por mais que explicássemos que deviam entender o encaminhamento metodológico em sua essência e criar situações e exercícios novos em função das observações que desenvolviam, eles não o faziam e afirmavam que estariam saindo da proposta, que seria outra proposta. *“Eles não conseguiam entender que o essencial era o encaminhamento metodológico e não o separavam dos exercícios. Eles entendiam que a proposta metodológica era exatamente os exercícios que estavam ali, e não o modo como o processo tinha que acontecer”* (GUÉRIOS 2002, pg. 112). E repetiam. E afirmavam que estavam aprendendo a dar aula, que estavam aprendendo a ensinar desenvolvendo novas técnicas. Ou seja, a expectativa estava sendo atendida, mas numa dimensão técnica fundada numa perspectiva tradicional do ato de ensinar, mesmo num contexto de inovação metodológica.

Com a continuidade da prática e das reflexões que foram efetivadas este quadro foi sendo alterado. A modificação deste quadro foi possível devido à continuada relação com professores escolares no decorrer dos anos seguintes em que as reflexões ocorreram em níveis cada vez mais aprofundados, alimentadas pelos reflexos da prática conjunta de professores escolares supervisores e da universidade.

Na visão do professor regente na escola, o aluno de graduação aprende no estágio a ser professor “na prática”. Não raras vezes vê no estagiário um companheiro, um parceiro com quem passará a contar no desenvolvimento de suas atividades. Outras vezes disponibiliza ao estagiário um lugar físico para que este observe como ocorre a docência da aula, sem que intervenha no ritmo em que ministra os conteúdos programáticos. Na visão de alguns, ainda, o estágio é uma oportunidade para que o licenciando viva a dinâmica da escola numa perspectiva ampliada dos momentos clássicos de observação, monitoria e regência. Há circunstâncias em que professores regentes escolares e universitários agem integradamente e o primeiro percebe-se como o que acompanha diretamente o estagiário e o supervisiona. Foi o que ocorreu no exemplo citado anteriormente em que o professor escolar participou ativamente no desenvolvimento das atividades durante todo o estágio nos diferentes anos em que novas versões foram desenvolvidas por alunos de Estágio Supervisionado. Professor universitário, professor regente escolar e licenciandos atuaram em conjunto, cada qual com seu papel, mas formando uma parceria interessante em que todos evoluíram.

Quanto à visão do professor supervisor da Universidade, manifestarei meu ponto de vista como professora de Estágio Supervisionado que sou desde 1985. Antes, porém, lanço as seguintes indagações que procurarei responder ao final: qual a atribuição do professor regente da escola e a do professor universitário em disciplinas de Estágio Supervisionado? Quem é o professor supervisor do estágio do licenciando? O que supervisionam?

### **Uma concepção de supervisão e de prática**

A Supervisão do Estágio é um elo na relação entre o professor da escola e o da universidade. Não raras vezes, a supervisão acontece em momentos estanques, em práticas dissociadas entre ambos. Penso que a supervisão do estágio pode ser desenvolvida numa dinâmica compartilhada de modo efetivo entre os professores escolares e os professores universitários. Mais do que um compromisso individual estabelecido entre três elos – licenciando, professor escolar e professor universitário – deve ser um compromisso institucional, de mão dupla entre a Universidade e a Escola. Um compromisso de ações estruturadas e desenvolvidas em conjunto, da concepção à realização. Penso que supervisionar com o intuito focado apenas na observância da rotina estabelecida para ser cumprida pelo estagiário é atestar frequência, tão só. Supervisionar para



verificar a execução de tarefas estabelecidas para um determinado período poderá estar focada na constatação da dimensão mecânica do fazer do licenciando. Supervisionar com o intuito de acompanhar o desenvolvimento profissional na formação inicial é compartilhar processo de formação. Pode-se, pois, diferenciar Supervisão em um processo de formação de supervisão de um produto, frequentemente materializado em um relatório, dossiê, portfólio ou equivalente ao final do estágio.

A ótica sob a qual se entende a Supervisão de Estágio está relacionada com a ideia que se tem de Prática de Ensino como componente curricular. Indagar a que ideia de “prática” estamos nos referindo quando falamos em Estágio é ato decorrente. Para circunstanciar a discussão acerca da temática em pauta e provocar discussão, aproprio-me de duas das concepções abordadas por Pimenta e Lima (2008) acerca de “prática”. São as concepções de prática como imitação de modelos e de prática como instrumentalização técnica.

Na concepção de prática como imitação de modelos a formação de professores ocorre pela observação e reprodução de modelos numa perspectiva de imitação. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar de modelos observados (PIMENTA e LIMA 2008). Os alunos escolares são idealmente concebidos e a realidade da escola é imutável. A escola resume seu papel a ensinar e deve fazê-lo segundo a tradição. As práticas tradicionais são consideradas modelos eficientes. Como decorrência, o estágio proporciona a observação de professores em sala de aula sem análise do contexto da escola e da realidade social em que está inserida e a execução de algumas aulas em que a imitação do modelo observado é evidente e ocorre desprovida de uma análise crítica fundamentada teoricamente.

Doll (1997) contribui para esta discussão com sua afirmação de que duas epistemologias podem ser configuradas dependendo de como são vistas as relações entre sujeito e conhecimento. Uma delas é a verificacionista e a outra a experiencial. Uma epistemologia verificacionista, na palavra de Doll, *“não procura nem destaca perspectivas múltiplas, pressuposições conscientes ou subjetificações pessoais (...) Em uma epistemologia de verificação o sujeito que conhece é periférico ao que é conhecido”*. Uma epistemologia experiencial, ao contrário, tem o sujeito, seu movimento interno e seus percursos como centro de um processo de produção de conhecimento (pg. 141-144). *“Não há uma verdade prévia a ser confirmada ou um modelo prescritivo que defina e pré-determine a prática ou o comportamento (...) porque não é possível prescrever como deve se constituir a relação dialógica entre conhecimento e sujeito”* (GUÉRIOS, 2002, pg. 12.)

Entendo que a concepção de prática como imitação de modelos decorre de uma epistemologia verificacionista na formação de professores que entende a prática como instância de

confirmação do estabelecido “a priori” como verdade, em que o conhecimento é algo externo tanto ao licenciando e aos alunos da escola quanto aos professores envolvidos no estágio e em que não importam os múltiplos sentidos que cada envolvido possa ter em relação a um conhecimento ou a um objeto (GUÉRIOS 2002).

Na concepção de prática como instrumentalização técnica a formação de professores ocorre com vistas ao desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desenvolvimento da ação docente em que o treinamento é valorizado. A concepção de professor é o que não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas somente as rotinas de intervenção técnica deles derivados. Teoria e prática são tratadas isoladamente. Como decorrência o estágio fica reduzido à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas no manejo da classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas. (PIMENTA e LIMA, 2008).

Entendo que esta concepção de prática como instrumentalização técnica também decorre de uma epistemologia verificacionista na formação de professores que entende a prática como instância de verificação de como os conhecimentos estão sendo postos em prática, se seguem ou não adequadamente um modelo de ação proposto e pré-concebido e não interessam os processos internos pelos quais os licenciandos, alunos da escola e professores envolvidos no estágio passam quando se apropriam ou produzem conhecimentos (GUÉRIOS 2002).

Para dialogar com estas concepções abordadas por Pimenta e Lima retomo o texto “Sobre Inovações e Tradições na Prática de Ensino” que apresentei no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE - ocorrido em 2004. Na ocasião, apontei que a vivência do licenciando nos bancos universitários pode ser determinante no seu vir a ser professor. Baseada em ideias de Larossa (1996, 1999), Morin (1995, 1996, 1999), Ponte (1999) e Guérios (2002) transitei entre as ideias de inovação e de tradição na prática didático-pedagógica mostrando a influência desses movimentos na preparação do licenciando para a prática docente durante a formação inicial. Demarqueei que a Prática de Ensino tem que ser necessariamente uma experiência formativa para o licenciando (e para seus professores também) e mais, que esta tem que contribuir na construção de bases para um modo de conceber a ação docente como dinâmica (GUÉRIOS 2004). Por dinâmica entendo aquela que se cria e recria, que se forma e transforma. Por conseguinte, aquele que cria e recria se transforma no percurso profissional. Entendo que experiência formativa é a



que transforma o sujeito que a vive (GUÉRIOS 2002) por fazer sentido e levá-lo a buscas permanentes em seu fazer profissional.

Por seu lado, Morin (1996, 1998) pontua, acentuadamente, a tendência que profissionais têm em adaptar novas situações e circunstâncias a teorias já conhecidas. Nesse sentido, é provável que *possibilidades inovadoras sucumbam ao serem didaticamente tratadas de modo convencional, em que a repetição de passos e de procedimentos caracterize a ação de ensinar. O novo, se tratado de modo que a experiência não seja formativa, continua antigo (GUÉRIOS, 2004)*. Ou seja, a vivência prática no campo de estágio do aluno de graduação tem que fazer sentido, tem que provocar transformações. A Supervisão de Estágio entendida como processo dinâmico e compartilhado entre professores supervisores universitários e escolares possibilita a constituição de uma perspectiva de estágio que transcenda aquela que, ao final, possibilita a aplicação de preceitos para licenciandos e a verificação do já esperado para os professores escolares e universitários com foco na instrumentalização técnica para o exercício de uma prática como imitação de modelos.

Pimenta e Lima (2008, pg. 38 a 45) apresentam as concepções de prática como imitação de modelos concepção e de prática como instrumentalização técnica, mas entendem que o processo educativo é mais amplo e não está reduzido a situações específicas de treino e que compete ao estágio *possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção social (...)*. No tocante à natureza prática ou teórica afirmam que o *estágio curricular é atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim objeto da práxis*. Concluindo com Guérios (2004), deixa-se de lado a “lógica” pré-estabelecida para o conhecimento da realidade, ou seja, aquela em que o estagiário vai verificar “lá na prática” como as coisas acontecem, para outra lógica, em que vai a campo para conhecê-lo e vivenciá-lo.

Se vivenciá-lo numa perspectiva experiencial, construirá as soluções para as situações que se apresentem. A supervisão do estágio, no sentido apontado, possibilitará que a prática pedagógica do professor escolar e a do professor universitário se interpenetrem e que ambos compartilhem o processo formativo do licenciando.

#### **A constituição de um campo de estágio curricular:**

Advogo por um campo institucional de estágio em que a sistemática de relação dos professores de estágio supervisionado curricular e dos licenciandos com os professores escolares

ultrapasse a dimensão individual de criá-la, a cada início de período letivo. Em alguns casos, a estruturação do estágio supervisionado inicia com os alunos indo procurar a escola onde poderão realizar seu estágio. Devido a este fato, as atividades de estágio só podem ser planejadas no início do ano letivo por dependerem das escolas que os aceitarão. Tal ocorrência causa dispersão do tempo acadêmico para os alunos e para os professores.

Entendo ser possível criar uma estratégia em que a Universidade possa evoluir na relação com as escolas, de modo a otimizar o tempo acadêmico, racionalizar o desgaste com a definição e a organização dos espaços para estágio e, com a relação continuada, sistemática e organizada com as escolas, ter melhoria qualitativa nas dinâmicas pedagógicas desenvolvidas. Assim entendo baseada em experiência que tive em tempos anteriores como professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Matemática. Naqueles tempos eu atuava com as mesmas escolas ano após ano. Isto possibilitou que os professores escolares fossem meus parceiros na estruturação do estágio e na supervisão dos meus alunos, ano após ano. Possibilitou, também, que eu pudesse pré organizar as atividades de um semestre no término do semestre anterior. Atualmente esta dinâmica não é mais possível devido ao aumento do número de alunos e turmas e ao fato de os próprios alunos estarem buscando escolas onde estagiar. Percebo, claramente, que o resultado de outrora se distancia qualitativamente do atual.

Além dessa percepção, em pesquisas anteriores em que procurei compreender professores de Matemática e de Ciências em seus processos constitutivos, percebi que o processo de constituição profissional é contínuo, permanente e não linear; que as circunstâncias em que tal ocorre são determinantes para que as experiências sejam autênticas ou não, ou seja, provoquem transformações ou não; que efeitos formativos no processo de desenvolvimento profissional estão relacionados a circunstâncias em que ocorrem; que um espaço de formação reflete uma perspectiva epistemológica experiencial ou uma verificacionista em sua configuração, ou seja, é um espaço que comporta a criação e não apenas o prescrito ou a confirmação procedimental e a reprodução. Busquei identificar fatores, elementos ou condições que favorecem a emergência de processos de formação fundados numa perspectiva formativa e identifiquei entre eles o trabalho coletivo e colaborativo entre professores da universidade, professores das escolas e alunos dos cursos de licenciatura, como também, a articulação entre a formação docente e a prática pedagógica nas escolas (GUÉRIOS 2002; 2004). Neste sentido formação inicial e continuada são etapas de um mesmo processo constitutivo e podem ser intencionalmente potencializados na relação de um com o outro.

A concepção matriz para a criação do Campo Institucional de Estágio a que me refiro está fundada em um eixo organizativo e em outro pedagógico. Proponho o estabelecimento de parceria entre a Universidade e um “pool” de escolas públicas em um projeto permanente e continuado de ação interinstitucional em que a universidade possa atuar de modo

sistemático, continuado, programado e organizado, juntamente com as escolas que façam parte deste “pool”. Organizativamente, isto possibilitará que o licenciando esteja efetivamente acompanhado em seu estágio, que ao final de um período acadêmico professores universitários e escolares possam avaliar em conjunto as ações desenvolvidas nos estágios, refletir sobre o processo parceiro, analisar o movimento ocorrido entre a tríade licenciando - professor escolar - professor universitário e, também, já estruturar o período seguinte. Ou seja, ao iniciar o período letivo, já se poderá ter as ações programadas, a estrutura dos estágios, os professores e pedagogos escolares que atuarão em conjunto com os da universidade. De seu lado, a escola poderá tratar de sua organização sabendo que os estagiários lá estarão, assim como, poderão prever atividades conjuntas, a curto, médio e longo prazo. Pedagogicamente, a supervisão poderá ocorrer de modo conexo entre professor de estágio e professor escolar. Formação inicial (licenciando) e continuada (professores universitários e escolares) podem se interpenetrar e experiências podem ser intercambiadas na tríade envolvida possibilitando que estabeleçam relações entre conhecimentos curriculares e a prática que desenvolvem ultrapassando a dimensão aplicacionista, consequência de um paradigma verificacionista, em que conhecimentos recebidos verticalmente tendem a ser reproduzidos ou negados, sem que o professor se transforme e modifique sua prática (GUÉRIOS 2002).

Esta proposta tem como fio condutor uma concepção de supervisão de estágio em que professores escolares e professores universitários compartilham o processo de formação inicial do licenciando. A compreensão de que o supervisor escolar é o que acompanha cotidiana e permanentemente o licenciando na escola coloca-o numa situação de compartilhamento de processo formativo e não apenas de verificação da permanência no campo de estágio, da execução de tarefas, da aplicação correta dos projetos de estágio como também dos planos de aula, ou seja, da execução dos atos próprios da dimensão mecânica do “saber fazer. Nesta circunstância, a supervisão está vinculada aos preceitos da racionalidade técnica em que primeiro aprende-se, depois se aplica o que aprendeu.

O campo de estágio a que me refiro ruma para uma vertente que transcenda a perspectiva técnica na formação profissional, pois como observei em minhas pesquisas, *a dimensão mecânica do ato didático traduz a expressão “saber fazer” como sendo “saber executar” uma tarefa, respeitando (tem que acertar seguindo), de maneira fiel e rigorosa, os passos que foram pré-definidos como indicativos de melhor desempenho docente em uma metodologia fundada na destreza procedimental* (GUÉRIOS, 2002, pg. 179). O licenciando, acompanhado em seu processo de tornar-se professor, verá a prática não como uma instância de confirmação do que lhe foi “ensinado” teoricamente, mas como o espaço de formação em que conhecimento da matéria que ensina, das questões pedagógicas referentes à especificidade e ao exercício da docência em Matemática, da escola com suas variantes, da sala de aula com o decorrente exercício didático e do

contorno da ação didática são complementares. Não há exercício da docência com excelência descolado da compreensão da situação específica em que a docência ocorre.

A decorrência de cursos de Licenciatura estarem sob a égide das concepções de prática como imitação de modelos ou de prática como instrumentalização técnica é a de que o estágio pode limitar-se ao exercício da dimensão mecânica do ato didático. É preciso ultrapassar esta dimensão. Tenho como pressuposto a constituição de um campo de estágio curricular em que a experiência seja formativa e contribua para o desenvolvimento profissional de licenciandos e de professores envolvidos. Afinal, como já afirmei, entendo que experiência formativa é a que transforma o sujeito que a vive (GUÉRIOS 2002) por fazer sentido e levá-lo a buscas permanentes em seu fazer profissional.

### **Considerações finais**

Considero que a ideia que professores têm de “prática” induz a percepção que têm de Prática de Ensino como componente curricular, que por sua vez, sustenta a concepção que tem de supervisão de estágio. Que esta concepção influencia a estruturação de um planejamento programático de uma disciplina de estágio com foco numa prática para imitação de modelos, numa prática para instrumentalização técnica ou numa prática que se constitua numa experiência formativa para licenciandos e professores envolvidos (escolares e da universidade) que possibilite ao licenciando vivenciar uma experiência formativa compreendendo que a ação docente é dinâmica. Isto posto, tem-se que a ideia que professores têm de “prática” e a percepção que têm de disciplinas de Prática de Ensino como componente curricular, portanto, estão na raiz de uma concepção de supervisão focada na observância da rotina estabelecida para ser cumprida, para verificar a execução de tarefas estabelecidas, para constatar a eficiência da dimensão mecânica do fazer didático ou para acompanhar o desenvolvimento profissional na formação inicial compartilhando o processo de formação.

Respondo agora as questões que lancei sobre a atribuição do professor regente da escola e a do professor universitário em disciplinas de Estágio Supervisionado, sobre quem é o professor supervisor do estágio do licenciando e sobre o que supervisionam.

Pelo exposto, entendo que os três segmentos – alunos de graduação, professor escolar e professor universitário supervisor de estágio – estão envolvidos em um mesmo processo: o do licenciando tornando-se professor. Entendo que tanto o professor universitário quanto o professor escolar são supervisores. Mais do que horários de permanência na escola e algumas aulas ministradas, supervisores e professores escolares podem estar vivenciando um processo formativo em que teoria e prática sejam indissociáveis, em que a reflexão seja ato internalizado e concomitante as ações da prática profissional e em que modos de relação com o conhecimento

matemático sejam construídos a partir da oportunidade de acertar e errar num processo de formação profissional.

### Referências bibliográficas

- DOLL Jr., W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- GUÉRIOS, E., *Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de Ciências e Matemática*, Campinas, UNICAMP, Tese de Doutorado, 2002, \_\_\_\_\_, *Sobre Inovações e Tradições na Prática de Ensino*, ANAIS XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Curitiba, 2004.
- LAROSSA, J. *Literatura, Experiência e Formação*. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. P. 133-161.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MORIN, E. A Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P. 274-289.
- \_\_\_\_\_. A Noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-88
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PEREIRA, P.S., *Apresentando pesquisas que tratam da disciplina prática de ensino de matemática/estágio supervisionado e da prática como componente curricular no período de 2005 a 2012*, Anais XI ENEM, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e Docência*, São Paulo, Cortez, 3ª edição, 2008
- PIMENTA, S.G.; o Estágio na Formação de professores; Unidade teoria e Prática? São Paulo, Cortez, 3ª edição, 2002
- PONTE, J. P. da. *Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação*. In: BROWN, M. et al. *Educação Matemática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, seção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1992. p. 186-239.
- \_\_\_\_\_. *Didáticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional*. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 4., 1998, Lisboa. *Conferência no...* Lisboa: Universidade de Aveiro, 1998.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. In: \_\_\_\_\_ et al. (orgs.). *Desenvolvimento profissional dos professores de Matemática: que formação?* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Secção de Educação Matemática, 1996.
- VARIZO Z. C. M., *Estágio supervisionado na formação do professor de matemática – ontem, hoje, amanhã*. Anais XI ENEM, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2013.

