

Percepções de professoras supervisoras de estágio sobre a relação entre escolas e universidade na formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa

Débora Evellynn Padilha da COSTA¹
Maria da Conceição AZEVÊDO²

Resumo: Neste artigo, apresenta-se um estudo cujo objetivo foi investigar as percepções de professoras supervisoras de estágio curricular supervisionado sobre a relação entre escolas e universidade no processo de formação docente inicial na área de Língua Portuguesa. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio da realização de uma entrevista semiestruturada e da aplicação de questionários via formulários *Google*, devido à pandemia da Covid-19. Entre os aportes teóricos, mobilizaram-se, entre outros, estudos de Calderano (2012), França (2011), Lüdke (2009), Azevêdo (2015), Pimenta e Lima (2017), além da legislação correlata (BRASIL, 2008, 2001). Os dados da pesquisa demonstraram como agentes das escolas percebem a relação entre essas instituições e a universidade, evidenciando a persistência de uma grande distância entre ambas e como ocupam *status* desiguais nessa relação.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Língua Portuguesa.

Introdução

O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores(as) propicia a vivência reflexiva, orientada e supervisionada, no futuro campo de trabalho, possibilitada pela imersão em escolas de educação básica. Essa experiência contribui fortemente para construir a identidade profissional dos(as) licenciandos(as), a partir da observação, reflexão e ação junto aos(as) professores(as) mais experientes, aos(as) alunos(as) e aos(as) demais agentes que compõem as instituições escolares.

Considerando a relevância dessa atividade curricular, neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a relação das escolas com a universidade, no âmbito do estágio curricular supervisionado, na perspectiva de professoras supervisoras que recebem estagiários(as) do curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, do campus de Bragança. O contexto da pesquisa foi constituído por instituições escolares que funcionam como campos de estágio, especificamente, três escolas estaduais da cidade e uma de um município vizinho, onde atuam professoras de língua portuguesa que tiveram constante relação com estudantes em estágios supervisionados. A

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Bragança-PA. deborapadilha2514@gmail.com

² Professora Doutora da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Bragança-PA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa, Trabalho e Formação Docente (Gepelf). cazevedo@ufpa.br
Revista A Palavrada (ISSN 2358-0526), 22, jul-dez, p. 52-73, 2022 - 2ª edição

investigação foi desenvolvida por meio da realização de uma entrevista semiestruturada presencial, ocorrida em março de 2020, quando as escolas estavam funcionando normalmente. Com o surgimento da pandemia da Covid-19, precisamos adaptar o método de pesquisa em conformidade com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), assim, adotamos a aplicação de questionários usando o aplicativo *Google Forms*.

Buscamos realizar uma reflexão acerca dos aspectos apontados pelas professoras participantes da pesquisa e dos questionamentos que emergiram em suas respostas, portanto, pretendemos abordar a relação entre escolas e universidade, a partir das percepções e experiências relatadas pelas docentes, pois acreditamos ser de fundamental importância dar voz aos(as) profissionais de educação básica, a fim de gerar discussões e contribuir para o estabelecimento de uma relação mais próxima e mais produtiva entre essas instituições de ensino. Para isso, mobilizamos contribuições de estudiosos e pesquisadores como Pimenta e Lima (2017), Cesário (2009), Lüdke (2009), França (2011), Calderano (2012), Azevêdo (2015), Alves (2019), além da legislação correlata (BRASIL, 2008, 2001).

O momento do estágio curricular supervisionado costuma gerar muitas expectativas nos(as) licenciandos, mas nem sempre as experiências são agradáveis, em alguns casos, contribui para isso a recepção por parte dos(as) professores(as) supervisores(as) e de outros(as) sujeitos(as) do campo escolar. Algumas vezes há resistências em receber estagiários(as); em outras ocasiões, há desencontro entre o calendário das escolas e o da universidade, encurtando o tempo para a realização das atividades de estágio, entre outras injunções. Esses e outros fatores sinalizam não haver uma harmonia na relação entre universidade e escolas, o que pode tornar os estágios experiências frustrantes para os(as) professores(as) em formação inicial.

A vivência de experiências negativas gerou inquietações que direcionaram alguns questionamentos a respeito da percepção do distanciamento entre universidade e escolas, das razões para isso e de como afeta a formação dos(as) licenciandos(as) em Letras Língua Portuguesa, o escopo deste trabalho. Sabemos que a compreensão dessa problemática não pode ser alcançada em um estudo, por isso, decidimos focar o ponto de vista de escolas básicas parceiras da universidade nos estágios. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as percepções de professoras supervisoras de estágio curricular supervisionado, sobre a relação entre escolas e universidade no processo de formação docente inicial na área de Língua Portuguesa. Além disso, buscou identificar as concepções de estágio, analisar as problemáticas e as possibilidades de melhoria dessa atividade, no que diz respeito à relação entre as instituições envolvidas, na percepção das professoras colaboradoras, com o intuito de

torná-las conhecidas pela comunidade acadêmica, para contribuir com o diálogo entre esses campos de ensino.

Diante disso, o artigo estrutura-se da seguinte forma: duas seções com reflexões teóricas pertinentes ao objeto investigado; uma seção com a descrição da metodologia adotada na pesquisa e sua contextualização; e uma terceira seção, dividida em subseções, com a apresentação da análise dos dados. Por conseguinte, são feitas as considerações finais sobre o trabalho realizado, abordando as perspectivas e contribuições que o estudo pode oferecer à comunidade acadêmica, especificamente, aos(às) docentes que atuam na área de formação inicial de professores(as) de Língua Portuguesa, aos(as) gestores(as) da universidade, bem como às escolas que recebem estagiários(as) e seus(suas) agentes.

Concepções sobre o estágio e a sua importância para a formação inicial do(a) professor(a) de Língua Portuguesa

A importância das atividades que compõem o estágio curricular supervisionado reside no fato de proporcionarem aos(às) licenciandos(as) o reconhecimento do campo escolar como futuro campo de trabalho, tendo em vista que embora tenham estado em escola(s) por vários anos de suas vidas, durante esse momento da formação inicial, eles(as) passam a experienciar esse campo não mais como alunos(as), mas como futuros(as) professores(as).

O estágio supervisionado é um direito amparado pela Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. No Art. 1º, essa lei institui o estágio como um:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p.1)

Na Universidade Federal do Pará (UFPA), os estágios supervisionados são regulamentados pela Resolução n.º 4.262, de 22 de março de 2012, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), a qual dispõe sobre os estágios obrigatórios e não obrigatórios nos cursos de graduação. No Artigo 2º desse documento, o estágio é concebido como “um conjunto de atividades técnico-científicas, artísticas e culturais realizadas em ambiente de trabalho, com o objetivo de capacitar o discente para o trabalho profissional na sua área de formação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 2). Conforme essa resolução, em seu Artigo 5º, parágrafo 1º, o estágio supervisionado obrigatório, foco deste

estudo, é definido como “uma atividade curricular, com carga horária própria, cujo cumprimento é requisito para a integralização do Curso, conforme definido no respectivo Projeto Pedagógico” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2012, p. 3).

As legislações convergem, ao conceber a atividade curricular de estágio supervisionado como “tempo de aprendizagem” do ofício pretendido pelo(a) estudante, como entendido no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 28/2001:

[...] tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001, p. 10).

Assim concebido, o estágio na licenciatura tem em seu cerne a seguinte constituição: o(a) estudante é acompanhado pelo(a) professor(a) orientador(a) da instituição de ensino superior e pelo(a) professor(a) supervisor(a) da escola escolhida, ou seja, profissionais que direcionam, auxiliam e avaliam o(a) discente em suas atividades junto à escola. França (2011, p. 119), assim descreve essa configuração do estágio:

No curso de formação de professores, essa atividade deve ficar sob a orientação de sob a orientação de um docente experiente para que possa orientar a inserção do estagiário no seu futuro campo de atuação profissional, em estreita articulação com a escola de educação básica, sob a supervisão de um profissional experiente que favoreça a aproximação com a prática docente, buscando conhecer as dimensões e necessidades do ofício de ensinar (FRANÇA, 2011, p.119).

Como vemos, a relevância desse momento na formação inicial do(a) professor(a) assenta-se na aproximação com o campo de atuação profissional, o que possibilita a observação de — e a reflexão sobre — vários aspectos do ofício de ensinar: as práticas e metodologias adotadas pelos(as) professores(as) experientes, o funcionamento de uma sala de aula, as relações entre professor(a) e alunos(as), o planejamento, os imprevistos que acontecem no cotidiano do campo escolar etc. Como Pimenta Júnior (2016) acentua, “O estágio na docência, antes de ser um laboratório de pesquisa e aprimoramento, é um momento de solidificação de uma identidade docente regada por acentuadas reflexões sobre o ‘ser professor’” (PIMENTA JÚNIOR, 2016, p. 45).

Durante o estágio, emergem muitas problemáticas relacionadas à realidade do trabalho docente e ao funcionamento das escolas, principalmente as da rede pública de ensino, por

isso, esse período é essencial para que os(as) estagiários(as) conheçam os diversos fatores que as geram, construam reflexões, evitando uma atitude de julgamento e adotando uma postura observadora e crítica, sempre considerando os vários aspectos envolvidos. Ao estudarmos teoricamente a educação, corremos o risco de pensar nas problemáticas observadas nas escolas e, de forma arrogante, encontrar rapidamente formas de amenizá-las ou superá-las, por isso, as vivências nos estágios podem contribuir para desmistificar muitas soluções aparentemente lógicas e simples.

O campo escolar é algo vivo, emergencial, que, por várias razões, muitas delas externas, relacionadas a fatores sociais, políticos e econômicos, não consegue suprir todas as expectativas pensadas para uma educação de qualidade. Assim, estagiários(as) podem se deparar com falta de infraestrutura, falta de merenda, evasão do alunado, profissionais sobrecarregados(as) e com salários defasados, desvalorização social da profissão, entre outros problemas. Enfrentar tudo isso diariamente com certeza é muito diferente de pensar teoricamente a educação escolar. Marcelo (1999) já enfatizava essa necessidade de os(as) estudantes conhecerem melhor o espaço escolar:

As articulações entre o espaço escolar e as instituições formadoras permitem aos futuros professores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento (Marcelo, 1999, apud CESÁRIO, 2009, p.1).

Então, essa aproximação com a realidade escolar é necessária, para que o(a) professor(a) em formação possa vivenciá-la e escolher quais caminhos quer seguir na sua carreira, vislumbrando os prováveis desafios cotidianos da profissão. A essa altura, é importante salientar que o cotidiano escolar não se resume a aspectos problemáticos. Também lá se encontram metodologias inovadoras, profissionais engajados(as), que conseguem educar com qualidade seus(suas) alunos(as), desenvolvimento de projetos articulados à comunidade, o que proporciona aprendizagens significativas para os(as) estagiários(as). Assim sendo, como acentuam Pimenta e Lima (2017, p. 50), o estágio “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Relação escolas/universidade: desafios e possibilidades

A universidade exerce papel fundamental na formação de novos(as) professores(as), a escola por sua vez encarrega-se de todo o aprendizado das crianças e jovens até chegarem à academia, instituições que se complementam educacionalmente e necessitam manter uma parceria de colaboração mútua, para obterem o sucesso na formação dos seus públicos. Todavia, essa relação nem sempre é proveitosa para ambas as partes, por isso, nesta seção, abordaremos possíveis razões que dificultam a aproximação entre essas instituições e algumas de suas implicações.

Como já mencionamos, nem sempre as experiências de estágio dos(as) estudantes de licenciatura nas escolas são bem-sucedidas, fato este que não acontece apenas na atualidade, pois vários(as) pesquisadores(as) já dissertaram a respeito (LÜDKE, 2009; FRANÇA, 2011; CESÁRIO, 2009; ALVES, 2019). São diversas as dificuldades enfrentadas por alunos(as) de diversos cursos de formação de professores, durante o estágio, muitas delas ligadas à inserção nas escolas. França (2011, p. 119), por exemplo, afirma que

[...] há muito os estudos e pesquisas vêm anunciando as limitações e dificuldades enfrentadas pelos alunos estagiários ao ingressar na escola. Quando os estagiários são encaminhados às escolas para a efetivação do estágio, normalmente estes se defrontam com situações nem sempre acessíveis para o cumprimento de suas atividades. Essas situações podem ser entendidas como as condições materiais, ou seja, são as condições da escola para a realização do estágio e que se materializam na cedência, pelos professores, de suas salas de aula e na disponibilidade de tempo e espaço para que o estagiário possa, efetivamente, pôr-se em contato com o ensino. Elas dizem respeito, também, às oportunidades que a escola oferece ao aluno estagiário durante a realização de sua prática (materiais didáticos disponíveis, livros, laboratórios etc.). Há, também, as situações que envolvem a interação com professores, diretores e coordenadores. Elas podem ser relacionadas à aceitação do estagiário por parte da direção da escola e dos professores, à facilidade ou dificuldade de inserção do aluno estagiário na atividade propriamente, à visão dos profissionais sobre a atividade a ser realizada, à valorização do estágio tanto pelo aluno estagiário quanto pela escola, entre outros.

Percebemos que França (2011) elenca várias problemáticas que acontecem com estagiários(as) ao inserir-se nas escolas. Um dos grandes desafios consiste na discrepância entre o calendário acadêmico e o calendário escolar. Em algumas situações, o tempo concedido pela universidade é curto para uma imersão mais aprofundada na realidade escolar, por sua vez, a escola é uma instituição independente, com ritmos e funcionamento próprios. Quando os(as) estagiários(as) chegam às escolas, o(a) professor(a) supervisor(a) já tem uma programação a cumprir, tem seu planejamento feito anteriormente, com conteúdos selecionados e objetivos para cada período letivo. Isso pode gerar resistência por parte do(a)

docente, pois os(as) estagiários(as) não participaram do planejamento anual (ou bimestral), o que pode deixá-lo(a) receoso(a) de repassar a eles(elas) a regência daqueles conteúdos, ou achar que poderão atrapalhar a programação curricular, inserindo outros conteúdos não previstos, atrasando, assim, seu cronograma. Podemos então questionar: qual calendário deve se adequar? Quem deve ceder? O que é mais importante: o tempo passado na escola ou a qualidade da experiência vivenciada? É possível um planejamento conjunto entre estagiários(as) e professores(as) supervisores(as) sem uma consonância entre os calendários?

Outro grande desafio no estabelecimento de uma relação mais frutífera entre escolas básicas e universidade consiste na fala, por parte de professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) de escolas, de que estas são usadas apenas como laboratórios de pesquisa ou espaços para realização de estágios burocráticos. Há o sentimento de que essas instituições são apenas um espaço usado pelos(as) acadêmicos(as), sem um devido retorno significativo por suas contribuições, como o desenvolvimento de projetos de extensão junto à comunidade escolar, mas ainda como iniciativas isoladas. Isso foi notado por Cesária (2009, p. 7321):

Entender e compreender a escola como um campo de produção de conhecimentos, envolvendo os professores nesse processo (da formação inicial, das escolas e acadêmicos do curso) e, ao mesmo tempo, redimensionar o conceito de prática pode ser um dos caminhos para a superação do isolamento e hiato construído historicamente entre as universidades e as escolas, entre quem produz saberes e quem aplica tais saberes. Segundo Tardif (2002, p. 237), os professores que atuam nas escolas também são sujeitos do conhecimento, e seu trabalho cotidiano, sua prática, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, “mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. Tampouco, as escolas devem ser usadas como campo de pesquisa para os professores universitários, ou daqueles que realizam estudos de Mestrado ou Doutorado, com o único objetivo de coleta de dados e informações para suas pesquisas.

Cesária (2009) acentua o grande hiato entre essas duas instituições e salienta que a universidade deve valorizar o meio escolar e seus(suas) profissionais, rejeitando uma visão subordinada do espaço escolar. Acreditamos que a relação escola-universidade deve ser repensada, sem que haja implicações negativas, pois ambas contribuem para a formação das pessoas em sociedade. Um dos passos nessa direção é apontado pela mesma estudiosa, baseando-se em Tardif (2002 apud CESÁRIA, 2009, p. 7321):

Nessa perspectiva, [Tardif] coloca que em primeiro lugar é importante que se pare de considerar os professores das escolas como objetos de pesquisas e que eles sejam vistos como sujeitos do conhecimento, e as escolas como parceiras de investigações científicas. Em segundo lugar, as pesquisas universitárias não devem classificar os

professores das escolas como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como co-pesquisadores. Nesse sentido, é importante conhecê-los como tal e dar-lhes espaços nos dispositivos de pesquisas.

Portanto, apesar de ser uma tarefa complexa, consideramos que existem muitas possibilidades de atenuar esse histórico hiato entre essas instituições de ensino, mas, para isso, acreditamos ser necessário que a academia se aproxime de fato das escolas, conheça de perto as inquietações de seus(suas) agentes, ou seja, dar voz aos(às) sujeitos(as) que as constituem, diminuindo esse distanciamento e estreitando parcerias.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49) e, a fim de alcançarmos os objetivos pretendidos, optamos pela recolha de dados junto a professoras de Língua Portuguesa de escolas que recebem regularmente estudantes para a realização de estágios supervisionados. Pensamos inicialmente em coletar os dados por meio de entrevista semiestruturada, pois, conforme Ludke e André (2017), essa técnica apresenta uma grande vantagem sobre outras, já que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Foi realizada uma entrevista presencial no dia 17 de março de 2020 com uma professora, gravada em áudio, utilizando um celular Android, com duração de 9 minutos e 25 segundos. Posteriormente, o material foi transcrito, usando as normas de transcrição de Preti (1999).

Após essa primeira entrevista, surgiu a emergência de saúde pública causada pela pandemia de Covid-19, gerando a necessidade de alterações na pesquisa, com a suspensão de todas as atividades presenciais de ensino. Tudo o que tínhamos planejado para a realização da coleta de dados precisou ser reformulado por conta das orientações da vigilância sanitária que constam na medida provisória n.º 934, de 1 de abril de 2020, o que nos impediu de ir às escolas. Ou seja, não conseguiríamos nos encontrar presencialmente, pois, segundo essa medida:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do **caput** e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos,

observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Parágrafo único. A dispensa de que trata o **caput** se aplicará para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. (BRASIL, 2020)

Depois de várias tentativas, conseguimos falar por telefone com professores(as) e algumas aceitaram participar do estudo de forma remota. Sugerimos a realização de entrevistas por meio de videoconferências no *Google Meet*, mas houve resistência da maioria delas, por não se sentirem confortáveis em manusear esse aplicativo, então produzimos um questionário usando o *Google Forms*, enviamos um link de acesso ao formulário, que poderia ser aberto em qualquer aparelho com acesso à internet. Adaptamos as questões a partir do roteiro de perguntas feito para a primeira entrevista presencial.

Conseguimos a adesão de cinco professoras que já haviam atuado como supervisoras de discentes do curso de Letras Língua Portuguesa, de três escolas públicas, sendo duas localizadas no município de Bragança e a terceira, em Augusto Corrêa. Assim, de forma esquemática, delinearão-se o campo e as sujeitas da pesquisa (Quadro 1)³:

Quadro 1: Codificação dos campos e das sujeitas da pesquisa.

Campos de Pesquisa	Escola A		Escola B		Escola C
Professoras	Maria	Helena	Cristina	Fernanda	Luana

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Trata-se de professoras formadas em Letras Língua Portuguesa, com idade entre 38 e 54 anos. Maria tem 50 anos e trabalha há 23 anos na escola A, atuando como professora de Língua Portuguesa e Artes nos ensinos fundamental e médio. A professora Helena, de 54 anos, trabalha também na escola A, atua com a disciplina Língua Portuguesa e atualmente apenas no ensino médio, mas já atuou em todos em níveis de ensino básico. A professora Cristina, de 45 anos, atua há 24 anos na escola B como professora de Língua Portuguesa e Artes, nos níveis fundamental e médio. Fernanda tem 42 anos, trabalha há 13 anos na escola B com Língua Portuguesa também nos níveis fundamental e médio. A professora Luana, de 38 anos, trabalha há 15 anos no ensino fundamental, na escola C.

As escolas em que trabalham as nossas colaboradoras são muito procuradas por estagiários(as) de vários cursos de graduação, estando em constante foco das universidades.

³ Por uma questão ética, consideramos necessário manter em sigilo as identidades das professoras colaboradoras da pesquisa, assim como seus campos de atuação, por isso, substituímos seus nomes verdadeiros por nomes fictícios.

As escolas A e B localizam-se em Bragança, respectivamente, no bairro da Aldeia e no bairro Vila Nova, já a Escola C está localizada em Augusto Corrêa.

Análise dos dados

A partir das respostas dadas à entrevista e ao formulário pelas professoras colaboradoras da pesquisa, buscamos investigar a relação entre universidade e escolas na formação inicial de professores no âmbito dos estágios curriculares supervisionados. A relevância dos dados coletados reside na possibilidade de conhecer e dar a conhecer esse tema pelo ponto de vista de agentes das instituições escolares que no cotidiano recebem estagiários(as) em suas salas de aula, vivenciando esse processo, ao exercer um papel fundamental na sua formação profissional.

Como apontou um estudo desenvolvido por Albuquerque (2007 apud LUDKE, 2009, p. 104), embora a maioria dos(as) docentes supervisores(as) tenha a percepção de sua importância na formação de futuros(as) professores(as), “colaborando na integração entre o que é aprendido na universidade e o que é vivido na realidade da docência”, boa parte deles(as) ainda não se considera formadores(as) de professores(as). O estudioso verificou que esses professores(as) conseguem detectar problemas e lacunas na formação docente inicial, porém, não têm um espaço formal na universidade em que possam contribuir com as discussões a esse respeito.

Nossa pesquisa buscou trazer um pouco desse ponto de vista e, como tal, não se trata de fazer generalizações a partir do que emergiu nos dados, pois, como alertam Bauer e Gaskell (2002, p. 110), as percepções “não estão abertas a comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço”. Sua validade reside na contribuição para uma melhor compreensão da relação entre escolas e universidades na região lócus da pesquisa, podendo gerar novos estudos para aprofundamento sobre o tema e um diálogo mais efetivo entre essas instituições de ensino.

De estagiárias a professoras supervisoras de estágios

Ao relatar como foram as próprias experiências como alunas estagiárias durante a graduação, as professoras destacaram que as vivências repercutem atualmente na forma como recebem os(as) estagiários(as) em suas salas de aula. Em sua maioria, elas informaram ter

sido bem recebidas durante os estágios na escola básica, sendo exceção a professora Maria, que teve um primeiro contato frustrante, como destaca em sua fala:

Quadro 2: Experiência negativa com o estágio

Professora Maria (1) Excerto da Entrevista (17 de março de 2020)
... os estagiários que vêm que... quando eu estagiei foi no M. R. e lá no A. P. duas escolas públicas né?... e a primeira/ o primeiro dia que eu fui /eu fui mal recebida... principalmente era uma aula de geografia e era um professor do sexo masculino e ele só tratava de pescaria de passeio com aluno... não falava nada do assunto da geografia e eu fiquei ali como um nada... ele nem se quer me apresentou e disse quem era eu né?... ele poderia dizer que eu era aluna de letras noventa e quatro que (estava) ali estagiando né?... que é... um negócio muito necessário... é preciso todos passar por esse processo... não eu fiquei ali e eu achei HORRível... quando eu fui para a escola A. P. melhorou e eu já fui melhor recebida...

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Sanches (2002, apud LEITE, 2011, p. 77) afirma que o papel do(a) professor(a) supervisor(a) da escola é de fundamental importância, pois a qualidade da formação dos(as) futuros(as) professores(as) depende muito dessa supervisão. Então, ao relatar a recepção por parte do professor, Maria reflete sobre isso como uma atitude negativa em um momento crucial para a sua formação docente, a qual gerou uma frustração que ficou registrada em sua memória como uma experiência ruim. Consideramos que a inserção no contexto escolar, orientação e acompanhamento do(a) estagiário(a) tem importância crucial para seu processo de formação e de construção de sua identidade profissional, por isso, as experiências construídas na relação entre estagiário(a) e professor(a) supervisor(a) têm implicações para esse processo.

As demais professoras tiveram experiências variadas como estagiárias, mas, em geral, se sentiram bem acolhidas nas escolas, conforme seus relatos:

Quadro 3: Sobre a recepção recebida pelas professoras quando eram estagiárias

Professora Luana	“Lembro que foi tranquilo fazer estágio supervisionado. Os professores me receberam e me acolheram super bem”
Professora Helena	“Como já atuava em sala de aula no período da minha 1ª graduação (1994) o período de estágio foi sempre um adicional para mim, naquela época isso era muito levado em consideração, o estágio e a prática. Tanto na primeira quanto na segunda”.
Professora Fernanda	“Um choque de realidade entre o que víamos na universidade e o que poderia ser aplicado na prática”.
Professora Cristina	“Lembro que fiz meu estágio supervisionado na escola B. B., fui muito bem recebida pela direção da escola e pelo professor de sala de aula, cumpri a carga horária prevista e contribuí ajudando o professor em suas aulas”.

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Destacamos a percepção da professora Fernanda, que parece derivar, em grande medida, da persistência de uma concepção ainda dicotômica sobre a relação entre teoria e prática na formação docente, em que a dimensão teórica dessa formação estaria concentrada nas disciplinas que compõem boa parte do currículo dos cursos e a dimensão prática seria enfocada apenas no momento dos estágios, ficando as escolas como um espaço para aplicação das teorias aprendidas na universidade, tal como já amplamente debatido por vários(as) estudiosos(as) (LÜDKE; CRUZ, 2005; LÜDKE, 2009; PIMENTA; LIMA, 2017).

Ao discutir o que se entende por teoria e prática na formação docente e as concepções de estágio, Pimenta e Lima (2017, p. 35) advogam que, diferentemente de uma visão que contrapõe teoria e prática, é preciso superar a separação entre essas duas dimensões da formação, pois:

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Levando tudo isso em consideração, abordaremos agora os relatos das professoras a respeito das possíveis influências das suas vivências como estagiárias nos modos como recebem atualmente os(as) estagiários(as) em suas salas de aula:

Quadro 4: A influência da experiência como estagiárias na recepção de estagiários(as) pelas professoras

Professora Helena	“De qualquer forma, todos precisam de todos. O estágio será o primeiro link da licenciatura com o mundo real da escola. Sempre fui receptiva com os estagiários, pela necessidade do elo de ligação que a profissão de professor precisa.”
Professora Fernanda	“Nas vivências e recepções sempre fiz um esforço para criar um ambiente de parceria. O estágio é uma etapa importante em todas as profissões.”
Professora Cristina	“Sim, pois é bom você se sentir acolhida em algo que é novo. Assim, procuro sempre dialogar, interagir com os mesmos para se sentirem bem, mesmo com os desafios da escola pública deixo claro sobre a realidade da escola e encorajo para que possam ser bons profissionais futuramente.”
Professora Maria	...então hoje influencia muito quando eu vejo vocês virem para estagiar eu recebo muito bem:: sabe? procuro ser eu mesma na sala... não mudo nada... porque eu sou uma professora muito extrovertida mesmo... sou palhaça... às vezes eu passo uma hora conversando... né? pra depois eu entrar no meu assunto e eu não mudo... tem professor que muda que fica com medo... eu não... eu fico normal e trato bem todos os que vêm...

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Conforme podemos perceber no quadro acima, as professoras fazem o melhor para receberem bem os estagiários que chegam as suas salas de aula e principalmente compreendem a importância do momento do estágio supervisionado para a formação profissional dos(as) licenciandos(as). Nesse sentido, destacamos particularmente o relato da professora Cristina, que reconhece a importância da manutenção de uma relação cordial e de uma boa acolhida aos(às) estagiários(as), como forma de amenizar prováveis choques de realidade que possam desencorajá-los(as).

As percepções das professoras parecem apontar para a existência de uma relação direta entre as experiências vivenciadas durante a formação inicial, no papel de estagiários(as), e a forma como futuramente os(as) profissionais de ensino recebem os(as) licenciandos(as) que acorrem às suas salas de aula. Portanto, concordamos com Calderano (2012), quando destaca que as ações dos(as) professores(as) supervisores(as) durante os estágios não são aleatórias, produzindo efeitos sobre a formação dos(as) estagiários(as). Essa constatação também se revela pertinente em relação às ações desses(as) estudantes e seus efeitos na relação com os(as) docentes das escolas que os(as) recebem em suas salas de aula, como veremos adiante.

Os(as) estagiários(as), seu comportamento e suas contribuições ao contexto escolar

Passamos a abordar as percepções das professoras colaboradoras sobre o comportamento dos(as) discentes de licenciatura ao desempenharem suas atividades durante os estágios, a partir do que elas relataram:

Quadro 5: Comportamento dos(as) estagiários(as) na percepção das professoras

Professora Helena	“Sempre tive excelentes estagiários, costumo dizer que remédio, amostra grátis e aulas das estagiárias são sempre as melhores. E quando é de observação melhor ainda, porque nos faz fazer o nosso labore bem mais planejado.”
Professora Fernanda	“Na maioria das vezes eram dois e eles geralmente se sentavam nas últimas carteiras e observavam. Nos intervalos nós conversávamos sobre projetos que poderíamos desenvolver em parceria com a universidade.”
Professora Cristina	“Bom, durante esses anos de profissão tenho recebido muitos estagiários e os mesmos são sempre muitos interessados e comprometidos com seus estágios, procuro deixá-los a vontade para contribuir quando necessário com minhas aulas. O primeiro momento é sempre de observação, de conhecimento da turma e depois eles já se organizam e preparam suas aulas com dinâmicas e troca de conhecimentos. Vale ressaltar que chegam no horário e muitos tomam conta da turma quando tenho que atender outra turma por ausência de outro professor.”

Professora Luana	“Bem, os que estagiaram em minhas turmas sempre se comportaram muito bem.”
Professora Maria	Ah... tem uns que chegam bem tímidos né?...porque isso é normal né?... porque eu:: até aceito numa boa porque eles não têm intimidade com a turma né?... (primeira vez) aí conforme o tratamento do professor quando eu interajo com eles eu converso eu apresento né?...: aí eles no momento... eles chegam com vergonha e tímidos mas depois não... depois eu acho que depende muito do professor que recebe... eles chegam calados mas tem uns que depois eu deixo à vontade sabe? eu converso... acho que tudo depende do professor que recebe eles né? comigo eles ficam bacana... muito legal

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

De forma geral, emerge das respostas das professoras uma visão positiva em relação à presença de estagiários(as) em suas salas de aula e ao seu comportamento. Essa visão se coaduna com parte dos resultados de um estudo desenvolvido por Calderano (2012, p. 151), que aponta para a “positividade com que são vistos os papéis desenvolvidos pelos estagiários” na percepção de professores(as) supervisores(as) de estágio.

Destacamos o relato da professora Helena, para quem a presença do estagiário gera maior cuidado com o planejamento, provavelmente por saber que durante as atividades de observação os(as) estagiários(as) costumam realizar uma análise criteriosa das práticas observadas. Cabe um destaque também para a percepção da professora Cristina, que menciona como a presença de estagiários(as) contribui com seu trabalho, em situações muito comuns no contexto escolar da rede pública local, que é a ausência de professores(as) e a necessidade de um(a) mesmo(a) docente ter que assumir duas ou até mesmo três turmas simultaneamente, fato que deixa entrever claramente alguns dos desafios do trabalho docente cotidiano. Outro ponto relevante é a percepção do papel do(a) professor(a) supervisor(a) na mediação entre alunos(as) e estagiários(as), por parte da professora Maria, dado que sinaliza para o reconhecimento de seu papel como formadora de futuros(as) professores(as).

A respeito da percepção das professoras sobre possíveis contribuições dos(as) estagiários(as) para a escola durante o estágio, de forma geral também emerge uma visão positiva em relação a esse aspecto, como podemos observar nos relatos das docentes:

Quadro 6: Contribuições dos(as) estagiário(as) para a escola

Professora Luana	“Sim, uma vez que esses estagiários auxiliam durante as aulas e levam atividades que somem com as do professor, estão de alguma forma contribuindo.”
Professora Helena	“Porque é nesse território que eles vão atuar ou lembrar do período do secundário deles, e é na prática que os problemas, aliás, inúmeros se materializam. É o ambiente perfeito para fazer a teoria se aliar a prática.”

Professora Fernanda	“Eles conseguem contribuir quando estão realmente querendo participar de todos os processos de ensino e não ficam apenas observando.”
Professora Cristina	“Sim, pois em geral com as turmas do ensino médio trazem aulas planejadas de acordo com as habilidades e competências do Enem. Eles também são pontuais e seguem o horário da escola.”
Professora Maria	[...] com certeza sim... com certeza porque quando eles chegam na sala... eu:: gosto muito de incentivar os meus alunos principalmente do ensino médio... e olha quem sabe daqui uns anos não é vocês que vão está aqui [se Deus quiser]... eu uso como incentivo para os meus alunos quando são muito jovens principalmente quando são muito jovens né?... até um senhor que veio da praia e é até poeta o seu M... ÉRAS... ele foi um exemplo maravilhoso para os meus alunos... sabe? eu o fiz falar a vida dele pessoal... como ele chegou... aonde ele chegou... sabe?... e assim são os jovens muito jovens porque hoje tu sabe que é difícil ter jovens que queiram estudar... então: contribui nisso daí e contribui também quando eles falam na frente... sabe? porque a gente tem muito aluno tímido... muito aluno com vergonha da idade até dos estagiários quando chegam no ensino médio né? as crianças elas adoram de quinta série... né?... que é o sexto ano... no sétimo no oitavo... eles gostam demais dos estagiários e já no médio já... acho assim que eles são um exemplo... sabe? [verdade] maravilhoso...

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Dentre as respostas elencadas, destacamos a menção à relação entre teoria e prática por parte da professora Helena, em cuja fala parece subjacente uma concepção pautada na separação entre essas dimensões na formação docente, em que o estágio seria a “parte prática” do curso (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 26) e a escola, o espaço para colocar a teoria em prática.

Merece destaque também a resposta da professora Fernanda, que, embora à primeira vista pareça demonstrar desconhecimento sobre a existência de estágios curriculares organizados em torno apenas de atividades de observação, por outro lado, desvela o distanciamento entre universidade e escolas, pela provável ausência de um diálogo mais efetivo para esclarecimentos sobre os formatos e objetivos dos estágios em diferentes momentos da formação e pela permanência, em muitas situações, de uma “atuação burocrática” (CALDERANO, 2012, p. 149) nos papéis desempenhados por estagiários(as) e professores(as) supervisores(as).

Salientamos ainda a fala da professora Maria, para quem as contribuições dos(as) estagiários(as) se revestem de um simbolismo relacionado a possibilidade de sua presença influenciar uma mudança de mentalidade em seus(suas) alunos(as), na direção de maior interesse pelo estudo e na possibilidade de ingresso no ensino superior.

Escolas e universidade: relação entre instituições e entre sujeitos(as)

Ao abordar a parceria entre escolas e universidade, evidenciaram-se nas respostas das professoras colaboradoras da pesquisa as percepções sobre a persistência de um distanciamento significativo entre essas instituições, assim como já apontaram outras pesquisas (LÜDKE; CRUZ, 2005; CESÁRIO, 2009; FRANÇA, 2011; ALVES, 2019):

Quadro 8: Relação de parceria entre escolas básicas e universidade

Luana	“A parceria para dar certo tem que haver troca entre ambas...”
Helena	“Mas para isso a Universidade teria que se repaginar.”
Fernanda	“Meu grande sonho é ver a universidade, especialmente a pública, mais próxima das escolas... ainda há uma distância muito grande entre essas duas instituições.”
Cristina	“Não deve existir um muro fazendo essa divisão. Temos a Universidade tão perto e ao mesmo tempo tão distante do chão da escola.”

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Destacamos, a partir das respostas das docentes, alguns aspectos que evidenciam o distanciamento entre as instituições. Inicialmente, a percepção da professora Luana, sobre a inexistência de “troca entre ambas”, o que pressupõe, como apontado em estudo desenvolvido por Alves (2019, p. 53), que o contato entre universidade e escolas, em muitas situações, restringe-se ao período de estágio e, ainda assim, não há um retorno para as escolas sobre as atividades realizadas, o que gera frustração nos profissionais da educação básica.

Outro aspecto, apontado pela professora Helena, diz respeito à percepção da necessidade de mudanças na universidade, para favorecer a aproximação entre esta instituição e as escolas, o que nos remete a constatação de Calderano (2012, p. 157), para quem é urgente que sejam estabelecidos “mecanismos institucionais para que o processo de formação possa se dar modo mais orgânico entre a universidade e a escola, compreendidas como instituições simultaneamente propícias ao processo de formação e ao desenvolvimento do trabalho docente”.

As respostas das professoras Fernanda e Cristina se assemelham, ao manifestar uma forte percepção do distanciamento entre universidade e escolas e o desejo de que haja uma parceria efetiva entre essas as instituições. Nesse ponto, concordamos com Alves (2019, p.

51), quando reconhece que “as universidades não estão presentes nas escolas como deveriam, e que as professoras não estão erradas em suas queixas”. A confluência entre os dados de nosso estudo com os de outros leva-nos a constatar que a distância entre universidade e escolas acontece em vários contextos e já tendo sido amplamente discutida e, aparentemente, ainda persiste. Cesário (2009), por exemplo, já realçava que existe um hiato construído historicamente entre essas instituições.

Uma das dimensões mais sensíveis da relação entre universidade e escolas no âmbito do estágio curricular supervisionado refere-se ao diálogo entre os(as) sujeitos(as) envolvidos(as). Os contatos entre estagiários(as) e professores(as) supervisores(as) é frequente, em razão da própria configuração das atividades de estágio, que prevê uma carga horária considerável de imersão daqueles(as) nas salas de aula regidas por estes(as). Mas e quanto ao contato entre os(as) professores(as) das escolas e os(as) da licenciatura que orientam os(as) estagiários(as)? Afinal, como nos lembra França (2011, p. 121), “esse momento particular na vida do futuro professor necessita ser acompanhado de forma sistemática, tanto pelos formadores de professores como pelos profissionais das escolas onde esses alunos realizam suas atividades práticas”.

Vejamos como as professoras colaboradoras do nosso estudo percebem a relação entre elas e os(as) professores(as) orientadores(as) de estágios do curso de Letras Língua Portuguesa⁴:

Quadro 9: Sobre a relação entre professores(as) da universidade e das escolas

Luana	“Os professores das Licenciaturas sempre vão à escola, mas tenho notado esse movimento nos três últimos anos, estão mais atuantes e presentes no território da escola.”
Helena	“Durante esses 24 anos, recebi apenas uma professora orientadora...”

⁴ No contexto da nossa pesquisa, o desenvolvimento das atividades curriculares de estágio supervisionado envolve diferentes etapas e processos, desde as aulas presenciais na universidade, com as orientações gerais aos(as) discentes, leituras e discussões de referenciais teóricos pertinentes, em seguida, inserção deles(as) nas escolas, acompanhamento às ações de observação e regência de classe, sessões de orientação ao planejamento de ensino, quando é o caso, e à elaboração de textos com relatos da experiência de estágio e, eventualmente, sua socialização, além do preenchimento das fichas de registro e de avaliação. Para cumprir a carga horária de 105 (cento e cinco) horas de cada um dos 4 (quatro) níveis de estágio, essas atividades são desenvolvidas durante 26 (vinte e seis) dias letivos consecutivos, devido ao formato da oferta local de disciplinas, englobando geralmente uma semana de aulas, ficando o restante dos dias letivos para as demais ações. Até o momento da realização da pesquisa, a responsabilidade pelos contatos iniciais com as escolas e verificação de professores(as) que aceitam receber os(as) licenciandos(as) em suas turmas recaía sobre os(as) professores(as) orientadores(as), às vezes, com ajuda dos(as) próprios(as) estagiários(as). Muitas vezes, devido ao número de estagiários(as) para acompanhar e orientar, bem como ao curto período de tempo para essas ações, esses docentes da universidade pouco ou nada conversam com os(as) professores(as) supervisores(as) das escolas.

Fernanda	“Não tenho como te responder sobre essa relação com os professores, pois essa foi a primeira vez que tive contato com um professor-orientador. Os estágios que tive a oportunidade de receber sempre foram sozinhos.”
Cristina	“Nunca recebi nenhum professor orientador, geralmente os alunos chegam sozinhos.”
Maria	[...] olha... nesses últimos estágios quando passou para a professora C... mas é a primeira vez que isso acontece sabe? quando passou pra professora C... porque outras professoras que mandaram estagiários que/ eu nunca cheguei a conhecê-las sabe? [não tinha essa relação] não... não tinha

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

Pelos relatos da maioria das professoras colaboradoras, o contato com professores(as) orientadores(as) da universidade é um fato recente, mas ainda bastante limitado. Alguns relatos sugerem inclusive que, em muitos casos, não há uma conversa prévia entre os(as) profissionais de ambas as instituições de ensino para definir, por exemplo, inserção dos(as) estagiários(as), ficando provavelmente essa tarefa a cargo da gestão e/ou coordenação de cada escola, com quem provavelmente se dá o contato inicial para realização dos estágios.

Consideramos que a falta de diálogo efetivo entre os(as) profissionais das instituições envolvidas pode gerar eventuais dificuldades na relação entre professores(as) supervisores(as) e estagiários(as). Um exemplo disso é a dificuldade de definição clara sobre o papel do(a) professor(a) da escola que recebe estagiários(as). Em sua pesquisa, Alves (2019) pontua que muitas vezes o(a) coordenador(a) pedagógico(a) da escola e o(a) professor(a) supervisor(a), devido a essa falta de diálogo com o(a) professor(a) orientador(a) do estágio, entendem que “a supervisão do aluno estagiário deve ser feita pelo orientador da universidade, abrindo margem para o professor regente da turma não fazer o papel de supervisor” (ALVES, 2019, p. 57).

Sobre isso, Alves (2019, p. 57) acrescenta que “os agentes escolares não recebem orientação sobre seus papéis durante o estágio, para poderem compreender sua importância para a formação dos estagiários. A coordenação acredita que a responsabilidade dos alunos enquanto estagiários dentro da escola seja do professor orientador”. Nesse ponto, consideramos necessário esclarecer, em concordância com Calderano (2012, p. 156), que não se trata de responsabilizar o(a) professor(a) da escola básica, pois não é apenas dele(a) a responsabilidade pela efetivação do estágio, mas, como é este(a) profissional que mantém relação com os(as) licenciandos(as) dentro da sala de aula, ele(a) quem “dá o tom às atividades ali desenvolvidas”. Por outro lado, também concordando com essa estudiosa, “não se pode menosprezar o peso da influência” do(a) docente da universidade, por isso, sua

presença na instituição escolar e seu contato com o(a) professor(a) supervisor(a) podem constituir um meio para a aproximação entre essas instituições.

Consideramos ser necessário o estabelecimento do diálogo entre os(as) profissionais envolvidos(as), esclarecendo os objetivos do estágio, a importância dos(as) agentes escolares, para que compreendam seu papel e se sintam valorizados(as), bem como para um acompanhamento e orientação mais efetivos às ações dos(as) estagiários(as). Mas também compreendemos que a ausência desse diálogo não pode ser imputada a atitudes individualizadas dos(as) professores(as) da universidade. Conforme já apontado em pesquisa empreendida por Azevêdo (2015), o estatuto de cada agente precisa ser considerado em correlação com a conjuntura institucional, ou seja, com as condições de oferta e de efetivação das atividades de estágio supervisionado no contexto universitário local. Assim, fatores como a “gestão burocrática do tempo institucional” (AZEVEDO, 2015, p. 150), que no caso desse contexto significa tempo curto para efetivação dos estágios; o número expressivo de estagiários(as) a serem acompanhados(as) e orientados(as) por cada professor(a), sendo que os(as) professores(as) precisam dar conta de outras disciplinas e atividades acadêmicas; a “inexistência de regulamentação dos estágios e de um setor de coordenação de estágios” (AZEVEDO, 2015, p. 173) no campus de Bragança e no curso de Letras Língua Portuguesa⁵, entre outros, podem explicar o pouco contato entre professores(as) da universidade orientadores(as) dos estágios e professores(as) supervisores(as) das escolas.

Então, como estreitar a relação entre universidade e escolas? As professoras colaboradoras da pesquisa também emitiram sugestões a esse respeito. Elas foram unânimes em mencionar que, para isso, a universidade precisaria ofertar ações de formação continuada para docentes das escolas, como evidenciam algumas de suas respostas: “A Universidade poderia contribuir com projetos mais consistentes de formação para professores” (Prof.^a Helena); “Contribuir com a formação dos educadores que nela atuam” (Prof.^a Cristina); “A instituição poderia desenvolver projetos de leitura e escrita, oficinas e saraus que pudessem contribuir com as aulas do professor” (Prof.^a Fernanda).

Desses dados emergem duas questões: de um lado, a concepção que as professoras têm sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014) e a sua relação com esses saberes — a qual parece ainda bastante arraigada entre docentes em geral — e como essa concepção está relacionada ao papel que exercem e à instituição de que fazem parte; de outro, as oportunidades e as condições de realização de formação continuada em serviço.

⁵ A situação descrita representa a realidade do contexto local até o momento da realização da pesquisa. Depois disso, iniciaram-se algumas mudanças, como a implementação da coordenação de estágios do curso.

Em geral, parece recorrente a ideia de que a universidade é o espaço privilegiado de produção de saberes, produzidos pelos(as) docentes e pesquisadores(as) universitários(as), ficando a cargo dos(as) professores(as) das escolas a tarefa de se apropriar desses saberes e assim, atualizar-se. Nessa relação, elas, como outros(as) professores(as) da educação básica, não se percebem como sujeitas produtoras de saberes⁶, necessitando receber continuamente formação advinda da universidade.

Como adverte Gatti (2009, p. 99), “nem sempre os processos formativos em serviço, na educação continuada, atingem seus propósitos”. Considerando a complexidade da docência e a diversidade de contextos nos quais os(as) professores(as) atuam, acreditamos que ações pontuais, como a oferta de oficinas, embora possam ser espaços de aproximação entre universidade e escolas, não são suficientes para contribuir, efetivamente, com a formação continuada desses(as) profissionais.

Considerações Finais

Os dados da pesquisa demonstraram como agentes das escolas percebem a relação entre essas instituições e a universidade, no que concerne à realização dos estágios curriculares supervisionados, evidenciando a persistência de uma grande distância entre ambas e como ocupam *status* desiguais nessa relação. Deixaram evidente o anseio de que a universidade amplie e solidifique parcerias, assim como a vontade de que esteja mais presente no cotidiano das escolas.

Concluimos que o sucesso de um estágio supervisionado depende de todos os envolvidos nesse processo, universidade, escolas, professor(a) orientador(a), professores(as) supervisores(as) e discentes estagiários(as). Assim, por mais que esse abismo histórico persista entre essas instituições, essa problemática necessita ser repensada, principalmente dentro da universidade, para que as escolas sejam mais valorizadas, por meio da construção de pontes interligando essas duas realidades. De acordo com França (2011, p. 124), escolas e universidade precisam “estabelecer um trabalho colaborativo em que ambas as instituições se reconheçam em sua tarefa de formar professor”. Então, para que a realidade observada mude, é preciso se pensar em soluções conjuntas.

⁶ Neste artigo não temos espaço para aprofundar a discussão sobre a relação dos(as) professores(as) com os saberes docentes, bem como de definir tais saberes, deixando aos(as) leitores(as) a sugestão de consultarem Tardif (2014), para quem o saber docente constitui saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Acreditamos que, para haver mudança, primeiramente precisamos evidenciar a problemática, como tentamos fazer com a pesquisa cujos resultados apresentamos neste trabalho, buscando dar voz a profissionais das escolas básicas. Cremos que o fortalecimento da parceria entre universidade e escolas trará um acréscimo de qualidade à formação docente e à educação, em ambos os espaços formativos.

Referências

ALVES, R. S. **Relação entre escolas e universidade no âmbito do estágio supervisionado: desafios e possibilidades**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras Língua Portuguesa), Universidade Federal do Pará, Capanema, PA, 2019.

AZEVÊDO, M. C. **O trabalho do professor formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Vozes**, Petrópolis, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 abr. 2020, Ed: 63-A, Seção: 1 – Extra, p. 1 Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 4 ago. 2021

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Artigo 1, Brasília, DF, 26 ago. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31.

CALDERANO, M. A. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p.141-159, jul./dez 2012.

CESÁRIO, M. Relação escola-universidade na formação e aprendizagem do professor de educação física. IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 26-29 out. 2009.

FRANÇA, D. S. Os estágios de ensino: novas questões para velhos problemas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 20, n. 21, p. 117-130, set./dez. 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.1, p. 90-102, mai. 2009.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2011. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/11449/109193>. Acesso em: 14 jan. 2022.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago/dez. 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: E.P.U., n. 2, 2017.

PIMENTA JÚNIOR, D. F. **A formação do professor de língua portuguesa: um olhar sobre o diálogo entre teoria e prática no estágio supervisionado.** Dissertação (Pós-Graduação em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte, Mossoró-RN, 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRETI, D. (Org). **O discurso oral culto.** 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, Projetos Paralelos, v. 2, p. 224, 1999.

Perceptions of internship supervisors about the relationship between schools and universities in the initial training of Portuguese Language teachers

Abstract: This article presents a study that aims at investigating perceptions of cooperating teachers in the supervised teaching internship about the relation between schools and university in the process of pre-service teacher training in the area of Portuguese Language. The approach for this research is qualitative and it was developed by carrying out a semi-structured interview and applying a questionnaire using Google Forms – due to Covid-19 pandemic. Some scholars were used to build a theoretical basis, such as Calderano (2012), França (2011), Lüdke (2009), Azevêdo (2015), Pimenta & Lima (2017), along with Brazilian legislation on this issue (BRASIL 2008, 2001). Research data illustrate how those school agents notice the relation between school and university, evincing the persistence of a great distance between both institutions and how they occupy unequal statuses in this relation.

Keywords: Pre-service Teacher Training; Supervised Teaching Internship; Portuguese Language.

Recebido em 07 de março de 2023

Aprovado em 06 de abril 2023

Publicado em 12 de junho de 2023