



Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque

**O professor regente da educação básica e os
estágios supervisionados na formação inicial de
professores**

Dissertação de mestrado

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof^a. Dr^a Menga Lüdke

Rio de janeiro

Abril de 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque

**O professor regente da educação básica e os
estágios supervisionados na formação inicial
de professores**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências
Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo assinada.

Prof^ª. Hermengarda Alves Lüdke
Orientadora
PUC-Rio

Maria Aparecida Campos Mamede Neves
Presidente
PUC-Rio

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
UFRJ

Prof^º. PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____/____/____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque

Graduou-se em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2000, onde foi monitora de disciplinas e bolsista do Programa Especial de Treinamento (PET/CAPES). Atualmente, integra o Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf) da PUC-Rio, coordenado pela professora DR^a Menga Lüdke e atua como professora de Educação Física da rede municipal de Vitória no Espírito Santo.

Ficha Catalográfica

Albuquerque, Sabrina Barbosa Garcia de

O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores / Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque ; orientadora: Menga Lüdke. – 2007.

121 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores. 3. Estágios. 4. Professor regente. I. Lüdke, Menga. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III Título.

CDD: 370

Nessa trajetória, todo esforço e dedicação aos estudos não seriam suficientes sem a presença de algumas pessoas que fazem parte de minha história de vida. Portanto, a elas dedico este trabalho.

A meu pai, minha mãe, meu irmão e familiares, pelo apoio e carinho.

A minha grande amiga Juliana Moulin Fossi, por seu incentivo e pela sua sincera amizade, que atravessa o tempo e não se abala com a distância.

Em especial, a Luciano, por seu amor, incentivo e companheirismo incondicional. Por ter sido meu momento de descanso e renovo, o afago necessário nas horas difíceis.

Agradecimentos

A Deus.

Ao meu pai, por me receber e me acolher em sua casa, dividindo comigo seu espaço e privacidade.

A CAPES, pelo investimento em meus estudos e na realização da pesquisa.

A professora Menga Lüdke, por sua orientação, incentivo e pela companhia nos momentos de reflexão.

Aos amigos do Grupo de Estudo sobre a Profissão Docente (GEProf) pelas discussões tão enriquecedoras

Aos colegas e amigos da PUC-Rio, em especial ao Augusto César Rosito (Guto), Maria Ana Dias, Flávia Miller Naethe Motta, Luiz Alberto Boing e Giseli Barreto da Cruz, pela amizade e pelos saberes partilhados.

Aos professores da PUC-Rio, em especial a Maria Aparecida Mamede, Alícia Bonamino, Ralph Bannel e Sonia Kramer.

Aos amigos da UFES e do Lesef, em especial, aos professores Fernanda Simone Lopes de Paiva e Valter Bracht, que jamais deixarão de ser lembrados como pessoas fundamentais em minha trajetória dentro da Educação e da Educação Física.

Aos amigos e colegas da Escola Municipal Edna de Mattos Siqueira Gáudio de Vitória/ES, em especial, à Isabel Cristina Ribeiro Chagas, Leda L. Renan Araújo Porto, Eliana Aguiar de Britto e Eliane Costa Guimarães, pelos ricos momentos de troca de nossa convivência e por apostarem em meu trabalho.

E, finalmente, a todos os professores e professoras, diretores, coordenadores e orientadores que fizeram parte deste estudo, pelas horas dedicadas às entrevistas, às conversas informais, pela disposição em participar da pesquisa, acreditando que estariam contribuindo para o repensar da formação docente.

Resumo

Albuquerque, Sabrina Barbosa Garcia de; Lüdke, Menga. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. Rio de Janeiro, 2007. 121p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo insere-se no amplo debate a respeito da formação de professores. Trata-se de uma investigação que tem como principais sujeitos os professores regentes da educação básica que recebem estagiários em suas salas de aulas. Neste estudo, buscou-se entender qual o lugar desses professores na formação dos estagiários que freqüentam suas aulas, que importância eles atribuem a esse trabalho com os estagiários e como se vêem diante da formação desses futuros professores. A universidade e a escola como espaços insubstituíveis de formação docente e a importância atribuída aos “saberes da experiência”, que dá ao professor experiente da escola uma posição importante frente à produção de conhecimentos relativos à docência, foram algumas das idéias que serviram de forças motrizes para o desenvolvimento deste trabalho. Autores como Tardif, Nóvoa, Lüdke, Perrenoud, Dubar, entre outros, foram importantes interlocutores. Para esta pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com onze professores regentes de três escolas de educação básica da cidade do Rio de Janeiro experientes no trabalho com estagiários. Procurou-se mostrar a questão do estágio em três situações diferenciadas entrevistando: professores que trabalham em uma escola de aplicação de uma universidade pública, professores que trabalham em uma escola pública municipal integrante de um projeto de parceria para a formação de professores com uma universidade privada e professores que trabalham em uma “escola comum” da rede municipal que também recebem estagiários. Essa composição diversificada da amostra buscava encontrar diferenças que pudessem ser significativas para a discussão a respeito dos estágios. Através da análise dos depoimentos, é possível dizer que, a maioria dos entrevistados, independente da escola que trabalha, percebe-se como uma peça importante na formação de professores, uma espécie de “elo” ou “ponte” que colabora na integração entre o que é aprendido na universidade e o que é vivido na realidade da docência. Através do contato e convívio com os estagiários em suas

salas de aulas, os professores regentes mostraram-se capazes de detectar e avaliar lacunas e problemas na formação dos estagiários, no entanto, revelam que sua participação na avaliação dos mesmos, bem como, nas discussões acerca dos problemas da formação docente, ainda não encontra um espaço formalizado na formação de professores das universidades. Ou seja, ainda que os debates e estudos apontem para a importância dos saberes construídos pelos professores no exercício da docência e para a necessidade de que o próprio professor seja o ator principal nas discussões e decisões a respeito da sua formação, seu papel na formação de professores ainda não é reconhecido e o seu lugar ainda permanece na informalidade.

Palavras-chave

Formação de professores – estágios – professor regente.

Abstract

Albuquerque, Sabrina Barbosa Garcia de; Lüdke, Menga. **The teacher of elementary school and the apprenticeships supervised in the teachers' initial education.** Rio de Janeiro, 2007. 121 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study is included in the wide debate regarding the teachers' training. It is about an investigation which has its main subject the teachers of elementary education who have trainees in their classrooms. The objective this study is to understand the importance of those teachers in the education process of the trainees who attend their classes, wich importance they attribute to this work the traineesand how they see themselves towards the education of the future teachers. The university and the school as irreplaceable spaces for teachers education and the importance attributed to the "knowledge acquired through experience", which gives the some driving forces to the development of this work. Authors as Tardif, Nóvoa, Lüdke, Perrenoud, Dubar, among other, were important speakers. To this research, semi-structured interviews were made with eleven teachers of three elementary schools in Rio de Janeiro city which have experience with trainees. The aim was to interview teachers who work in three different situations: teachers who work in a school of application of a public university, teachers who work in a municipal public school which is part of a partnership with a private university for teacher training project and teachers who work for a municipal “common school” which also receive trainees. This diverse composioeof that sample tried to find meaningful differences for the discussion regarding the trainees. Through the analysis of those teachers' depositions, it is possible to say that most of them, regardless of the school they work, play an important role in the teachers education process, they are a kind of " link " or " bridge " that cooperates in teh integration of what is learned in the university with the teacher's reality. Through the contact with the trainees in the classrooms the teachers were able to detect and to evaluate gaps and problems in the trainees' education. However, they reveal their participation in the evaluation process, as well as in the discussions about those has not yet been formalized when it refers to university teachers education. That is, although the discussions and studies show the importance of the knowledge

built by teachers during the teaching practice and need that the teacher is the main actor in the discussions and decisions regarding his education, his role in this process is not yet acknowledged and his place still remains informal.

Keywords

Teachers' education - apprenticeships - teacher of elementary school.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 – SITUANDO O PROBLEMA E AS QUESTÕES	14
1.1- O tema no cenário das discussões sobre a formação de professores	14
1.2- O problema e as questões	25
1.3- Onde encontrar as informações necessárias para o estudo?	27
2 – A PESQUISA: TRAJETÓRIA DA PESQUISA	30
2.1- Os sujeitos da pesquisa	31
2.2- A obtenção das informações	36
3 – CONHECENDO UM POUCO MAIS AS ESCOLAS, OS PROFESSORES REGENTES E OS ESTÁGIOS	41
3.1- A “escola comum” ou com vínculo apenas formal com a universidade para a realização de estágios	42
3.2- A escola integrante do projeto de parceira com uma universidade	49
3.3- A escola de aplicação	54
3.4- O estágio supervisionado na formação de professores: resgatando alguns dos principais pontos dos debates	59
4 – OS PROFESSORES REGENTES FRENTE AOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS	62
4.1- Os professores regentes e suas próprias experiências enquanto Estagiários	62
4.2- Os professores regentes frente aos estágios da atualidade	67
4.2.1 - O que fazem (e o que não fazem) os professores regentes nos estágios supervisionados	74
4.2.2 - Como os professores regentes vêm seu papel na formação	

dos estagiários	81
4.3- O contato entre professor regente e estagiário: questões sobre a socialização profissional e a construção de identidades	84
5 – PONTOS DE CHEGADA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
5.1- Pensando sobre o preparo dos professores regentes para atuarem na formação dos estagiários	95
BIBLIOGRAFIA	106
ANEXOS	115

Apresentação

Esta dissertação situa-se no âmbito das pesquisas sobre a formação de professores, enfatizando os estágios supervisionados. Trata-se de uma investigação que teve como principais informantes os professores regentes da Educação Básica que recebem em suas aulas os estagiários dos cursos de formação docente. Buscou-se conhecer, através das entrevistas, qual o lugar ocupado por esses professores na formação dos estagiários. Também intencionou-se conhecer que importância esses docentes atribuem a esse trabalho e como eles se vêem no processo de formação dos estagiários que recebem.

Para compor a amostra foram selecionados professores regentes que trabalham em três escolas com diferentes vínculos com a universidade para a realização dos estágios. Assim, as entrevistas foram realizadas com: professores de uma escola de aplicação de uma universidade pública; professores de uma escola que integra um projeto de parceria com uma universidade privada e professores de uma escola pública municipal “comum” que também recebe estagiários. Com essa estratégia, buscou-se detectar possíveis diferenças que fossem significativas para as discussões do estudo.

Este trabalho apóia-se em estudos contemporâneos que levam em consideração a centralidade da escola e de seus professores nos debates acerca da formação docente. Nóvoa, Tardif, Lüdke, Perrenoud, Dubar, entre outros, foram interlocutores importantes para as questões que constituem esta pesquisa, trazendo as discussões a respeito dos *saberes docentes*, da *socialização profissional de professores* e da *construção de identidades*. A articulação dessas discussões e a intenção de “dar voz” aos professores regentes nas questões relativas à formação de seus pares justificam a relevância deste estudo.

No primeiro capítulo, demonstro como é que o tema ganhou espaço em minha trajetória de vida: como estudante de licenciatura plena em Educação Física; posteriormente, como professora da Educação Básica e, atualmente, como aluna do curso de Mestrado em Educação da PUC-Rio. O ponto central do

capítulo é a exposição do problema, das questões, dos objetivos do estudo e sua contextualização no cenário das discussões acerca da formação docente.

No segundo capítulo, trago em detalhes, os caminhos percorridos no processo de realização da pesquisa, resgatando os conflitos, as dúvidas e escolhas metodológicas que foram importantes na configuração do estudo.

O capítulo 3 surge da necessidade de expor as características de cada um dos estágios que foram abordados, tratando-os como parte de um contexto específico que influencia o trabalho dos professores regentes e o modo como eles participam e entendem seu papel na formação dos estagiários. Portanto, essa parte do texto cuida, principalmente, da caracterização dos estabelecimentos escolares envolvidos, buscando entender a relação que cada um deles mantém com as universidades no contexto dos estágios. Encerro o capítulo resgatando também alguns pontos do debate acerca dos estágios supervisionados na formação docente.

No quarto capítulo, foram organizadas informações que os entrevistados trouxeram sobre suas próprias experiências como estagiários e como professores experientes que recebem alunos dos cursos que formam professores. Essas informações ajudaram a compor um quadro importante que retrata a situação de diferentes tipos de estágios. Através delas também foi possível entender como é a participação desses professores nesse processo e o que eles pensam a respeito de seu papel na formação dos estagiários.

Por fim, o capítulo 5 dedica-se às considerações finais do estudo, alinhavando os principais pontos abordados, e abre uma discussão sobre o preparo de professores regentes para atuarem na formação docente através dos estágios. A discussão que “início” nesse capítulo tem como fundamento principal a idéia de que a escola também é local privilegiado de formação de professores.

1

Situando o problema e as questões

Este capítulo dedica-se a expor o caminho que me conduziu a esta pesquisa. Aqui busco revisitar minhas inquietações iniciais em relação ao tema, demonstrando como este surge em minha trajetória de vida e de que modo o problema de pesquisa vai amadurecendo e ganhando contornos mais claros ao ser confrontado com uma literatura específica e um quadro teórico pertinente.

1.1

O tema no cenário das discussões sobre a formação de professores

Esta pesquisa encontra-se inserida no amplo quadro de debates sobre a formação de professores, temática que me desperta o interesse desde a formação inicial no curso de licenciatura plena em Educação Física, cursada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 1996 a 2000.

Minha aproximação com o tema se deu bem cedo, logo nos primeiros períodos da graduação; porém, a experiência vivida como aluna da disciplina Estágio Supervisionado foi, sem dúvida, um marco especial que me levou aprofundar na temática. Viver o estágio foi uma experiência marcada pela ansiedade, pela descoberta, mas também pela frustração, já que a referida disciplina, localizada no último período do curso, propunha-se a colocar em “prática” e avaliar o que foi aprendido pelo “futuro professor” no decorrer da graduação. Era a materialização do que se lutava (ao menos no discurso) para superar: a separação entre teoria e prática. Primeiro, aprendíamos sobre a escola, sobre práticas pedagógicas, sobre o processo ensino-aprendizagem (tudo sem sair da universidade). Depois, já terminando a licenciatura, éramos colocados em contato com a realidade escolar e... “salve-se quem puder!”

Por questões de várias ordens, o professor de Estágio Supervisionado não conseguia atender a tantas dúvidas, ouvir tantas angústias e medos de todos os estagiários. Assim, ficávamos reféns da sorte, à espera de algo ou alguém que nos

ajudasse naquele momento a entender melhor a “escola de verdade”, não mais como alunos, mas, como professores.

Visando tornar o curso de formação um pouco mais próximo da realidade escolar e romper com as limitações da estrutura curricular, alguns professores de outras disciplinas arriscavam-se a programar trabalhos nos quais os licenciandos tivessem que visitar escolas, observar suas realidades, acompanhar algumas atividades ou entrevistar professores; mas eram iniciativas isoladas que manifestavam a concepção de educação e de formação docente de uma parcela muito pequena dos professores formadores.

A partir desses contatos com a realidade escolar, ainda que muito rápidos e ocasionais dentro do curso, iniciei algumas reflexões sobre o distanciamento entre a universidade e a escola. Questionei as contradições de um currículo que pretendia, *por meio da reflexão/ação*, formar um *professor crítico e atuante* em “simulações” da realidade, já que, em sua estrutura, não reservava espaço significativo para a escola.

Parecia-me contraditória a proposta do chamado Currículo Novo¹ que, mesmo argumentando a necessidade de uma formação crítica vinculada à análise da realidade, sob o discurso da relação teoria-prática, dispunha o Estágio Supervisionado nos últimos períodos do curso, fazendo despontar um equívoco no meio do discurso crítico. E foi esse questionamento em relação aos limites da estrutura curricular ao dispor e organizar o Estágio Supervisionado, que me motivou a tomá-lo como objeto de estudo em minha monografia de fim de curso.

Acredito que a formação docente é um processo de formação “permanente” (Freire, 2004), que se constitui fundamentalmente da investigação e reflexão da prática. Por isso, a ausência de vínculos consistentes com a escola e as fragilidades do Estágio Supervisionado sempre foram destaques em minhas colocações a respeito dos problemas estruturais do currículo deste curso.

¹ O chamado “Currículo Novo” do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFES foi armado sobre as bases das discussões acerca da formação de professores que iniciaram na década de 80. Este currículo tinha como proposta a formação do professor *capaz de entender o contexto sócio-cultural e fazer-se nele agente de interação e transformação* (Documentos do Colegiado de Curso. Proposta Curricular para o curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2001).

Angustiava-me a sensação de que eu perdia um espaço valioso, um momento oportuno para reflexões coletivas e para compartilhar idéias e experiências do mundo vivido na realidade escolar.

Em meu caso, certa de que se trata de uma dessas situações que não se pode generalizar, nos momentos em que surgiam as dúvidas e a necessidade de trocar idéias e informações –necessidades muito comuns no cotidiano dos professores, principalmente dos iniciantes – a figura da professora regente da turma em que eu estagiava foi muito importante. Sempre disposta a conversar, trocar idéias e a orientar, essa professora não poupou esforços para me auxiliar no estágio, mesmo sabendo que seu empenho nessa tarefa não lhe garantiria nenhuma recompensa. Devo destacar que muitos de meus colegas de turma não tiveram a mesma sorte e acolhida, passando pelo estágio supervisionado sem usufruir da riqueza do contato mais próximo com professores experientes.

Depois de muitas discussões e pesquisas sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação de professores, sabemos que alguns avanços foram conseguidos: aumento da carga horária destinada ao Estágio e à Prática de Ensino, melhor distribuição dessas disciplinas pela grade curricular (situando-as também no início do curso), criação de escolas-pólo na tentativa de garantir continuidade dos trabalhos, entre outros. Essas foram medidas importantes para que nos lançássemos rumo a uma formação docente mais condizente com a realidade do trabalho do professor na escola. Mas, não podemos deixar de dizer que muito ainda se tem a fazer.

O início da minha vida como professora foi outro momento marcante de minha trajetória e impulsionou, ainda mais, meu interesse pela problemática da formação docente. A sensação de “despreparo” e de que as discussões da universidade não davam conta da complexidade da realidade vivida na escola, despertavam-me para a necessidade de trocar idéias, tirar dúvidas e dialogar sobre os problemas do cotidiano escolar. Essa necessidade conduziu-me, mais uma vez, à “professora da escola”². Agora elas eram muitas (e muitos), todas com histórias

² Apesar de usar a expressão no feminino e no singular estou me referindo a todos os professores e professoras. A escolha por este modo de me referir a eles e elas deve-se ao fato de que, na primeira escola em que trabalhei, com crianças de 1ª a 4ª série, éramos uma equipe formada exclusivamente

para contar do tempo vivido dentro e fora da escola, cada uma com marcas e características pessoais adquiridas na diversidade de situações por elas experimentadas. Narrativas tristes, experiências frustrantes, outras de sucesso ou de pequenas vitórias, mas cada uma delas tinha sua importância na vida dessas professoras, faziam parte de suas identidades. Dessa forma, com os exemplos vistos em suas práticas e também com minhas próprias histórias e experiências, fui preenchendo uma parte importante que faltava em minha formação enquanto professora.

Essa experiência sai do plano pessoal e encontra apoio na literatura quando nos deparamos com o estudo feito por Lüdke e Mediano, que teve início em 1992 e alcançou três etapas terminando somente em 1998. Essa importante pesquisa teve como foco (e título) “a socialização profissional de professores”. Em sua primeira, buscava-se saber, junto a professores de escolas que tiveram suas experiências reconhecidas e uma sólida formação, informações que comporiam um quadro de dados sobre a socialização profissional e a importância desse processo para o desenvolvimento deles. Através das entrevistas realizadas com vinte professores que se encaixavam no perfil delimitado pela pesquisa (professores com sólida formação e experiência reconhecida), podemos notar, entre outras coisas, a preocupação com a pouca relação do curso normal e, especialmente, da licenciatura com a realidade da vida na escola, o que resulta, segundo a fala dos entrevistados, em um “choque com a realidade” nos primeiros anos de profissão.

Nessas entrevistas, predomina uma valorização da experiência, do contato, da troca de informações com outros professores e com o ambiente escolar para a constituição da identidade do professor, consolidação de suas práticas e construção de seus saberes. Os outros docentes, experientes ou também iniciantes, foram apontados como forte apoio no processo de desenvolvimento profissional dos entrevistados, o que se torna possível através dos contatos e trocas ocorridos em cursos de aperfeiçoamento e também cotidianamente, na sala de aula, na escola e até em momentos fora dela. O ambiente que a escola e seus

por mulheres, uma realidade muito comum nas escolas das cidades do interior, especialmente neste nível de ensino.

professores proporcionam ao iniciante é apontado como fundamental para o desenvolvimento profissional desses professores.

Investigar a influência do ambiente e da organização escolar sobre o processo de socialização e desenvolvimento profissional de professores iniciantes é o objetivo da pesquisa feita por Maria Nivalda de Carvalho Freitas e apresentada em sua dissertação de mestrado na PUC-Rio em 2000, que também resultou em publicação nos Cadernos de Pesquisa (nº 115 de 2002). Através da observação e de entrevistas feitas com treze professores iniciantes e dezesseis professores antigos de cinco escolas de dois municípios de Minas Gerais, a pesquisadora analisou o que pensavam e como se sentiam os professores entrevistados, em relação ao início de suas carreiras, buscando entender também o que pensavam sobre o processo de socialização profissional. Segundo a pesquisadora, as estratégias de “escolhas de turma” adotadas por algumas escolas, nas quais a preferência para escolher primeiro é dada ao professor com mais tempo de serviço, revela um lado perverso da iniciação profissional de professores. Aqueles que escolhem primeiro sua turma (os mais experientes, com maior tempo de serviço) sempre optam por turmas consideradas “boas”, mais ou menos homogêneas e compostas por alunos com bom desempenho e apoio familiar. Desse modo, o iniciante, que é o último a escolher, tende a ficar com as turmas consideradas mais “difíceis”, em que os alunos têm menor desempenho e problemas que dificultam sua aprendizagem. É uma espécie de “prova de fogo” que caracteriza a iniciação desses professores, o que se torna problemático tanto para os alunos tidos como “difíceis”, porque precisam de um acompanhamento mais experiente; como para o professor que, por ser iniciante, ainda não manipula com destreza os conhecimentos e as estratégias necessárias para o trabalho docente em situações mais complexas.

A pesquisadora, além de mostrar os grandes desafios que são enfrentados por professores iniciantes nas escolas que adotam essa estratégia de escolha de turmas, discute também as conseqüências disso para a educação. Mostra as contradições da escola que se dispõe a ser um instrumento de transformação social, mas que, ao mesmo tempo, tem servido para a perpetuação de uma ordem social que ainda se caracteriza pela classificação, adotando mecanismos como o que foi descrito.

Desse estudo citado, também destaco um fato recorrente na fala de alguns dos professores entrevistados: o “choque da realidade”. Os professores questionavam as insuficiências e lacunas da formação inicial e sua incompatibilidade com a realidade escolar. Esse é um fato importante porque aponta para o distanciamento entre formação inicial e a realidade escolar – temática que tem alimentado muitas discussões e produções de novas pesquisas centradas na preocupação de aproximar escolas e universidades, tornando a formação e a atuação docentes mais condizentes com os problemas reais da educação e do alunado.

Observa-se que o distanciamento entre escola e universidade, ainda permanece mesmo quando disciplinas como o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino se propõem em suas ementas a aproximar a formação inicial da realidade da escolar. Um abismo ainda parece existir entre a escola e a universidade, dificultando a comunicação, a transmissão de conhecimentos produzidos e a realização de ações que realmente possam auxiliar no desenvolvimento da educação de modo geral.

Até mesmo as pesquisas educacionais tendem a sofrer danos com essa distância. Segundo Charlot (2002), a pesquisa educacional afastada da sala de aula tende a não ser reconhecida como útil e verdadeira pelos professores das escolas, que consideram “complicado” e “chato” (p.90) o que é discutido nesses trabalhos. Ainda a respeito das conseqüências desse distanciamento, encontramos muitas contribuições em uma seleção de textos publicada recentemente no *Cadernos de Pesquisa* (vol.35, nº 125, mai/ago, 2005). Trata-se de uma reunião de artigos de autores conhecidos, organizada por Menga Lüdke, que se centram na relação do professor da escola básica com a pesquisa. Nesses textos a questão da necessidade de aproximação entre escola e universidade aparece sob muitas formas, justificada por muitos argumentos. Participaram como parte principal dessa coletânea os artigos de Tardif e Zourhlal; Durand, Saury e Veyrunes; Zeichner e Diniz-Pereira; além do texto de Lüdke e Cruz. Esses trabalhos tratam, principalmente, da complexa relação entre pesquisa acadêmica e o professor da escola básica, trazendo para o debate a questão da circulação dos conhecimentos produzidos, da participação do professor da escola básica como autor ou colaborador em pesquisas, das condições de trabalho e formação docente para que ele possa

realizar pesquisas, além de outras questões que tangenciam o tema e complementam o debate.

No texto de Tardif e Zourhlal (2005), encontrado na coletânea citada anteriormente, discute-se a difusão das pesquisas acadêmicas entre os professores da educação básica, tendo como ponto de partida a situação no Quebec. Os autores afirmam que a racionalidade técnica como fundamentação para a realização de pesquisas, afastou a pesquisa acadêmica da prática profissional, “além de desvalorizar ou mesmo ignorar as necessidades e conhecimentos profissionais e de distanciá-los da produção do “saber culto” [...] e essa situação distanciou professores e pesquisadores a ponto de parecerem pertencer a universos separados e completamente independentes”. (p. 14 – grifo do autor).

Fruto de um estudo feito com representantes do Ministério da Educação, da universidade de Montreal e de associações e Sindicato de Professores, o trabalho de Tardif e Zourhlal mostra, através da fala dos entrevistados, os fatores de agravamento do problema de difusão das pesquisas acadêmicas entre os professores da escola, destacando a diferença dos universos discursivos das duas instâncias (escola e universidade) e as diferenças nas “condições de trabalho e carreira que operam nos dois mundos” (p.28). Assim, os autores chegam a propor a necessidade de existirem “tradutores” ou “intermediários” que, ao se posicionarem na fronteira entre os dois pólos e os conhecerem bem, podem contribuir para a minimização do problema de comunicação e difusão das pesquisas, tendo devidamente reconhecida a importância de sua tarefa.

Se as pesquisas têm sido questionadas por seu distanciamento com relação à escola, a formação de professores também não escapa às críticas. Lüdke (1994), em um trabalho sobre as licenciaturas, encomendado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), já menciona a dificuldade de aproximação entre a universidade e os sistemas de ensino e aponta esse distanciamento como sendo “o elo mais fraco da corrente” (p.142). Em outros trabalhos da mesma autora que versam sobre temas, como: a pesquisa do professor da escola básica, a profissionalização docente, a socialização de professores e a construção da identidade docente, também encontramos menção a esta preocupação. (Lüdke,

1994; 1997 a; 1997 b; 1998; Lüdke e Boing, 2004; Lüdke e Cruz, 2005, entre outros).

Muitos são os autores e estudiosos que têm nos alertado para a necessidade de aproximação entre escolas e universidades para a realização de pesquisas e para a formação inicial e continuada de professores. Zeichner, em entrevista publicada na revista *Presença Pedagógica* (nº. 34, 2000) vai além, afirmando que:

É preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e a comunidade. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto. (p.14)

Esse incômodo provocado pelo distanciamento entre a instituição formadora e a escola, também é uma das forças propulsoras de estudos sobre parcerias institucionais na formação de professores. Parceria, segundo Foerste (2002),

[...] refere-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escola, sindicatos, profissionais de ensino em geral) que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos partilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. (p.35).

Em relação aos Projetos de Parcerias, ainda que existam poucos no Brasil (alguns ainda em fase de implantação), já podem ser observados avanços na direção de uma maior aproximação entre as universidades e o sistema de ensino, o que pode indicar, entre outras coisas, uma mudança (ainda que lenta) na visão da comunidade acadêmica e educacional sobre a constituição dos saberes docentes e sua interface com as experiências práticas e com o cotidiano escolar. Foerste (2002), em seu abrangente estudo, aponta as parcerias institucionais colaborativas como geradoras de possibilidades para o avanço do processo de profissionalização de professores por motivarem o envolvimento e a responsabilização dos diferentes atores educacionais com a formação de professores, entre eles, os próprios profissionais da escola.

Existem também outras iniciativas inovadoras de aproximação ou de articulação entre universidade e escolas para a formação de professores que, sendo institucionalizadas ou não, buscam superar as barreiras que mantêm separadas instituições que têm o mesmo foco, a educação.

Sobre essa separação entre escolas e universidade, existem outras questões, localizadas em outros planos, que agravam tal divisão. Questões políticas e de ordem ideológica que sustentam concepções que têm a universidade como *locus* de pesquisa, onde o ensino é considerado uma atividade secundária e hierarquicamente inferior. A esse respeito, trazemos as contribuições da dissertação de Fabíola Stappazzoli de Oliveira (PUC-Rio, 2004) que buscou investigar como as mudanças da legislação, que orientam as licenciaturas e propõem aumento na carga horária destinada à prática, são encaradas por professores de uma universidade reconhecida mais por sua atividade de pesquisa. Nesse trabalho, a pesquisadora mostra, com base em observação, análise documental e entrevistas com professores e funcionários de vários cursos de licenciatura da PUC-Rio, a existência de certa confusão em relação ao que se entende por *prática*, o que gera interpretações diversas da lei e que acaba dificultando as ações conjuntas necessárias. Além disso, apesar das mudanças na legislação revelarem a crescente preocupação e luta pela valorização da prática e da aproximação com a realidade escolar, Oliveira (2004) demonstra que ainda há muita resistência dentro das universidades, já que os próprios professores formadores, geralmente, não têm experiência com a docência no ensino básico e têm a pesquisa como seu interesse principal, devido ao reconhecimento que ela pode trazer para sua carreira. Essa “preferência”³ dos professores da universidade pela atividade de pesquisa agrava o processo de desvalorização da docência também no meio acadêmico.

Estando o ensino em uma posição considerada de menor prestígio, as iniciativas para aproximação entre escola e universidades acabam encontrando outros obstáculos que se relacionam à resistência de alguns professores universitários e da estrutura dos cursos de licenciatura. Mas, ainda assim, precisamos reconhecer a importância de iniciativas que vêm sendo desenvolvidas em alguns cursos de formação de professores que tentam superar esses obstáculos.

³ Destaco a expressão “preferência” porque de acordo com Tardif e Zourhlal (2005), a dinâmica que opera no trabalho dentro da universidade privilegia a realização de pesquisas, o que certamente “conduz” seus professores a valorizarem essa prática em detrimento do ensino.

Ainda que sejam iniciativas isoladas ou em fase de implementação, essas estratégias de articulação entre universidade e escola trazem avanços para a formação docente e podem representar a materialização de concepções que tentam superar, entre outros problemas, a separação entre teoria e prática na formação docente. Elas são importantes também porque possibilitam o reconhecimento de que uma parte da formação docente só pode ser preenchida em contato com a escola e em socialização com outros professores. De outra forma as lacunas da formação inicial são ainda maiores. Cabe aqui ressaltar que não se trata de acreditar que a formação deva dar conta de todas as necessidades do professor relativas à sua formação, apenas defendendo que esse espaço tão cheio de possibilidades precisa ser melhor aproveitado.

A idéia de valorizar o contato com outros professores e com o seu trabalho na sala de aula é reforçada se considerarmos a complexidade da constituição do saber docente que, para muitos autores, é um saber *sui generis*, construído no confronto com os problemas da realidade escolar. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber docente tem “característica plural” e é constituído pelos *saberes da formação, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência*. Vejamos, resumidamente, cada um desses saberes sobre os quais os autores discorrem.

Ao tratarem dos *saberes da formação*, os autores se referem aos conhecimentos transmitidos pelas instituições formadoras e, através dos quais, o professor entra em contato com as ciências da educação que, por sua vez, articulam-se com os saberes pedagógicos, por sua vez, estes são concepções produzidas por reflexões da prática e que conduzem a atividade educativa, orientando-a dentro de um determinado arcabouço ideológico.

Os *saberes das disciplinas* correspondem às diversas áreas e campos do conhecimento, aos conhecimentos específicos que emergem da tradição cultural, estando presente nos currículos sob a forma de disciplinas como a Matemática, Física, História, Literatura, entre outras.

Em relação aos *saberes curriculares*, que correspondem aos objetivos, métodos e conteúdos através dos quais a instituição escolar apresenta os saberes sociais que selecionou como modelo da cultura erudita, os autores afirmam que

esses vão sendo incorporados pelos professores no decorrer de sua vida profissional no contato com as instituições de ensino e seus programas e projetos escolares.

Os *saberes da experiência* são aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício de sua função, no trabalho na escola e no enfrentamento dos problemas do cotidiano. Segundo os autores, esses saberes “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p.220).

Procurar entender como esses saberes se articulam e como são mobilizados pelos professores enquanto profissionais do ensino, como esses conhecimentos são produzidos e incorporados no trabalho do professor e o papel que eles desempenham na configuração da identidade profissional dos professores, é convocar a Epistemologia da Prática (Tardif, 2000 e Monteiro, 2000) para compor o quadro de conceitos que se articulam ao tema dos saberes docentes.

Diante da complexa constituição do saber docente e da ressaltada importância da experiência com a realidade profissional para a construção da identidade docente, podemos nos questionar sobre a eficiência de uma formação inicial que não estabeleça uma relação dialógica com a realidade da prática pedagógica. Como formar professores através de currículos e práticas que simulam ou mascaram a realidade da escola? Qual a importância do contato com a realidade escolar já na formação inicial? O que os estágios e a prática de ensino, enquanto disciplinas que se propõem a promover o contato com a realidade, têm alcançado nesta direção? Que influência o professor da escola exerce ou pode exercer sobre os estagiários em sua formação como professores?

É crescente a defesa do professor em exercício como portador de um saber especial, composto por conhecimentos tanto técnicos, sistematizados, como por conhecimentos tácitos, produzidos e “testados” no confronto com as situações cotidianas e particulares da sala de aula. Dentro desse contexto, o saber docente vem ganhado destaque e importância nos estudos e discussões acerca da formação docente. Mas, como falarmos de saber docente sem darmos o devido reconhecimento ao seu portador/produtor? Como discutir as questões relativas a

esses saberes sem a participação do professor da escola? Os debates a esse respeito podem continuar restritos às pesquisas e espaços acadêmicos?

Ao discutir a questão da autonomia dos professores, Contreras (2002) afirma:

[...] o desenvolvimento dos valores educacionais não pode se realizar a partir das instituições ou sabedorias que surgem fora da própria prática [...] São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas [...] Só é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido plenamente aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvido à margem da prática na qual estes são buscados. Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado. (p.129-128)

Ouvir àqueles que conhecem tão de perto os problemas relacionados à realidade escolar, estabelecendo um diálogo entre universidade e escola, professores e pesquisadores, parece ser um caminho promissor para a resolução de muitos problemas da educação, porém isso ainda é pouco explorado.

Em suma, muitas são as razões e argumentos para que escolas e universidades trabalhem juntas para a formação de professores, para a realização de pesquisas, enfim, para que juntas pensem nas possíveis soluções para os problemas da educação. O trabalho conjunto também é essencial para que o professor da escola seja reconhecido como um sujeito produtor de conhecimentos que, por sua vivência com o cotidiano escolar, seja considerado um elo importante e insubstituível na formação de outros professores.

1.2

O problema e as questões

Dentro do quadro de reflexões desencadeadas a partir de minha vivência pessoal, encontrando forte apoio na literatura sobre o tema da formação docente, bem como nos trabalhos que versam sobre temáticas como os saberes docentes, identidade e socialização profissional de professores, inicio então a definição dos contornos dados a esta pesquisa.

Fica claro que, de acordo com a literatura, muitos são os prejuízos de uma formação docente inicial distanciada da realidade da prática pedagógica. A universidade, enquanto uma instituição formadora, e a escola, como local de trabalho do professor, são espaços insubstituíveis de formação. Cada qual com sua parcela de importância, não sendo possível que uma substitua a outra. As vivências e experiências com o cotidiano da escola, com a sala de aula e os alunos, os momentos de socialização e identificação entre os professores, são muito importantes na formação docente, na configuração de uma identidade de professor. Desse modo, a escola e os professores que nela trabalham e convivem começam a ser reconhecidos enquanto espaço e sujeitos de produção de conhecimento e formação de identidades.

Imbuídos também dessas idéias e motivados por experiências de outros países⁴, alguns cursos de formação de professores no Brasil, mesmo diante de tantas dificuldades, têm organizado ações que visam aproximar escolas e universidades, como uma tentativa de garantir uma formação mais adequada e preparada para a realidade profissional. Os Estágios Supervisionados ganham importância e destaque nos currículos das licenciaturas, alguns cursos mantêm sua própria escola básica (as chamadas escolas de aplicação), como uma tentativa de assegurar uma ponte entre a formação docente e a vida na escola. Podemos encontrar também, ainda que em número muito reduzido na nossa realidade, os projetos de parcerias que, conforme mencionamos anteriormente, tentam promover a articulação entre universidade, órgãos de governo e escolas, em prol não só da formação docente, mas também da busca de resultados efetivos para a educação como um todo.

Dentro desse contexto, no qual fervem as discussões e ações que reafirmam a importância da escola e dos saberes de seus professores, surgem algumas questões: Qual é o lugar de fato ocupado pelo professor da escola básica na formação inicial de outros professores? Se tanto falamos da importância e

⁴ Entre as experiências de cursos de formação de professores de outros países que inspiram modificações nos currículos das licenciaturas no Brasil, podemos destacar a organização dos estágios da Universidade de Laval do Québec no Canadá. Vale ressaltar que as experiências de outros países, apesar de servirem de incentivo para algumas transformações, não podem ser aplicadas diretamente na tão diferenciada e complexa realidade brasileira.

complexidade dos saberes docentes, destacando sua íntima relação com o exercício da profissão, então, qual o espaço reservado nos cursos de formação docente para o professor experiente e para a escola? Será que esses professores, ao receberem estagiários em suas salas de aulas, se vêem também como formadores de outros professores? Como tem sido a participação desses sujeitos no processo de formação de seus pares através, principalmente, dos estágios supervisionados?

1.3

Onde encontrar as informações necessárias para o estudo?

Acredito que as respostas para algumas dessas perguntas podem ser diferentes, dependendo da realidade analisada, e podem variar de acordo com as diferentes concepções e visões de mundo que orientam as discussões acerca da formação docente, bem como os currículos e propostas dos cursos que formam professores e das escolas que funcionam como campos de estágio.

Partindo deste pressuposto, este estudo procurou abarcar diferentes situações que ilustram algumas das particularidades que previa encontrar, levando em consideração algumas das principais diferenças entre as propostas de estágios de diferentes cursos de formação de professores. Propostas como as das licenciaturas de universidades que mantêm suas escolas de aplicação se diferenciam daquelas idealizadas pelos projetos de parceria e também das propostas das licenciaturas predominantes, mais comuns na realidade brasileira, em que os estágios apenas cumprem a legislação.

De início, sabemos que, em nossa realidade, há um predomínio de cursos de formação de professores que apenas cumprem o que é determinado pela legislação em relação aos estágios. Portanto, a relação que esses cursos estabelecem com as escolas de educação básica, normalmente, não ultrapassa a formalidade da relação entre a universidade como instituição formadora e a escola como campo de estágio. Essa relação, muitas vezes caracterizada pelo distanciamento e por uma visão funcional da escola, tem sido alvo de muitas críticas por não conseguir promover a articulação entre teoria e prática, não

trazendo para a formação docente os efeitos desejados do contato com a realidade escolar, por ignorar a riqueza e as possibilidades de uma integração com a escola.

É claro que não podemos generalizar, desconsiderando as iniciativas de alguns desses cursos que têm tentado, ainda que informalmente, estabelecer relações mais duradouras e frutíferas com as escolas. Como exemplo, gostaria de citar a experiência realizada no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no qual existem grupos de estudos e discussões que contam com a participação e envolvimento de alunos da licenciatura (iniciados ou não na docência), professores da universidade e professores de escolas⁵. No caso dos projetos de parceria para a formação de professores, os vínculos entre a universidade e a escola são formalizados através de convênios e acordos nos quais também participam alguns órgãos de governo, como secretarias municipais ou estaduais de educação, entre outros. Segundo Foerste (2002), as parcerias apresentam mudanças importantes na relação entre escolas e universidades. Nesse aspecto, percebe-se que os principais pontos de mudança em relação às licenciaturas comuns são os estágios e as práticas de ensino que são mais longos, melhor distribuídos ao longo do curso e intencionam não só aproximar a formação docente da realidade escolar, como também permitir uma integração maior entre escolas e universidade e o envolvimento de outros atores educativos no processo de formação de professores.

Outra realidade que também pode configurar diferentes respostas para nossas questões é a das escolas de aplicação de grandes universidades. Os estágios nessas instituições guardam algumas particularidades importantes. Nesse caso, as licenciaturas mantêm seu próprio pólo de estágio e essa “íntima” relação entre escola e universidade pode representar para o professor da escola que recebe os estagiários um espaço diferenciado de atuação e participação na formação docente. Além disso, pelo fato de estarem organicamente vinculadas a uma

⁵ Em 2004, tive a oportunidade de participar de algumas reuniões do grupo “**Nós da Escola**” que agregava alunos da licenciatura em Educação Física, professores da universidade e professores da escola básica (como eu na época). As discussões do grupo partiam, principalmente, das questões que os professores e alunos, iniciados na docência ou em estágios, traziam das suas realidades como professores e estagiários. Os textos trazidos para fundamentar teoricamente as discussões também eram escolhidos com base nas questões que emergiam da prática dos componentes do grupo e/ou das dúvidas dos alunos da licenciatura.

universidade, essas escolas apresentam características diferenciadas também em relação ao seu alunado. Geralmente, são conhecidas como escolas de qualidade e, por isso, contam com grande disputa e seleção de alunos para o ingresso nelas e essas características e condições poderão trazer diferentes e importantes nuances no pensamento dos professores dessas escolas e dos seus estagiários.

São essas as três situações “diferentes” que procurei retratar neste estudo. Partindo do pressuposto de que os professores que atuam nesses diferentes pólos de estágios seriam portadores de diferentes respostas para as questões que emergem do problema desta pesquisa e que, desse modo, a partir da análise das informações e dados encontrados, possa contribuir para a discussão acerca da temática em questão.

Portanto, o objetivo deste estudo foi investigar, a partir da perspectiva dos próprios professores de escolas campos de estágio, qual é o lugar do professor da escola básica e seu saber na formação inicial de outros professores. Propõe-se, trazer à tona suas análises sobre a formação docente e sobre o estágio, com base em suas próprias experiências como ex-alunos de cursos de formação de professores de nível médio e/ou das universidades e como professores que atuam em escolas que recebam estagiários.

A relevância deste estudo concentra-se principalmente no fato de que traz a visão sobre a formação docente daqueles que têm sido apontados como importantes elos entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da prática pedagógica : os professores da escola. Sujeitos capazes de produzir um novo saber a partir do confronto entre os conhecimentos adquiridos na formação e as situações reais de trabalho e que, até o presente, não têm sido devidamente ouvidos.

As características do saber docente e sua relação com as experiências vindas da prática, da docência vivida e aprendida no cotidiano da sala de aula, já são razões fortes o suficiente para justificar a necessidade de participação dos professores em exercício nas discussões a respeito da formação de seus pares, de conhecermos o que eles pensam sobre o assunto e como acreditam poder contribuir nesse processo.

2

A pesquisa: trajetória e metodologia

Nesta parte do trabalho será exposta a trajetória da pesquisa, começando pelas decisões e escolhas que ajudaram a dar maior delimitação ao objeto de estudo. Também serão expostos alguns detalhes importantes do processo que constituiu a pesquisa e alguns impasses e dúvidas que só puderam ser minimizados com o suporte da teoria.

Segundo Luna (2005), a cada decisão tomada pelo pesquisado, um novo leque de caminhos alternativos surge e ele deve estar sempre preparado e sensível às alterações que se impõem, mantendo um “equilíbrio metodológico” para que possa aproveitar tudo o que os dados oferecem de importante ao problema. E esse é um dos grandes desafios na tarefa de pesquisar: estar atento às mudanças necessárias e inevitáveis, tirando proveito até mesmo dos percalços e desvios. Expor com detalhes a trajetória percorrida no processo de pesquisa é uma tentativa de organizar os fatos e extrair deles a lógica subjacente às escolhas, aos acontecimentos e às mudanças que foram necessárias.

Gostaria de começar fazendo alguns esclarecimentos importantes que vão justificar a escolha de certos termos e expressões que serão usadas ao longo do texto, a fim de evitar possíveis confusões e contradições que certamente atrapalhariam o entendimento das questões centrais deste estudo.

A primeira diz respeito à referência aos cursos de formação de professores promovidas pelas universidades. Ao falar desses cursos neste trabalho, privilegio os de licenciaturas e Pedagogia, pela necessidade de uma delimitação maior do estudo e pela importância da questão abordada anteriormente e discutida por Oliveira (2004) em sua dissertação de mestrado. Nesta, a autora traz para o debate o conflito existente nos estabelecimentos de ensino superior entre a função de formar professores e a de realizar pesquisas.

Para Lüdke (1994), o modelo que inspira a universidade brasileira tem a formação de professores como uma tarefa secundária, suas prioridades concentram-se nas funções de pesquisa e produção de conhecimento científico,

atividades que conferem status e reconhecimento ao profissional. Para a autora, essa concepção mantém a universidade e os outros sistemas de ensino, como “dois universos distantes entre si”, dificultando que mudanças na educação aconteçam de fato. No entanto, é preciso ressaltar que as críticas que a universidade recebeu (e recebe) em relação à sua incumbência de formar professores carregam também uma contradição, já que muitas iniciativas inovadoras e propostas importantes de mudanças em relação à formação de professores partem da própria instituição.

Mesmo não objetivando, neste momento, adentrar no debate e questões a respeito das funções da universidade e seu papel na formação de professores, é preciso lembrar que essa é uma das tarefas importantes que tem sido desempenhada por ela, a despeito das críticas que recebeu ao longo da história da formação docente, e que, portanto, merece ser pensada com o devido cuidado.

Outro esclarecimento que se faz importante para este trabalho diz respeito ao que chamo de “vínculos” entre escolas e universidades. Apesar deste estudo focar nos estágios como possíveis vínculos entre escolas da educação básica e instituições de ensino superior, entendo que ele é apenas umas das possibilidades de articulação entre essas instituições. Projetos de extensão, cursos oferecidos pelas universidades, pesquisas ou outras atividades realizadas em conjunto, envolvendo a participação de ambas também constituem vínculos ou estratégias de articulação, que podem, ou não, ser duradouros. No caso deste estudo, ao usar as expressões “vínculos” ou “estratégias de articulação”, refiro-me especificamente aos estágios, porém, sem desconsiderar as outras formas possíveis de articulação entre as universidades e as escolas da educação básica.

2.1

Os sujeitos da pesquisa

Intencionando compreender qual é o lugar do professor da escola básica na formação de futuros docentes, através de diferentes propostas de estágios, a partir da visão dos próprios profissionais que recebem estagiários em suas turmas, necessitava encontrar escolas onde atuassem professores com experiência nesse trabalho.

Para que isso se consolidasse era necessário levar em consideração algumas características dessas escolas e dos estágios que acontecem nessas instituições. Primeiramente, as escolas precisavam ter experiência na tarefa de receberem estagiários, servindo de campo de estágio para os cursos de formação de professores das universidades. Outra característica que era fundamental para que essas escolas estivessem de acordo com os interesses da investigação, era o tipo de ligação que elas mantêm com a universidade/ curso de formação de professores para a realização dos estágios. Portanto, o caminho para se chegar até os sujeitos da pesquisa foi longo, passando primeiramente pela análise do tipo de vínculo existente entre a escola e a universidade para a realização dos estágios.

Não foi tão fácil percorrer esse caminho até os sujeitos, mesmo porque persistia a dúvida se o primeiro passo era de fato procurar as escolas, ou se começaria pelas universidades e através delas chegaria às escolas. Havia ainda, havia uma terceira alternativa: ir direto aos professores que conhecia e que trabalhavam com estagiários. Estava agora diante da necessidade de fazer escolhas que pudessem ajudar na melhor definição de meu objeto de estudo. Começaria a busca pela escola? Ou pelos cursos de formação de professores das universidades? Ou ainda, diretamente, pelos professores que recebem estagiários?

Tentando esclarecer essa dúvida, tive a certeza de que meu objeto de estudo se configurava na articulação entre as duas instituições e que, independente de por onde eu começasse minha busca, inevitavelmente a outra “ponta do cipó” deveria ser encontrada para que o objeto se fizesse claro. Então, mesmo concentrando este estudo nos docentes das escolas, os cursos de formação de professores também se fazem presentes, visto que a escolha das escolas e dos professores informantes esteve diretamente vinculada à análise da articulação existente entre os estabelecimentos de ensino, como pólos de estágio, e a universidade/curso de formação de professores, sempre priorizando a figura do estágio.

Parti do pressuposto de que a diferença nos vínculos estabelecidos entre a escola e a universidade para a realização dos estágios pudesse ser um fator importante, ou pelo menos de influência, no modo como os professores regentes se vêem diante da formação dos estagiários que recebem e na configuração do

lugar que eles ocupam na formação desses “futuros professores”. Assim, de acordo com essa intenção do estudo procurei selecionar:

- uma escola que chamo de “escola comum”, já que seu vínculo com a universidade para a realização de estágios é apenas formal – uma realidade muito comum no caso do Brasil;
- uma escola de “aplicação” de alguma universidade/curso de formação docente;
- uma escola integrante de um projeto de parceria com uma universidade para a formação de professores.

Inicialmente, levei em consideração as informações que já tinha sobre algumas universidades e suas propostas de estágio para, em seguida, procurar as escolas que têm servido de pólos de estágios para os cursos de pedagogia e/ou licenciaturas dessas universidades. Assim, foi possível chegar aos sujeitos principais deste estudo, os professores regentes da educação básica com experiência no trabalho com estagiários.

O motivo que conduziu a definição desses critérios de seleção, tentando abarcar essas três situações diferenciadas, é o fato de que elas representam diferentes relações entre a escola e a universidade, caracterizando também diferentes práticas de estágios e, quem sabe, diferentes possibilidades de atuação e participação dos professores da escola na formação de futuros docentes. Desse modo, uma visão comparativa entre elas poderia, a priori, ajudar a entender alguns fatores que influenciam na configuração do espaço da escola e do professor regente na formação inicial de professores através dos estágios.

Desse modo, a amostra foi composta por 11 (onze) professores de 3 (três) escolas que apresentam diferentes tipos de vínculos com universidades para a realização de estágios de seus cursos de formação de professores. É oportuno esclarecer que a distribuição do número total de entrevistados não pode ser igualitária nas escolas por condições que se impuseram à pesquisa. Problemas como a disponibilidade para as entrevistas e a grande rotatividade de profissionais nas escolas foram fatores que determinaram o número de entrevistados em cada uma das instituições.

Além dos professores regentes, foram entrevistados, em cada uma das escolas, pelo menos um outro profissional que pudesse responder por questões mais gerais relativas ao funcionamento do estabelecimento e dos estágios, perfazendo um total de quatorze informantes. Assim, na escola de aplicação foram entrevistados cinco professores e uma orientadora educacional. Na escola que integra o projeto de parceria para a formação de professores, pela alta rotatividade de seu quadro docente, conseguimos entrevistar apenas duas regentes de sala e uma coordenadora e, apesar do número reduzido de entrevistas nessa escola, as informações obtidas foram muito importantes, considerando que essas duas professoras eram as únicas com longo tempo de trabalho no local e, portanto, as únicas que acompanharam o projeto de parceria com a universidade desde sua implantação. Por fim, na escola que chamo de “escola comum” (na ausência de um termo melhor) ou escola com vínculo apenas formal com a universidade para a realização dos estágios, foram entrevistados quatro professores e o diretor, que se ofereceu para responder à entrevista também como professor regente, por sua longa experiência com estagiários na escola, antes de assumir sua atual função.

Pensar o tamanho da amostra, como compô-la para que pudesse encontrar as respostas às questões que norteavam o problema de pesquisa, foi um exercício que se iniciou na construção do projeto de pesquisa e que se estendeu durante a coleta de informações. A todo o momento me perguntava se o número de sujeitos entrevistados era suficiente para dar confiabilidade às informações e para o esgotamento das questões. Como as generalizações extrapolam as intenções desse estudo, o número de entrevistas realizadas talvez não fosse o fator de maior peso, e sim a qualidade das informações e dados extraídos do conjunto de instrumentos e métodos utilizados.

Nessa amostra intencional privilegiei, entre os professores das escolas, aqueles que trabalhassem nas séries iniciais do ensino fundamental (da Classe de Alfabetização à 4ª. série) e que recebessem estagiários há mais tempo. Também procurei por aqueles que se demonstrassem interessados no estudo e em partilhar suas experiências, o que é fundamental para o bom andamento da entrevista e para a obtenção dos dados. Os motivos que conduziram à adoção desses critérios na composição da amostra intencional devem ser considerados porque, ao selecionar professores regentes das séries iniciais, estaria obtendo dados junto a

interlocutores que, normalmente, passam todo o dia letivo com uma mesma turma (diferente dos professores das séries seguintes que, geralmente, ficam com a turma de alunos o tempo de uma ou duas aulas em um dia letivo).

Outro fator que tornou particularmente interessante essa escolha por professores das séries iniciais foi o fato de que a maioria desses professores (dez entre os onze professores entrevistados) também cursou o normal de nível médio (o antigo magistério). Portanto, ao resgatarem suas próprias vivências enquanto estagiários, esses interlocutores puderam enriquecer os dados, trazendo suas experiências e memórias dos estágios vividos tanto no nível superior, nas licenciaturas ou pedagogia, como no nível médio, no normal ou magistério.

Optar por professores que tivessem maior tempo de trabalho com os estágios era uma necessidade do estudo. Todos os entrevistados acumulam experiência superior a cinco anos de trabalho com estagiários em suas salas de aulas, o que também deu respaldo e segurança às suas falas. O tempo de experiência no trabalho com estagiários foi um fator importante porque eles puderam usar de muitos exemplos vividos no dia-a-dia para ilustrarem suas falas e reflexões, do mesmo modo que usaram exemplos de erros e acertos que podem ser usados na indicação de novos caminhos a serem seguidos nos estágios.

Outro dado importante sobre a amostra é o fato de que ela é composta, predominantemente, de mulheres – apenas um homem integra a amostra. Nas séries iniciais do ensino fundamental elas ainda são maioria. Um estudo feito em parceria pelo INEP e pela Unesco sobre o perfil do professores brasileiros (publicado em 2004), revela que, dentre os professores brasileiros, 81,3 % são mulheres e 18,6 são homens⁶. A pesquisa citada, que reúne também dados de estudos anteriores, mostra que esse percentual vai se modificando à medida que se avança em relação à série investigada, chegando-se ao ensino médio com um percentual de 54,7% de docentes do sexo masculino. Muitos outros estudos tentam dar conta desses números e abordam a questão da “feminização do magistério” levando em consideração a complexidade dos aspectos históricos e sociais inerentes ao tema. Mesmo sem querer adentrar nesse debate, ressalto a

⁶ Esses números citados pelo estudo do INEP/Unesco são do Censo do Professor de 1997.

posição de Carvalho (1996, p. 13) de que esse dado não é apenas numérico, mas que é sim, dotado de significado porque produz marcas no trabalho docente e na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola.

Neste capítulo, a descrição dos sujeitos restringiu-se às informações básicas e iniciais que orientaram a escolha da amostra. O capítulo seguinte dedica-se a detalhar a amostra, bem como a fornecer dados mais precisos e esclarecedores sobre os sujeitos escolhidos, sobre as escolas onde trabalham e os estágios que acompanham.

2.2

A obtenção das informações

Esta pesquisa, em seu caráter qualitativo, privilegiou o recurso das entrevistas, já que, de acordo com a intenção do estudo, esse seria o instrumento mais adequado para se chegar às informações que se buscava. Nas palavras de Duarte (2001):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (p. 02)

O roteiro de entrevista foi construído com base em quatro eixos que, articulados entre si, garantiram uma lógica interna ao instrumento e facilitaram o trabalho de organização e análise dos dados. A definição desses eixos norteadores foi um trabalho resultante do cruzamento dos objetivos do estudo e do quadro teórico de referência e que se iniciou na construção do projeto da pesquisa, sendo reformulado ao longo da mesma através das testagens do roteiro e também à medida que se investia no aprofundamento teórico.

Seguindo a lógica de articulação dos eixos norteadores, foram utilizadas perguntas cujo objetivo era trazer à tona a visão dos professores regentes das escolas sobre a formação docente inicial; considerando a relação desta com a realidade escolar, sobretudo no que diz respeito à participação deles mesmos na formação de futuros professores através, principalmente, dos estágios supervisionados. Foram abordadas ainda, questões relativas à sua experiência pessoal (como ex-aluno de curso de formação de professores e, atualmente, como docente da escola) e às suas reflexões e sugestões para a discussão relativa à formação do educador.

Os quatro eixos que nortearam as entrevistas foram assim organizados:

- **Formação docente na universidade:** este eixo tratou de questões que buscavam revelar como o entrevistado avalia sua formação inicial, as contribuições e lacunas dessa formação para seu trabalho como professor, principalmente no que tange aos estágios, e como se dava a aproximação entre seu curso de formação inicial e a escola. Nesse momento, também intencionou-se captar o que o entrevistado pensa da formação docente atual, os pontos positivos e os negativos percebidos nesses cursos através de seu contato com os estagiários.
- **Trabalho e formação na escola:** eixo composto por questões que permitiram ao entrevistado descrever e avaliar sua iniciação na escola como professor, se recebeu ajuda de algum docente da escola, como foi e o que ficou desse contato. Tentava-se captar nessa parte da entrevista o que pensa sobre a escola como local de formação de professores, sobre a importância da experiência com o trabalho na sala de aula para a constituição do saber docente e sobre os contatos e convivência com outros professores no ambiente escolar para a formação do mesmo.
- **Aproximação e colaboração entre escola e universidade para a formação docente inicial:** neste eixo tratou-se de questões sobre a relação entre escola e universidade para a formação de professores, buscando saber como ele entende a relação entre esses espaços na formação docente.

- **O professor da escola e seu lugar na formação de futuros professores:** esse eixo envolveu questões que pretendiam mostrar a visão que o professor regente da educação básica tem em relação ao seu papel na formação de futuros professores. Se ele se vê como formador ou co-formador de futuros docentes, em que e como pode contribuir para o processo de formação docente dos estagiários que acompanha.

Apesar de o roteiro ter sido pensado com base nesses quatros eixos expostos acima, o caráter semi-estruturado das entrevistas permitiu que outras questões fizessem parte da entrevista. No geral, tratavam-se de questões que buscavam o aprofundamento de algum ponto mal esclarecido ou duvidoso, permitindo também que fatos novos, porém relevantes, pudessem ser incorporados na análise dos dados. O cuidado necessário nesses momentos de abertura do roteiro foi para não perder o foco, evitando chegar ao final da entrevista com um amontoado de informações que não se relacionavam com as questões do estudo.

Um outro cuidado que se procurou ter diz respeito ao que extrapola ou contradiz o discurso verbalizado. Segundo Lüdke e André (2004, p. 36):

[...] o entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito.

Por escolha dos entrevistados, as entrevistas aconteceram nos próprios locais de trabalho. A maior dificuldade encontrada foi o tempo de disponibilidade deles, uma vez que tinham que aproveitar momentos das aulas de Educação Física ou os horários de planejamento para a sua realização. Por esse fato, muitas das entrevistas tiveram que ser realizadas em dois momentos, exigindo que eu retornasse às escolas para a continuação do trabalho. Com exceção de uma professora, todos os entrevistados autorizaram a gravação das entrevistas; isso facilitou, junto com as anotações feitas no momento da entrevista, o retorno e o detalhamento das falas.

A entrevista que foi feita com o outro profissional não regente de sala, em cada uma das escolas, teve um caráter mais estruturado, seguindo um roteiro mais

rígido, próximo a um questionário. Isso foi necessário porque as informações que se buscavam eram mais precisas e se relacionavam aos aspectos mais gerais da escola e dos estágios.

Apesar da entrevista ser o principal instrumento de coleta de dados junto aos professores, não foi o único. A observação, como um recurso complementar, também foi de grande valia para o confronto entre as respostas dadas pelos sujeitos entrevistados e as situações concretas. Essas observações esporádicas, apenas com a intenção de captar informações adicionais, aconteceram nos momentos de visitas às escolas, em ocasiões em que acompanhei algumas aulas nas quais os estagiários se faziam presentes, e em momentos de espera para as entrevistas.

A análise de documentos também se fez presente neste estudo, ainda que modestamente. Segundo Lüdke e André (2004), ainda que seja pouco explorada pelas pesquisas na área de educação, essa técnica pode ser muito importante para complementar as informações obtidas por outros instrumentos. Ao definirem o que entendem por “documentos”, as autoras recorrem a Phillips (1974)⁷, justificando que esses podem ser quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano, e completam:

[...] estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão e até livros, estatísticas e arquivos escolares [...] Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. (Lüdke e André, 2004. p. 38)

Considerando sua importância para a pesquisa, foram utilizados alguns documentos que traziam informações sobre os diferentes estágios. Inclui-se aqui, os documentos que tratam da criação e implantação do projeto de parceria para a formação de professores entre uma universidade privada e escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, bem como, sua proposta de estágio; o documento da universidade pública em questão que explicita as normas para os

⁷ A citação feita pelas autoras encontra-se em Phillips, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

estágios em sua escola de aplicação; e outros documentos relativos aos estágios mais comuns nos cursos de formação de professores, ou seja, aqueles que não se incluem em projetos de parceria, nem em escolas de aplicação. A utilização desses documentos unidos aos dados conseguidos através das entrevistas, além de complementar as informações, serviu para que se pudesse pesar qual o desvio existente entre o que é proposto formalmente e o que de fato acontece nos estágios e foi expresso pela fala dos entrevistados.

Ressalto que a opção de manter o anonimato das instituições e dos professores entrevistados tornou inviável a apresentação de todos os documentos em anexo, portanto, apenas alguns deles foram anexados ao trabalho e algumas citações feitas no texto da pesquisa também precisaram ser modificadas com a intenção de evitar a identificação das instituições.

As informações trazidas neste capítulo são essenciais, haja vista a necessidade de que os caminhos percorridos na pesquisa sejam cuidadosamente expostos. Acredito que, nesse exercício de compor e recompor a trajetória da pesquisa, temos a oportunidade de repensarmos nossas escolhas, analisarmos a coerência dos instrumentos utilizados, projetarmos correções, enfim, é possível fazer um balanço sobre nossa conduta enquanto pesquisador... Um exercício árduo, porém, necessário.

3

Conhecendo um pouco mais as escolas, os professores regentes e os estágios.

Neste momento do trabalho, trarei maiores detalhes sobre os estágios e sobre as escolas onde foi realizado o trabalho de campo, destacando algumas de suas particularidades. As características gerais de cada uma das escolas e de seu alunado são informações que complementam os dados e se fazem importantes porque ajudam na contextualização dos sujeitos, conduzindo a uma compreensão mais ampla das diferenças que cercam o trabalho dos professores regentes que foram entrevistados. Volto a ressaltar que, por questões éticas, será mantido o anonimato das escolas, dos professores e das universidades envolvidos na pesquisa.

O texto deste capítulo foi organizado e separado por escola. Ao tratar de cada uma delas trago algumas informações gerais sobre a instituição, sobre seu alunado e sobre seu corpo docente, em especial sobre os professores que foram entrevistados – os sujeitos da pesquisa. Em seguida, são mencionadas as principais características dos estágios que acontecem nesses núcleos escolares, ressaltando também o tipo de relação que é mantida entre elas e os cursos de formação de professores das universidades, envolvidas no processo.

Rui Canário (1998 e 2005) que entende que a maneira descontextualizada de se conceber a formação de professores é a principal responsável pela sua ineficácia. Para o autor, considerada a existência de uma conexão direta e linear entre o “Sistema de Formação” e o “Sistema de Exercício Profissional”, o local de trabalho (em nosso caso as escolas) passa a ser lugar decisivo na produção das competências profissionais. Isso acena então, para a necessidade da “otimização do potencial formativo do contexto de trabalho” (1998, p. 14), que passa a ser o eixo estruturante do percurso formativo com implicações importantes para os cursos de formação inicial. Nessa concepção, as escolas deveriam “ser encaradas como lugares fundamentais de aprendizagem profissional de professores e não

como meros lugares de aplicação” (Canário, 2005. p. 128). Por este motivo, as instituições escolares também ganham ênfase nesta pesquisa.

Ao término deste capítulo, resgato também alguns dos pontos principais do debate acerca dos estágios supervisionados na formação de professores, trazendo algumas contribuições da literatura nacional e internacional.

3.1

A “escola comum” ou com vínculo apenas formal com a universidade para a realização de estágios.

Como mencionado anteriormente, a escolha pela expressão “escola comum” é apenas uma forma de diferenciar esta escola das outras que compõem este estudo. O fato de me referir a ela como sendo “comum” tem a intenção, apenas, de ressaltar a sua semelhança com a maioria das escolas da realidade brasileira no que diz respeito aos estágios que acontecem nessas instituições. Nelas predomina uma concepção instrumental da escola que, nesses casos, serve apenas como campo de estágio, não tendo uma participação ativa ou uma relação de troca com a universidade. Não gostaria que o uso dessa expressão ocasionasse mal entendido ou polêmicas, apenas utilizo este termo na ausência de um outro mais apropriado.

Chegar a esta escola foi um processo que se iniciou com as pistas fornecidas por alguns professores e colegas do mestrado que acenaram para as possibilidades vindas das escolas da 1ª e 2ª Coordenadorias Regionais de Educação do Município do Rio de Janeiro. Seguiu com as indicações feitas por funcionários da 1ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio (CRE) que, após conhecerem as intenções do projeto da pesquisa, indicaram algumas escolas que pudessem representar o que aqui chamo de “escola comum” ou com vínculo apenas formal com uma universidade para a realização dos estágios. De posse dessas informações, visitei alguns estabelecimentos da rede municipal, mas, esses contatos não foram muito frutíferos, já que, até o momento dessas visitas, a maioria das escolas municipais e estaduais ainda não havia recebido estagiários

devido a problemas de ordem burocrática, relacionados ao pagamento do seguro para a permanência dos estagiários nos estabelecimentos escolares.

Retornei à 1ª. CRE para tentar conseguir outras indicações de escolas que pudessem fazer parte do estudo. Foi então que uma funcionária desse órgão da secretaria municipal de educação me indicou uma escola localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, argumentando que, além de sua tradição em receber estagiários, seu diretor era muito receptivo e que, certamente, “abriria as portas” para que a pesquisa fosse realizada lá. Motivada por essas informações, dirigi-me à escola indicada.

Mesmo localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, a escola parece escondida e isolada do corre-corre e tumulto da grande metrópole. Sua estrutura física constitui-se de um prédio de quatro andares, cercado por um pequeno pátio de calçamento onde acontecem as aulas de Educação Física e o recreio. Suas salas e cadeiras mal conservadas expressam uma situação muito comum em escolas públicas de bairros de periferia.

A escola existe desde a década de 40, funcionando em um prédio antigo que abrigava um hospital. Atualmente, funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Vale ressaltar que, no noturno, o espaço é cedido para o funcionamento de uma escola da rede estadual. Atuando das séries iniciais à oitava série do ensino fundamental (sendo os dois primeiros anos no regime de ciclos), a escola conta, no momento da pesquisa, com quinze turmas em cada um de seus turnos.

Os quase 950 (novecentos e cinquenta) alunos matriculados nessa escola são oriundos de bairros pobres do centro do Rio de Janeiro como: Santo Cristo, Morro da Providência, Saúde e Gamboa. As visitas a esse local e as conversas com profissionais e alunos mostraram algumas características do alunado e problemas sociais enfrentados pela comunidade escolar. Violência, gravidez precoce, o uso e o tráfico de drogas são problemas muito comuns na realidade de seus alunos – um quadro que também é encontrado em muitas outras escolas do Brasil e que, certamente, configura e marca as relações internas da escola e dessa com a comunidade.

No primeiro contato, fui recebida pelo próprio diretor que, naquele momento, dizia, em um tom de brincadeira, que estava fazendo o serviço de porteiro, visto que a escola enfrentava problemas com seu quadro de funcionários, o que o levava a exercer outras funções. Após aguardar um tempo para que ele pudesse me atender, fui convidada para ir até a sua sala, onde conversamos por um longo tempo sobre os objetivos da pesquisa e outros assuntos que acabaram surgindo pela leveza do clima que de imediato se instalou. Trago detalhes desse contato porque me chamou atenção a receptividade desse diretor à pesquisa e seu interesse pelo tema e pelas questões levantadas por este estudo. Sem restrições, a pesquisa acabava de ser acolhida pela escola!

Aproveitando a oportunidade de uma reunião com o corpo docente, fui apresentada aos professores. Esse momento foi muito importante porque permitiu a exposição da pesquisa para todos eles que, aos poucos, foram se sentindo à vontade para fazerem perguntas e levantarem questionamentos a respeito do tema e do problema da pesquisa. Isso também serviu para tornar mais próxima a relação pesquisadora-sujeitos pesquisados, facilitando o acesso e a troca entre os envolvidos na pesquisa.

Ao contrário do que aconteceu em algumas das escolas que visitei e que, sob várias justificativas, não se dispuseram a fazer parte do estudo, essa escola, representada por seu diretor, professores e alunos, mostrou-se muito disposta a participar e contribuir com o estudo. Esse fato em especial chama a atenção porque ela se colocou na contra-mão do comportamento aversivo às pesquisas e logo nos primeiros contatos estabeleceu-se um clima muito favorável devido ao interesse dos professores que se sentiram tocados e envolvidos por um tema que trata diretamente do seu trabalho.

Tendo à disposição a maioria do corpo docente como voluntários para participação na pesquisa, iniciei a seleção daqueles que poderiam se encaixar com propriedade no perfil que buscava, privilegiando aqueles professores que tivessem mais tempo de trabalho com estagiários dos cursos de formação de professores vindos da universidade.

O corpo técnico e docente da escola é formado atualmente por 47 (quarenta e sete) profissionais, entre professores, orientadores, diretor, diretor

adjunto e auxiliares administrativos. O perfil do professor que trabalha nessa escola é comum a uma grande parcela dos professores brasileiros, não só por suas condições difíceis de trabalho, como também pela baixa remuneração que os obriga a assumirem aulas em várias escolas e dificulta o investimento na formação contínua. Portanto, a maioria dos professores dessa escola convive com a dupla jornada de trabalho⁸, dividindo seu tempo entre uma escola e outra. Alguns ainda tentam também encontrar algum tempo e recurso para cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Em relação à continuação dos estudos dos professores, a maioria conta apenas com cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela prefeitura e órgão de governo. Também é comum entre eles cursos de pós-graduação *lato sensu* e, dentro do número total de professores da escola, dois têm mestrado.

Dessa escola, fizeram parte da pesquisa três professoras que lecionam nas séries iniciais e o diretor que, conforme foi mencionado anteriormente, respondeu às entrevistas em duas posições diferentes: como professor experiente no trabalho de receber estagiário e como responsável por informações e dados gerais da escola. Os quatro docentes entrevistados nessa instituição, fizeram curso de formação de professores a nível médio (normal ou magistério), três têm curso superior na área de educação, licenciatura ou Pedagogia, e uma é bacharel em Desenho Industrial, tendo sua formação como docente ligada ao nível médio.

A experiência desses entrevistados no trabalho com estagiários é bem diversificada, variando entre cinco e onze anos dedicados também a essa função. Geralmente, esse tempo coincide com o tempo de trabalho na escola, já que, é tradição nessa instituição receber estagiários de cursos de formação de professores.

Os estagiários que freqüentam essa escola, geralmente, vêm de um curso de formação de professores a nível médio e da faculdade de educação de uma

⁸ Segundo o estudo desenvolvido em parceria pelo INEP e pela Unesco 31,2 % dos professores brasileiros trabalham em pelo menos duas escolas e 13,9% realizam outro trabalho remunerado além da atividade docente. (UNESCO, 2004).

universidade privada da cidade do Rio de Janeiro. Esse fato mostrou-se particularmente interessante ao longo das entrevistas, pois, os professores puderam revelar algumas diferenças importantes entre os estágios de nível superior e os de nível médio que acompanham.

Os futuros professores são encaminhados para essa escola onde são acolhidos por aqueles professores que se interessam pelo trabalho com estagiários; ou seja, essa tarefa de recebê-los não é obrigatória ao corpo docente da escola, mas voluntária. No entanto, segundo o diretor, nas reuniões que acontecem no início de cada ano letivo, os docentes são incentivados a fazê-lo. Para os professores entrevistados, essa possibilidade de aceitar, ou não, trabalhar com os estudantes de cursos de formação docente é positiva, pois, garantiria qualidade na relação entre regentes e estagiários, bem como nas atividades desenvolvidas, por partir da vontade e interesse dos envolvidos.

A nossa escola optou por receber estagiários, e eu acho isso muito importante, eu gosto! Minha sala está sempre aberta, mas tem professor que não se sente à vontade, que não gosta de ter estagiários na sala, acho que isso tem que ser respeitado também, senão o trabalho não dá certo, nem para o professor, nem para o estagiário. Fica uma relação desgastada, um mal estar. (Professora D)

Geralmente, os professores de prática de ensino e/ou professor orientador da disciplina de estágio das instituições que enviam os estagiários para essa escola, fazem uma primeira visita ao local para confirmar a aceitação dos estágios naquele ano letivo. Na maioria das vezes, são os professores dessas disciplinas os responsáveis por identificar as unidades escolares que ofereçam condições para a realização dos estágios. Depois de firmado o convênio entre a escola e a universidade, os estagiários são encaminhados à 1ª Coordenadoria Regional de Educação, solicitam a autorização para a realização do estágio e assinam o termo de compromisso. Esse termo de compromisso⁹ – que é assinado pelo estagiário, por sua universidade de origem e pela concedente (escola/CRE) – traz algumas normas do estágio bem como as obrigações e responsabilidades das partes envolvidas.

⁹ O “termo de compromisso” foi conseguido junto à 1ª Coordenadoria Regional de Educação e encontra-se no anexo 03.

No caso da universidade privada que mantém convênio com essa escola para a realização de seus estágios, há ainda um documento, formulado com base na legislação vigente, que orienta os professores e alunos da universidade quanto às determinações relativas ao estágio supervisionado de ensino¹⁰. Nesse documento, chamado de *Regulamento para Estágio Curricular Supervisionado de Ensino dos cursos de licenciatura*, são expostos os objetivos e finalidades do estágio, seus pré-requisitos, distribuição da carga horária, bem como as atribuições de cada uma das partes envolvidas, além de outras informações gerais.

De acordo com o que é exposto nos capítulos IX e X desse documento, duas figuras são centrais no desenvolvimento dos estágios e no acompanhamento dos estagiários: o professor-orientador e o supervisor de estágio curricular supervisionado de ensino – ambos professores da universidade.

No artigo 11 do capítulo IX do regulamento de estágio da universidade conveniada com a escola comum, são relatadas as atribuições do *Professor-orientador de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino*. Vejamos algumas dessas atribuições:

I - Identificar as unidades escolares que ofereçam condições acadêmico-científicas para a realização das atividades de estágio supervisionado;

[...]

V - Orientar o aluno estagiário no planejamento das atividades de estágio que serão desenvolvidas na unidade escolar;

[...]

VI - Realizar visitas periódicas às unidades escolares com o fim de acompanhar e avaliar o desenvolvimento pelo aluno das atividades de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino;

VIII - Avaliar relatórios e documentos de estágio entregues pelos alunos ao final do semestre;

IX - Elaborar e encaminhar ao supervisor de estágio, relatório semestral das atividades de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino. [...]

No capítulo seguinte do regulamento de estágio dessa universidade, são expostas as atribuições do *Supervisor de Estágio Curricular Supervisionado*, entre as quais destaco:

¹⁰ O Regulamento foi conseguido através do contato com um dos professores da instituição em questão.

I - Elaborar o Plano Geral de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino em ação conjunta com o Diretor do Curso, observando as diretrizes estabelecidas no Projeto Pedagógico;

[...]

IV - Elaborar instrumentos de acompanhamento de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino a serem utilizados pelos professores orientadores e alunos estagiários;

[...]

V - Elaborar instrumentos de avaliação de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino a serem utilizados pelos professores orientadores de Estágio Supervisionado e pelos professores responsáveis pelo Estágio Supervisionado na Unidade Escolar; [...]

Como vemos, são atribuídas a esses professores as funções de identificar as unidades escolares onde acontecerão os estágios; propor o convênio; encaminhar o estagiário a essas unidades de ensino; orientá-los no planejamento das atividades e acompanhar o desenvolvimento dessas; elaborar as normas e regras dos estágios, bem como, os instrumentos de avaliação usados; entre outros.

Quanto ao acompanhamento e avaliação do estagiário, o documento menciona, no capítulo XI:

Art. 13. O processo de acompanhamento do estágio permite que se detectem distorções e se faça a correção necessária em tempo hábil. Este processo será realizado em conjunto pelo Supervisor de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino, pelo Professor-orientador da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e pelo professor responsável pelo Estágio na Unidade Escolar.

Art. 14. A avaliação do aluno estagiário será feita pelo Professor-orientador da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino, levando em consideração aspectos qualitativos e quantitativos.

Em relação aos aspectos quantitativos, são levados em consideração a frequência, o cumprimento da carga horária e as notas das provas dos estagiários. No que tange ao aspecto qualitativo, é avaliado o desempenho do estagiário “frente às competências inerentes à função docente”. Esse momento de avaliação deverá, segundo a proposta de estágio analisada, ser “realizada pela universidade em parceria com a unidade escolar onde se realizou o estágio supervisionado”. Também é mencionado que o professor regente da escola deverá assinar a

frequência e preencher uma ficha¹¹, elaborada pelo supervisor de estágio da universidade, “avaliando” o estagiário.

No momento, restrinjo-me a essas informações gerais que ajudam a caracterizar e entender um pouco melhor os estágios que acontecem na “escola comum” para não antecipar as discussões que acontecerão nos capítulos seguintes, nos quais trago maiores detalhes e aprofundo a discussão, revelando também os desvios existentes entre o que as propostas de estágio trazem e as práticas encontradas no dia-a-dia desses estágios.

3.2

A escola integrante do projeto de parceria com uma universidade

Conforme citação trazida no primeiro capítulo deste trabalho, a parceria, para Foerste (2002):

[...] refere-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escola, sindicatos, profissionais de ensino em geral) que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos partilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. (p.35).

Embora os estudos sobre essas iniciativas ainda sejam recentes, algumas experiências caracterizadas como parcerias para a formação de professores datam das décadas de 50 e 60 – é o que nos mostra Foerste (2002) em sua tese de doutorado. Neste vasto estudo, o pesquisador apóia-se no trabalho de Furlong et al (1996)¹² para apontar a existência de três tipos de parcerias para a formação de professores: *a dirigida, a separatista e a colaborativa*. Vejamos brevemente o que caracteriza cada um dos tipos citados.

A *parceria dirigida*, mais tradicional entre os tipos citados, caracteriza-se, principalmente, pela utilização da escola apenas como um recurso na formação de professores. Todo poder de decisão concentra-se na universidade, a escola é

¹¹ Modelo da ficha no Anexo 5.

¹² FULONG, J. C. et al. Re-defining partnership: revolution or reform in initial teacher education? *Journal of Education for Teaching*. Londres, n. 22 (1), 1996. (39-55).

apenas um local onde seria testada a aprendizagem dos futuros professores e, nesse caso, os professores da escola, quando muito, são apenas consultores. Percebe-se neste modelo de parceria uma sobreposição do saber acadêmico sobre a experiência docente.

A *parceria separatista* parte do discurso descontente do Poder Público com a formação docente oferecida nas universidades para argumentar a necessidade de transferência de parte da formação docente para os estabelecimentos escolares. Neste modelo de parceria é o governo quem determina e distribui as funções de cada uma das instituições envolvidas, o que acaba gerando conflitos e insatisfação tanto por parte da universidade, que é criticada por não dar conta da formação docente, como por parte das escolas, que se vêem pressionadas a desempenhar uma função para a qual ainda não se sentem preparadas.

A *parceria colaborativa* é considerada “uma reação dos profissionais à ação do poder público” (Foerste, 2002. p.99) e ganha fôlego no momento em que as discussões sobre o profissional reflexivo e a crise da racionalidade técnica entram em cena. Foerste menciona ainda que este tipo de parceria seria um avanço na profissionalização do professor (p.96). De fato, isso se confirma, se levarmos em consideração que este modelo de parceria possibilita uma participação mais efetiva dos profissionais da escola, conduzindo-os a se organizarem e a refletirem sobre o processo de formação de seus pares.

O projeto de parceria do qual trata este estudo intenciona (em seus documentos, regulamentos e textos que tratam de sua implantação), implementar ações que “se orientam em torno da idéia de colaboração e busca a integração da universidade com as escolas a partir da identificação de objetivos comuns”. Portanto, a proposta pretende “contrapor-se a concepções instrumentais da escola”¹³. A principal mudança apontada pelo projeto de parceria diz respeito ao estágio supervisionado, que passa a ser mais longo, melhor distribuído ao longo do curso e tem como objetivo, não só aproximar a formação docente da realidade

¹³ Citação feita do texto produzido pelos professores da universidade que propõe a parceria. O acesso a este documento se deu através do contato com professores da universidade que participaram da criação e implantação do projeto.

escolar, mas também permitir a participação de outros atores educativos no processo de formação de professores. Desse modo, as propostas de cursos de licenciatura que contam com parcerias se diferenciam das demais porque evidenciariam uma relação mais próxima entre a universidade e as escolas, tendo como via preferencial os estágios. Essa é a principal razão que justifica a inclusão de uma escola integrante de um projeto de parceria neste estudo.

A “escola parceira” – como chamarei para diferenciá-la da “escola comum” e da escola de aplicação – que integra este estudo, é uma pequena escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Está localizada em um bairro nobre da cidade, próxima a uma grande universidade privada, com a qual mantém um projeto de parceria para a formação de professores. Apesar de ser apenas uma das seis escolas que integram o projeto de parceria com a universidade em questão, a proximidade física entre essas instituições é um fator de peso para os alunos dos cursos de licenciatura e Pedagogia, que levam em consideração essa facilidade no momento de escolherem uma escola para cumprirem o estágio. Partindo, então, da hipótese de que essa proximidade física poderia ser um facilitador tanto para os alunos das licenciaturas, como para os professores da universidade e os professores da escola na concretização das ações do projeto de parceria. Esses fatos também influenciaram na decisão de torná-la parte deste estudo, privilegiando-a em relação às demais escolas que integram o projeto de parceria.

Tombada como patrimônio histórico e cultural da cidade do Rio de Janeiro, essa escola guarda muitas curiosidades relativas à sua história, que tem origem no final do século XIX. Apesar das reformas e das transformações feitas em seu prédio, ela ainda guarda as características das construções do século de sua criação. Suas salas de aulas são articuladas por um pequeno corredor que, segundo os estudos sobre as escolas dessa época, servia para a divisão das alas masculina e feminina.

No presente, a escola atua nas séries iniciais do ensino fundamental, trabalhando com o regime de ciclos para os primeiros anos. Conta com cinco turmas funcionando no turno matutino e cinco no vespertino. O número total de alunos matriculados no momento da pesquisa é 304 (trezentos e quatro),

distribuídos em suas dez turmas. Geralmente, são crianças oriundas de favelas vizinhas ao bairro onde se localiza a escola.

Logo na entrada do prédio escolar, após atravessar o pátio onde acontecem as aulas de Educação Física, nos deparamos com o corredor que dá acesso às salas. Em todas as visitas feitas a esta escola, o corredor foi um local de parada obrigatória, já que era impossível passar por ele sem apreciar os vários painéis e trabalhos confeccionados por professores e pelos próprios alunos. Os trabalhos de pintura e colagens deixavam nítido o tema central que estava sendo trabalhado pelos profissionais e alunos da escola, que no momento tratavam da cultura brasileira, suas manifestações e origens.

Para selecionar, entre os seus professores, aqueles que fariam parte do estudo, foi preciso levar em consideração alguns fatos ocasionais que acabaram sendo limitadores importantes do tamanho da amostra nessa escola. A mudança freqüente no quadro de professores – realidade muito freqüente nas escolas públicas – foi um fator importante a ser levado em consideração na composição da amostra, visto que, interessava ao estudo selecionar os professores que faziam parte do quadro permanente da escola e que tivessem experiência de receber estagiário antes e depois da implantação do projeto de parceria. Para essa tarefa, o auxílio recebido da coordenadora pedagógica, indicando os professores que se encaixariam no perfil desejado, tornou-se indispensável.

O corpo docente é formado atualmente por 8 (oito) professores regentes, 2 (dois) professores de educação física, 1 (uma) professora de sala de leitura, 1 (uma) orientadora educacional, 1 (uma) coordenadora, 1 (uma) diretora e 1 (uma) diretora adjunta – um quadro relativamente pequeno de profissionais. Esse fato somado aos problemas relativos a alta rotatividade de docentes na escola, conforme mencionado anteriormente, foram responsáveis pelo reduzido número de professores selecionados para a pesquisa. Respeitando como critérios o tempo de serviço na escola e no trabalho com estagiários, foram selecionadas 3 (três) profissionais para as entrevistas: 2 (duas) professoras e a coordenadora pedagógica que respondeu pelas questões gerais sobre a escola.

Apesar do pequeno número de entrevistados nessa escola, as informações que esses sujeitos trouxeram foram de grande valia para as questões que são

discutidas neste trabalho. Além disso, as entrevistadas são as únicas que acompanham o projeto de parceria desde sua implantação na escola¹⁴ e acumulam experiência superior a oito anos no trabalho de receber estagiários de cursos de formação de professores.

Em relação às professoras entrevistadas dessa escola, elas se formaram na mesma escola de formação de professores à nível médio – uma escola com tradição em formar professores na cidade do Rio de Janeiro – e têm em comum, a impressão sobre o curso normal. Elas o avaliam como positivo em relação aos conteúdos didáticos e práticos ensinados para o trabalho com as séries iniciais da educação básica. A professora K é formada em Pedagogia e a professora J tem licenciatura em História. Ambas fizeram cursos de especialização, respectivamente, em supervisão escolar e alfabetização de jovens e adultos. Também têm em comum o fato de trabalharem na escola parceira em dois turnos diários, ou seja, são professoras que acompanham a rotina da escola de modo privilegiado, em tempo integral.

Os estagiários que freqüentam essa escola são, predominantemente, alunos do curso de Pedagogia e das licenciaturas da universidade parceira. Segundo as entrevistadas, elas já receberam estagiários de outros cursos de formação de professores, mas isso não é muito comum já há algum tempo, de acordo com as informações obtidas junto à coordenadora pedagógica.

Ao encaminhar os estagiários para as escolas que integram o projeto de parceria, são seguidos os mesmos procedimentos exigidos em qualquer escola da rede pública municipal do Rio: o estagiário encaminhado pela universidade, sonda a escola sobre a possibilidade de fazer seu estágio na instituição, depois, dirige-se à CRE (Coordenadoria Regional de Educação) da qual faz parte a referida escola e solicita uma autorização para a realização do estágio no estabelecimento de

¹⁴ O projeto de parceria para formação de professores em questão começou a ser discutido em 2000 pelos professores da universidade parceira e foi implantado em 2001, contando com a participação de seis escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

ensino. A CRE por sua vez, fornece o “termo de compromisso”¹⁵ que deverá ser assinado por ela (concedente), pela universidade e pelo estagiário.

O professor da universidade responsável pelo estágio é quem mantém o contato com as escolas que integram o projeto de parceria, encaminha e orienta os estagiários. Também é ele quem avalia os mesmos. No texto da proposta de implantação do projeto é mencionado que, além dos professores de estágio e prática de ensino, o estágio deverá ser acompanhado por um professor da escola que será designado pela unidade escolar para ser o “supervisor de estágio”. Porém, não há uma exposição clara em relação às atribuições de tal supervisor. As intervenções e orientações que o professor regente faz são informais, porque eles se referem a esses momentos como esporádicos, de iniciativa própria, que não são levados em consideração pelo professor de estágio na avaliação do estagiário.

Eu falei em particular com a estagiária, depois da aula [...] mas, a minha opinião não foi solicitada pela professora dela. (Professora K)

Se levarmos em consideração o conflito existente entre o que é veiculado na proposta do projeto de parceria e os problemas apontados pelos professores regentes, percebemos que essa iniciativa ainda se depara com alguns limites e percalços para atingir seus propósitos. Não podemos esquecer que um projeto recente, como é o caso dessa parceria, que foi implantada em 2001, pode enfrentar muitos obstáculos antes de se tornar uma iniciativa consolidada, principalmente se levarmos em consideração as inúmeras dificuldades que se impõem à educação e à aproximação entre universidades e escolas.

3.3

A escola de aplicação

A participação de uma escola de aplicação neste estudo foi motivada pelas especificidades dos estágios que acontecem nessas escolas, que são consideradas apêndices de suas universidades mantenedoras. Se a intenção deste estudo é

¹⁵ O modelo de termo de compromisso usado para os estágios nas escolas que integram o projeto de parceria é o mesmo disponibilizado pelas CREs para a realização de estágios em qualquer uma das escolas municipais. (Anexo 3)

conhecer um pouco do que pensam os professores regentes da educação básica sobre o trabalho com estagiários, essas escolas não poderiam ser ignoradas, afinal, a existência delas está atrelada, principalmente, à função de servir como campo de estágio para os alunos das licenciaturas da universidade.

Encontrar uma escola de aplicação de uma universidade não foi tarefa difícil. As indicações de colegas e professores do mestrado contribuíram muito para que pudesse chegar até essa escola. O ponto mais complicado do contato com ela foi conseguir a permissão para que a pesquisa pudesse ser realizada com seus professores. Esse processo foi longo, exigindo que o projeto de pesquisa fosse analisado por várias instâncias dentro da instituição: direção, departamento de apoio à pesquisa, coordenação das séries iniciais e professores regentes. Somente após esse longo percurso, foi dada a autorização para que os seus professores pudessem ser entrevistados.

A escola de aplicação escolhida para integrar este estudo tem muitas características especiais. Uma das razões que motivaram a sua escolha está relacionada às funções que a universidade atribui a essa instituição. No documento elaborado pela universidade em questão, em conjunto com a escola, para a regulamentação de seus estágios¹⁶, encontramos a seguinte explicação:

[a escola de aplicação] é um órgão suplementar da [universidade X] que tem como finalidade ensino, pesquisa e extensão na área de educação básica, se constituindo em campo de estágio supervisionado para a formação de profissionais de educação e áreas afins. No que diz respeito à formação inicial destes futuros profissionais, a [escola de aplicação] tem como função atuar na orientação, supervisão e avaliação do estágio em parceria com a faculdade de educação. (grifos meus).

A responsabilidade delegada a esse estabelecimento escolar e aos seus professores na formação docente inicial e sua “estreita” relação com a universidade a coloca em uma situação particularmente interessante para esta pesquisa e privilegiada em relação a muitas escolas públicas da realidade brasileira.

¹⁶ O documento que expõe as normas dos estágios foi conseguido junto à direção adjunta de licenciatura, pesquisa e extensão, uma instância que é responsável pela articulação entre a universidade e a escola em diversas atividades ligadas à formação, pesquisa e extensão. Esse documento não foi colocado em anexo para preservar o anonimato das instituições.

Por ser mantida por uma universidade pública muito bem conceituada e estar localizada em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, essa escola guarda outras características bem peculiares em relação ao seu alunado e seu corpo docente.

Antes da introdução do sistema de sorteio para o ingresso de alunos nessa escola, seu alunado era, na sua grande maioria, proveniente de bairros da zona sul da cidade e uma pequena parcela vinda do centro e de bairros mais distantes. Tais aspectos conferiam a esses estudantes características importantes: boas condições financeiras, em geral com bom acesso a cultura geral, vindos de boas escolas e que podiam contar com a participação da família no processo educacional. Segundo a orientadora educacional, após a adoção do sistema de sorteio para a matrícula, essa configuração vem mudando e seu alunado já é bem mais diversificado. São cerca de 750 (setecentos e cinquenta) alunos freqüentando as aulas nos dois turnos em que a escola funciona – um total de 28 (vinte e oito) turmas que vão de classes de alfabetização ao 3º ano do ensino médio. Essas informações são importantes porque nos dão uma idéia do perfil dos alunos que freqüentam essa escola nos fazendo compreender um pouco melhor algumas características que ela apresenta.

Funcionando em um prédio cedido pela prefeitura através de um acordo com a universidade, a escola conta com salas específicas para aulas de artes e de música, com laboratórios e brinquedoteca, além de quadra de esportes e pátio para as aulas de educação física.

O corpo docente também deve ser considerado em suas particularidades, já que, em muitos aspectos relacionados às condições de trabalho e às suas funções, ele se diferencia do que normalmente encontramos nas escolas de educação básica comuns. A seleção de seus profissionais segue um sistema de concurso semelhante ao que seleciona os professores para as funções na universidade, com provas e banca avaliadora composta por docentes da escola e da universidade que, juntos, serão responsáveis pela seleção dos profissionais que passarão a fazer parte do quadro de educadores da escola.

Atualmente, a escola conta com 80 (oitenta) professores e, segundo um levantamento interno feito em 2002, quase 50% deles têm algum título de pós-

graduação *stricto sensu*.¹⁷ Entre as cinco professoras que foram entrevistadas para este estudo, todas tinham curso de especialização na área de educação e uma tinha o mestrado.

A política de dedicação exclusiva e as condições de trabalho – que prevê carga horária dedicada à realização de pesquisas e ao atendimento aos licenciandos – são condições que, dificilmente, encontramos nas escolas comuns da realidade brasileira. Segundo a orientadora educacional, os professores que lá trabalham têm o mesmo compromisso dos professores universitários com a pesquisa, o ensino e a extensão. Portanto, o perfil do professor que trabalha nessa escola, certamente é diferenciado, não só porque eles conseguem dar continuidade a seus estudos, mas também pelas condições diferenciadas de trabalho e remuneração que lhes conferem *status* mais elevado quando comparado aos professores que trabalham em outros sistemas mais comuns na realidade das escolas do Brasil.

Além dos alunos da educação básica, cerca de 350 (trezentos e cinquenta) alunos das licenciaturas e Pedagogia são encaminhados da universidade para a realização dos estágios. A carga horária dos estágios é dividida em três etapas (observação, co-participação e regência) e seguem normas documentadas que são estabelecidas em conjunto pela universidade e pela escola. Cada uma dessas etapas tem objetivos específicos, com tarefas diferenciadas para o estagiário até que ele esteja preparado para a fase da regência.

Além de acompanharem as aulas, os estagiários têm momentos semanais em que podem se reunir com os professores regentes para orientações, planejamento e discussões. Segundo as normas de estágios dessa escola, o professor regente seria o “supervisor local de estágio”:

Docente [*da escola de aplicação*] que orienta, supervisiona e avalia as atividades desenvolvidas pelos estagiários em turmas [*da escola*] sob sua regência, de forma articulada com os professores de Prática de Ensino.

Desse modo, esse professor desenvolveria algumas atividades em conjunto com os professores de prática de ensino e com os estagiários como: organizar um

¹⁷ Essas informações foram obtidas na secretaria da escola e em entrevista com a sua orientadora educacional.

plano de estágio que contemple as experiências pedagógicas; programar atividades de co-participação e regência do estagiário; e ainda, orientá-lo no desenvolvimento de suas atividades; controlar a sua assiduidade e o avaliar através do preenchimento de um formulário específico que depois é encaminhado ao professor de prática de ensino. Além disso, é previsto no documento que expõe as normas de estágio que o professor regente participe da avaliação global das atividades do estágio junto aos professores da universidade e os estagiários.

De fato, a organização dos estágios nessa escola é especial em relação à grande maioria dos estágios dos cursos de formação de professores que acontecem em outras escolas, e a relação que ela tem com a universidade é um fator que impossibilita comparações justas com outras escolas. Além da gestão pela própria universidade que lhe confere *status* diferenciado sobre as demais escolas públicas, antes da introdução do sistema de sorteio para o ingresso de alunos, por exemplo, seu alunado era bastante homogêneo, o que também contrastava com a realidade heterogênea do alunado das escolas públicas. Enfim, as escolas de aplicação sempre foram vistas como instituições ímpares, com condições especiais que as diferenciavam das demais escolas da realidade da escola pública. Essa crítica à comparação entre as escolas de aplicação e outras escolas públicas também foi citada por Lüdke (1994), mas, a autora alerta que as escolas de aplicação têm se tornado cada vez mais independentes da universidade. Acrescento ainda que a introdução do sistema de sorteio pode significar uma aproximação maior dessas escolas com a diversidade dos problemas da educação brasileira, o que é positivo tanto para os alunos que ingressam nessas escolas, como para os professores em formação, que estarão lidando com a realidade.

Os estágios tratados neste estudo derivam de propostas diferentes para a formação de professores e se orientam por concepções distintas no que diz respeito às relações entre universidade e escola, entre professor experiente e estagiário, portanto, entre teoria e prática. O modo como cada uma dessas propostas entende o saber do professor e a importância que elas dão aos conhecimentos adquiridos na prática, também não são os mesmos. Podemos dizer que apesar de cada uma delas considerar a importância do estágio para a formação do professor, o modo como elas selecionam e conduzem suas atividades revela diferentes concepções sobre a docência.

3.4

O estágio supervisionado na formação de professores: resgatando alguns dos principais pontos do debate

Não é intenção deste estudo colocar o Estágio Supervisionado como o elemento mais importante da formação de professores, responsabilizando-o pelo sucesso ou insucesso dessa tarefa. Também não se objetiva superestimar a formação inicial de professores porque ela não esgota as necessidades da prática pedagógica e da realidade do trabalho do professor, exigindo assim, que o professor esteja em constante formação. Mas não podemos negar que o estágio supervisionado representa um mundo ainda mal explorado na formação docente, e que o não aproveitamento de suas possibilidades implica em sérias limitações para a formação de professores.

O estágio é uma via especial e privilegiada de acesso do futuro professor à realidade escolar, não mais como aluno, mas como profissional em formação. Portanto, a realização dos estágios tem, ao menos nos discursos e propostas curriculares, grande peso para a formação de professores, sendo a sua realização obrigatória e prevista em lei. Apesar disso, muitas críticas têm apontado a pouca contribuição e inadequação desse elemento obrigatório dos currículos para a formação de docentes.

Ao percorrer parte da literatura nacional sobre estágio supervisionado, podemos perceber que muitos trabalhos o apontam como possibilidade de integração entre teoria e prática, destacando sua importância na aproximação da formação docente com a realidade escolar. É o que defende Kulscar (1991), quando considera que o estágio é uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática e que pode representar para a formação do professor “o elo da articulação orgânica com a própria realidade”.

Para muitos autores, como Pimenta (1994), Piconez (1991), Fazenda (1991), Ferreira e Ventorim (1999), entre outros, o estágio é um dos momentos férteis da formação de professores por representar possibilidades ímpares de observar, analisar, refletir, pesquisar a realidade e nela intervir.

Segundo Paquay e Wagner (2001), é incontestável a importância dos estágios em campo para a formação do professor, mas, os autores ressaltam que a filosofia de cada estágio difere de acordo com os paradigmas que fundamentam suas propostas. Desse modo, ao analisar um estágio, seus objetivos e atividades, podemos captar as diferenças nas concepções sobre o trabalho e sobre o ato de formar docentes que orientam e estruturam suas diversas propostas.

Em um trabalho no qual analisam as práticas de formação, através dos estágios e da *videoformação*, os autores identificam seis tipos de paradigmas relativos à natureza do ensino que orientam as principais propostas de estágios. Para a exposição desses paradigmas identificados, os autores utilizam um qualificativo que designa o professor. Assim, identificaram o paradigma do *professor culto* (o professor que domina os saberes), o paradigma do *técnico* (que adquiriu sistematicamente o saber-fazer técnico), o do *prático artesão* (que adquiriu seus esquemas de ação no contexto de sua prática), do *prático reflexivo* (que construiu um “saber da experiência” que é comunicável e mais ou menos teorizado), do *ator social* (que é engajado em projetos coletivos e busca consciência dos desafios antropossociais das práticas cotidianas) e, por último, o paradigma do *professor enquanto “pessoa”* (sujeito em auto-desenvolvimento que busca conhecer-se).

Para os autores, cada um desses paradigmas define determinadas competências como prioritárias. Competências essas que servirão de base para a seleção e criação das estratégias de formação de professores, bem como para a organização dos estágios. No decorrer do texto citado, que resultou do trabalho de pesquisa e do envolvimento dos autores com a formação de professores na Universidade Católica de Louvain, eles expõem, com base em exemplos reais, que estratégias de formação são usadas por propostas que se orientam por cada um desses paradigmas. Trata-se de um interessante trabalho que possibilita uma identificação, ainda que caricatural, dos estágios que encontramos na realidade brasileira.

Paquay e Wagner (2001) tentam mostrar o “valor de todas essas concepções”, argumentando que não se tratam de abordagens contraditórias, mas, complementares. Portanto, trabalham com a idéia de “integração de paradigmas”

cuja primeira tarefa é pôr em evidência suas complementaridades e integrações, reconhecer suas tensões e trabalhar no sentido de neutralizá-las em seu poder destrutivo. Polêmicas à parte, para os autores “não podemos deixar de reconhecer a importância de uma diversidade de objetivos, de princípios estratégicos e de práticas de formação”. (p. 144)

No Brasil, as coisas parecem andar muito lentamente. Não chegamos a discutir a integração de paradigmas e/ou de propostas; estamos ainda em uma fase de identificação dos problemas das poucas propostas que encontramos em nossa realidade e, ainda assim, não conseguimos avançar muito. As próprias iniciativas, classificadas como inovadoras, acabam sendo identificadas como práticas que ainda reproduzem os mesmos problemas das propostas mais tradicionais. Parece que andamos em círculos quando o assunto é o estágio supervisionado e a formação prática do professor.

Os trabalhos que discutem o estágio no Brasil não são recentes. Os debates se mantêm no tempo e algumas mudanças já são efetivas, como o aumento na carga horária e melhor distribuição da disciplina pela grade curricular. A criação de escolas pólos para a realização de estágios também tentou resolver os problemas relacionados à descontinuidade do trabalho e ao distanciamento da formação docente em relação à realidade do trabalho docente. Cada vez mais, procura-se, através dos estágios, se estabelecer uma articulação entre os cursos que formam professores e as unidades de ensino da educação básica que vá além de formalidades e exigências legais e que tente romper com os limites estruturais a que essa relação está submetida.

As escolas de aplicação e as parcerias interinstitucionais para a formação de professores são iniciativas que também partem do reconhecimento das insuficiências da formação inicial no que tange às questões da formação prática e da aproximação dessa formação com a realidade da educação. Ao menos no discurso, elas surgem com a intenção de promover a necessária articulação entre universidade e os outros sistemas de ensino, entre formação e trabalho do professor e tentam avançar em pontos inflamados da questão do estágio.

4

Os professores regentes frente aos estágios supervisionados.

Este capítulo debruça-se sobre o que pensam os professores regentes a respeito dos estágios, como avaliam suas próprias experiências enquanto estagiários e os estágios da atualidade. Foram reunidas aqui as informações que eles trazem sobre sua participação nos estágios e como eles entendem seu papel na formação dos estagiários. Surge, nesse ponto do debate, a questão do reconhecimento desses professores regentes como formadores de professores.

Por fim, os dados e as informações obtidas sobre a relação entre esses docentes e estagiários, acrescidas das contribuições da literatura, trouxeram também as discussões sobre a construção de identidades e a socialização profissional de professores – temas que têm ganhado destaque atualmente na formação docente.

4.1

Os professores regentes e suas próprias experiências enquanto estagiários

Através das entrevistas com os professores regentes da educação básica que recebem estagiários, foi possível perceber em suas falas a valorização da prática para a formação do professor. Para eles, os estágios deveriam dar conta de uma parte importante da formação do docente. No entanto, eles acreditam que essa formação só atingirá um ponto satisfatório (mas nem por isso concluído) ao longo do exercício da atividade docente, no contato diário com a escola através do trabalho como professor.

A importância atribuída por eles à prática não vem acompanhada da desvalorização da parcela da formação que cabe à universidade. Ao contrário, os entrevistados reconhecem a importância desse momento da formação, e apenas reclamam que os conhecimentos veiculados são tratados de forma desconectada da realidade. É nessa falha da formação que eles acreditam que o estágio deveria

atuar na conexão entre o que é aprendido na universidade e o que é vivenciado na prática.

Existem coisas que eles só vão aprender na prática deles, por exemplo, a relação com o outro, com o aluno... isso só se aprende na prática, por mais leitura que você faça sobre isso, você tem que experimentar esses conflitos”. (Professora G)

“Essa prática foi a maior universidade que eu tive na minha vida!”
(Professora I)

“A prática desenvolve no professor um aprendizado dele mesmo, ele consegue se auto conhecer fazendo aquilo que ele tem que fazer...o que na teoria não dá. [...] No exercício da sua profissão, a prática vai se aperfeiçoando [...] os estágios podem ajudar você ir se conhecendo... você pode começar esse processo no estágio”
(Professor C)

Os entrevistados também foram incentivados a falarem sobre suas próprias vivências enquanto estagiários. A intenção dessa estratégia era que, ao relatarem essas experiências, eles estariam remontando suas histórias e oferecendo informações que pudessem auxiliar no entendimento do que ainda permanece, do que de fato mudou na questão do estágio supervisionado e como essas experiências influenciam no trabalho desses professores hoje.

Neste primeiro momento, não me preocupei em diferenciar os estágios que vivenciaram no curso de nível médio ou no curso superior. Importava ouvi-los falar sobre suas experiências e sobre como as avaliam em suas formações. Optei por essa estratégia porque, já no início, percebi que alguns deles tinham sido dispensados de parte de seus estágios no curso superior¹⁸.

Através dos relatos que tratam de suas próprias experiências enquanto estagiários foi possível detectar duas formas de estágios vividos pelos entrevistados: os que faziam parte do currículo (e que, portanto, aconteciam em escolas indicadas pelo curso de formação) e os estágios que eram procurados pelos próprios entrevistados, de forma voluntária. As razões que motivaram essas vivências extra-curriculares são variadas, mas predomina o interesse pela diversificação de experiências e oportunidades de trabalho advindas delas. Independente da razão que motivava essa busca por estágios fora das exigências

¹⁸ Grande parte desses professores começou a trabalhar antes mesmo de ingressar na faculdade e, por este fato, foram dispensados de parte da carga horária obrigatória dos estágios.

do currículo, o que há de mais importante nesse fato é que eles parecem ter tido um significado muito maior para a formação desses professores.

Os estágios que marcaram minha vida foram todos procurados por mim. Os estágios da escola normal foram chatos, não acrescentaram muito” (Professora E)

Ao questionar a Professora E sobre o motivo que a conduziu na busca por outros estágios, ou seja, aqueles além dos curriculares regulares, ela responde: “Eu queria estagiar em um lugar que me desse liberdade para participar, para criar ... eu queria aprender mais”.

Quando esses relatos começaram a aparecer, fiquei na dúvida se deveria contar com esses dados, porém, no andamento das entrevistas percebi que eles conseguiam revelar com propriedade as expectativas dos entrevistados em relação a esse elemento da formação, pois serviam de contra-ponto para as situações de estágios curriculares regulares e revelavam características que, segundo a opinião desses professores, tornam esse momento da formação motivante ou interessante. Decidi então que essas experiências também deveriam fazer parte dos relatos.

O que é possível perceber é que os estágios que vivenciaram, sejam eles os estágios previstos pelo curso de formação ou estágios extra-curriculares, tiveram significados bem diferentes para esses professores.

Na teoria tudo é lindo, mas quando você chega na prática é um baque. (Professora A)

Foi um fracasso! A professora regente deixava a turma com a gente, mal falava com a gente e saía. E aí você ficava doida para se livrar daquela situação porque a gente não sabia o que fazer... a gente não tinha aprendido a lidar com aquilo”. (Professora G)

Eu tinha que dar conta de uma prática que eu não sabia... essas coisas são traumáticas, mas ao mesmo tempo são interessantes, porque eu acabei dando conta. (Professora I)

Foi horrível! Estagiei em uma escola do Morro do Macaco. Meu Deus, eu nunca tinha visto nada parecido. Tenho as piores lembranças desse estágio: a realidade da escola, das crianças, tudo era muito ruim... Eu não estava preparada para lidar com aquilo. (Professora H)

Como mostram as falas, os estágios foram, em alguns dos casos, uma espécie de “momento de choque” com a realidade; um momento em que se frustraram com as situações de ensino, com a realidade da educação e do trabalho

em sala de aula. Para outros, o estágio foi um momento de reflexão sobre a escolha da profissão:

Foi no meu segundo estágio que eu descobri que gostava de trabalhar com jovens e adultos. (Professora A)

Eu fiquei me perguntando: será que é isso mesmo que eu quero para minha vida? (Professora G)

Eu fiquei assim, gente não é isso que eu quero, não é possível, o que é que eu estou fazendo aqui ?!. (Professora J)

Para alguns dos entrevistados essas experiências os levaram a questionar a escolha pela profissão, caracterizando-se como um momento capaz de pôr em dúvida ou reafirmar a escolha pelo magistério.

Outros consideram que essas experiências não alcançaram efeitos esperados, que suas expectativas em relação ao momento do estágio não foram atingidas.

Meu primeiro estágio não me acrescentou muito, era só de observação. (Professora A)

Eu achei que ia ser diferente, mas eu ficava ali sentada observando, e a professora sabia menos que eu. (Professora E)

Foi muito parado, você só observava. Só no 3º ano é que fui dar uma aula. (Professora K)

As reclamações que fazem em relação às suas experiências como estagiários se voltam para dois pontos principais: a postura distanciada e descomprometida do professor regente da turma onde estagiaram e a predominância da atividade de observação em detrimento de atividades mais dinâmicas e de intervenção.

Eu acho que é isso que mais desanima o profissional da área quando ele vai para o estágio e não recebe nenhum tratamento, nenhuma atenção... (Professora G)

Não foi bom (o estágio do normal) porque a professora regente da turma não tinha muito compromisso com a turma... Ela saía e me deixava lá, tomando conta da turma. Eu ficava desesperada, sem saber o que fazer. (Professora B)

Na verdade, elas não gostavam de receber estagiários, elas não queriam se expor, eu acho. (Professora E)

Apesar do predomínio de reclamações e apontamentos negativos em relação às suas experiências pessoais enquanto estagiários, os professores também destacam algumas características positivas dessa etapa da formação.

Apesar de ficar a maior parte do tempo observando, eu gostei muito do estágio que fiz no normal porque foi em uma escola com muitas diversidades a serem observadas e isso é muito enriquecedor. (Professora D)

Gostei... porque o curso (normal) mantinha uma escola para a realização dos estágios, então, essa aproximação foi muito positiva... Eu tive muito contato com a sala de aula [...] e os outros professores da escola me ajudaram muito. (Professor C)

Em um dos meus estágios do curso normal, eu participei da construção de uma escola... Isso foi uma experiência ímpar. Nós tínhamos várias reuniões, nós pensávamos essa escola juntos, eu acompanhei todo o processo de fundamentação, de pesquisa, de trabalho [...]Eu estudava muito com eles. Posso dizer que nesse momento o curso normal me dava uma base teórica, um suporte para que eu pudesse entender o que era dito lá, mas acho que essa prática foi a minha maior universidade. Eu acho que é a questão prática-teoria, eu tive os dois... pude vivenciar os dois. (Professora I)

Um fato particularmente interessante é que, ao considerarem um estágio como positivo, os entrevistados pareciam fazê-lo tendo como base a recepção, o incentivo e apoio proporcionado pela escola e seus professores. Desse modo, envolver o estagiário em projetos e planejamento, tratando-os como profissionais em formação e não seguindo uma hierarquia na qual eles estivessem em patamares inferiores, foram características que os entrevistados apontaram para considerarem positivas suas experiências enquanto estagiários. Na fala da professora I (citada acima), em que ela relata um “estágio não-obrigatório” que fez, esses fatos aparecem.

No entanto, a mesma professora, ao falar de seus estágios curriculares regulares, caracteriza-os como uma experiência traumática porque, segundo ela, “tinha que dar conta de uma prática que não sabia e para qual não estava sendo orientada”. Essa diferença no significado dos dois estágios vividos pela mesma professora levanta algumas questões importantes que dizem respeito ao incentivo e ao acompanhamento dado ao estagiário. O depoimento desses professores nos permite pensar que as experiências de estágio que mais contribuíram em suas formações foram aquelas em que foram bem recebidos pela escola e que, chegando lá, tiveram orientação para sua formação, sendo estimulados a participarem das atividades e planejamento, encontrando, nessas escolas, liberdade para se desenvolverem profissionalmente.

Esse dado nos remete a alguns estudos sobre a socialização profissional de professores que se preocuparam com o ambiente de trabalho, tentando perceber a importância do “clima da instituição” como um fator determinante para o desenvolvimento profissional dos professores (Mediano e Lüdke, 1994; Lüdke, 1998). Os achados desses estudos, aliados às informações obtidas com os professores regentes, levam-nos a algumas reflexões importantes: Que acompanhamento e orientação são dados ao estagiário, tanto por parte da universidade como por parte da escola? Como eles são recebidos pelas escolas e seus professores? Será que eles têm sido tratados como profissionais em formação?

Estimular os entrevistados a falarem de suas vivências no período em que eram estagiários foi muito interessante porque isso mostrou o quanto essas experiências marcaram suas vidas profissionais e como elas são fortes na configuração de suas identidades profissionais. De algum modo, as experiências que viveram na posição de estagiários serviram também para orientá-los no trabalho com os estagiários que recebem, seja pelo valor positivo, servindo hoje como exemplos e modelos de atitudes; como também pelo valor negativo, o que faz com que elas sejam usadas como contra-modelos em suas práticas e discursos.

4.2

Os professores regentes frente aos estágios da atualidade.

Partindo de suas próprias experiências e do trabalho como professores da educação básica que recebem estagiários, os entrevistados puderam comentar com propriedade várias questões pertinentes aos estágios dos cursos de formação de professores da atualidade. Nesse momento, foi quase unânime o retorno ao passado, na época em que eram estagiários, com o objetivo de estabelecer possíveis comparações entre os estágios que vivenciaram no curso normal e no nível superior e os que acompanham atualmente, buscando estabelecer valores de referência.

Eles têm, hoje em dia, muito mais acesso às leituras, a textos importantes... são meninos que lêem, discutem, são antenados e curiosos. (Professora E:)

A bagagem teórica deles é muito boa. O fato de estarem dentro da escola com maior frequência também é positivo. (Professora H)

Hoje elas têm um espaço que eu não tinha na minha época de estágio. (Professora I)

Os aspectos positivos apontados pelos entrevistados em relação aos estágios da atualidade foram: a liberdade e o espaço para participação dada aos estagiários nas atividades desenvolvidas pelo regente na sala de aula; o contato mais freqüente com a realidade da classe escolar (apesar de ainda ser considerado por eles como insuficiente); e o acesso que esses futuros docentes têm, hoje em dia, a livros, textos e à cultura geral. Este último aspecto, apesar de não estar centrado no estágio, interfere significativamente na a formação e desenvolvimento dos mesmos.

Vale ressaltar que os entrevistados da escola de aplicação foram os que mais destacaram pontos positivos em relação aos estágios que acompanham, embora tenham reconhecido os limites que ainda cercam os estágios nessas instituições. Talvez o fato de o curso de formação e o local de estágio fazerem parte da mesma instituição, sendo esse o lugar de trabalho dos entrevistados, pode ter contribuído para que eles se empenhassem na tarefa de levantar os aspectos positivos dos estágios de sua instituição.

Vejamos em detalhes quais são os principais problemas apontados pelos entrevistados das três escolas em relação aos estágios:

Às vezes a estagiária senta lá atrás cumpre a carga horária e só... Ela não se aproxima da gente, ela não se aproxima das crianças, fica assim... não tem iniciativa pra participar. (Professora J)

Há pouca responsabilidade, autonomia e iniciativa. Eu acho que são três pontos básicos. Sabe aquela coisa de só ajudar se você pedir? De só se manifestar quando você vai lá e fala [...] São apáticos, ficam conversando e até atrapalham. (Professora B)

Entre os onze professores entrevistados, oito citaram a falta de compromisso, iniciativa e autonomia dos estagiários, como sendo um dos pontos mais problemáticos da questão. Para os professores regentes, a questão do aproveitamento dos estágios está intimamente relacionada ao interesse que o futuro professor demonstra pelas experiências em sala de aula, ou seja, da disposição desses estudantes para tirarem proveito do contato com a escola, com o professor regente e com os alunos.

O que eu percebo é um grande desinteresse por parte dos estagiários, eles não têm compromisso com a formação porque muitos não querem mesmo ser professores, estão no curso porque na hora do vestibular é mais fácil passar. (Professora D)

Eles ainda não perceberam que o estágio é importante [...] parece que eles só querem o diploma. (Professora A)

Muitos entram na pedagogia porque as chances de trabalho são grandes [...] mas eles não estão preocupados com uma boa formação, querem trabalhar logo, muitos precisam trabalhar. (Professora K: “)

Percebe-se que os entrevistados tentam explicar o desinteresse e a falta de compromisso do estagiário, argumentando que muitos alunos de licenciatura e Pedagogia fazem a escolha pelo curso motivados pelas facilidades de ingresso, ou porque querem trabalhar logo, ou ainda porque querem apenas um diploma e que não pensam em serem professores.

Segundo a professora H, que trabalha na escola de aplicação, o contato com o professor regente é pouco aproveitado pelos estagiários: “Eles estão tendo a oportunidade de estar em sala de aula com professores experientes, mas ficam muito passivos, parados... só fazem o que foi pedido”. Ela acredita que eles deveriam aproveitar melhor essa oportunidade, se interessando mais pelos momentos de planejamento, acompanhando atividades extra-classe com maior frequência e responsabilidade.

Ainda no que diz respeito aos futuros docentes, os professores regentes apontam as deficiências da formação geral desses alunos como sendo um fator preocupante:

O nível das professorandas é muito baixo, algumas têm pouca leitura, problemas com interpretação e até com a escrita [...] são problemas que elas trazem do ensino fundamental e que vai se tornando uma bola de neve porque a aprovação indiscriminada só faz aumentar o problema. (Professora K)

Alguns não sabem muito bem como é que se corrige um trabalho da criança [...] porque eu já peguei trabalho de criança que foi corrigido errado [...] também já vi tantos erros de compreensão, escrita, ortografia... (Professora G)

Quando você trabalha de primeira a quarta série é mais difícil, é diferente, você tem que ter visão em profundidade de várias disciplinas [...] Agora você pega uma menina (estagiária) que não sabe nada de matemática, ou sabe pouco de matemática, ou pouco de português, e tem ainda que fundamentar esses conhecimentos... é difícil. (Professora I)

Segundo eles, muitos estagiários apresentam problemas em relação ao domínio de conteúdos do curso, como os conteúdos relacionados à didática e aos conhecimentos específicos. Essa é uma situação apontada também por Carvalho (2001), que ressalta a necessidade de o professor dominar os saberes conceituais e metodológicos de seu conhecimento específico para que seja capaz de traduzi-los, interpretá-los e ensiná-los nas escolas fundamental e média. Também ganha destaque nas falas a preocupação com as deficiências na formação básica dos estagiários, com as lacunas que esses estudantes trazem do ensino fundamental, como problemas com a língua portuguesa, por exemplo.

A argumentação desses docentes para justificar tal fato é que essas lacunas estariam relacionadas também ao perfil do estudante dos cursos que formam professores. Segundo eles, esses alunos são, geralmente, oriundos de classes mais baixas, não passaram por boas escolas e tiveram acesso restrito à cultura geral. Mas, essas são questões que extrapolam a questão do estágio e que merecem uma discussão mais aprofundada, o que não caberia a este trabalho.

Um outro problema citado por eles é a carga horária obrigatória do estágio.

Eu acho que ninguém consegue ver absolutamente nada vindo uma ou duas vezes por semana, não dá pra acompanhar muita coisa.
(Professora I)

Acho que os estagiários deveriam acompanhar uma turma durante todo um ano, do início ao fim, para verem e entenderem a evolução do trabalho. (Professora F)

Não acho que estagiário tem que vir na escola só de vez em quando, para assistir aula de um professor e fazer anotações que depois não vão nem ler, ou para depois ficarem criticando o professor [...] eles têm que participar mais dos momentos fora da aula, da vida na escola [...] As atividades dos estágios deveriam ser programadas para incentivar isso. (Professor A)

Ainda que tenha sido ampliado, os entrevistados consideram que o tempo de contato com a escola é pequeno e mal aproveitado. Para eles o aproveitamento do tempo deve ser feito com um número maior de atividades orientadas e que exijam maior participação e integração dos estagiários na dinâmica da escola e da turma. Também foram detectadas algumas reclamações quanto à dispensa dos mesmos:

Tem que acabar com esse negócio de chegar e pedir: – Olha, assina as minhas horas de estágio? [...] Tem que ter um compromisso maior com o estágio [...] isso tem que acabar [...] e a instituição universitária tem que fazer essa supervisão, esse acompanhamento [...] Talvez criar uma outra disciplina com um professor que a carga horária dele seja estar na escola e receber o estagiário. (Professor C)

O paternalismo existente na formação de professores, que poupa os licenciandos de experiências que eles devem ter ... isso eu acho que cria um clima que não é legal. O estagiário de medicina não tem que fazer? Ele não tem que fazer residência?! Então, eu acho que todo licenciando tem que fazer o estágio também. (Professora E)

Esses regentes questionam que parece haver certa “facilitação”, na questão da dispensa de horas de estágio e isso deveria ser revisto. A essa questão seguiram-se outras críticas:

A professora deles (da universidade) vem aqui no início do ano, conversa com a direção ou coordenação da escola (...) e depois, praticamente, não volta mais. (Professora D)

os responsáveis pelos estágios (referindo aos professores de estágio da universidade deveriam se interessar mais em saber como andam os estagiários. (Professora B)

Eles reclamam da falta de um acompanhamento efetivo desses futuros professores, bem como a falta de rigor nas avaliações e na cobrança das atividades deles. O que podemos observar nessas críticas é que elas se dirigem, especialmente, à universidade, como a única responsável pelo acompanhamento e supervisão dos estágios.

Um outro ponto foi levantado pela professora K:

Em uma aula de uma estagiária minha, tinham várias coisas erradas, inclusive conceitos errados, e aí eu falei pra ela que ela tinha dado o conceito errado, falei que ela tinha dito coisas que não era pra falar porque estavam erradas, falei que podia ter explorado o assunto de outra maneira... mas a professora dela de estágio (que nesse dia avaliava a aula da estagiária) achou a aula ótima... dá pra acreditar? (Professora K)

E ela acrescenta ainda:

Não sei qual a experiência da professora dela com o ensino na segunda série, mas acredito que se ela tivesse experiência teria dito as mesmas coisas que eu. (Professora K)

Em seu comentário, ela demonstra sua preocupação com a falta de experiência dos professores universitários com a educação básica. Preocupação que também foi demonstrada por outros dois entrevistados.

Eles também comentaram sobre a relação universidade e escola:

Então eu acho que uma solução seria que as pessoas que estão em sala de aula, que conhecem essa realidade [...] estivessem participando dessa discussão junto com as pessoas que estão na academia. Porque essa discussão (a respeito do estágio) não pode vir só da academia, também não pode vir só da escola, ela tem que ser uma parceria. (Professor B)

Eu acho que essa distância entre a escola e a universidade poderia diminuir se tivéssemos a oportunidade de visitar com maior frequência a universidade e os trabalhos que eles realizam, também através de cursos que fossem oferecidos aos professores da escola... eu acho que tem muitas maneiras das duas se aproximarem. (Professora D)

Para esses, relação entre essas instituições ainda é muito distanciada, muito cerimoniosa e com poucas ações efetivas em conjunto, e os estágios ainda não conseguiram promover entre essas instituições uma aproximação que seja satisfatória para a formação dos professores:

Talvez por ser uma parceria a troca (entre universidade e escola) deveria ser maior [...] Uma vez fomos convidadas a cursar uma disciplina lá, foi muito bom, mas isso não aconteceu mais. (Professora J)

Nos últimos cinco anos, a troca tem sido maior (referindo-se aos contatos entre os professores da escola de aplicação e os professores da universidade). Mas a gente poderia estar fazendo mais, trocando experiências [...] o professor daqui não tem muita influência no trabalho dos professores da universidade [...] seria bom se tivesse. (Professora F)

Acho que poderíamos estar mais próximos (a universidade e o escola de aplicação), a começar pela distância física que separa as duas... isso é um fator que acaba prejudicando a relação. (Professora I)

Não seria surpresa ouvir isso de professores de escolas comuns, já que, na maioria dos estágios da realidade brasileira, o que vemos é uma relação instrumental entre essas instituições, a escola é usada apenas como campo de aplicação para um estágio que muitas vezes acontece apenas para cumprir a legislação. O que talvez não fosse esperado é o fato de que até mesmo os professores da escola de aplicação e as professoras da escola que integra o projeto de parceria reclamam da distância que separa a instituição de educação básica e a universidade.

No entendimento dos entrevistados, uma relação mais próxima entre as duas instituições se configuraria através de visitas mais frequentes dos professores da universidade à escola, como forma de acompanhar de perto os problemas da

escola e dos estágios. Também através da abertura da universidade aos professores da escola para que pudessem participar de atividades, debates e cursos. Alguns sugeriram que as disciplinas que são oferecidas nas licenciaturas poderiam ser cursadas também pelos professores da escola, como uma forma de estarem em constante atualização. Segundo os relatos das professoras da escola parceira, essa foi uma iniciativa experimentada pela universidade que teve um efeito muito positivo para a aproximação entre as instituições, porém, aconteceu apenas uma vez.

Resumidamente, os principais pontos problemáticos apontados pelos professores regentes em relação aos estágios que eles acompanham foram:

- a falta de iniciativa e de compromisso dos estagiários, que não aproveitam o contato com a sala de aula e com os professores experientes como momentos importantes para a sua formação;
- os problemas de domínio de conteúdos e as deficiências na formação dos estagiários, incluindo também a formação no ensino fundamental e médio. No entendimento dos professores regentes isso dificultaria a manipulação de conceitos e a transmissão de conhecimentos pelos futuros professores;
- a carga horária dedicada ao estágio que ainda é insuficiente ou mal aproveitada. Além da ampliação da carga horária, os entrevistados acreditam que as atividades dos estágios precisam ser mais diversificadas e melhor orientadas. Alguns afirmam que os alunos não deveriam ser dispensados dos estágios com tanta facilidade como tem acontecido;
- ausência de um acompanhamento efetivo por parte da universidade e a falta de rigor nas avaliações. Esse apontamento veio acompanhado de reclamações sobre o distanciamento da universidade que, segundo eles, deveria ser mais atuante nos estágios e mais presente na escola.

- a falta de experiência dos professores da universidade com a educação básica que, segundo os entrevistados, dificulta a orientação do estagiário e o diálogo desses docentes com a escola.

O modo como os estágios são organizados e acompanhados, a falta de interesse e pouco envolvimento dos professores da universidade e dos próprios estagiários revela que esse elemento da formação ainda é tratado com descaso na formação docente. Esse ponto de vista é compartilhado pela maioria dos entrevistados nesta pesquisa, ou seja, independe do tipo da proposta que orienta os estágios nas escolas onde esses professores trabalham.

4.2.1

O que fazem (e o que não fazem) os professores regentes nos estágios supervisionados

De acordo com as informações dadas pelos entrevistados, geralmente, a tarefa de receber o estagiário é facultativa. O professor pode optar por trabalhar ou não com esses estudantes em sua sala de aula. Isso é um dado que aparece na fala de todos os professores da escola parceira e da escola comum, apenas na escola de aplicação isso não pode ser afirmado. Segundo a professora “G”: “Todo mundo que vem trabalhar aqui já sabe que também vai trabalhar com os licenciandos”. A fala dessa professora condiz com o que é explicitado no documento que regula os estágios nessa escola. Ou seja, essa é uma das tarefas do professor que lá trabalha. Eles assumem essa atividade como parte do seu trabalho diário na escola.

Nos outros dois tipos de escolas que integram este estudo, trabalhar com o estagiário é uma tarefa que, apesar de ser incentivada dentro do estabelecimento de ensino pela direção ou coordenação, não é considerada uma atividade obrigatória ao regente da sala. Desse modo, parte da vontade pessoal de cada professor, receber ou não esses estudantes. Aqueles que aceitam sabem que nada terão em troca, estarão apenas colaborando com a formação desses futuros professores. É claro que, muitas vezes, o docente que aceita o estagiário não está tomado de razões tão “nobres” assim. Quem nunca viu casos em que o professor aceita o estagiário para “dividir” suas obrigações com ele? Os próprios

entrevistados revelaram, com suas experiências pessoais, casos de professores regentes que abandonaram suas turmas nas mãos de estagiários, delegando a esses estudantes as responsabilidades que seriam suas. Todos nós sabemos que práticas como essas, infelizmente, ainda existem!

Porém, quando receber estagiários é uma opção de um professor que acredita que pode contribuir para a formação desse estagiário, qual é o espaço que esse regente de turma tem para atuar nesse processo? O que é que de fato eles fazem nos estágios? Será que o docente que se disponibiliza a receber o estagiário tem encontrado reconhecimento e espaço formalizado nos currículos dos cursos que formam professores?

Vejamos, de acordo com as falas dos entrevistados, como tem sido a participação desses professores nos estágios:

Eu os ajudo quando eles precisam, tiro dúvidas que eles tenham, às vezes até dúvida em relação aos conteúdos das aulas [...] Quando eles me pedem também ajudo a pensar a aula que eles terão que dar [...] Eu não avalio os estagiários, mas controlo a frequência deles. (Professora D)

Nas reuniões semanais que tenho com eles [os estagiários], a gente senta para discutir e planejar. [Professora I]

Se eles se interessarem, eles podem participar do meu planejamento, eu não me importo, estou sempre disponível, minha sala é aberta [...], mas depende muito do interesse do próprio estagiário. (Professora E)

Eu acompanho, tiro dúvidas, ajudo quando precisam [...] Quando percebo algum erro na aula deles eu procuro falar, dou a minha opinião e até sugiro coisas, mas essa é uma postura pessoal minha, ninguém pede para que eu faça isso. (Professora K)

Os professores entrevistados afirmaram que atuam nos estágios principalmente, tirando dúvidas dos estagiários, orientando quando são solicitados ou quando se sentem à vontade e, em alguns casos, chegam a discutir questões relativas às aulas e até mesmo ao planejamento. Alguns dos entrevistados revelaram também que ajudam o estagiário a planejar a aula que será avaliada pelo professor da universidade. Porém, um detalhe nas falas dos entrevistados pede atenção:

Eu chegava para ela e dava diversos toques, muitas dicas [...] (Professora B).

Eu sempre ajudo quando elas pedem. Procuro fazer amizade, dou dicas para a aula delas [...] (Professora J)

Nessas falas, e também nas de outros entrevistados, quando eles se referem às suas participações nos estágios, geralmente usam termos como “dar uns toques” ou “dar dicas”, ou ainda, “quando me procuram eu ajudo”, evidenciando o caráter informal e ocasional dessas intervenções, que não são planejadas. Apenas no caso dos professores da escola de aplicação, a participação dos regentes conta com momentos preestabelecidos de planejamento e orientação, nos quais são programadas e discutidas as atividades que poderão ser desenvolvidas ao longo do estágio. No entanto, essa não é uma prática comum nas outras escolas.

A professora K, que trabalha na escola parceira, relata em trecho já mencionado:

Em uma aula de uma estagiária minha, tinham várias coisas erradas, inclusive conceitos errados [...] Eu falei em particular com a estagiária, depois da aula [...] a minha opinião não foi solicitada pela professora dela. Não participo da avaliação dos estagiários. A gente não tem nenhum poder de avaliação, mas também não acho que deva ter... poderiam até pedir um relatório final pra você avaliar a sua estagiária, não pra você dar nota, mas pra você falar como ela foi, o que é que você achou, pra falar um pouco da aula, não como nota [...] é por isso que eu falo que essa parte do estágio tinha que sofrer uma reformulação.

A avaliação dos estagiários é um momento que, geralmente, não conta com a participação dos professores regentes, conforme ilustrado acima com a fala da professora K. Ainda que eles acompanhem esses estudantes e tenham todas as informações sobre o envolvimento e empenho deles nas situações do estágio, a maioria dos entrevistados revela que não participa dos momentos de avaliação dos estagiários. No entanto, ao aprofundarem a discussão sobre a participação do regente na avaliação do estagiário, os entrevistados dividem-se:

Os responsáveis pelos estágios [...] deveriam vir até a escola conversar com a gente que recebe os estagiários ... pois temos muito a dizer sobre os estagiários... acho que assim a coisa começaria a funcionar. (Professora B)

Acho que o professor (regente) não deve ter a obrigação de fazer relatórios sobre os estagiários, mas acho que se ele quiser vai ajudar muito na avaliação do estagiário. O problema é que vai aumentar o trabalho do professor e, mesmo assim, ele vai continuar sem um reconhecimento por parte da universidade. (Professor C)

Uma vez, eu tive que avaliar uma estagiária porque a professora de estágio estava doente, tirou licença [...], mas eu não achei legal, a gente não gosta de fazer isso sem a professora de estágio. (Professora F)

Como mostram as falas, alguns dos docentes argumentaram a importância de uma participação formalizada dos regentes na avaliação desses estudantes, já que mantêm um contato mais próximo com eles nos períodos de estágios e que, portanto, teriam muito a dizer. Outros, mesmo reconhecendo a importância das informações que os professores regentes têm sobre os estagiários que acompanham, ainda assim, acham que avaliar é papel da universidade.

O receio dos que se posicionam no segundo grupo relaciona-se mais com a questão da atribuição de notas, já que eles também defendem que suas opiniões e seus comentários sobre a participação e desempenho dos estagiários deveriam ser ouvidos pelos professores da universidade. Esses entrevistados parecem temer também uma sobrecarga de trabalho pelo acúmulo das atividades de ensino e de acompanhamento de estagiários. No entendimento deles, uma participação formal nas avaliações poderia representar mais documentos para preencher, mais relatórios a redigir, portanto, alguns deles mostraram-se receosos quanto a isso.

Em relação à escola de aplicação para uma certa dúvida sobre a participação dos regentes nas avaliações dos estagiários:

A gente acompanha, tira dúvidas, auxilia o estagiário, mas avaliar não. Se a gente quiser, a gente pode fazer observações na ficha do licenciando (estagiário), mas isso não é uma prática muito comum. (Professora F)

Eu faço um pequeno relatório sobre o meu estagiário [...] Sim, a professora de estágio considera as minhas observações na avaliação dele. (Professora H)

Não, eu não avalio, quem faz isso é a professora de estágio. (Professora I)

Esses entrevistados até chegaram a dizer que podem fazer “observações” e comentários sobre a participação e desempenho do estagiário. Duas professoras dessa escola garantiram que essas observações e comentários são levados em consideração no momento em que a professora de estágio vai atribuir nota ao estudante. Os outros entrevistados da mesma escola não deixaram certeza a esse respeito, já que, segundo eles, o preenchimento do relatório não é obrigatório, podendo ser feita apenas uma exposição oral à professora de estágio sobre o desempenho e participação do estagiário.

Essa aparente contradição entre as falas dos entrevistados dessa escola pode significar a falta de um entendimento comum das tarefas previstas para o professor regente e sobre sua participação nos estágios, fato que se agrava na escola comum e na escola parceira.

Tomemos agora como contra-ponto, alguns exemplos de estágios em outros países para que possamos perceber o quanto nossos estágios ainda permanecem aquém quando o assunto é a participação dos professores experientes da escola na formação dos estagiários.

O exemplo da França despertou meu interesse após uma proveitosa conversa com o pesquisador Raymond Bourdoncle, da Universidade de Lille, em abril de 2006. Em visita ao Brasil, o pesquisador reuniu-se com o Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf), coordenado pela professora Menga Lüdke; foi quando aceitou, gentilmente, dedicar alguns momentos de sua atenção às questões de minha pesquisa. Nesta interlocução, Bourdoncle faz um apanhado geral sobre a questão dos estágios na França, revelando que, após a universitarização da formação de professores, a universidade e a escola passaram a compartilhar a responsabilidade sobre o processo de formação docente. O pesquisador também menciona o caso da Inglaterra, onde dois terços da formação acontecem na escola e que, por este motivo, a verba destinada à formação de professores é enviada para essa instituição.

Segundo Bourdoncle, os vários estágios dos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM) são acompanhados por um professor da escola chamado “mestre-formador” ou “professor-tutor” que é escolhido e aprovado pela escola e pelo IUFM, para ser o tutor dos estagiários dentro da instituição. Esse docente não deixa de atuar no ensino, mas passa a acumular, junto a essa atividade, a função de formador.

Perrenoud, Altet, Paquay e colaboradores, em um livro que foi publicado no Brasil em 2003, também trazem contribuições muito importantes para as questões do estágio que são discutidas nesta pesquisa. O livro reúne uma série de trabalhos sobre as possibilidades e condições necessárias para que se desenvolva um processo de profissionalização dos *formadores de professores*. Os textos são resultados de pesquisas realizadas na França e em outros países francofônicos,

abordando temas como a identidade, a formação e a profissionalização de *formadores de professores*, entre eles, os *formadores de campo* (*conselheiros pedagógicos e professor-tutor*) que, em uma comparação apenas ilustrativa com o caso do Brasil, seriam os professores experientes da educação básica que recebem os estagiários dos cursos de formação docente.

Neste livro, encontram-se o texto de Patrice Pelpel, que trata de questões relativas à profissionalização dos conselheiros pedagógicos – um tipo de formador de campo dos IUFM da França – e o texto de Nadine Faingold, que aborda as práticas e a identidade profissional dos professores-tutores. Esses textos foram particularmente esclarecedores sobre a participação e o papel desempenhado pelos professores experientes com o ensino na formação de estagiários dos cursos de formação docente desses centros de formação na França.

Os conselheiros pedagógicos e os professores tutores são os *formadores de campo* dos cursos desses institutos. Suas identidades ancoram-se, especialmente, no fato de serem professores com longa experiência de ensino em estabelecimentos escolares. São esses professores que acolhem e acompanham os professores em formação nos estágios. Eles não abandonam o trabalho de classe, já que “ser professor” é a base de sua identidade e, é justamente a sua experiência nesse trabalho que justifica a sua participação na formação de futuros docentes.

Segundo Pelpel (2003), após mudanças no paradigma que orientava os estágios nos IUFM, o conselheiro pedagógico foi deixando de ser apenas companheiro dos estagiários para se tornar um “interventor”. Essa nova característica de suas funções passa a exigir que ele “não apenas crie os procedimentos e as modalidades de seu trabalho com o estagiário, mas também os tempos e os lugares da formação” (p. 159).

Esse professor chega a conviver oito horas por semana na classe com o estagiário, portanto, suas funções de regente de classe e de formador precisam co-habitar nesse espaço em uma atividade harmoniosa e articulada, exigindo que ele dê assistência a seus alunos de turma e, ao mesmo tempo, que atue no aconselhamento e na formação dos estagiários. Isso inclui também a tarefa de avaliá-lo. Nas palavras de Pelpel (2003) “por ser responsável na instituição pelo contato com o estagiário e testemunha de suas experiências, cabe-lhes fazer um

juízo sobre a sua capacidade de se tornar o que lhe é próprio, ou seja, um profissional do ensino”(p.158).

Analisando em profundidade as funções desempenhadas pelos conselheiros pedagógicos nos estágios de prática acompanhada e nos estágios de responsabilidade, Pelpel afirma que essas funções correspondem a quatro grandes eixos: um *eixo pedagógico*, que diz respeito a tudo o que gira em torno do trabalho do professor na classe; um *eixo profissional* que está relacionado aos aspectos do ofício que são externos à vida em classe; um *eixo relacional*, já que o professor experiente neste caso seria interlocutor privilegiado do estagiário no campo e mediador em relação aos outros; e um *eixo institucional*, que está relacionado ao papel desempenhado por esse professor experiente na avaliação do estagiário.

A partir dessa compreensão mais ampla das funções desses professores na formação dos estagiários, percebemos que seu papel e atuação ultrapassam a sua experiência de ensino – embora esta seja o seu fundamento (Pelpel, 2003) e o que o diferencia dos inspetores e formadores do IUFM. É dessa amplitude de seu papel que emerge a necessidade de uma formação específica, de um preparo para estas tarefas – já não basta a estes professores “apresentarem-se sob a capa de sua experiência para provocar nos estagiários qualquer atitude que seria da ordem da imitação, eles devem explorá-las para ajudar o outro a dominar os problemas que encontra e, assim, contribuir para a sua formação profissional”.(p. 161). É nesse contexto que o professor experiente que recebe estagiários deverá desenvolver competências que vão além daquelas que ele utiliza em seu trabalho com o ensino: “Formar não é ensinar – mesmo e, principalmente, quando se trata de formar professores”.(p.160)

Se no caso da França e de outros países o que está em discussão é a profissionalização desses formadores de campo, o que tange também a formação para esse papel, no Brasil, a questão ainda não alcançou esse debate.

4.2.2

Como os professores regentes vêm seu papel na formação dos estagiários

No discurso dos entrevistados, os professores experientes na docência da educação básica seriam “elos” importantes na formação dos estagiários, porque podem colaborar com a integração entre o que é aprendido na universidade e o que é vivido na realidade da docência.

Veamos o que dizem os entrevistados ao serem questionados sobre que conhecimentos o professor experiente da escola possui e que podem ajudar na formação dos estagiários:

Acho que o manejo e o domínio da turma é uma coisa que eles podem aprender com a gente [...] O uso das teorias na realidade da sala de aula também. (professora K).

Acho que o professor experiente pode ajudar o estagiário a selecionar o que é útil e importante para seu trabalho [...] por exemplo, o uso adequado de brinquedos pedagógicos [...] trabalhar com a cultura infantil que não é bem trabalhada pela academia... tudo isso o professor que tem experiência pode ajudar. (Professora E)

O manejo da turma, a resolução de situações emergenciais e não planejadas, ter jogo de cintura para resolver certos problemas da prática... isso só se aprende na prática, então, um professor que tem uma boa experiência já passou por tudo isso e com certeza vai poder ajudar na formação do estagiário... A faculdade não dá conta de ensinar essas coisas. (Professora H)

Entender a relação professor-aluno. Essa questão de você saber lidar com o emocional, de saber dosar, de exigir [...] Saber até aonde você pode ir e exigir de cada turma. Acho que essas coisas o professor experiente sabe bem. (Professor C).

Como visto, domínio de turma, a compreensão da relação professor-aluno, o agir na emergência da situação e a seleção de conteúdos e métodos adequados à realidade dos alunos, foram citados pelos entrevistados como sendo conhecimentos que só podem ser vistos e adquiridos na prática, através da experimentação e vivência das situações reais de ensino. Para eles, a universidade não dá conta de transmitir esses conhecimentos aos estudantes das licenciaturas. Portanto, essa seria uma lacuna da formação que só poderia ser preenchida (ou pelo menos minimizada) com a vivência da situação real de ensino e com a ajuda do professor experiente no trabalho com a educação básica.

Quando questionados se acreditam que o regente que recebe estagiários é também um formador de professores, a maioria dos entrevistados respondeu afirmativamente a questão. No entanto, duas professoras da escola comum, inicialmente, demonstraram surpresa com a pergunta:

Eu formadora de professores? Sabe que eu nunca parei para pensar nisso... É talvez eu seja. (Professora D)

Não, eu não acho que sou uma formadora de professores... eu até ajudo, mas não sou formadora. (Professora A)

Entre os três tipos de estágios que integram esta pesquisa, o professor da escola de aplicação é o que encontra um espaço maior de atuação e participação nos estágios. É também esse professor que demonstra maior consciência em relação ao seu papel de formador de professores. Como destacou uma das entrevistadas, eles já prestam concurso sabendo que irão atuar nos estágios dos licenciandos que são encaminhados pela universidade. Essa “tradição” da escola de aplicação com a formação de professores e o modo como a universidade divide com ela essa responsabilidade faz com que esteja presente no discurso de seus docentes uma consciência maior e uma crença na importância do papel que desempenham na formação dos estagiários. Não podemos esquecer das condições favoráveis que são oferecidas aos professores dessa escola para que eles atuem nos estágios, a começar pela carga horária específica para atendimento dos licenciandos.

Do outro lado, os regentes de classe da escola comum reclamam da falta de um “reconhecimento”, por parte da universidade, da importância do trabalho dos docentes regentes da educação básica na formação dos estagiários.

A gente abre as portas da sala de aula para receber esses estudantes, se coloca a disposição, ajuda, mas não tem nenhum reconhecimento por parte da universidade (...) eles (professores da universidade) nem vêm aqui conversar com a gente ou convidar para ... sei lá.... falar sobre o nosso trabalho lá na graduação. (Professor C)

O fato de os regentes não serem ouvidos ou de não participarem das avaliações dos estagiários e das discussões a respeito dos estágios, bem como a ausência de condições favoráveis para o trabalho com estagiários, são fatores que confirmam a falta de reconhecimento e a desvalorização do trabalho desses professores na formação dos estagiários. É nesse ponto que surge outra contradição: os regentes entendem que são eles importantes na formação dos

estagiários, mas ressaltam que não são reconhecidos dessa forma pelos outros envolvidos no processo de formação.

Esse fato deriva das concepções que ainda orientam os cursos de formação de professores no Brasil. O paradigma que orienta o currículo do curso, atuando na seleção de atividades, de estratégias de formação e nos estágios, vai definir também o modo como o professor regente da escola será reconhecido (ou não) no processo e também influenciará o modo como ele reconhece a si mesmo na formação dos estagiários. Ou seja, a forma como os cursos de formação docente lidam com as questões relativas à formação prática e aos saberes do professor experiente, também vai ser importante para o reconhecimento da importância do papel desses docentes na formação dos estagiários. Esse reconhecimento precisa atingir duas dimensões: uma *interna* ao próprio grupo de professores regentes, que passa a reconhecer-se como uma peça fundamental na formação de seus pares; e uma dimensão que chamarei de *externa*, porque diz respeito aos outros envolvidos na formação docente: os professores da universidade, os estagiários, a escola, bem como os currículos e as pesquisas da área. Essas duas dimensões precisam ser trabalhadas e desenvolvidas simultaneamente e com a participação ativa de todos os envolvidos na formação de professores.

A respeito do reconhecimento da importância das escolas e de seus professores na formação de professores, Lüdke (1994, p. 184) argumenta:

Merecem atenção as alterações organizacionais tentadas no sentido de integrar de direito uma parceria que já contribui de fato para a formação do futuro professor pela universidade: a rede pública. Suas escolas, como campo de estágio, já servem diretamente para estabelecer a conexão entre o estudante de licenciatura e a realidade escolar que irá enfrentar. Porque não reconhecer então sua contribuição específica como agência co-responsável no processo de formação do professor, inclusive estendendo essa responsabilidade até a própria Secretaria de Educação?

Essa concepção precisaria estar presente como eixo articulador dos currículos dos cursos que formam professores e nas atividades e projetos da escola, não só para garantir espaço de participação e atuação do professor regente na formação dos estagiários, mas, principalmente, para que se estruturam ações e estratégias visando também o preparo dos professores regentes para o desempenho das funções que lhes cabem no processo de formação de seus estagiários.

4.3

O contato entre professor regente e estagiário: questões sobre a socialização profissional e a construção de identidades

O estágio é um momento da formação que pode oportunizar o contato entre a formação e a realidade profissional, entre professor experiente e professor em formação. Este pode ser um momento ímpar de aprendizado e troca entre pares e, portanto, uma experiência importante de socialização profissional e de construção de identidades.

Reconheço que a questão da socialização pode ser entendida sob vários aspectos e orientada por diferentes paradigmas e que o termo *profissionalização*, associado ao trabalho docente, também tem levantado muitas polêmicas, já que muitos preferem não atribuir ao trabalho do professor o *status* de *profissão*, devido às suas especificidades e condições. Não pretendo adentrar neste debate, que traz questões tão complexas e ainda sem respostas, por isso, trabalharei com a idéia de que os professores encontram-se em processo de profissionalização conforme indicam os trabalhos de autores, como: Nóvoa, Tardif, Perrenoud e Lüdke.

Os estudos relativos à socialização profissional e à construção das identidades profissionais têm ganhado destaque em meio às discussões sobre a formação e trabalho docente. Produções sobre a temática têm demonstrado as possibilidades que esses estudos representam para a compreensão das questões que se colocam para a formação de professores, principalmente, porque eles oferecem indicações de como eles se desenvolvem profissionalmente em contato com seus pares e como esse contato pode ser importante para o processo de identificação mútua.

Conforme afirma Dubar (1997; 1998), a socialização profissional é um processo que possibilita aos indivíduos a construção de sua identidade social e profissional através do “jogo das transações biográficas e relacionais”. Pela característica dinâmica desse jogo relacional, a identidade nunca estaria acabada (Dubar, 1997), podendo ser melhor entendida através da idéia de “formas identitárias”, conceito que, segundo o autor, se propõe a dar conta da

complexidade inerente às questões da identidade, levando em consideração sua relação com os aspectos espaciais e temporais considerados estruturantes no ciclo de vida do indivíduo. Para Dubar (1998, p. 16): “Isso quer dizer que as formas identitárias não podem ser consideradas como formas estáveis que seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem”.

Segundo o autor, a construção de identidades (sociais e profissionais) envolve dois processos distintos e complementares: o *processo biográfico*, que é a construção de identidades pelo próprio indivíduo, a partir das transações subjetivas deste com as instituições com as quais se relaciona (família, igreja, escola, trabalho etc); e o *processo relacional*, que pode ser entendido como um processo de construção de identidades através de transações objetivas entre os sujeitos e as instituições, que visa o reconhecimento de competências, saberes e imagens de si.

Dentro do que é exposto por Dubar, “a construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação”. Esses *espaços-tempos* são, segundo o autor, determinantes no processo de construção de formas identitárias sociais e profissionais, e ao mesmo tempo, são determinados ao longo das transações objetivas e subjetivas dos sujeitos com as instituições a que pertencem. É justamente a idéia de pertencimento e de relação, inerente ao processo de construção de identidade, que abre espaço e ressalta a importância dos estudos sociológicos que se ocupam da socialização profissional.

Nóvoa (1991; 1992-a; 1992-b), ao longo de alguns de seus trabalhos, também trata das questões relacionadas à construção de identidade e socialização profissional na formação de professores. Para este autor e seus colaboradores, o trabalho e a formação de docentes são espaços privilegiados, muito mais do que lugares de aquisição de conhecimentos e técnicas ou de reflexões; esses são espaços fundamentais na socialização e na configuração da identidade profissional.

Defendendo o uso de abordagens biográficas para a compreensão de questões relativas à formação dos professores, Nóvoa (1992-a) afirma ainda que é impossível separar o *eu profissional* do *eu pessoal*. Isso reforçaria a necessidade

de que os estudos relativos à profissão do professor levem em consideração também a trajetória de vida, as histórias e discursos dos professores.

No texto de Moita, que integra a obra organizada por Nóvoa (1992-a), a autora acrescenta ainda:

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Forma-se supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”. (p.114)

O que cada professor “é” se constituiu também a partir da relação com os outros, representados pelas pessoas que marcaram suas vidas, seus familiares, seus professores, seus colegas de trabalho, seus alunos... Isso é o que torna as questões relativas à identidade dos professores e à socialização profissional tão complexas e, ao mesmo tempo, tão merecedoras da atenção dos estudos sobre o trabalho e formação docente.

Lüdke (1996) mostra também como o professor também “aprende” no processo de socialização profissional:

Não há dúvidas de que o trabalho, a prática, nas diferentes escolas, vai ensinando, vai completando a formação do professor, pelo auxílio e influência de outros colegas, mas também pela própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo. O professor vai “aprendendo fazendo com seus alunos” e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções.(p.12. Grifo do autor)

O estudo de Mediano e Lüdke (1992-1998), citado no primeiro capítulo deste trabalho, também traz importantes contribuições para o entendimento da questão da socialização profissional de professores. Os achados do estudo citado, permitem afirmar a importância do contato e das trocas entre professores para o processo de desenvolvimento profissional e construção de identidades. Os professores entrevistados na pesquisa de Mediano e Lüdke reconhecem a ajuda recebida e a troca com outros professores como sendo elementos de fundamental importância em suas formações.

Este dado também aparece nas entrevistas que realizei para este estudo. Todos os professores regentes entrevistados destacaram a importância dos contatos e trocas com professores experientes e colegas de trabalho para o

aprendizado e desenvolvimento profissional. Segundo eles, o apoio em situações difíceis, o envolvimento em discussões coletivas, as conversas para troca de experiências (mesmo as conversas que acontecem fora do ambiente escolar) contribuem para a formação de cada professor pelo compartilhamento de dúvidas, estratégias e experiências de sucesso e fracasso. No entanto, nas experiências pessoais dos entrevistados, os regentes das turmas nas quais estagiaram não foram apontados como essas figuras de apoio e compartilhamento. Os entrevistados, em sua maioria, não consideram que tenham tido em seus estágios experiências de “troca” com os professores das escolas que possam ser consideradas como positivas.

A experiência que esses professores tiveram enquanto estagiários e o tipo de relação que experimentaram com os regentes das turmas em que cumpriram essa etapa da formação, parecem ter forte influência na relação que mantêm hoje com seus estagiários, servindo mais como contra-modelos. Ao menos no discurso deles sobre a relação que procuram ter com seus estagiários, é possível perceber uma tentativa de oposição às situações que foram vividas em seus próprios estágios.

A professora da turma ignorava a nossa presença, não dava a menor bola [...] Mas eu acho que era a época. Na época o professor era o dono do saber, detinha o saber, era superior e eu era apenas uma estagiária [...] É por isso que as pessoas gostam tanto de fazer estágio comigo, porque eu tento me aproximar, fazer amizade para que possa haver... assim... uma troca , por que senão é horrível, então, eu procuro dar espaço para o estagiário participar [...] Também procuro ajudar sempre. (Professora J)

Assim como a professora J, parte dos entrevistados diz que tenta incentivar e abrir espaço para a participação dos estagiários em suas aulas, tratando-os como profissionais em formação, porque se lembram de como “era ruim estar na sala de aula e ser ignorado pelo professor regente” (Professora B). Outros ainda afirmaram que procuram estar disponíveis para a orientação e para discussão com os estagiários, não os deixando sozinhos, com responsabilidades que ainda não são capazes de assumir. Desse modo, o principal argumento usado pelos entrevistados para explicarem suas condutas está no passado, em suas próprias experiências como estagiários. Assim, esses professores agem contrapondo as experiências pessoais que tiveram, já que muitos vivenciaram em suas formações, situações nas quais o professor regente não era receptivo, ou não estava

interessado em ajudá-los. Os exemplos positivos que conheceram e vivenciaram também servem de modelos para suas posturas nos estágios:

O que mais me marcou foi a influência de alguns professores [...] eu vejo meu estilo de falar, meu estilo de dar aula e eu acho que é uma somatório de vários homens e mulheres que eu admirei. (Professor C)

Eu olhava pra ela (diretora da primeira escola que trabalhou) e pensava: um dia eu vou querer ser assim! Ela me passou uma coisa de ética, de compromisso e de seriedade com a educação, com a escola pública [...] Isso ficou em mim e eu gostaria de passar isso para os estagiários que estão se formando [...] então, eu os trato com respeito, pra que eles se sintam importantes também e tratem a educação com respeito também. (Professora J)

[...] eu me lembro de uma professora que eu tive na terceira série. Ela me serviu de modelo porque era uma pessoa altamente capaz, tinha segurança no que ensinava, era afetuosa e sabia valorizar o aluno [...] Eu procuro ser assim hoje, não só com os meus alunos, mas com meus estagiários também. (Professora G)

Um colega de trabalho com quem compartilhou experiências, uma diretora acolhedora, uma coordenadora que auxiliava nos momentos difíceis foram alguns dos exemplos mais usados pelos regentes quando falavam da importância do contato e troca entre profissionais, especialmente na iniciação como docente. Citaram também a importância da figura de algum professor experiente que tiveram em suas trajetórias de vida, alguém que lhes serviu de modelo, de exemplo, alguém em quem se espelharam para construir suas identidades e suas práticas. A relação que tiveram com esses outros professores é usada pelos entrevistados para identificarem características positivas e desejáveis na relação entre o professor iniciante (ou em formação) e o professor experiente.

A receptividade, o incentivo e a disponibilidade para auxiliar na formação foram qualidades ressaltadas pelos entrevistados nos “professores-modelos” que citaram. Também destacaram o compromisso com a educação, a postura ética e o domínio de conteúdo como sendo características que admiravam nesses profissionais que serviram de modelos para suas práticas ou que foram figuras marcantes em suas formações. Para os entrevistados, essas eram as características que eles esperavam encontrar nos professores regentes de seus estágios e, portanto, aquelas que procuram desenvolver hoje em dia em seu trabalho na educação e com estagiários.

Ainda que os professores argumentem que procuram ser receptivos aos estagiários, abrindo-lhes espaço, chamando-os a participar, eles ressaltam que a passividade, a falta de iniciativa e autonomia dos estagiários, conforme mostrado anteriormente, além ser um obstáculo para o bom aproveitamento dos estágios é um fator que dificulta o entrosamento entre professor regente e estagiário. Mas, podemos nos questionar: Será que é possível que todos os estagiários já cheguem nos estágios com esses “comportamentos desejáveis” de segurança, maturidade, autonomia etc? Não seriam os estágios espaços oportunos para o desenvolvimento desses comportamentos? Será que o professor regente não poderia ajudá-lo nesse processo? De quem deve partir a aproximação: do regente ou do estagiário? Esses questionamentos surgem se levarmos em consideração as próprias falas dos entrevistados que, ao relembrem suas experiências enquanto estagiários, também relatam que se sentiram inseguros e despreparados. Assim, parece haver, em alguns dos casos, uma relação de “espera” de ambas as partes (estagiários e professores regentes), como se a aproximação devesse partir sempre do outro.

5

Pontos de chegada do estudo: algumas considerações finais

Chegando ao final deste estudo, foi possível verificar que a problemática dos estágios ainda é um tema com muitas lacunas capazes de motivar grandes discussões na formação docente. No entanto, a contribuição que este trabalho trouxe para esse fervoroso debate é a “voz” daqueles que, apesar de estarem imersos na realidade dos estágios e dos problemas da sala de aula, o mais das vezes, permanecem excluídos dessas discussões e das decisões que dizem respeito à sua formação e a de seus pares.

Ao compor a amostra com professores que trabalham em três escolas que mantêm diferentes tipos de vínculos com as universidades para a realização dos estágios, este estudo esperava encontrar algumas diferenças entre as propostas de estágio que pudessem ser significativas para as questões discutidas, buscando entender, de acordo com as falas dos entrevistados e com o contexto de cada uma das propostas, qual o lugar dos professores regentes nesses estágios.

A “escola comum”, ainda que seja considerada em suas particularidades, representa uma maioria na realidade brasileira. No que diz respeito aos estágios e à relação que a universidade mantém com essa instituição, podemos dizer que predomina uma relação instrumental, na qual a escola é tida apenas como um campo de estágio para os alunos dos cursos de formação de professores da universidade conveniada.

Em relação ao lugar que os professores dessa escola ocupam nos estágios que lá acontecem, podemos dizer que, ainda que a regulamentação dos estágios da universidade conveniada indique algumas atribuições do professor regente (prevendo inclusive que uma parte da avaliação realizada pela universidade seja feita em parceria com a unidade escolar) o relato de seus professores contradiz o que é proposto no documento. Os entrevistados dessa escola revelaram que não participam da avaliação dos estagiários e que, na maioria das vezes, não são ao menos consultados nesse momento.

Foi também entre os entrevistados da escola comum que duas professoras demonstraram “surpresa” ao serem questionadas sobre como elas se vêem no processo de formação dos estagiários. Conforme relatado no quarto capítulo, ao perguntar se elas acreditavam que são também formadoras de professores, as duas entrevistadas tiveram a mesma reação de espanto e dúvida no primeiro momento, afirmando que nunca haviam parado para pensar sobre o assunto. Isso possibilita pensar que o modo como os estágios são pensados e organizados pode influenciar também o modo como os regentes se vêem dentro desse processo. Se as propostas e as atividades de estágio envolvem ou solicitam a participação ativa e intervenção do professor regente, isso certamente será um fator importante de influência na maneira como esse é reconhecido e também no modo como ele reconhece a si mesmo no processo de formação dos estagiários que recebe. Portanto, é compreensível que professores das “escolas comuns” tenham dúvidas em relação ao seu papel de formadores ou de co-formadores de professores, já que a maioria dos cursos que “usam” essas escolas como campos de estágios, também não os reconhecem como tal.

Quanto à escola parceira, a situação dos estágios parece que ainda não avançou a contento e, ainda que o projeto de parceria em questão intencione aproximar escola e universidade para benefício da formação docente, as professoras e a coordenadora entrevistadas demonstram que ainda não se conseguiu efetivamente uma aproximação que seja satisfatória:

Talvez, por se tratar de uma parceria, a troca (entre universidade e escola) deveria ser maior. (Professora J)

Os estágios aqui são muito bons [...] geralmente quem procura aqui é porque sabe que as pessoas participam e geralmente voltam depois pra pedir uma sugestão e tal... mas, ainda acho que poderia ser mais proveitoso, a parceria poderia ser maior. (Professora K)

Apesar disso, as entrevistadas da escola parceira destacaram e elogiaram a iniciativa da universidade de convidá-las para cursarem disciplinas no curso de Pedagogia. Segundo elas, essa iniciativa foi muito importante porque “abriu as portas da universidade para as professoras da escola, possibilitando que elas estivessem se atualizando” (fala da coordenadora da escola parceira).

O fato de trabalharem em uma escola que integra um projeto de parceria com uma universidade para a formação de professores deixa claro para essas

professoras que elas teriam “um papel” a desempenhar na formação de seus estagiários. Porém, o que não podemos afirmar é que elas saibam exatamente o que é esperado delas nos estágios. Ainda que o texto de implantação do projeto de parceria mencione a existência do “*supervisor de estágio*” – *um professor da unidade escolar que acompanhará as atividades do estagiário*¹⁹ – não há uma exposição clara em relação às atribuições desse supervisor, e as falas das entrevistadas indicam que a participação dos professores restringe-se a receber o estagiário em sua sala e registrar sua frequência. Assim, vemos que as ações do projeto em questão ainda precisam ser melhor discutidas para que o projeto avance rumo a uma *parceria colaborativa* que, na explicação de Foerste (2002), nasce da participação e do envolvimento dos profissionais da escola e da universidade nas discussões e decisões a respeito da formação de professores.

O caso dos estágios na escola de aplicação talvez seja o que se diferencie mais. Além de se reconhecerem como formadores de professores e de reconhecerem a importância de sua participação nos estágios, esses professores têm uma clareza maior em relação às suas atribuições. Além de os documentos que regulamentam os estágios nessa escola cuidarem de esclarecer o papel de cada um dos envolvidos, seus professores regentes também têm em suas condições de trabalho a garantia para que possam atuar na formação dos estagiários, com carga horária específica destinada ao planejamento das atividades do estágio e à orientação dos estagiários.

A situação das escolas de aplicação, como mostrado em capítulos anteriores, é ímpar, o que dificulta comparações com as demais escolas da realidade brasileira. No entanto, não podemos ignorar as possíveis lições que essas experiências têm a nos oferecer. Ainda que façam parte de uma realidade bastante diferenciada, foi possível encontrar também nas falas dos professores dessa escola algumas das reclamações e dos problemas apontados pelos outros entrevistados: problemas que se relacionam ao estagiário e às deficiências de sua formação; o distanciamento da universidade e de seus professores em relação à escola e ao estágio; a insuficiência da carga horária destinada a esse elemento da formação. Enfim, os problemas relatados pelos entrevistados da escola de aplicação também

¹⁹ Trecho retirado do texto do projeto de parceria em questão.

se assemelham aos que foram apontados pelos entrevistados da escola comum e da escola parceira. Isso mostra que algumas dessas questões são estruturais e originadas em outras esferas mais amplas ultrapassando a questão do estágio.

No geral, os professores que foram entrevistados nesta pesquisa demonstram acreditar na importância de seu “papel” na formação dos estagiários, mas afirmam que essa importância não é reconhecida pelos outros atores envolvidos na formação de professores. O fato de não participarem da avaliação dos estagiários e das discussões e decisões a respeito dos estágios e da formação docente acaba reforçando esse aspecto. No entanto, é preciso lembrar que a participação nas avaliações dos estagiários é um tema tratado com certo “receio” entre os entrevistados, por temerem uma sobrecarga de tarefas em seu trabalho.

Cabe aqui uma reflexão: que compromisso e empenho se pode esperar desses professores com a questão dos estágios se eles não são consultados no planejamento e nas decisões a respeito desse elemento da formação de professores, se não têm a importância de seu papel e de sua participação reconhecida pelos outros envolvidos na formação de professores e se o seu lugar na formação dos estagiários ainda é informal e indefinido?

Um outro aspecto interessante nas falas é ausência de um olhar que alcance as responsabilidades dos próprios regentes e das escolas nos estágios. Em vários momentos das entrevistas pude confirmar que, ainda que esses professores acreditem na importância das contribuições que podem oferecer, eles na verdade não têm clareza sobre o que se espera deles e de que forma podem (e devem) intervir nos estágios. O professor regente ainda não tem um papel definido e reconhecido nos currículos dos cursos que formam professores, sua atuação junto aos estagiários ainda é muito informal e permanece na dependência do modo como cada um desses professores se dispõe ou não a intervir nesse processo. Alguns entendem que seu espaço de atuação e sua tarefa é a orientação, o aconselhamento; outros acreditam que podem servir de modelos, transmitindo aos estagiários conhecimentos e técnicas sobre a atividade docente; e há também aqueles que vêem os estagiários apenas como ajudantes em seu trabalho, sem que tenham um compromisso de formação com esses estudantes. Ou seja, cada professor que recebe estagiários em suas turmas pode usar de seu livre arbítrio

para atuar nos estágios, o que acaba resultando em uma diversidade muito grande de práticas e concepções ou, o que é pior, a falta de clareza em relação ao papel desses docentes nos estágios pode também imobilizá-los.

As informações encontradas por este estudo também vêm confirmar que os professores regentes da educação básica ainda não têm uma participação efetiva nas discussões acerca da formação docente nem mesmo quando lidam diretamente com ela em seu trabalho, como é o caso do professor que recebe estagiários.

Essa questão vai ao encontro das discussões de Contreras (2002) sobre a autonomia profissional do professor. Para o autor “não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles não tomam” (p. 128). As concepções que colocam os professores como meros executores de ações que são pensadas em instâncias exteriores ao seu trabalho e à sua realidade, não reconhecem os professores como produtores de conhecimentos, não reconhecem a necessidade de que ele seja sujeito ativo no processo de sua formação e na de seus pares. Essa parece ser também a concepção que orienta nossas propostas de formação e as práticas de nossos estágios supervisionados.

Autores como Zeichner, Tardif, Nóvoa e Perrenoud, entre outros, têm tentado trabalhar para a difusão da idéia de que o professor é ator principal nas discussões, nas pesquisas e nas decisões que envolvem seu trabalho e sua formação. Seus saberes não são produzidos externamente ao seu trabalho e suas competências não são adquiridas longe de sua prática e da sua história de vida. No entanto, vemos na universidade que ainda não conseguimos envolver as escolas e seus docentes, para juntos pensarmos as questões relativas ao estágio e à formação de professores. Por mais que se tente avançar em relação ao estágio e à formação de professores, essas discussões ainda não contam, suficientemente, com a participação daqueles professores que conhecem a realidade da educação tão de perto e que vivem “na pele” os problemas da docência na educação básica.

Por fim, precisamos avançar rumo à definição de papéis, à delimitação das funções e do espaço de atuação dos professores regentes na formação dos estagiários. Mas essa é uma discussão que não pode acontecer em esferas exteriores ao trabalho desses docentes, eles precisam participar, decidir e, principalmente, ter a consciência da importância de sua atuação na formação de

seus pares, ou seja, é preciso que haja um envolvimento amplo desses professores experientes com o ensino nas discussões a respeito da formação docente, de modo que eles se reconheçam também como formadores de professores.

Além disso, é preciso que eles tenham condições favoráveis que lhes permitam exercer também essa função. A exemplo da escola de aplicação, é necessário que esses regentes de turma tenham uma carga horária específica para este trabalho, que possam dedicar esse tempo ao atendimento e orientação de seus estagiários. É fundamental que eles tenham momentos para o planejamento das ações e das atividades dos estágios, e para reuniões com os professores da universidade. Esses últimos, também deverão se organizar para uma participação mais efetiva nos estágios, encontrando tempo e condições para estarem em contato com os professores da escola e com as situações de estágio, planejando e dando suporte às ações desenvolvidas.

Todas essas condições precisam ser construídas através de um esforço que envolva escolas, universidades e órgãos de governo, pois não se pode esperar que esses professores se dediquem às questões da formação dos estagiários sem que lhes sejam oferecidas as condições adequadas de trabalho e uma remuneração compatível com essa atividade. Portanto, cada uma dessas instâncias tem uma responsabilidade a assumir nesse processo. A formação docente passa a ser então, um compromisso não só da universidade, mas também dos sistemas de ensino, do governo, das autoridades da área e dos próprios professores.

5.1

Pensando o preparo dos professores regentes para atuação na formação dos estagiários

Como forma de ampliar as contribuições deste trabalho gostaria de não permanecer apenas na discussão dos problemas dos estágios, ao contrário, gostaria de iniciar, com base nos achados desta pesquisa, algumas reflexões que pudessem vislumbrar novos caminhos e que servissem (quem sabe!) de pontos de partida para novos estudos.

Conforme mostram os achados desta pesquisa, os estágios sempre estiveram afetados por problemas estruturais de nossos cursos de formação de professores, assim como por limitações de concepções que não valorizam a experiência e os saberes da prática.

Como visto anteriormente, a desvalorização da atividade docente no meio acadêmico contribuiu para que as disciplinas ligadas à prática pedagógica sofressem certo desprestígio em relação às demais disciplinas dos currículos dos cursos da universidade. O tratamento dado a essas disciplinas de cunho “prático” na estrutura do currículo e na organização das atividades e formação levanta a questão do descaso com esse elemento na formação docente.

Um único professor, ou em alguns casos dois professores da universidade, têm que se responsabilizar pelo atendimento de toda uma turma de futuros professores em seus estágios. As dificuldades que esse professor da universidade enfrenta são muitas: responder dúvidas sobre tudo o que foi dado durante o curso, já que, na concepção reducionista que orienta muitos de nossos cursos, o estágio seria o momento de colocar em prática tudo o que foi aprendido pelo estudante durante sua formação para professor; acompanhar as atividades em campo de cada um de seus estagiários; e ainda avaliar o estagiário, um processo complexo, se levarmos em consideração que este professor, praticamente, é responsabilizado por dizer se o estudante está ou não pronto para atuar como professor.

Essas dificuldades inerentes ao trabalho desse professor da universidade motivaram um fecundo diálogo entre duas pesquisadoras brasileiras, Menga Lüdke e Silke Weber que, empenhadas nas discussões acerca dos Estágios Supervisionados e da Prática de Ensino, propunham que a formação prática do futuro professor deveria ser uma responsabilidade compartilhada entre todos os professores dos cursos de formação docente, que deveriam articular suas disciplinas com a realidade da prática do professor²⁰.

²⁰ Na posição de conselheira do CNE, Silke Weber, com a cooperação de Menga Lüdke, redigiram em 1997 uma proposta de resolução que, entre outras coisas, tratava desta questão. Porém, a proposta não chegou a ser homologada pelo Ministro de Educação. Entretanto ela foi divulgada na comunidade acadêmica educacional, estimulando interessantes discussões sobre a concepção do que hoje vem sendo implantado como “atividades complementares” nos cursos de formação de professores.

A co-responsabilização dos outros professores dos cursos de formação docente e dos professores regentes da escola em relação à “formação prática” também tem sido abordada por estudos e trabalhos de professores de algumas universidades portuguesas. Em outubro de 2006, através do Grupo de Estudos sobre a Profissão docente (GEProf) da PUC-Rio tive a oportunidade de discutir algumas questões de uma destas pesquisas com a professora e pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão, que ofereceu interessantes sugestões ao expor a situação da formação docente e dos estágios em Portugal e, mais tarde, enviando também o relatório de uma grande pesquisa que acabara de realizar em parceria com outros professores das universidades de Minho e de Aveiro.

O vasto estudo é constituído de seis subprojetos que, integrados, buscavam investigar em profundidade a influência da supervisão e dos contextos na construção e desenvolvimento profissional dos professores. O estudo ressalta a importância das experiências e da vivência no contexto do exercício docente para o desenvolvimento profissional, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores, reconhecendo a centralidade da escola e sua responsabilidade nos processos relativos à educação, à produção de conhecimentos e à formação de professores.

Nem o estudo português, brevemente citado aqui, nem esta pesquisa, pretendem transferir a responsabilidade da formação de professores para as escolas, já sobrecarregadas de “funções” que, muitas vezes, extrapolam as situações educacionais, sendo cobradas também pela solução de problemas sociais mais amplos, de origem externa à escola. O que se defende aqui é a necessidade de que a escola e seus atores participem das discussões e decisões a respeito da formação de professores, atuando também em momentos cruciais da formação como nas atividades relativas aos estágios.

Como mostrou esta pesquisa, a falta de uma definição clara do papel dos regentes nos estágios, as condições de trabalho desfavoráveis, a ausência de reconhecimento por parte dos envolvidos e a inexistência de uma remuneração (ou compensação) para que se assumam essa atividade e, claro, a falta de um preparo

específico para esse trabalho são algumas das questões que ainda se revelam muito problemáticas e que agem como fatores que impossibilitam ou, pelo menos, limitam a participação dos professores regentes nos estágios como co-formadores dos futuros professores. Dentro dessas complexas questões “limitadoras”, gostaria de destacar o preparo desses professores regentes para exercer esse “novo papel” – o de co-formador de professores.

De acordo com as informações obtidas, os professores regentes ainda não recebem nenhum tipo de formação ou de preparo específico para atuar nos estágios. Na maioria dos casos, podemos dizer que esses professores não recebem sequer uma orientação a respeito do que é esperado deles nesse momento.

Essa situação piora à medida que os laços entre a escola e a universidade (curso de formação de professores) se afrouxam. Esse fato foi encontrado nas entrevistas realizadas neste estudo, em que os professores da escola comum revelaram que não há um momento em que eles tenham a oportunidade de discutir, com os estagiários e com os professores da universidade, as questões relativas ao seu papel nos estágios e em relação às atividades que serão desenvolvidas nesse momento da formação dos estagiários. Os professores regentes, nesse caso, guiam-se pela forma como entendem seu papel, atuando de forma arbitrária nos estágios, e também pelo que aprenderam em seu próprio processo de formação.

A coordenadora da escola parceira revelou que, no início do projeto, os professores da escola foram convidados a participarem de algumas reuniões com os professores da universidade para esclarecimento dos objetivos e a apresentação do projeto de parceria. Entretanto, mesmo com o andamento do projeto, não houve propriamente um momento específico para discutirem e planejarem as atividades dos estágios em conjunto com os colegas de universidade.

No caso dos professores da escola de aplicação, os documentos que regulamentam os estágios e as reuniões com o corpo docente da escola e com os professores de estágio da universidade são instrumentos importantes que auxiliam na orientação e planejamento das atividades que desenvolvem nos estágios. Mais uma vez, destacam-se as diferenças entre as condições de trabalho dos professores dessa escola, que têm em sua carga horária de trabalho momentos reservados à

discussão das atividades dos estágios junto aos seus estagiários e ao corpo docente.

Este apanhado, mesmo rápido, permite mostrar que, ainda que, em alguns casos, os regentes possam contar com textos de documentos e reuniões com os outros envolvidos na formação de professores, como sendo instrumentos que auxiliam no planejamento de suas ações dentro dos estágios, a questão de seu preparo para essa função ainda não atingiu uma discussão mais ampla, que reflita sobre sua preparação, visando torná-la uma atividade sistematizada e fundamentada teoricamente.

Muitas vezes, o que acontece nos estágios são práticas “soltas”, desvinculadas de um projeto de formação, sem um referencial e um eixo que norteie as atividades dos professores regentes. Parece circular em nossos estágios a idéia de que o simples fato de os estagiários estarem na sala de aula, em contato com um professor experiente, dedicando-se a uma “observação atenta” e demonstrando interesse pela realidade da escola e da prática do professor já garantiria ao estagiário a aquisição de conhecimentos sobre a prática da docência. Essa concepção conduz a um entendimento do estágio como um conjunto de atividades que privilegiam a reprodução das atitudes e práticas observadas. Sob essa perspectiva, os estudantes correm o risco de se apegarem aos “saberes práticos a ponto de torná-los herméticos a qualquer reflexão teorizante.” (Paquay e Wagner, 2001).

Essa é uma das grandes ciladas do tema em questão e de concepções que não articulam teoria e prática, apostando na supervalorização desta última em detrimento dos outros saberes que devem estar presentes no trabalho e na formação dos professores. Conforme aponta Bracht et al. (2005), o professor que se pauta pela idéia de que sua experiência pode dar conta de resolver todas as situações da prática docente pode acabar dispensando a reflexão, por acreditar que experiências anteriores podem ser usadas como “receitas”.

No entanto, as experiências que foram vividas em um contexto específico não podem ser reproduzidas em outros contextos, já que a realidade não é “uma substância imutável e controlável” (Bracht et al., 2005). Ou seja, as atitudes do professor regente não podem ser vistas pelo estagiário como exemplos a serem

“imitados” em suas práticas, ao contrário, essas atitudes e práticas devem ser alvos de análise e temas disparadores de uma reflexão que envolva os estagiários e os professores regentes, pesando sobre estes últimos a necessidade de um distanciamento de sua própria prática com o objetivo de auxiliar os primeiros em sua formação.

Para Pospel (2003) esse é um dos fatos que justificam a necessidade de uma formação específica para esses “formadores de campo”²¹ para que eles possam de fato contribuir para a formação dos estagiários:

Falar de formação pedagógica para os formadores de campo pode parecer, conforme o caso, irrisório ou desprezível. Não se trata evidentemente de lhes ensinar seu ofício, nem mesmo de aperfeiçoá-los no acompanhamento de suas tarefas profissionais de professores. Contudo, para poder contribuir para a formação de um colega, é necessário que adquiram em relação à própria experiência uma certa distância que lhes permita colocá-la em perspectiva, relativizá-la, falar dela, simplesmente. Já não basta vivê-la, nem mesmo mostrá-la: é preciso explorá-la em benefício do estagiário e, em certa medida, também em benefício próprio [...] A questão aqui é conseguir a passagem do profissional experiente ao prático reflexivo. (p.167)

Na fala de uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa, também foi possível perceber o despotar de um pensamento que rejeita a simples imitação ou reprodução das práticas dos professores regentes. Vejamos:

Meu licenciando não está aprendendo a dar aula comigo, ele está refletindo. Ele está ali assistindo a uma coisa prática, como eles têm a teoria lá (na universidade). Mas a prática dele não é a minha prática. A minha prática vai apenas ajudar assim... a dar uns *insights* na hora da prática dele. (professora H)

A fala dessa professora extrapola a crença de que suas práticas deverão ser reproduzidas pelos estagiários e avança no sentido de trazer a atividade de reflexão para o estágio, ainda que ela não tenha clareza de que também pode (e deve) auxiliar o estagiário no processo de “reflexão”, contribuindo para que esse estudante construa sua própria prática e servindo também como um momento oportuno para seu próprio desenvolvimento profissional.

²¹ Como já mencionado, o Formador de Campo e o Conselheiro Pedagógico são professores experientes das escolas, que atuam também na formação de professores nos IUFM (Institutos Universitários de Formação de Professores), na França. São esses professores que recebem e acompanham os estagiários em seus estágios.

O conceito de reflexão, que hoje circula nos debates sobre formação de professores, é fundamentado nas idéias de Donald Schön sobre o “profissional reflexivo” que, grosso modo, seria aquele que não só é capaz de auto-regular sua ação, mas que também pode orientar seu aprendizado através de uma análise crítica de suas práticas e de seus resultados.

Tardif (2005) acrescenta ainda que, através dessa reflexão sobre a prática e seus efeitos, o prático constitui para si um “saber da experiência”. Esse saber da experiência (Tardif, 2000; 2005; Tardif e Lessard, 2005; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991) é formado por todos os outros saberes do professor (saberes da formação, saberes disciplinares e saberes curriculares) retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Ou seja, não se pode reduzir o conceito de saber da experiência ao acúmulo de prática, é preciso entendê-lo dentro da necessidade de um confronto entre esse saber e os demais saberes, em uma atividade sistematizada de reflexão.

Estamos então, diante de uma questão complexa que necessita ser pensada de forma aprofundada. Os saberes sobre a docência, que foram construídos pelos professores ao longo de sua vida profissional, precisam ser entendidos dentro da atividade de reflexão pelos próprios professores, que são os construtores e portadores desse saber. Essa não é uma tarefa fácil nem aos professores mais experientes. Distanciar-se de sua prática e tentar sistematizar seus saberes pode requerer mais do que envolvimento e vontade dos regentes, exige conhecimentos, estratégias e ações que nem sempre estão ligados à sua costumeira “função de ensinar”, mas que são, sobretudo, inerentes à função de um formador de professores.

Como vemos, muitos são os argumentos para que pensemos em um preparo específico para os professores regentes que recebem estagiários. Mas, como deve ser esse preparo? Onde e quando ele deve acontecer? Que instituição deveria se responsabilizar por essa formação, ou por esse preparo específico? Que caráter ele deve ter? Que conhecimentos devem fazer parte desse preparo?

Este estudo não objetivou responder a todas essas perguntas, esperando entretanto que outros estudos avancem nesta direção. No entanto, já é possível

apostar em alguns caminhos que se revelaram promissores ao longo das análises, das consultas à literatura e do conhecimento de experiências de outros países.

O primeiro passo para se pensar a preparação dos professores regentes para atuar na formação dos estagiários é entender que essa é uma tarefa que deve envolver, em conjunto, a universidade e a escola. Ela deve ser uma responsabilidade compartilhada entre essas instituições, mas precisa contar também com o apoio de órgãos de governo, já que a participação efetiva dos professores das escolas na formação docente, como vimos neste estudo, também depende de condições de trabalho que possam favorecer o desempenho desse “novo papel” do professor regente e, é claro que essas condições estão especialmente ligadas a fatores estruturais da organização do trabalho dos professores e dos cursos de formação.

A exemplo do Quebec, cujos estágios serviram de fonte inspiradora para algumas parcerias institucionais na formação de professores no Brasil, a escola pode auxiliar na identificação, dentro de seu quadro docente, dos professores que trabalharão recebendo e acompanhando os estagiários. Esse processo pode ser melhor definido com o uso de critérios que levem em consideração a experiência do professor com o ensino, seu interesse e sua disponibilidade para trabalhar na formação dos estagiários. Esses critérios são importantes para o engajamento do regente nas atividades do estágio, pois, como os próprios entrevistados revelaram: respeitar o interesse e a vontade do professor de atuar recebendo esses estudantes é importante para garantir o sucesso das atividades e para que se instale um clima favorável entre professor regente e estagiário.

Também, no que diz respeito à escola, é preciso levar em consideração o que alguns autores chamam de o “clima da instituição”. Locais onde a receptividade e o apoio mútuo sejam fatores importantes no trabalho e na convivência entre os profissionais que lá trabalhem. O clima de cooperação e colaboração precisa estar presente, ou ser desenvolvido, para que não só o professor regente seja responsável pela formação dos estagiários, mas a escola como um todo.

A esse respeito, Thurler e Perrenoud (2006) publicaram um interessante trabalho. Para os autores, a cooperação é uma necessidade na formação de professores, no entanto se ela

[...] não estiver inscrita – conceitual e estruturalmente – numa organização do trabalho (ciclos, procedimentos pluridisciplinares e outras formas instituídas de ação coletiva), ela permanecerá como um modo de relação que depende muito do livre-arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento. (p.358)

Os autores criticam também os cursos de formação que arriscam lançar professores iniciantes (e em formação inicial) em estabelecimentos escolares que não trabalham de modo cooperativo, ficando o compromisso com a formação desses futuros professores dependente, entre outras coisas, “da capacidade e da vontade bastante desigual dos estabelecimentos e de seus professores” de auxiliar no processo de formação docente.

O “efeito-estabelecimento” (Thurler e Perrenoud, 2006) é importante não só na formação inicial dos estagiários, mas na formação contínua e na aprendizagem dos alunos. Além disso, as maneiras como os atores se articulam, se envolvem nas discussões, nas reflexões e nos projetos da escola e o modo como se ajudam mutuamente, vai contribuir para desenvolvimento de uma coletividade forte e um movimento favorável também ao desenvolvimento da profissionalização dos professores. Desse raciocínio podemos extrair mais uma contribuição que nos ajuda a pensar a formação de professores: a necessidade de que seja trabalhado, tanto na formação dos estagiários, como na preparação dos professores regentes, um entendimento do ofício e da formação do professor que enfatize o valor da cooperação entre os envolvidos no processo educativo e na formação de professores.

Quanto ao papel da universidade no preparo dos professores regentes que recebem estagiários, seria quase uma reação natural apontá-la como sendo a principal instituição responsável pela preparação desses professores para atuarem nos estágios. Porém, colocar a questão de forma tão simplista pode conduzir a erros que resultarão, entre outras coisas, na rejeição pelos professores da escola de aderirem ao processo. Ainda que a universidade seja a instituição com as condições mais favoráveis para assumir a preparação desses professores, ela não deve fazê-lo sozinha, sem o envolvimento e a participação ativa da escola e de

seus professores. Esses atores precisam ser partes atuantes nas decisões e escolhas que vão definir o preparo dos regentes para o trabalho com os estagiários. A tarefa de receber os estagiários e atuar na formação desses estudantes, não é a única atividade desempenhada por esses docentes, as dificuldades desse trabalho de formação em campo são vividas simultaneamente a outras dificuldades da atividade de ensino, ou seja, esse é um espaço complexo que não pode ser dimensionado pelos professores universitários isoladamente, ou estaremos cometendo alguns dos mesmos erros que sempre cometemos na formação de professores.

O que vislumbramos, então, é o reforçar das idéias que defendem o reconhecimento dos professores como sujeitos ativos de sua própria formação, como produtores de conhecimentos que derivam de suas práticas. Associa-se a essas a idéia de que a universidade precisa também estreitar efetivamente seus laços com a escola, estar, de fato, mais próxima à realidade escolar e do trabalho do professor, dando vez e voz àqueles que não só conhecem, mas vivem as necessidades e dificuldades da educação.

Assim, o preparo dos professores regentes para atuar na formação dos estagiários deve ser entendido também sob o viés da cooperação, de modo que esse conceito possa ser estendido ao trabalho desenvolvido pela universidade e pela escola. Cabe à universidade dar o primeiro passo; ela tem também o dever de provocar a discussão, de alimentar o debate com estudos, mas, não pode nunca esquecer que se ela não conseguir envolver a escola e seus professores, criando condições para que eles se sintam verdadeiramente ativos e participantes, provavelmente, as idéias nascerão e morrerão em papéis, sem nunca alcançarem seus objetivos.

Ao lado de tudo isso, incentivando e garantindo que a escola e a universidade tenham condições reais para trabalharem em conjunto na formação de seus professores, deve haver também uma força política que entenda a importância de essas instituições atuarem juntas; que reconheça os benefícios dessas iniciativas e que, principalmente, atue na criação de políticas que favoreçam e dêem suporte às ações que brotarem dessa articulação. As políticas na área têm uma importância fundamental, atuando com leis e regimentos que

garantam as condições para que as ações pensadas e planejadas sejam, de fato, uma realidade. E que esse vértice do triângulo não se exima do apoio financeiro necessário.

Bibliografia

ALARCÃO, I. (coord.). Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional: Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional. **Relatório do Projecto**. Universidade de Aveiro, 2005.

ALTET, M.; PAQUAY, L. e PERRENOUD, P. (e colaboradores). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, dez., 1999. (p. 301-309).

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**, nº 14 (58), out/dez, 1985. (p.07-15).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **Informações e documentação – referências – elaboração**: NBR 6023. Rio de Janeiro, 2006.

BORGES, C. M. F. O professor da educação básica de 5ª a 8ª série e seus saberes profissionais. Rio de Janeiro: departamento de Educação/ PUC-Rio, 2002. (**Tese de doutorado**).

_____. **O Professor da Educação Básica e seus Saberes Profissionais**. Araraquara: J. M Editora, 2004.

BORGES, C. M. F. e TARDIF, M. (org.) Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Revista Educação & Sociedade**, nº 74, mar/abr, Campinas, 2001.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em Ação**: educação física na escola. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro, Edições Loyola, 2002.

CANÁRIO, R. A escola: lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados da PUC-SP**; n. 6; junho, 1998. (p.09-27).

_____. **O que é a escola?** Portugal: Porto Editora, 2005.

CANDAU, V. (coord.). **Novos Rumos das Licenciaturas. Relatório de Pesquisa.** Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1988.

CARBONNEAU, M. e HETÚ, J.C. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARDOZO, S. A. Universidade e escola: uma via de mão dupla. Rio de Janeiro: PUC-Rio. **Dissertação de mestrado.** 2003.

CARVALHO, A. M. P. de. A influência da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência e Educação**, vol.7; n.1; 2001. (p.113-122).

CARVALHO, M. P de. Trabalho docente e relações de gênero. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: ANPED, n.2, mai/ago, 1996.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002. (p.89-108).

CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO, 1., 1999, Aveiro. **Atas do I Congresso Nacional de Supervisão.**

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

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa.** [online]. mar. 2002, n.115 [citado 12 Janeiro 2006], p.139-154.

Disponível em
:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-1574.

_____. Entrevistas em pesquisas qualitativas. PUC-Rio, 2001. **(mimeo).**

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**. vol. 19, n. 62, mar/abr, Campinas, 1998.

FAINGOLD, N. De estagiário a especialista: construir as competências profissionais. In: **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Formadores-tutores: quais práticas, qual identidade profissional? In: ALTET, M. ; PAQUAY, L. e PERRENOUD, P. (e colaboradores). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FAVERO, M. L. de A. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. **Relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1984.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Piconez, S. C. B (coord). Campinas: Papirus, 1991.

FERREIRA, L. e VENTORIM, S. Construção de pólos de atuação de estágios supervisionado em Educação Física. In: **Ensaios: Educação Física e Esportes**. v. IV, Vitória: CEFD/UFES, 1999.

FOERSTE, E. Parceria na formação de professores: do conceito à prática. Rio de Janeiro. PUC-Rio. **Tese de doutorado**. 2002.

_____. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração entre universidade e escola básica a partir dos anos 80. Caxambu, **ANPEd/Gt - formação de professores**, 1998.

_____. Abordagens sobre integração universidade e escola básica: uma discussão a partir de periódicos nacionais de educação. **Educação On-line**, 2001. (www.educacaoonline.pro.br).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, mar/2002. (p. 155 - 172).

_____. O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2000. (**dissertação de mestrado**).

GADOTTI, M. Educação para que e para quem? (a favor de quem, contra quem?) – ou por um novo projeto de educação. **Cadernos Cedes: Licenciatura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987. (p.10-24).

GEBRAN, R. A. A formação do professor em serviço: a auto-formação e suas esferas individual e coletiva. **Revista Ciências da Educação**. v.01, n.1, dez., 2003. (p.157-168)

HABERMAS, J. A Idéia de Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Inep, n.176; vol. 74, jan/abr 1993. (p.111-130).

KENSKI, Vânia M. A vivencia escolar dos estagiários e a pratica de pesquisa em estágios supervisionados, in: **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Piconez, S. C. B (coord). Campinas: Papirus, 1991.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Piconez, S. C. B (coord). Campinas: Papirus, 1991.

LIBÂNIO, J. C. e PIMENTA, S. G. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, n. 68, dez, 1999. (p. 238 - 277)

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de professores para o ensino fundamental e médio (As licenciaturas). **Cadernos CRUB**, vol.1, n. 04, 1994. (p. 137-196).

_____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do primeiro grau. In: Candau, V. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. (p.110-125).

_____. (coord.). **O Professor e a Pesquisa**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Sobre socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, nov. 1996. (p. 05-15).

_____. Socialização Profissional de Professores – 3ª etapa: as instituições formadoras. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1998. (**relatório final de pesquisa, CNPQ, 1996- 1998**).

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8ª reimpressão. São Paulo: E.P.U, 2004.

LÜDKE, M. e CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, nº 125, mai/ago. 2005. (p. 81-109).

LÜDKE, M. e BOING, L. A. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 89, set/dez. 2004. (p. 1159 - 1180).

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Editora PUC-SP/EDUC, 2005.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3ª ed. Porto alegre: Artimed, 2004.

MEDIANO, Z. (coord.) e LÜDKE, M. Socialização Profissional de Professores. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1994. (**relatório final da 1ª etapa da pesquisa, CNPQ, 1992- 1994**).

MELLOUKI, M. e GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 87, mai/ago, 2004. (p. 537-571).

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. (p.89-108).

NAGLE, J. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. In: CATANI, D. B. et alii (orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (p.161-172).

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992-a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992-b.

_____. Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992-c. (13- 43).

_____. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, F. S. Uma universidade de pesquisa frente à formação de professores. Rio de Janeiro. PUC-Rio. **Dissertação de mestrado**. 2004.

PACHECO, D. C. Cotidiano: o espaçotempo do aprenderensinar. In: Azevedo, J. G. de. E Alves, N. G. **Formação de Professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PAQUAY, L. e WAGNER, M. Competências profissionais nos estágios e na vídeo formação. In: PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M. E CHARLIER, E. (orgs) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PEPEL, P. Qual profissionalização para os formadores de campo? In: ALTET, M. ; PAQUAY, L. e PERRENOUD, P. (e colaboradores). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. A divisão do trabalho entre os formadores de professores: desafios emergentes. In: ALTET, M.; PAQUAY, L. e PERRENOUD, P. (e colaboradores). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PICONEZ, S C. B. (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S.G e GONÇALVES, C. **Reverendo o ensino de 2º. Grau. Propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

RODRIGUES, J. e FERREIRA, V. Valores e expectativas dos professores estagiários: contributos inovadores. **Atas do I Congresso Nacional de Supervisão**, Aveiro, 1999.

ROLDÃO, M. do C. Os professores e o desenvolvimento da sua identidade profissional. O que nos diz a investigação. (sub-projecto 2) In: ALARCÃO, I. (coord.). **Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional: Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional. Relatório do Projecto**. Universidade de Aveiro, 2005.

_____. (coord.). Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. (sub-projecto 5). In: ALARCÃO, I. (coord.). **Supervisão e Desenvolvimento da Identidade**

Profissional: Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional. **Relatório do Projecto**. Universidade de Aveiro, 2005.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, K. J. de. **Formação do Educador**: produção e socialização de conhecimento na universidade. Aracruz: Facha, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. jan-abr., n. 13, 2000. (p. 05-24).

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____ e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____ e ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v.35; n. 125; mai/ago, 2005. (p.13-35).

_____, LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto alegre. n. 4, 1991. (p. 215-233).

THURLER, M. G. e PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n. 128, mai/ago, 2006. (p.357-375).

UNESCO, Pesquisa Nacional. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Guia para Normalização de referências**: NBR 6023:202. UFES, Biblioteca Central. 2ª ed. Vitória: A biblioteca, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Biblioteca Central. **Normalização e apresentação de trabalhos científicos**: guia para alunos, professores e pesquisadores da UFES. UFES, biblioteca Central. 6ª ed. rev. e ampl. Vitória: A biblioteca, 2004.

ZEICHNER, K. e PEREIRA, J. E. D. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v.35; n.125; mai/ago, 2005. (p. 63-80).

ZEICHNER, K. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, n.34, jul/ago 2000. (p. 5-15).

Anexos

Anexo 1 – Roteiro de entrevista com professores regentes.

Anexo 2 – Termo de compromisso para estágios em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro.

Anexo 01

Roteiro de entrevista com os professores que recebem estagiários

1- Identificação: Nome, Instituição, cargo, tempo de trabalho nessa escola.

1.1- Formação

Formação	Em que	Onde	Quando concluiu
Nível Médio			
Graduação			
Pós-graduação			
Outros			

1.2- Experiência profissional na educação básica (cargo, local, tempo)

1.3- Experiência no trabalho com os estagiários das licenciaturas/cursos de formação de professores

2- Formação docente na universidade

2.1 - O que de sua formação inicial mais contribuiu para seu trabalho como professor (a) na escola? Por que?

2.2 - Como foi seu contato com a prática durante a sua formação inicial(a nível médio e no nível superior)? Fez estágios? Como foi?

2.3 - Como você avalia os estágios e prática de ensino na sua formação?

2.4 - Quais os resultados e conseqüências disso na sua iniciação como professor e seu trabalho na escola?

2.5 - Revisando: Após essa reflexão, avalie sua formação

2.6 - A “formação de professores” é um tema que desperta seu interesse pessoal? Você lê livros ou textos sobre o assunto? Participa de congressos, palestras e debates a esse respeito?

2.7 - Através de seu contato com os estagiários (e/ou possível envolvimento e interesse pela temática), como você tem percebido a formação de professores hoje em dia? Você proporia mudanças para os cursos de formação de professores das universidades? Quais?

2.8 - Em relação aos estágios supervisionados, como você avalia esse elemento da formação de professores na atualidade?

3- Trabalho e formação na escola

3.1 - Conte-me um pouco de como foi sua iniciação como professor (a) na escola. Quais foram suas principais dificuldades? Os fatos mais marcantes em sua iniciação como professor

3.2 - O que mais ajudou você nesses momentos difíceis de sua iniciação como professor (a)? Que conhecimentos foram importantes nesse momento?

3.3 - Em sua iniciação você recebeu ajuda de algum professor (a) experiente? Como foi? O que ficou dessa experiência, desse contato com outros professores experientes, em sua vida enquanto professor(a)?

3.4 - Na sua opinião, qual a importância desse contato com sua realidade de trabalho na escola para a sua formação?

4- Aproximação e colaboração entre escola e universidade para a formação inicial

4.1- Como você entende o papel da universidade na formação de professores?

4.2- E a escola, tem algum papel na formação dos professores?

4.3 – Você acha que elas devem atuar juntas nesse processo? Por que? De que modo isso poderia ser feito?

5- O professor da escola e seu lugar na formação de futuros professores

5.1 - De onde geralmente vêm seus estagiários?

5.2 –Receber estagiários em suas aulas é opção sua?

5.3 - Como acontece o estágio em suas aulas? Há um planejamento prévio das atividades que serão desenvolvidas no estágio? Como isso acontece? Há uma carga horária específica para o planejamento e orientação dos estagiários? Você é remunerado ou dispensado para a realização dessa tarefa?

5.4 - Como é sua participação nos estágios? (outras perguntas relacionadas a essa sugiram no contexto de cada entrevista)

Orienta	Tira dúvidas e auxilia nas atividades	Observa	Discute e planeja com o estagiário	Elabora/designa atividades para o estagiário	Avalia

5.5 - Qual a importância que você atribui a esse seu trabalho com os estagiários? De que forma você acredita estar contribuindo para formação desses futuros professores?

5.6 - Você recebeu algum preparo e orientação que auxiliasse o seu trabalho com os estagiários? Se sente preparado para essa função?

5.7 - Você acha que o professor da escola é um formador de professores? Você se vê como um formador de professores? Por que?

5.8 - Que conhecimentos e saberes o professor experiente que trabalha na escola possui e que podem ajudar na formação inicial de futuros professores?

5.9 - De que modo esses conhecimentos e saberes podem ser transmitidos e ou compartilhados com os futuros professores?

Anexo 02



PREFEITURA

TERMO DE COMPROMISSO E/ 2ª CRE nº _____

TERMO DE COMPROMISSO QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO ATRAVÉS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A ALUNA VISANDO À CONCESSÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR CONFORME TERMO DE CONVÊNIO Nº 276/2006 CELEBRADO EM 05/07/2006, ENTRE O MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO E A UNIVERSIDADE [.....].

Aos (.....) dias do mês de do ano de, a SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, inscrita no CGC/MF sob o nº 29.468.063/0001-59, com sede na Rua Afonso Cavalcanti nº 455 – 3º andar, neste ato representada pelo Coordenador da E/ 2ª CRE, Doravante simplesmente denominado **CONCEDENTE**, e a aluna regularmente Matriculada no período / ano do Curso de PEDAGOGIA, identidade nº (órgão expedidor), CPF nº, residente na, bairro, CEP, telefone, doravante denominado **ESTAGIÁRIO**, resolvem celebrar o presente Termo de Compromisso, que se regerá pela Legislação Federal aplicável especialmente pela Lei nº 9.394 de 20/12/96 e Lei nº 6.494 de 07/12/77, pelo Decreto Federal nº 87.497 de 18/08/82 e nº 2.080 de 26/11/96, pelo Decreto Municipal nº 17.691 de 01/07/99 e pelas cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – O presente Termo de Compromisso tem por objetivo regular e formalizar compromisso para a realização de estágio curricular nas dependências da **Escola Municipal**, visando a proporcionar ao **ESTAGIÁRIO**, a complementação do ensino e da aprendizagem, devendo ser planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de constituir instrumento de integração, em termos de treinamento prático e aperfeiçoamento técnico, cultural e

científico, mediante a participação em programas, projetos e planos de trabalhos compatíveis com o curso que frequenta na Universidade [.....].

CLÁUSULA SEGUNDA – O ESTAGIÁRIO, durante a realização do estágio, estará sujeito aos regulamentos e normas gerais da Instituição Municipal, assim com aos específicos relativos ao Convênio nº 276/2006, além de comprometer-se, formalmente, a não divulgar quaisquer informações, dados ou trabalhos, reservados ou confidenciais, dos quais tiver conhecimento durante o estágio.

CLÁUSULA TERCEIRA – O ESTAGIÁRIO se compromete a zelar pelos instrumentos, equipamentos, materiais e instalações de propriedade da **CONCEDENTE**, que lhe forem confiados, reservando-se à **CONCEDENTE** o direito de responsabilizar o estagiário pelos danos que por ele forem causados por dolo, negligência, imprudência ou imperícia.

CLÁUSULA QUARTA – O ESTAGIÁRIO compromete-se a participar ativamente dos trabalhos na Instituição Municipal, procurando executar, da melhor maneira e dentro dos prazos previstos, as tarefas que lhe forem atribuídas.

CLÁUSULA QUINTA – O ESTAGIÁRIO compromete-se a manter atitudes de cordialidade, acatamento e respeito para com os servidores, seus colegas e público que esteja em contato com a Instituição Municipal.

CLÁUSULA SEXTA – O ESTAGIÁRIO compromete-se a cumprir a **carga horária semanal no mínimo horas**, sob pena de ser eliminado, caso tenha abaixo de 90% da frequência total do estágio, sendo que a justificativa dos motivos de ausência do **ESTAGIÁRIO** fica a critério do Diretor da Unidade Escolar em que o mesmo estiver estagiando, respeitando o disposto na Cláusula Segunda.

CLÁUSULA SÉTIMA – O ESTAGIÁRIO compromete-se a, uma vez terminando o estágio com aproveitamento, apresentar à **CONCEDENTE** e à Universidade [.....] um relatório final, sem o que não lhe será fornecido o certificado comprobatório da realização do estágio.

CLÁUSULA OITAVA – O presente Termo de Compromisso estará automaticamente cancelado pela ocorrência de um ou mais dos motivos abaixo:

- a) conclusão ou abandono do curso;
- b) trancamento de matrícula;
- c) rendimento insatisfatório no desenvolvimento das atividades de estágio ou falta grave praticada pelo **ESTAGIÁRIO**;
- d) abandono do estágio.

CLÁUSULA NONA – O Estágio terá a duração de _____ meses, a contar da data da assinatura do presente Termo de Compromisso, podendo cessar, através de simples aviso por escrito de qualquer das partes com antecedência mínima de 05 (cinco) dias.

CLÁUSULA DÉCIMA – A Universidade [.....] fará para o **ESTAGIÁRIO**, durante o período de estágio, seguro contra acidentes ocorridos no local de estágio, nos termos do Decreto “N” nº 17.691/99.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – O Estágio se iniciará em dede 2006 e findará em 16 de dezembro de 2006, desenvolvendo-se no horário de à feiras de às horas.

PARÁGRAFO ÚNICO – O **ESTAGIÁRIO** declara dispor de tempo para cumprir o horário acima, não conflitando o mesmo com o horário e suas atividades escolares.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – As partes contratantes ficam cientes dos deveres e obrigações concernentes ao referido estágio e assumem a responsabilidade pelo seu fiel cumprimento.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – DA PUBLICAÇÃO

Dentro do prazo de 20 (vinte) dias, a contar de sua assinatura, deverá o presente Termo ser publicado, em extrato, em Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, pela Coordenadoria Regional de Educação.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA – Fica eleito o Foro da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, para dirimir qualquer dúvida decorrente do presente instrumento.

E, por se acharem justos e contratados, assinam o presente instrumento em 03 (três) vias de igual forma e teor.

Rio de Janeiro, de de 2006.

CONCEDENTE

ESTAGIÁRIO

UNIVERSIDADE

TESTEMUNHAS:

1 - _____

CPF

2 - _____

CPF

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)