



Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

Anatomia e fisiologia de um estágio

Dissertação de Mestrado

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

Orientadora: Menga Lüdke

Rio de Janeiro
Abril de 2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

Anatomia e fisiologia de um estágio

Dissertação apresentada como requisito parcial para 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. Menga Lüdke

Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Inês Kayon de Miller

Departamento de Letras - PUC-Rio

Prof^a. Léa da Cruz

UFF

Prof. Paulo Fernando Carneiro de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 02 de abril de 2009

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

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues

Cursou Teologia no Seminário Batista do Sul do Brasil (2006) e Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2008), onde foi bolsista de extensão e de estágio interno complementar. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa sobre a Profissão Docente (GEProf), coordenado por Menga Lüdke.

Ficha Catalográfica

Rodrigues, Priscila Andrade Magalhães

Anatomia e fisiologia de um estágio / Priscila Andrade Magalhães Rodrigues ; orientadora: Menga Lüdke. – 2009.
140 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores. 3. Estágio supervisionado. 4. Universidade e escola. I. Lüdke, Menga. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A Felipe, presente companheiro.

Agradecimentos

A Deus, pela graça da vida.

A minha querida mãe, pelo constante apoio, que, mesmo distante, sempre me encoraja a seguir em frente.

A Menga, pela orientação, incentivo e apoio constante nesta caminhada.

A Cristina, Vanessa e Luis, sempre amigos.

Ao GEProf, pelo rico espaço de aprendizagem da pesquisa.

Aos amigos da UERJ, que me acompanharam durante esta etapa.

Às professoras Carmen Lúcia de Mattos e Cleonice Puggian, e a toda equipe do NetEdu, com quem dei meus primeiros passos na pesquisa em Educação.

À Escola da Praça, seus alunos, professores e diretora, que nos abriram as portas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às licenciaturas de Geografia e Letras da PUC-Rio, que através de alguns de seus professores e estagiários, contribuíram para este estudo.

Ao CNPq, pelo investimento em meus estudos.

A todas e todos que me acompanharam nesta jornada.

Resumo

Rodrigues, Priscila Andrade Magalhães; Lüdke, Menga. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. Rio de Janeiro, 2009. 140p. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A pesquisa procura investigar como um estágio supervisionado na formação de professores acontece em uma escola de educação básica. Este estudo tem como base o projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, que buscou juntar todos os envolvidos no estágio — estagiários, professores supervisores de estágio e professores regentes — para a discussão conjunta sobre o papel do estágio na formação de futuros docentes. Os sujeitos centrais desta pesquisa são aqueles envolvidos nesse projeto, em seu primeiro semestre de desenvolvimento, ao redor de dois cursos de formação de professores da PUC-Rio, Geografia e Letras (Português-Inglês), e de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Foram entrevistados oito estagiários, quatro professores supervisores de estágio, dois professores regentes e a diretora da escola. Durante dois meses, as aulas dos dois professores regentes, das respectivas licenciaturas, foram observadas com e sem a presença de seus estagiários. Além disso, as reuniões e encontros com todos os envolvidos foram acompanhados, na tentativa de entender como o estágio se desenvolvia em todas as suas dimensões. A literatura que entende a escola como espaço real da formação inicial e continuada e do desenvolvimento profissional de professores, como se observa em Nóvoa, Perrenoud, Canário, Roldão, Tardif, Lüdke, entre outros, dá sustentação à pesquisa, juntamente com a literatura sobre estágio de Ghedin, Pimenta e Lima. A análise do estágio já foi feita pelos trabalhos de Cardozo (2003) e Albuquerque (2007), um pela ótica dos alunos estagiários, outro pela ótica dos professores regentes. A presente dissertação analisa o estágio supervisionado pela ótica da escola, contribuindo, assim, para sua análise do estágio em três diferentes perspectivas. As constatações indicam que o estágio, no contexto aqui estudado, constitui rica possibilidade de troca entre os envolvidos,

mobilizando todos, inclusive os alunos da escola, ou seja, provocando algum tipo de movimento interno de cada sujeito. O estágio observado revelou-se também como mais significativo e menos burocrático para os estudantes, favorecendo a imersão desses futuros professores em seu contexto de trabalho. Constatou-se ainda que a aproximação entre todos os sujeitos, estagiários, supervisores de estágio e professores da escola, em uma proposta conjunta de estágio, permite entender o cruzamento de saberes entre universidade e escola. A adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para se pensar em futuras propostas de formação docente em real colaboração entre estas duas instituições formadoras de professores.

Palavras-chave

Formação de professores; estágio supervisionado; universidade e escola.

Abstract

Rodrigues, Priscila Andrade Magalhães; Lüdke, Menga (Advisor). **Anatomy e physiology of an apprenticeship**. Rio de Janeiro, 2009. 140p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research seeks to investigate how a supervised teaching practice occurs at a secondary school during teacher education. The study is based on the project “Teaching practice in courses for teacher education as a two-way road between university and school”, which has sought to bring together those who are involved in teaching practice, such as future teachers, teacher trainers and school teachers, in order to discuss with the group the role of teaching practice in the training of future teachers. The central subjects of this research are those who are involved in the above mentioned project, mainly in its first six months. They come from two teacher education degree courses for teachers in PUC-Rio — Geography and Languages (Portuguese-English) — and from a public sector secondary school in Rio de Janeiro. We interviewed eight future teachers, four teacher trainers, two school teachers and the principal of the school involved. During two months, we observed the classes with or without the presence of future teachers. Besides, we have participated in every meeting with the people involved in the project, in the attempt to understand how the teaching practice would develop as a whole. Our bibliographical support is the literature on school as a real space of initial and continual training and of teacher professional development, as it is possible to learn from Nóvoa, Perrenoud, Canário, Roldão, Tardif and Lüdke among others. We also based our study on the literature on teaching practice taken from Ghedin, Pimenta and Lima as well as on the analysis of teaching practice that has already been carried out by Cardozo (2003) and Albuquerque (2007), the former from the perspective of future teachers, and the latter from that of the school teachers. This dissertation analyzes teaching practice departing from the school, contributing to the analysis of supervised teaching practice from three different perspectives. The analyses indicates that teaching practice, in the context in which we have studied,

constitutes a rich opportunity for interchange between those who are involved in it, mobilizing everyone, including the students attending the school; that is, leading to some kind of internal movement of every subject. The observed teaching practice also reveals itself as more significant and less bureaucratic for the trainees, contributing to the immersion of these future teachers in their job context. It is also possible to observe that the approximation between the subjects of the teaching practice, such as future teachers, teacher trainers and school teachers, allows us to understand the movement of knowledge between university and school. The engagement of everyone involved in the current teaching practice process in a common project opens possibilities for thinking about future proposals for teacher education in real collaboration between both teaching institutions.

Keywords

Teacher education; supervised teaching practice; university and school.

Sumário

1	Introdução	12
2	Situando as questões	15
2.1	Os cursos de formação de professores e seus problemas	15
2.2	O estágio supervisionado	18
2.3	A escola como espaço real de formação profissional	21
2.4	Parcerias entre universidade e escola básica	23
3	Algumas experiências de desenvolvimento do estágio supervisionado	28
3.1	Experiências brasileiras	28
3.1.1	Um exemplo em Curitiba, Paraná	30
3.2	Experiências no exterior	31
3.2.1	O exemplo da Inglaterra	32
3.2.2	Um exemplo em Québec, Canadá	34
3.2.3	O exemplo de Cuba	36
3.2.4	Um exemplo da França	37
3.2.5	O exemplo da Finlândia	39
4	Contextualizando a experiência de estágio que fornece a base desta pesquisa	41
4.1	A idéia inicial do projeto	41
4.2	O projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”	42
4.3	O desenvolvimento da experiência de estágio	46
5	Os percursos da pesquisa	49
5.1	Objetivos deste estudo	49
5.2	Instrumentos de coleta de informações	50
5.2.1	Acompanhamento das reuniões e eventos sobre o estágio em questão	51
5.2.2	Observação da e na escola	52
5.2.3	Entrevistas com todos os sujeitos	53

5.2.4 Acompanhamento de aulas de prática de ensino	55
5.3 Características da escola e dos sujeitos da pesquisa	55
6 Olhando para o estágio a partir da escola	57
6.1 Mobilização de todos os sujeitos	57
6.1.1 Mobilização dos estagiários	57
6.1.2 Mobilização dos professores supervisores de estágio	66
6.1.3 Mobilização dos professores da escola	70
6.1.4 Mobilização de outros professores que ouviram sobre o projeto na escola	75
6.1.5 Mobilização dos alunos da escola	78
6.2 O estágio como um espaço de troca de experiências, conhecimentos e saberes	82
6.2.1 Trocas entre estagiários e professores regentes	83
6.2.2 Troca entre os estagiários	93
6.2.3 A relação entre os supervisores de estágio e professores regentes	94
6.2.4 Saberes em troca: entre universidade e escola	100
6.3 Questões organizacionais e estruturais do estágio	107
6.3.1 Questões organizacionais e estruturais da escola	107
6.3.2 Questões organizacionais e estruturais da universidade	111
6.4 O papel do projeto em uma proposta de colaboração entre universidade e escola na formação de professores	116
7 Considerações finais	122
8 Referências	130
Anexos	137

1

Introdução

Minhas preocupações iniciais de pesquisa no mestrado eram voltadas à formação dos professores das séries iniciais, em especial aquela oferecida pelos cursos de pedagogia. Como estudante do curso de pedagogia, pude participar de discussões sobre a formação pouco prática que tínhamos durante nosso curso. As questões e dúvidas eram muitas: Como seria alfabetizar crianças? Como ensinar tantos princípios a elas, sendo que estudávamos apenas um semestre de disciplinas como processo de alfabetização, matemática, ciências, geografia e história, o que em geral era considerado insuficiente para a nossa formação?

Além dessas questões, percebíamos que o estágio supervisionado também não dava conta de fazer uma ponte entre os conhecimentos estudados na universidade e a prática de sala de aula. Isso me levou a pensar em um estudo inicial que buscasse analisar como está sendo proposta a formação do professor das séries iniciais, por meio dos cursos de pedagogia, para “fazer aprender” tudo a todos os alunos.

No início do segundo semestre de meu curso de mestrado, participei da elaboração de uma proposta de estudo à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (FAPERJ), a convite de minha orientadora. A proposta era de integrar todos os envolvidos no estágio supervisionado — estagiários, supervisores de estágio e professores regentes —, em um estudo em conjunto, onde se pretendia verificar como se dava (ou não) o cruzamento de saberes entre estes dois espaços distintos na formação de professores, universidade e escola, por meio do estágio.

O projeto recebeu o apoio da FAPERJ e começou a ser desenvolvido. Vieram as primeiras reuniões na escola e na universidade, de modo que acabei me envolvendo muito fortemente com o desenvolvimento deste projeto, participando de todos os encontros, discussões, ocupando-me das atas, procedimentos burocráticos e articulação entre os envolvidos.

Os problemas que envolvem o estágio supervisionado, discutidos durante os encontros, me fizeram refletir sobre a minha própria e recente experiência de

estágio vivenciada na graduação, já que muitas das questões ali levantadas em muito se identificavam com as minhas questões, suscitadas durante meus estágios.

Como estava imersa no estudo sobre o estágio, que despontava como rica experiência, decidi olhar mais de perto como ele ocorria em uma proposta de aproximação entre todos os envolvidos, pensando, juntos, novas maneiras de se fazer o estágio supervisionado. Essa experiência de estágio, portanto, serviu de base para esta pesquisa.

Acredito que o título do meu trabalho, “Anatomia e a fisiologia de um estágio”, representa o que esta pesquisa pretende, que é verificar como o estágio acontece em uma escola de educação básica, considerando cada pessoa envolvida e suas relações. Ao utilizar esses dois termos das áreas biológicas, para tentar entender a realização de um estágio supervisionado na formação de professores, busquei interpretá-los de acordo com seus respectivos significados. O estudo da anatomia se refere ao conhecimento da forma, tamanho, constituição e relação entre os vários componentes da estrutura de um ser animal ou vegetal. A palavra “anatomia” vem do grego “*anatom*”, que significa “dissecação de alto a baixo”, o que sugere o exame sistemático de todas as partes que compõem um corpo. Já a “fisiologia”, junção dos termos gregos “*physis*”, que significa “natureza”, e “*logos*”, que quer dizer “estudo”, cuida em entender o funcionamento de um organismo e suas múltiplas funções.

Pretendi com esta pesquisa, portanto, analisar como um estágio acontece em uma escola de educação básica, com todos os seus envolvidos e as relações entre eles, bem como verificar qual a função, ou o papel que cada um possui na realização do estágio supervisionado na formação de professores.

Além disso, a aproximação aos termos médicos, anatomia e fisiologia, nos remete às freqüentes discussões no campo educacional que comparam a formação dos médicos, em especial seus estágios e residências, com os estágios realizados por futuros docentes.

Esta dissertação insere-se, assim, nas discussões sobre formação de professores. Minha pesquisa, sustentada pelo estudo “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, tem como sujeitos todos os envolvidos no estudo, no primeiro semestre de 2008,

em dois cursos de formação de professores da PUC-Rio, Geografia e Letras (Português-Inglês), em uma escola municipal do Rio de Janeiro.

A literatura que entende a escola como espaço real da formação inicial e continuada e do desenvolvimento profissional de professores, como se observa em Nóvoa, Perrenoud, Canário, Roldão, Tardif, Lüdke, entre outros, dá sustentação à pesquisa, juntamente com a literatura sobre estágio de Ghedin, Pimenta e Lima e os trabalhos de Cardozo (2003) e Albuquerque (2007), um analisando o estágio pela ótica dos estagiários, o outro pela ótica dos professores regentes.

O primeiro capítulo deste trabalho discute alguns dos problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores, de modo especial as dificuldades enfrentadas pelos estágios supervisionados, na tentativa de articular teoria e prática. Discute também a valorização dos dois importantes espaços na formação de professores, a universidade e a escola, bem como a realização de parcerias entre estas duas instituições.

O segundo capítulo relata exemplos de propostas de estágio de formação inicial de professores desenvolvidas em diferentes países, incluindo experiências no Brasil.

O terceiro capítulo apresenta, em maiores detalhes, as discussões que nortearam a elaboração do projeto que dá base para esta pesquisa, bem como relata o seu desenvolvimento.

Os caminhos trilhados por esta pesquisa são detalhados no quarto capítulo, onde informo todos os procedimentos e escolhas metodológicas que a norteiam.

No quinto e último capítulo, trato dos achados da pesquisa, aprofundando as principais questões analisadas sobre o estágio acompanhado.

Por fim, nas considerações finais, levanto algumas idéias que surgiram a partir da pesquisa, não para fechar o debate, mas para abrir possibilidades de novas discussões.

2

Situando as questões

Esta pesquisa está inserida no extenso campo das discussões sobre a formação de professores. Os estudos dedicados a este tema em todo o mundo indicam os grandes desafios enfrentados nesta área. O estágio supervisionado, constituinte do processo de formação inicial de professores das mais diferentes áreas do conhecimento, enfrenta o desafio de unir teoria e prática, o que vem ocorrendo de modo insuficiente, sendo, portanto, ponto nevrálgico da formação docente.

2.1

Os cursos de formação de professores e seus problemas

Em estudo dedicado à análise dos cursos de licenciatura, Lüdke (1994) já apontava para o desafio de romper com modelos de formação de professores que dicotomizavam teoria e prática. Nesse trabalho, encomendado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Lüdke (1994) apresenta resultados de uma pesquisa — *Novos Rumos da Licenciatura* (1989), coordenada por Vera Candau — que se dedicou à análise dos problemas enfrentados pelos diferentes cursos de licenciaturas brasileiros e buscou descobrir experiências inovadoras que tentavam escapar desses problemas.

Algumas das questões levantadas, segundo Lüdke, apontavam para um modelo de formação universitária que destinava um lugar secundário à formação de professores, criando uma hierarquia acadêmica, onde no topo encontravam-se os profissionais que se dedicavam à pesquisa, seguidos pelos que realizavam pesquisa e ensino e depois pelos que cuidavam do ensino e da formação de professores. Outro problema encontrado foi a distância entre universidade e escola básica, principalmente por parte dos professores universitários não possuírem, em geral, qualquer vivência de trabalho neste nível de ensino. A necessidade de

promover uma integração entre as visões específicas de cada área do conhecimento e a perspectiva educacional também foi apontada como desafio.

Lüdke (1994), a partir de um levantamento de artigos de estudiosos de diferentes áreas, apresenta um conjunto de reflexões que possibilita visualizar a situação dos cursos de licenciatura da época, questões estas que ainda são válidas para hoje. A necessidade de preparação mais voltada para o trabalho do professor, sem se descuidar dos conteúdos específicos; a construção conjunta, entre professores da escola e da universidade, de conhecimentos que contribuíssem na solução de problemas enfrentados pela escola; a necessidade de valorizar as experiências e conhecimentos acumulados pelos professores da escola; a discussão sobre o ensino de cada área específica da educação fazer parte dos currículos de formação são algumas das propostas apresentadas na época visando tratar dos problemas enfrentados pelas licenciaturas.

Lüdke considera que um maior envolvimento entre a universidade e outras instituições de ensino trariam proveito para toda a comunidade educacional. Mesmo porque a formação docente evidencia a necessidade da vinculação da educação básica ao ensino superior, não apenas na capacitação dos professores, mas também na pesquisa e na extensão voltadas para o ensino, valorizando a experiência dos profissionais da escola e a teoria da academia. Segundo a autora, a literatura consultada tendia a verificar a necessidade do desenvolvimento de parcerias entre universidade e escola. O intuito era promover a produção de um conhecimento significativo, que, desenvolvido coletivamente entre os profissionais da escola e da universidade, levaria a pensar soluções para os problemas da educação básica.

Neste contexto, o estágio aparece como uma proposta para tentar romper com a separação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, tendo em vista que sua proposta articula pressupostos teóricos à reflexão da prática. “Ao invés de se concentrar apenas na docência, o estágio poderá se voltar também para a realização de pesquisas, baseadas em observações, entrevistas, análises de material didático e outros” (Lüdke, 1994: 42). Esta seria uma forma de o futuro professor conhecer melhor as escolas onde irá trabalhar, ao mesmo tempo em que adquire experiência profissional. Ainda, o estágio poderia promover uma maior aproximação entre universidade e escola.

Wagner (1987) também ressalta os problemas enfrentados pelas licenciaturas que analisou em seu estudo, destacando, em especial, a pouca articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos. A falta de prioridade dos cursos em formar professores, dedicando-se mais aos cursos de bacharel, também foi verificada por esta autora, que vê a necessidade em cuidar dos cursos de licenciatura sem abandonar a pesquisa, mas promovendo uma articulação entre os dois.

A proximidade entre universidade e escola foi mencionada por Wagner como praticamente inexistente, com exceção das disciplinas pedagógicas, que, na época, realizaram uma proposta onde o estágio supervisionado era incorporado a essas disciplinas, de modo que “todas as disciplinas de educação exigiam uma determinada carga horária a ser cumprida na escola e, a partir dessas observações, eram repensados e discutidos os conteúdos teóricos” (Relatório final, 1983 *apud* Wagner, 1889: 84). A proposta era de trabalhar os conceitos teóricos da disciplina, relacionando-os com as observações que os estudantes realizavam na escola. Isto favorecia uma aproximação da realidade da escola com a teoria da universidade. Esta experiência mesmo sendo considerada positiva, já que, para os estudantes, permitiu uma contextualização da teoria aprendida na universidade com as reais questões da escola, não teve continuidade.

Esse é apenas um exemplo das tentativas de se pensar o lugar do estágio supervisionado na formação de professores. Ao propor o estágio como articulador entre os conhecimentos teóricos discutidos na universidade e a realidade prática da escola, os cursos de formação de professores e a comunidade educacional sempre discutiram em qual momento ele deve estar na formação — se ao final, no meio, ou desde o início do curso — e também sobre qual departamento, se o das áreas específicas ou da educação deve se responsabilizar por ele. Isso gerou inúmeras reformulações de cursos de formação docente.

O modelo conhecido como 3+1, onde a formação específica de cada área se concentrava nos primeiros três anos da formação e o último ano era dedicado aos estudos pedagógicos e estágios, tem dado lugar a propostas que visam uma formação mais integrada entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, de modo a se adequar às diretrizes curriculares nacionais de

formação. Entretanto, na prática, em muitos cursos se percebe que ainda vigora este tipo de formação.

Esses problemas identificados nos cursos de formação docente no Brasil fazem parte de uma ampla discussão internacional (Nóvoa, 1992, 2000, 2007; Tardif e Lessard, 2001, 2008; Perrenoud, 1999, 2001; Canário, 2001, 2005; Roldão, 2001, 2006, 2007), onde são discutidas novas propostas de formação docente, buscando alternativas para o enfrentamento desses problemas. Acredita-se que melhorando a formação de professores, aliada ao reconhecimento da profissão docente como categoria profissional, há significativo avanço na melhoria da educação (Ludke, 2005; Roldão, 2006). Neste contexto, as discussões sobre o estágio supervisionado, embora constatem suas deficiências, o apresentam como promissor caminho para melhor preparar os futuros docentes.

2.2

O estágio supervisionado

Nos inúmeros estudos que se dedicam a pensar o estágio supervisionado na formação de professores, ele aparece como rica possibilidade de o futuro docente conhecer melhor a realidade de uma escola, promovendo a reflexão dos estudantes a partir do seu contexto real de trabalho. Além disso, o estágio desponta nos estudos como um caminho de pesquisa, onde os futuros docentes, a partir das situações de estágio, problematizarão e compreenderão melhor a prática docente acompanhada, utilizando-se para isso dos pressupostos teóricos e metodológicos que a pesquisa oferece (Pimenta e Lima, 2008 e Ghedin, 2008).

O estágio supervisionado, no entanto, apresenta muitas precariedades ao procurar integrar a formação acadêmica e prática, encontrando muitos problemas durante sua realização. Pimenta (1994) aponta, a partir de análise de estudos e pesquisas, algumas dessas dificuldades que são ainda verificadas atualmente, a saber: dificuldade de acompanhamento do estágio pelos supervisores de estágios, devido ao grande número de estudantes que acompanham e à diversidade de escolas em que estes estagiam; pouca receptibilidade dos estagiários pelos professores regentes; estágio considerado apenas como o espaço da prática e

atividade final do curso; dificuldade em assegurar a relação teoria/prática proposta; divisão fixa e estagnada do estágio, onde haverá momentos de observação, participação e regência; condicionamento da etapa de observação que torna o estagiário apenas um visitante na sala de aula; estágio como cumprimento de atividades burocráticas de preenchimento de fichas ou realização de uma atividade e a constante falta de integração entre escola de formação docente e escola básica. Estes são alguns dos problemas destacados pela autora que, embora verificados em pesquisas do início da década de 90, se fazem muito comuns em pesquisas atuais sobre o estágio supervisionado na formação de professores como se confirma em Pimenta e Lima, 2008.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Conselho Nacional de Educação tornou-se o órgão responsável por definir as diretrizes nacionais para os cursos de graduação. Assim, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, foram instituídas através das resoluções CNE/CP n.º. 1/2002 e CNE/CP n.º. 2/2002, e ambas cuidam de assuntos ligados ao estágio supervisionado.

O estágio curricular supervisionado na formação de professores deve ser realizado em escola de educação básica, segundo a resolução do CNE/CP n.º. 1/2002, em seu artigo 13, parágrafo 3º, ocorrendo, assim, em lugar similar àquele em que o futuro professor irá atuar. O objetivo é que garanta “consistência entre o que faz na formação e o que dele, [futuro professor], se espera” (Brasil, 2002a). As diretrizes também enfatizam que haja a realização de projetos de formação compartilhada entre a universidade, ou escolas de formação docente, e a escola de educação básica, de modo a garantir a completude da formação do professor nestes dois espaços. O que sugere uma forma de garantir que as instituições de formação docente se comprometam com a escola básica está no fato de que essa resolução ressalta que um dos quesitos no processo de avaliação desses cursos de formação está ligado à “qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso” (*idem*).

A resolução do CNE/CP n.º. 2/2002 fez modificação com relação à carga horária dos cursos de formação de professores. As horas de estágio e de prática como componente curricular foram aumentadas de 300 para 800 horas, 400 horas

para cada uma. Além disso, essas diretrizes definem que os estágios supervisionados devem acontecer a partir do meio do curso de formação inicial, enquanto a prática deve permear todo o curso, promovendo, de certo modo, maior articulação entre teoria e prática no interior de cada área ou disciplinas que compõem o curso (Brasil, 2002b).

Recente pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre as licenciaturas em letras, matemática e ciências biológicas de todo o país (Gatti e Nunes, coords., 2008) identificou, entretanto, alguns dados que podem sugerir problemas com relação ao estágio na formação de professores. Embora o estudo tenha se limitado à análise de currículos propostos e ementas dos cursos, em suas análises o estágio supervisionado parece ser tratado à parte dos currículos de cerca de 95% dos cursos. Em todos os currículos, a carga horária para o estágio é definida de acordo com o cumprimento das exigências das diretrizes nacionais; no entanto, alguns cursos não distinguem as horas destinadas à prática de ensino daquelas destinadas ao estágio supervisionado.

Segundo as autoras, falta também nas ementas dos cursos uma proposta mais formal de estágio em que sejam especificados seus objetivos, exigências, meios de validação, forma de acompanhamento e convênios com as escolas. Como salientam:

Essa ausência nos projetos e de ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as formações específicas de área e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal (Gatti e Nunes, 2008: 6).

É preciso, portanto, considerar o lugar real que o estágio supervisionado ocupa na formação de seus futuros professores, bem como o lugar da escola neste processo. Um envolvimento real entre os espaços da universidade e da escola na preparação de professores só tem a trazer benefícios para estas duas instituições, e, principalmente, para os alunos da escola.

2.3

A escola como espaço real de formação profissional

Nas últimas décadas, o reconhecimento da escola como espaço de formação de professores tem estado presente nas discussões da comunidade educacional (Nóvoa, 1993, 2007; Perrenoud, 1993, 1999, 2005; Canário, 2001, 2005, 2002; Roldão, 2006, 2007; Tardif, 1991, 2001, 2008; Lüdke, 1994). Estes autores destacam que é preciso reconhecer a escola como lócus da formação inicial e continuada de professores, de modo que “trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (Novoa, 2002: 29).

O reconhecimento do valor do saber da prática, introduzido no Brasil a partir das discussões de Tardif *et alii* (1991), vem reforçar a importância dos saberes da experiência construídos pelo professor durante toda sua trajetória de vida e profissional e vem colocar a escola como lócus de construção de saberes importantes na formação profissional de professores.

Diniz-Pereira (2007) constata, por exemplo, que muitas pesquisas realizadas em contextos educacionais afirmam ser praticamente nulos os impactos da formação inicial, mais precisamente dos estágios, na mudança de concepções do futuro professor sobre os processos de ensino/aprendizagem e mesmo sobre sua prática docente. Considerando que estes estudantes já possuem uma idéia do que seja professor e aluno através da sua vivência na escola (Formosinho, 2001), os estágios parecem não favorecer a uma mudança de olhar deste professor em formação para a escola, para os alunos e para sua própria prática docente em sala de aula. Diniz-Pereira defende que a formação continuada de professores deve acontecer no espaço da escola, em parceria ou não com a universidade, porém sendo de concepção e execução dos professores. Afinal, a escola não é apenas um lugar para se ensinar, mas um lugar de produção de conhecimentos e saberes. Neste sentido, a escola também é um propício local para a formação inicial de docentes, já que tais cursos também devem promover a aproximação do estudante com o espaço escolar, buscando formar o futuro professor para lidar com as necessidades da escola.

Algumas implicações para a formação inicial do professor são assinaladas por Roldão (2007) ao falar sobre esta formação para a excelência profissional

docente. Primeiramente, ela destaca a importância em atentar para fatores econômicos e o valor da escola pública para as sociedades atuais, frente ao desafio de garantir qualidade de ensino a todos os alunos, bem como garantir a melhoria do desempenho docente. Também ressalta que a formação profissional deve acontecer em qualidade científica, de modo que o professor assegure uma especificidade no saber de sua área. A autora reforça que cabe à formação centrar-se na ação profissional, para organizar o curso “em torno da sua função e do saber necessário ao desempenho profissional” (Roldão, 2007: 40). A partir daí, torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação inicial docente como imersão no contexto de trabalho. Ou seja,

a formação inicial só será eficaz se transformar-se em *formação em imersão*, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação, que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente” (*idem*, grifo da autora).

Quanto aos saberes pedagógicos e científicos, Roldão (2007: 37) assinala que não se trata de pensá-los em alternância e sim na “sólida construção de um saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Canário (2001) também compreende que é no contexto de trabalho, e não nos cursos de formação inicial, que se dá o fundamento da aprendizagem profissional. A visão dicotômica entre formação inicial e continuada, tratada normalmente como se fossem processos estanques, ganha destaque deste autor, que sugere a articulação entre as situações de trabalho e as situações de formação,

ou melhor, a transformação de situações de trabalho em situações de formação, que passa a ser uma preocupação comum quer da formação inicial, quer da formação contínua. A componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de *alternância*. Nessa perspectiva, a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e

interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores “cooperantes”) e os professores da escola de formação (Canário, 2001: 40, grifo do autor).

A formação do professor não deve pender, no entanto, para o lado da universitarização, tampouco para o da escolarização, como destacam os autores acima relacionados. Antes, deve haver uma colaboração entre estes dois níveis de ensino, de modo que o futuro professor seja preparado adequadamente para lidar com a escola e seus problemas, sendo-lhes garantida a experiência prática e também os fundamentos teóricos desenvolvidos pelas disciplinas que estudam a educação (Lüdke e Cruz, 2005). Para tanto, parece ser necessário, neste momento, reconhecer o papel da escola como espaço real de formação docente, como salienta Lüdke (1994: 77):

Também 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. Por que não reconhecer então sua contribuição específica como agência co-responsável no processo de formação do professor, estendendo essa responsabilidade até a própria Secretaria de Educação?

Neste sentido, Canário (2001) ressalta que é no “vaivém” entre os espaços da universidade e o da escola, ou entre a formação e o trabalho, que efetivamente poderá haver a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência. Articulação esta indispensável na formação inicial de futuros professores.

2.4

Parcerias entre universidade e escola básica

O reconhecimento da escola como espaço real de formação docente suscitou a discussão quanto à importância da construção de parcerias entre universidade e escolas de educação básica na formação de professores.

As parcerias são consideradas pela comunidade educacional como importante meio para fazer com que a formação de professores se constitua em percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional (Foerste, 2002, 2004; Guimarães, 2008; Canário, 2007; Nóvoa, 2007; Tardif, 2008; Perrenoud, 1999). Considerar a escola como local privilegiado de formação de professores é pressuposto para o estabelecimento de parceria entre universidade e escola que, juntas, podem promover melhorias para a formação inicial e continuada dos docentes.

O estabelecimento de parceria entre universidade e escola é considerado importante caminho para garantir uma formação profissional, pois não exclui a racionalidade teórica ou prática, mas valoriza ambas na formação do professor. Tardif (2008: 24) constata:

A pesquisa internacional sobre a formação para o ensino mostra claramente que todos os programas de qualidade têm como característica comum a existência de parcerias fortes com o meio escolar: essas parcerias, que tomam frequentemente a forma de “estabelecimentos formadores” [...] não têm apenas um efeito positivo sobre a qualidade da formação dos docentes, mas também sobre o aprendizado dos alunos que serão entregues, em seguida, aos docentes assim formados.

As diretrizes que norteiam os cursos de formação de professores brasileiros já enfatizam a necessidade dessa aproximação entre as instituições de formação do ensino superior e as escolas básicas, por meio de parcerias. No entanto, a noção de parceria tem sido tratada no contexto de estágio como simples aproximação entre universidade e escola básica, sem desenvolver uma real relação parceira, onde o valor de cada um destes locais, universidade e escola, seja considerado na formação docente, como diferentes, mas igualmente importantes. Esse equívoco, que norteia o conceito de parceria fica evidente no pouco aproveitamento da atuação formal da escola na formação dos estagiários, bem como na relação do estágio apenas como instrumental na formação do docente. A escola tende, assim, a ser reduzida apenas a campo de estágio, como aponta Albuquerque (2007), e não exerce seu papel de co-formadora. Para Tardif, é necessário desenvolver “fortes” parcerias entre estas duas instituições, onde haja “um conhecimento comum e convicções partilhadas a respeito do ensino e da aprendizagem” (Tardif, 2008: 9).

Foerste (2002, 2004) identifica que o estabelecimento de forte parceria entre universidade e escola proporciona uma melhor articulação entre os saberes teóricos, da universidade, e os saberes da experiência, da escola. A parceria é entendida, deste modo, como promissor caminho, “um movimento irreversível e necessário” (Foerste, 2002: 81) para se pensar a formação inicial e continuada de professores, inclusive dos professores da universidade. Ele ressalta, no entanto, apoiado por Zay (*et alii*, 1995), que ela demanda negociação de poderes e interesses, o que leva a pensar sobre quem propõe e quem executa a parceria, indicando que ambas instituições devem construir juntas sua proposta de trabalho.

Em uma proposta de parceria, universidade e escola devem trabalhar em conjunto, compartilhando deveres e responsabilidades, em prol de objetivos comuns bem definidos (Snoek, 2007). Neste sentido, ambas instituições são beneficiadas. A universidade pode melhor preparar os futuros docentes para a realidade das escolas, introduzindo-os em seu contexto de trabalho. E as escolas, por sua vez, recebem

as novas idéias e a energia que os professores estagiários transportam consigo. Este fator promove o desenvolvimento profissional dos professores que já estão na escola, introduz novos desafios para os professores profissionalizados (por exemplo, na monitorização de professores estagiários e de professores principiantes) e aumenta a aptidão para a inovação e investigação (Snoek, 2007: 70).

O estabelecimento de parcerias entre as duas instituições, ao enfatizar o desenvolvimento da escola, favorece propostas de inovação curricular, de desenvolvimento profissional de seus docentes, bem como o conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem, promovendo novas alternativas para o trabalho docente.

A parceria, segundo Guimarães (2008), pressupõe também, uma razoável equiparação, ainda que não total, ao estatuto profissional do parceiro, no caso, ao do professor universitário. Observamos isso hoje em escolas federais e naquelas mantidas por universidades, onde, por exemplo, o professor da escola além de possuir seu salário equiparado ao do professor universitário, também possui melhores condições de trabalho que as encontradas nas demais escolas, com carga horária destinada a pesquisa e planejamento (Portela, 2008; Albuquerque, 2007).

O discurso da comunidade educacional parece apresentar um certo consenso quanto aos caminhos que favoreçam uma formação adequada aos seus professores. O incentivo à prática de reflexão e investigação na sala de aula, a importância dos saberes dos professores da escola, o reconhecimento da escola como lócus de formação e conseqüente valorização da inserção do futuro docente em seu contexto de trabalho, favorecendo sua socialização profissional, bem como sua contínua preparação em serviço, são algumas de suas propostas. Esse consenso, segundo Nóvoa (2007), é uma boa notícia para a educação. No entanto, essa boa notícia origina aquilo que ele considera como uma má notícia para a educação, já que “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (Nóvoa, 2007: 23).

Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (*ibidem*: 27).

Neste mesmo sentido, Freitas (1992, *apud* Lüdke, 1994: 22) acredita que os problemas enfrentados pela formação docente não dependem de nenhum grande esforço teórico, mas sim de vontade política, aliada a uma política que garanta reais condições de trabalho ao professor, o que necessita de uma

aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, prevendo metas de proporção de 50% de horas com atividades em aulas e 50% às demais atividades, com tempo para estudo, para investigação, análise e interpretação de seu trabalho, restabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política (Freitas, 2007: 1223).

Por fim, ressalto o lugar que deve ser concedido de fato e de direito ao professor regente na formação de seus pares. Como salienta Perrenoud (2001), a profissão docente é a única que pode cuidar de modo integral da formação de seus profissionais desde a preparação de base, ou seja, no período escolar. Concordo, portanto, com Nóvoa que

não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração (Nóvoa, 2007: 25).

O futuro médico, durante seu período de residência, é acompanhado e supervisionado por um profissional experiente na prática, o que favorece um contato direto com este profissional. O professor, em contrapartida, “é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com superiores responsáveis por sua iniciação” (Lüdke, 1988: 73).

A inserção do professor em sua prática deveria se assemelhar àquela dos médicos. Shulman (2005), em texto bastante inspirador, relata sua experiência de acompanhamento de um grupo de estudantes que realizavam suas residências médicas em um grande hospital, com o acompanhamento de professores médicos. Eles observaram alguns pacientes e analisaram seus relatórios, identificando uma lição em cada caso. Realizaram conjuntamente uma reflexão sobre o diagnóstico e a terapia necessários a ser ministrada a cada paciente. Depois das visitas, o professor supervisor realizava uma avaliação sobre o decorrer desta etapa, indicando os ajustes e correções a serem feitas nos próximos encontros. Os estudantes ainda participam de um seminário sobre uma área específica, no caso, sobre a função pulmonar. Por fim, estudantes e professores médicos discutem sobre a realidade do hospital e suas necessidades de mudanças organizacionais na garantia da qualidade no atendimento aos pacientes.

O estágio docente em muito pode se beneficiar do exemplo do estágio e das residências médicas, onde há uma partilha e responsabilização de todos pelo trabalho no hospital, de modo a refletir sobre cada caso, juntando as informações e conhecimentos teóricos e práticos, numa proposta conjunta de melhorar sua qualidade. Os exemplos a seguir talvez possam inspirar novas propostas de estágio, pois contam com a indispensável atuação dos professores que estão em sala de aula na formação de seus pares, trazendo, como salienta Nóvoa (2007: 25), “a formação de professores para dentro da profissão”.

3

Algumas experiências de desenvolvimento do estágio supervisionado

Durante esta pesquisa, tive conhecimento de muitas experiências de estágio supervisionado na formação de professores. Tais experiências, algumas bastante inovadoras, ajudam a pensar sobre o lugar do estágio curricular nos cursos de formação de professores. São experiências nacionais e internacionais que buscam soluções para os problemas enfrentados pela formação inicial de docentes, valendo-se das possibilidades que os estágios supervisionados podem trazer aos futuros mestres.

3.1

Experiências brasileiras

A maioria dos estudos sobre o estágio supervisionado, das várias áreas disciplinares — matemática, física, língua inglesa, química, artes, música, educação física, história etc. — a que tive acesso, possui como pressuposto a prática reflexiva e o estágio como espaço de investigação, como entendem Pimenta (1994); Pimenta e Lima (2008); Guedin (2008). Esses trabalhos compreendem o estágio como momento fundamental de formação docente, pois constitui um espaço onde o futuro docente irá conhecer a realidade da escola, poderá articular os conhecimentos teóricos com os práticos ali acompanhados, de modo a integrar teoria e prática em sua formação por meio da pesquisa.

Muitos destes estudos realizam análises sobre o estágio supervisionado em um contexto específico disciplinar, concluindo normalmente que há necessidade de maior articulação entre universidade e escola (Ramos e Wense, 2008; Manrique e Parentelli, 2008; Silveira e Wille, 2008; Shein, 2008; Arruda e Carvalho, 2008). No entanto, tais trabalhos partem de uma vertente teórica, considerada como “ideal”, como destaca André (1995), no caso a do prático-

reflexivo ou do investigativo, e acabam por concluir que os cursos analisados não conseguem promover este tipo de estágio.

Talvez impelidas pelas deliberações das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores que enfatizam seu caráter flexível ao possibilitar que “cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios” (Brasil, 2002a), muitas universidades e escolas de formação docente têm investido em propostas de reformulação do estágio supervisionado em seus cursos, o que nem sempre significa que estes sejam inovadores (Albuquerque, 2007; Manrique e Parentelli, 2008).

Algumas experiências que se propõem a modificar o estágio, buscando alternativas para torná-lo mais significativo para os estudantes, embora apresentem interessantes sugestões, ainda estão presas à visão da universidade como lócus da formação docente, propondo minicursos ou oficinas, normalmente realizadas pelos estagiários, no espaço da universidade (Menezes, 2008; Wendt, 2008) e por vezes na escola (Lucena, Gonçalves e Rodrigues, 2008). Outros relatos indicam propostas como o uso de diários de campo na tentativa de promover a reflexão sobre a própria formação (Zuliani, 2008), realização de projetos na escola durante os estágios (Pinheiro e Romanowski, 2008; Pimenta e Lima, 2008), entre outros.

Muitos dos trabalhos sobre estágio não consideram a escola como espaço de formação de professores, juntamente com as instituições de ensino superior. As escolas são consideradas, normalmente, como lugares privilegiados de aplicação prática (Canário, 2005, Albuquerque, 2007), onde o estagiário irá conhecer sua realidade e conhecer a prática de outros professores. Acredito que a falta de enfoque sobre o lugar da escola na formação de professores, ou mesmo seu reconhecimento, se deva à tradição dos cursos de formação docente brasileiros em não priorizar a formação pedagógica e prática, bem como a superposição dos conhecimentos ditos “científicos” àqueles ditos da “experiência”, o que parece estar se modificando a partir das diretrizes de formação docente (Brasil, 2002a,b). Foerste (2002) já constatou que a idéia de parceria entre universidade e escola na formação docente ainda apresentava-se em processo bastante inicial. No entanto, tal parceria no cenário educacional mundial, representa um rico caminho, talvez indispensável para se pensar a formação docente.

Embora não constitua o foco deste trabalho, vale comentar uma interessante proposta de formação continuada de professores, no âmbito do Projeto Escola & Universidade, desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba e Instituições de Ensino Superior do município. A proposta é promover a pesquisa do professor da escola básica sobre temas de seu maior interesse voltados para as questões oriundas de sua prática profissional. Para a realização do estudo, este professor conta com um acompanhamento periódico de um professor da universidade, que o auxiliará na discussão teórica dos problemas ou práticas analisadas. Para realizar este trabalho de pesquisa, de duração de um ano, o professor conta com uma pequena remuneração, devendo ao final, apresentar em eventos acadêmicos, os resultados de seu trabalho (Mendes, 2008; Teodora, 2008). Embora tais propostas apresentem dificuldades na promoção de uma real parceria entre universidade e escola, acredito que um projeto como este poderia contemplar também a formação de futuros docentes por meio do estágio supervisionado, ampliando e estruturando a parceria entre as duas instituições.

Relato a seguir uma experiência de estágio em uma licenciatura em educação física. Esta experiência, tomada como exemplo para se refletir sobre as possibilidades do estágio nos cursos de formação de professores, apresenta algumas pistas para se pensar uma proposta de estágio supervisionado no âmbito de uma parceria mais consistente entre as instituições de ensino superior e as escolas básicas.

2.1.1

Um exemplo em Curitiba, Paraná

No contexto de uma pesquisa sobre educação infantil, Garanhani (2008) percebeu que, embora as diretrizes para essa faixa etária enfatizassem o trabalho de movimento corporal como uma das formas de aprendizagem, muitas professoras relataram dificuldades no desenvolvimento deste tipo de trabalho com suas crianças. A pesquisadora propôs, então, um projeto de formação, o Educamovimento, na Universidade Federal do Paraná. Tal proposta visa uma parceria entre universidade e escola, de modo que pudesse tratar desses saberes,

tanto na formação inicial do professor de Educação Física, que irá trabalhar com movimento na educação de crianças pequenas, como na formação continuada do professor de Educação Física que já atua com a educação infantil.

Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, o professor de Educação Física passou a atuar com crianças menores nas escolas municipais de Curitiba, o que demonstra a pertinência e atualidade da proposta em se adequar às novas exigências da formação desse profissional.

A parceria se deu com a promoção de vivências práticas entre estagiários de educação física, e docentes dessa área, que trabalhavam na rede municipal de ensino. Estes professores experientes foram selecionados por seus superiores por serem considerados profissionais que realizavam práticas bem sucedidas com seus alunos. Nesse processo, os professores da escola orientavam e acompanhavam os estagiários sob a supervisão dos professores da universidade. Por outro lado, a equipe de pesquisa do projeto orientava os estudos e pesquisas dos envolvidos, promovendo uma troca de informações e reflexões a respeito do trabalho docente com movimento na Educação Infantil.

Alguns resultados do projeto apontam que tal proposta realiza uma formação em via de mão dupla, já que foi proveitoso para os estagiários e para os professores que os recebiam (Garanhani, 2008), já que ambos passaram a buscar informações, repensar sua própria prática e refletirem sobre sua própria experiência, fundamentais para a formação docente (Perrenoud, 1992; Pimenta e Lima, 2008, Ghedin, 2008).

3.2

Experiências no exterior

Em muitos países o estágio supervisionado aparece como fundamental para se repensar a formação docente. Ele é pensado nas parcerias entre universidade e escola, e normalmente está presente nas reformas educacionais. Em uma tentativa de ouvir a experiência de formação de professores de vários outros países, o livro *O ofício de professor* (Tardif e Lessard, 2008), traz a perspectiva de vários autores sobre as evoluções, perspectivas e problemas do trabalho docente em países como

Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra e Suíça. De modo direto ou indireto, todos os autores consideram o estágio supervisionado como fundamental no processo de novas propostas para a formação profissional do professor. Destaco a proposta de formação docente da Inglaterra.

Em tempos de reformas educacionais, como a do acordo de Bolonha, que propõe um modelo único de formação docente em toda a Europa (Niemi, 2007), o estágio também recebe cuidado especial, já que é entendido como fundamental no processo de formação inicial docente. Do livro que reuniu trabalhos de representantes de diferentes países europeus, tiro algumas experiências de países como Finlândia e França, que tratam sobre o estágio.

Ainda que o conhecimento de lições vindas de outras realidades seja bastante inspirador, é fundamental que tais ensinamentos sejam considerados a partir da nossa realidade, considerando nossas condições e recursos, de modo que possam servir de sugestões para repensarmos nossos problemas e propormos novas soluções.

Algumas das experiências relatadas não focam especificamente no desenvolvimento do estágio supervisionado, mas considere importante trazê-las porque apresentam interessantes propostas para a formação docente, passando pelo problema do estágio.

3.2.1

O exemplo da Inglaterra

Apresentando um panorama sobre as influências das políticas reformistas na Inglaterra sobre a formação de professores, Moon (2008) destaca o papel conferido ao estágio pelas mais recentes políticas de formação docente. Uma das propostas de tais políticas é que dois terços da formação do professor seja realizada em um estabelecimento escolar.

As reformas educacionais inglesas têm conferido uma abertura para que escolas apresentem propostas de formação de seu quadro docente dentro de seus

estabelecimentos. Isto é possível porque a certificação de professores ingleses não fica estrita aos cursos de formação de docentes, tal como no Brasil. Após a realização de uma licenciatura, em nível universitário, por exemplo, é necessário que o licenciado obtenha o *status* qualificado de docente, através de cursos de preparação para o ensino de duração de aproximadamente um ano.

Tais cursos, embora também sejam oferecidos pelas universidades, estão sendo ministrados por escolas¹, que, através de consórcios firmados com a administração nacional de educação, órgão que confere *status* qualificado de docente, oferecem formação para o ensino a pessoas que já possuem um curso universitário. Neste caso, a escola recebe uma remuneração maior que a recebida pela universidade para a formação desse professor, já que tem suas responsabilidades aumentadas.

Moon enfatiza a importância do trabalho conjunto entre universidade e escola na formação de quadros docentes. Este tipo de proposta, mais voltada a uma parceria, é realizada através de projetos em que as universidades assumem a formação do professor, considerando o lugar da escola e das instituições de ensino superior nesta formação. As escolas, neste caso, disponibilizam um professor experiente para coordenar o projeto e atuar como um “mentor”² dos futuros professores. Já a universidade oferece formação específica para este profissional, explicitando seu papel na formação de professores e na avaliação do estagiário.

Como meio de incentivar que os estagiários decidam por assumir a profissão de professor, o que ocorre somente três de cada quatro estagiários na Inglaterra, o governo inglês decidiu também dar bolsas para os futuros professores que se encontravam em níveis mais avançados de seus estágios e para aqueles que se preparavam para o ensino em disciplinas mais carentes de docentes no país, de modo que eles abraçassem a profissão de professor ao terminarem seus estudos.

Moon destaca esta proposta, enfatizando que a formação dos professores pelas escolas recebeu de início uma certa hostilidade por parte dos professores formadores, o que, no entanto, após reelaborações, hoje já parece ser melhor

¹ Isso se deve a uma certa desconfiança em relação à formação universitária em garantir uma formação adequada aos profissionais delas oriundos, o que suscitou nas reformas ocorridas na década de 1990, a indicação que as escolas poderiam formar docentes independentes das universidades (Moon, 2008: 102).

² Segundo Moon, essa prática sempre ocorreu informalmente, já que é uma prática tradicional na Inglaterra, o auxílio de docentes aos “seus colegas em formação” (Moon, 2008: 108).

aceita. Além do mais, pesquisas identificaram uma melhor avaliação por parte dos docentes em formação a respeito de seus cursos após essa abordagem de formação mais voltada para a formação prática da escola, o que indica uma aprovação dos estagiários sobre estas reformas.

3.2.2

Um exemplo em Québec, Canadá

Um outro exemplo bastante instigante são os estágios realizados em parceria entre a Universidade Laval e as escolas de Québec, analisados por Cardozo (2003). A proposta de Québec enfatiza o “aprenda fazendo”. Deste modo, os estagiários não são observadores passivos.

A proposta de parceria garante o apoio da direção escolar em auxiliar e avaliar o estagiário, o acompanhamento e a supervisão do estagiário por um professor experiente, a estimulação da reflexão sobre a prática profissional, e a articulação entre a formação realizada tanto na universidade como na escola por parte dos professores de ambos os espaços formativos.

Para isso, há, durante os estágios, seminários na escola e na universidade, que asseguram a reflexão sobre a experiência de estágio e também constituem-se em um espaço para trocas entre os envolvidos: os supervisores de estágio, da universidade, os professores tutores da escola, e os estagiários. Há também orientações individuais com os professores da escola e os supervisores. Borges (2008: 158) comenta que nestes encontros, “supervisor, professor e estagiário discutem sobre os progressos deste último, aclimatando-o, orientando-o, enquadrando-o, aconselhando-o, enfim, avaliando o estagiário durante o estágio”.

Além disso, os estágios são realizados durante toda a formação do futuro professor, visando uma inserção gradual e progressiva do estudante no ambiente escolar. No primeiro ano de formação, o estudante vai à escola com o propósito de explorar a realidade escolar, conhecendo, assim, o seu meio profissional.

No segundo ano de formação, o estudante estará na escola com maior frequência, já que neste momento se dá a iniciação ao ensino, a formação pedagógica. É o professor da escola quem cuida em fazer o vínculo entre a formação teórica do estudante e as atividades de ensino realizadas pelo estagiário, ao assumir a classe.

No terceiro ano de formação, o estágio é voltado à gestão de classe. Neste momento, o estagiário assume a regência de uma turma propriamente dita por algumas aulas consecutivas. O estagiário torna-se um “assistente-aprendiz” do professor, que após um período de familiarização com a turma, no início do ano, passa a assumir períodos mais longos de regência, até chegar a cinco aulas consecutivas em semanas alternadas, e, posteriormente, a 15 aulas consecutivas.

No último ano de formação, o estágio, chamado “estágio de responsabilidade”, “é a síntese da formação prática e universitária e a demonstração do nível de responsabilidade e autonomia profissional” (Cardozo, 2003: 60), adquirida pelo estagiário. Neste período, o docente em formação acompanha uma turma durante todo o ano letivo, tendo de assumir 25 aulas, sendo que 15 delas devem ser consecutivas e as outras dez diluídas durante o ano.

A presença de disciplinas teórico-práticas na formação do futuro professor também é ressaltada por Borges (2008), que, falando de um contexto de licenciatura em educação física, menciona a existência de disciplinas como “gestão de classe”, “intervenção junto de alunos considerados de risco”, ou “portadores de necessidades especiais”, além dos estágios.

Percebe-se nesta experiência que quando há clareza dos papéis assumidos por cada lado da parceria na formação docente, além de continuidade da experiência e investimento em formação e pessoal, este tipo de parceria torna-se viável. Borges (2008) ressalta que essa estrutura exigiu do Ministério da Educação um alto investimento financeiro para a formação dos professores da escola para esta nova função, supervisão e acompanhamento pedagógico dos estagiários, e também para cobrir os custos resultantes da liberação de parte das atividades que este professor exercia para se dedicar a essa nova missão, a formação de futuros docentes.

3.2.3

O exemplo de Cuba

Durante um evento acadêmico em Curitiba, na Universidade Tuiuti do Paraná, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre a formação docente cubana, através de uma pesquisa sobre formação de professores coordenada por pesquisadoras da PUC-PR (Trojan, Sousa e Michelotto, 2008), com apoio da Capes e do Ministério de Educação em Cuba. Considerando todas as peculiaridades políticas de Cuba, a proposta de formação de seus professores apresenta algumas contribuições bastante consideráveis.

A proposta cubana de educação é a de formar a todos os seus cidadãos no ensino superior. Para isso, o sistema de ensino garante vagas para todos, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo uma educação pública e gratuita. Os institutos de formação superior trabalham junto com as escolas, que são consideradas quase micro-universidades, pois seus futuros docentes praticamente realizam sua formação em seu contexto.

A formação docente possui duração de cinco anos, sendo um primeiro ano intensivo de formação teórica e integral, nos institutos de formação superior e a partir do segundo ano do curso os estudantes vão para a imersão no contexto escolar. Na escola, o futuro professor conta com um professor experiente para orientá-lo. Este professor cuida da orientação de cinco estudantes, mas a proposta é de chegar a um docente experiente para cada futuro professor. O estudante também conta com um professor da universidade para auxiliá-lo em sua formação teórica.

A proposta de formação visa integrar ensino e pesquisa, cujos temas são aqueles originados da necessidade escolar³. A proposta é preparar professores dentro de seu contexto de trabalho. Deste modo, se o estudante vai para uma escola de educação infantil para a imersão no trabalho escolar, toda a sua

³ Todas as pesquisas desenvolvidas devem estar centradas nas necessidades do país. Os temas de pesquisas de mestrado e doutorado, por exemplo, são definidos pelo Ministério da Educação, e visam a produção de resultados. Existem, entretanto, vagas nos cursos de mestrado e doutorado para todos que procurarem.

formação será voltada para este nível de ensino, de igual modo, os trabalhos de pesquisa que ele irá desenvolver. Futuramente, caso ele queira mudar de nível de ensino, ele fará novos cursos de especialização na área desejada.

O professor tutor da escola é quem indica os cursos teóricos que seu estagiário deve fazer, a partir das deficiências, lacunas e necessidades que percebe no estudante. O estagiário é acompanhado durante toda a sua formação por este professor, de modo que inicia a docência sob forte tutoria, dando aulas juntamente com seu tutor, elaborando atividades etc. Para que isso seja possível, este estudante é remunerado desde seu segundo ano de formação, já que estudo é trabalho.

O número de vagas disponibilizado para cada curso, no entanto, fica a cargo das necessidades do país, visando garantia de trabalho após a formação. Por tal razão, a seleção do estudante se dá a partir da realização de uma prova. Se ele obtiver classificação suficiente para o curso escolhido, será indicado para as universidades em que este é oferecido. Se não obteve resultado para ser aprovado para aquele curso, escolhe outro. Concluída a formação deste estudante, ele trabalha para o governo, podendo ser enviado para qualquer lugar da ilha, como acontece com todos os profissionais ali preparados.

2.2.4

Um exemplo da França

Os Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), na França, foram criados no início da década de 90, na tentativa de melhor articular a teoria e a prática educacionais, ou de integrar a pesquisa acadêmica com a prática profissional dos professores (Duran, Saury e Veyrunes, 2005).

Os cursos de formação docente possuem duração de três anos. Em seu primeiro ano de formação, os estudantes que se preparam para o ensino secundário e o ensino médio são encarregados de uma turma durante 6 a 8 horas semanais, de acordo com disciplinas que lecionam. É ainda requerido deste

estudante um período de 30h de acompanhamento em nível diferente daqueles que estão se preparando para ensinar.

O estagiário conta com o apoio de um orientador que ensina na escola em que está realizando seu estágio e que também possui vínculo com o IUFM. É ele o responsável por auxiliar o estagiário a realizar vínculos entre a prática realizada nas escolas e a teoria estudada nos IUFM (Gonnin-Bolo, 2004). Após um período inicial de observação, os estudantes ficam encarregados da turma, sempre com o acompanhamento do professor orientador que discute com eles as questões relativas à observação e aconselha-os com relação ao trabalho desenvolvido (Rémer, 2007).

As parcerias entre instituto de formação superior e escolas de educação básica são enfatizadas, de modo a proporcionar um acompanhamento do estagiário por um professor da escola com vínculo com os IUFM. A escolha do professor mentor dos estagiários é realizada através de seu reconhecimento como um bom professor, que possui aptidões e capacidade de partilhar com outros colegas. Ele é nomeado pelas autoridades acadêmicas e instâncias que supervisionam a educação básica e são acompanhados por elas. Além disso, os IUFM oferecem formação aos orientadores de estágio, favorecendo a troca de experiências e a reflexão sobre novas práticas. Eles devem, sobretudo, lecionar tanto nas escolas como nos IUFM, de forma a garantir um contato com a realidade escolar e com a investigação, integrando a teoria e a prática.

A preparação do professor na França é completa somente após um processo de imersão do professor em seu trabalho na escola. Após a realização do exame profissional, sendo aprovados, os estagiários tornam-se professores e são regularmente encarregados de suas próprias turmas. Eles são apoiados por um professor da mesma escola em que leciona e, durante os dois primeiros anos que se seguem ao exame profissional, os novos professores contam com dois momentos de formação nos IUFM: 4 semanas para o primeiro ano de docência e 2 semanas para o segundo ano.

Em 2005, no entanto, a formação docente realizada nos IUFM passou a ser integrada às universidades. Assim, os IUFM não são mais institutos independentes de formação de professores.

3.2.5

O exemplo da Finlândia

Embora o exemplo que aqui apresento sobre a formação de professores na Finlândia não esteja centrado nos estágios, acredito que vale ser mencionado devido aos bons resultados que ali se obtém nos exames do Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA), e à visibilidade que adquiriu na comunidade educacional, sendo considerada como uma proposta de sucesso para a educação daquele país.

A proposta finlandesa de formação docente é centrada na investigação (Niemi, 2007). Para tanto, desde 1979, a formação de professores para a educação básica e secundária exige a formação em cursos de mestrado, com duração total de cinco anos. A proposta é preparar professores para realizarem pesquisas no contexto escolar e levá-los a um “processo através do qual os estudantes acabam por se ver a si próprios como sujeitos ativos de estudo e de trabalho” (*ibidem*: 59).

A dimensão prática da formação permeia todos os anos de formação do estudante, e encontra apoio entre os docentes da universidade e da escola. Em um primeiro momento, o estagiário realiza observação do ambiente escolar em uma perspectiva mais global da educação. Em seguida, o estudante se foca nas áreas disciplinares e nos processos de aprendizagem dos alunos. Por fim, os estágios visam levar o futuro professor a assumir uma postura de responsabilização mais integral no seu ensino e nas escolas. Este período se concentra nos dois últimos anos de seus estudos e se realiza em escolas municipais. Essa prática pode estar ligada às suas pesquisas e à dissertação de mestrado.

A carreira de professor na Finlândia tem se revelado como uma opção bastante atrativa para os estudantes, e bastante concorrida também. Somente 15% dos concorrentes são aceitos (Kansanen, 2003 *apud* Niemi, 2007: 59), o que tem tornado a profissão docente interessante opção para estudantes mais talentosos.

As discussões acima demonstram que a formação inicial docente está presente no contexto mundial da educação, sendo destacado o papel do estágio nesse processo. Diante da incerteza de um caminho para uma formação adequada ao futuro professor, o estágio ainda desponta como um dos componentes mais viáveis, recebendo, por esta razão, atenção especial de vários modelos de formação do professor.

Tais propostas e experiências contribuem de modo especial para pensar sobre as possibilidades que podem ser desenvolvidas para a realização do estágio supervisionado. Acrescento que, para isso, a formação docente não deve se pender nem para o lado da universitarização, nem para o lado da escolarização (Canário, 2001; Roldão, 2007), mas deve assegurar que haja uma real colaboração entre estas duas instituições de ensino, universidade e escola, na formação de seus professores.

4

Contextualizando a experiência de estágio que fornece a base desta pesquisa

Este capítulo dedica-se à contextualização do projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, que serve de base desta pesquisa. Relato desde sua formulação até seu desenvolvimento.

4.1

A idéia inicial do projeto

O projeto que focalizo nesta pesquisa, coordenado pela professora Menga Lüdke, procurou observar os elementos fundamentais do estágio supervisionado na formação de professores, buscando ver como eles se interagem. Conquanto uma experiência modesta, de duração de apenas um ano, o estudo visava juntar os estagiários, os professores que os recebem na escola, os professores de prática de ensino, e outros pesquisadores da universidade em uma proposta de realização de estágio em co-formação entre universidade e escola.

Em julho de 2007, a Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), lançou um edital para apoio a projetos que propunha unir universidade e escola. No âmbito do Programa “Apoio à melhoria do ensino nas Escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro”, a proposta da FAPERJ era apoiar projetos voltados para as questões relativas à realidade da escola básica, visando à melhoria destas e da formação de seus professores, promovendo também o intercâmbio entre universidades e escolas públicas fluminenses, em um trabalho conjunto de pesquisa.

O Grupo de Estudos da Profissão Docente, GEProf, coordenado por Menga Lüdke, vem desenvolvendo há vários anos pesquisas que se preocupam com a socialização e desenvolvimento profissional de professores da educação básica.

Estes trabalhos discutem a importância da pesquisa do professor deste nível de ensino e seu reconhecimento como construtor de conhecimentos, e não apenas como transmissor ou consumidor, já que a atividade de pesquisa é valorizada tanto para os que atuam no ensino de nível superior como para os professores da escola de educação básica¹ (André, 2001; Lüdke, 2001).

Neste sentido, ao tomar ciência deste edital, que tanto se identificava com as preocupações de pesquisa do grupo, Menga Lüdke convidou-nos para propormos um estudo à FAPERJ que enfatizasse esta aproximação entre universidade e escola de educação básica por meio de um estudo conjunto.

Instigada pelas pesquisas anteriores de Cardoso (2003) e Albuquerque (2007) que cuidaram de aspectos relacionados ao estágio supervisionado, uma focando o lado dos estagiários e a outra o lado dos professores regentes, Lüdke vislumbrou a possibilidade de o estágio supervisionado ser um interessante caminho para uma maior colaboração entre universidade e escola, em um trabalho conjunto.

O apoio oferecido pela FAPERJ constituía-se de uma pequena verba para atender às necessidades da escola e também de duas bolsas de treinamento e capacitação técnica (TCT), com carga horária de 20h semanais, de acordo com o nível de formação, destinada aos professores da escola pública, estadual ou municipal, do Rio de Janeiro. O oferecimento destas duas bolsas foi importante fator para o sucesso dessa proposta.

4.2

O projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”

No âmbito dos estudos desenvolvidos pelo GEProf, duas dissertações dedicaram-se ao tema do estágio na formação de professores. A primeira,

¹ A pesquisa em desenvolvimento no atual período pelo GEprof, “Aproximando Universidade e Educação Básica pela pesquisa no mestrado”, cuida em analisar a importância do mestrado na formação do professor da escola de educação básica, bem como em verificar se os trabalhos de pesquisa desses professores no mestrado se relacionam com os problemas da escola.

Universidade e escola: uma via de mão dupla? (Cardozo, 2003), buscou entender as repercussões da escola na universidade, partindo de uma proposta de parceria nos estágios entre estas duas instituições, a partir da visão dos estagiários. A segunda, *O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores* (Albuquerque, 2007), privilegiou a visão dos professores regentes que recebem estagiários na escola para tentar compreender qual o papel destes professores na formação de futuros docentes. Estes trabalhos trazem uma análise crítica muito interessante para se pensar o estágio supervisionado na formação de professores.

O trabalho de Cardozo (2003) embora identificasse que a parceria entre universidade e escola de educação básica se constituía em importante caminho para o desenvolvimento do estágio, trazendo contribuições para a formação dos estudantes, ainda não atendia a uma real proposta de parceria, preservando, muitas vezes, características comuns do estágio, o aluno observa o professor e depois realizar uma aula-prova. Cardozo salienta que “não basta sentar e observar”, é preciso preparar os futuros professores para “lidar com a escola, ser[em] formado[s] com e para ela” (*idem*, p. 85).

Os estágios supervisionados, segundo Cardozo, devem possibilitar aos estagiários observar, decidir e agir nas diferentes situações que surjam. Por outro lado, o estudo aponta que a interação entre os professores da escola de educação básica e os estagiários é fundamental no processo de formação docente, tendo em vista que esses professores são co-formadores destes futuros professores.

Com um olhar voltado para a visão dos professores regentes das escolas de educação básica, Albuquerque (2007) constata que seus entrevistados identificam falta de compromisso, iniciativa e autonomia dos estagiários, o que prejudica aproveitamento do estágio pelo futuro professor.

Uma questão bastante relevante suscitada por Albuquerque é quanto ao reconhecimento do professor da escola de educação básica como formador de professores. Embora a maioria tenha respondido afirmativamente à questão, duas professoras dos quatro docentes entrevistados em determinada escola sentiram-se surpresas com a pergunta. Cabe ressaltar que Albuquerque realizou a pesquisa em três modelos de escolas, uma envolvida em parceria com a universidade, uma escola de aplicação de uma universidade de formação docente, e uma escola

denominada “comum”, que tem o estágio como vínculo apenas formal com a universidade. Essa última constitui-se em modelo muito comum no Brasil, e as duas professoras mencionadas atuam ali. Parece que o papel da escola como co-formadora na formação profissional de futuros professores não é bem compreendido pela maioria dos sujeitos da escola, e acrescento, talvez também por muitos professores formadores da universidade.

Outras preocupações apontadas pelos professores da escola, de acordo com Albuquerque, são a falta de experiência dos professores universitários com a educação básica, a distância entre a universidade e a escola, principalmente na avaliação do estagiário, e, ainda, a carência de um espaço formal dos professores da escola na co-formação dos futuros professores.

Outro texto bastante inspirador para esta proposta foi um artigo de um pesquisador francês de Gonnin-Bolo (2002), que situa o papel do supervisor de estágio como mediador entre os conhecimentos universitários, “eruditos”, e os conhecimentos da escola, de “ação”. O supervisor de estágio designado para o acompanhamento dos futuros docentes é um professor experiente dos IUFM, que atua na educação básica. Ele é destacado para acompanhar os estágios na escola, possuindo carga horária específica para tal trabalho.

Gonnin-Bolo discute o acompanhamento do estagiário no processo de desenvolvimento de um texto, o memorial profissional, que visa analisar as práticas profissionais dos professores acompanhados durante seu estágio e dialogar com as pesquisas recentes da área. Neste processo, os professores formadores, os supervisores de estágio, possuem papel fundamental, já que são eles que “desempenham um papel de mediadores entre um mundo científico, produtor de pesquisas (um mundo declaratório), e um mundo de ação (um mundo operacional): a classe²” (Gonnin-Bolo, 2002: 61). São eles, portanto, responsáveis por fazer essa tradução dos conhecimentos de diferentes espaços, da universidade e da escola, para os estagiários.

Estas discussões ensejaram o desejo de propor algo que tentasse articular os saberes das duas instituições, universidade e escola, de modo que todos os envolvidos participassem do esforço pela formação de futuros docentes através do

² Tradução livre.

estágio. Sobretudo, a proposta visava uma busca pela melhoria do estágio supervisionado, através de alternativas para os problemas destacados por Cardozo (2003) e Albuquerque (2007).

A proposta para o desenvolvimento do estudo pretendia, portanto, avançar no cenário das discussões sobre o estágio supervisionado para além dos debates que focalizam apenas um dos lados, o dos estagiários ou o dos professores, propondo verificar como se desenrola o estágio na escola, com todos os atores envolvidos: professores da escola, estagiários e professores da universidade.

Ao tratar do problema do estágio sob a visão dos dois conjuntos de sujeitos, da escola e da universidade, envolvidos em um esforço conjunto de estudo, parece possível, como salienta Lüdke, viabilizar um avanço “na própria discussão teórica dos estágios, beneficiando-se então do que vem sendo denominado como ‘circularidade dos saberes’ entre as esferas da universidade e da educação básica” (Lüdke, 2007: 3), conceito esse trabalhado por Martinand (2002). Além disso, o foco na escola de educação básica como um espaço privilegiado de formação profissional, como destacam Roldão (2007) e Canário (2001), se impõe por ser a escola aquela que possui o lado prático do como ensinar, do como lidar com os problemas que nela surgem, questões essas fundamentais para o professor em formação.

Neste sentido, o estudo proposto à FAPERJ, intitulado “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre Universidade e Escola”, pretendia analisar como se dava a circularidade de saberes entre os espaços da universidade e da escola, através do estágio nos cursos de formação de professores, com a participação efetiva de todos os envolvidos neste processo.

Realizamos contatos com dois professores, um de geografia e outro de português, e com a direção de uma escola municipal do Rio de Janeiro; propusemos o estudo e a escola se mostrou muito aberta à realização dessa proposta. Contatamos, além disso, as duas licenciaturas, geografia e letras, da PUC-Rio, que também apresentaram grande interesse em colaborar, indicando, quando oportuno, estagiários para realizarem seus estágios na escola em questão.

4.3

O desenvolvimento da experiência de estágio

Neste espaço, relato o desenvolvimento do projeto, descrevendo em linhas gerais como ele ocorreu sem me aprofundar em detalhes, já que dedico um capítulo a análises mais aprofundadas das questões que esta experiência suscitou.

Na tentativa de juntar todos os envolvidos neste projeto, estagiários, professores regentes e professores supervisores de estágio³, para discutir a experiência, foram realizadas reuniões periódicas de acordo com a necessidade, para a discussão do estágio em processo de realização. Essas reuniões ocorreram, sempre que possível, com a presença de todos os envolvidos, mas também houve reuniões entre a equipe de pesquisa e os professores regentes, ou entre a equipe de pesquisa e os professores supervisores de estágio ou com estagiários. Além desses encontros, o grupo de estagiários de letras reuniu entre si para pensar a proposta em desenvolvimento.

Em um primeiro momento, a reunião foi realizada sem os estagiários, já que foi no final do ano letivo de 2007. Neste momento, discutimos os problemas do estágio supervisionado com os professores e a diretora da escola, de modo que eles fossem se familiarizando com estas questões e aprofundando as discussões através da leitura solicitada de material bibliográfico entregue a eles na ocasião. Tal leitura foi solicitada para o período de férias destes professores, já que ao retornarem para o ano letivo de 2008, o trabalho com os estagiários já se iniciaria, e, além disso, o projeto já estava em andamento.

Com o início do ano letivo, as reuniões passaram a acontecer com a presença dos estagiários, primeiro com os de geografia, logo depois, também com os de letras. Essas reuniões favoreceram um acompanhamento mais de perto do estágio pela equipe de pesquisa, e este foi se desenvolvendo nos dois espaços, da escola e da universidade.

Na escola, os dois professores regentes foram criando suas próprias metodologias de trabalho, que eram, posteriormente, discutidas e repensadas nos

³ Nome inspirado na proposta francesa de acompanhamento de estagiários (Gonnin-Bolo, 2002), já que o projeto propunha um acompanhamento mais de perto desse professor supervisor de seu estagiário no ambiente escolar.

encontros, entre a equipe de pesquisa e cada um dos grupos ou nas reuniões na escola. Isso permitiu que fossem repensadas e reelaboradas, quando preciso, de modo a atender às necessidades de um melhor desenvolvimento do estágio.

Assim, a proposta de estágio foi sendo construída principalmente entre professores regentes e estagiários, pensando as atividades a serem desenvolvidas com os alunos em classe, propondo maior participação dos estagiários, possibilitando que eles tivessem a experiência de assumir a turma, desenvolvendo o domínio de turma, dando um retorno das atividades, e recebendo algumas dicas para o trabalho do professor. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento prático deste futuro profissional.

Além do contexto da sala de aula, os alunos tiveram oportunidade de conhecer e acompanhar todos os espaços da escola, destacando, em especial, a sala dos professores. Os estagiários de letras também acompanharam os alunos, juntamente com os professores regentes, em passeios fora da escola, ao teatro e à Academia Brasileira de Letras.

Na universidade, durante as aulas de prática de ensino, o estágio era discutido articulado com as posições teóricas. Este era um espaço em que cada estudante podia relatar sua experiência de estágio e toda a turma discutir as questões ali suscitadas.

Três eventos abertos à comunidade foram realizados no âmbito deste projeto, dois seminários e um simpósio, este último de âmbito internacional. O primeiro deles, a que chamamos de I Seminário, foi realizado na escola em que o estágio se desenvolveu. Contou com a presença de todos os envolvidos no projeto, alunos representantes de uma das turmas que receberam estagiários, professores da escola que não estavam envolvidos diretamente na experiência, e profissionais interessados na experiência ali desenvolvida.

O II Seminário foi realizado na PUC-Rio. Além dos envolvidos no projeto, em seu primeiro e segundo semestres de desenvolvimento, uma turma de alunos esteve presente, professores da escola, representantes da FAPERJ e de órgão superior responsável pela escola, bem como estudantes e demais interessados em conhecer e discutir os problemas do estágio.

Um simpósio, contando também com a comunidade acadêmica, foi realizado como parte integrante do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas.

Estes eventos constituíram ricos espaços onde cada envolvido na experiência tinha oportunidade de apresentar as suas percepções a respeito do estágio vivenciado, construindo um espaço de reflexão e discussão aberta sobre os problemas e possibilidades do estágio supervisionado na formação de professores.

Tendo relatado o surgimento e desenvolvimento deste projeto, passo agora a relatar os caminhos que minha pesquisa trilhou, identificando cada percurso necessário à sua construção.

5

Os percursos da pesquisa

Meu projeto inicial de pesquisa no mestrado se preocupava em entender se o curso de Pedagogia era pensado por seus professores e coordenadores como um curso que preparava o futuro professor para lidar com a difícil tarefa de fazer aprender tudo a todos. Durante o curso de mestrado, no entanto, participei ativamente das discussões do Grupo de estudos da profissão docente (GEProf) e da elaboração e desenvolvimento do projeto “O estágio no curso de formação de professores como via de mão dupla entre universidade e escola”, que veio a representar o principal estímulo para mudança de meu objeto de estudo.

Ao perceber que tal proposta traria ricas contribuições para pensar o estágio supervisionado na formação de professores, decidi que essa experiência merecia um acompanhamento mais próximo, analisando, em especial, seu desenvolvimento na escola. Meu objeto de estudo se tornou então o estágio desenvolvido a partir daquela proposta.

5.1

Objetivos deste estudo

As discussões com relação à formação inicial de professores, as quais relato no capítulo 1 deste estudo, fundamentam esta pesquisa. Entendo a escola como locus privilegiado de formação de professores, e por tal razão, analiso como um estágio, diferenciado em sua proposta inicial, acontece em uma escola de educação básica. O estudo que serve de base para esta pesquisa, “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, juntou todos os elementos envolvidos no estágio supervisionado, não apenas estagiários e professores regentes da escola, mas também os professores formadores da universidade, alunos da escola e pesquisadores da universidade, procurando verificar como se dava (ou não) o cruzamento de saberes entre estes dois espaços distintos na formação de professores, universidade e escola.

Foco minha pesquisa, portanto, na análise da interação desses elementos participantes do estágio *dentro da escola*, uma escola municipal do Rio de Janeiro, tendo em vista que é na escola, *contexto de trabalho*, que se configura o *espaço primordial* para a aprendizagem da profissão (Roldão, 2007; Diniz-Pereira, 2007; Canário, 2001, 2005; Nóvoa, 2007; Roldão, 2006; Tardif, 2008).

Portanto, o objeto de análise deste estudo é o estágio, o qual proponho analisar em face de como ele aconteceu *em uma escola* de educação básica, em uma experiência conjunta de co-formação entre escola e universidade. Acredito que, com esta análise, seja possível identificar a estrutura, a função e o papel de cada sujeito e suas interações no desenvolvimento desse estágio. Além disso, será possível apreender os benefícios do desenvolvimento dessa proposta conjunta, entre escola e universidade, na realização do estágio. Os possíveis ganhos para cada participante do projeto e as possíveis lições tiradas dessa proposta de estágio para a formação inicial dos futuros professores também serão contemplados.

Acredito que este estudo possa contribuir para se pensar em uma proposta de formação docente onde as dimensões teóricas e práticas sejam mais integradas, ao se beneficiar das contribuições destas duas instituições em sua formação. Além disso, a análise do estágio a partir da escola vem a se juntar àquelas realizadas pelos trabalhos de Cardozo (2003) e Albuquerque (2007), um pela ótica dos alunos estagiários, outro pela ótica dos professores regentes. Todas estas três pesquisas vêm a contribuir para a análise do estágio supervisionado em três diferentes perspectivas.

5.2

Instrumentos de coleta de informações

Dentro de uma abordagem qualitativa, foram empregados vários instrumentos para a obtenção das informações junto aos vários sujeitos envolvidos, tais como entrevistas, observações de aulas e acompanhamento de reuniões com gravação. Foram feitas transcrições das partes gravadas, que ajudaram a formar a base de dados para as análises do material recolhido em todos

os instrumentos. Foram cerca de dois meses de estreita convivência com a escola e com os participantes do estágio, dentro dos limites possíveis, que permitiram o desenvolvimento de uma familiaridade com as questões desencadeadas durante o decorrer da experiência. Devo registrar que meu acompanhamento seguiu o próprio desenrolar da experiência, deslocando-se para os lugares aos quais ela foi acontecendo: na própria escola, sobretudo, mas também na universidade, onde ocorreram dois dos seminários previstos pelo projeto e várias reuniões com professores supervisores.

5.2.1

Acompanhamento das reuniões e eventos sobre o estágio em questão

Um primeiro instrumento para a obtenção de dados para a pesquisa foi pensado no acompanhamento pela pesquisadora das reuniões realizadas pelos participantes do projeto. Estas reuniões aconteceram mensalmente com todo o grupo, ou alguns dos grupos representantes, como, por exemplo, apenas com os professores da escola, ou com os professores supervisores de estágio, ou com os estagiários. Todas as reuniões foram gravadas com a devida autorização e transcritas, contando, além disso, com o registro de todas as principais informações ali discutidas. Essas reuniões, bem como os três eventos que discutiram esta experiência, suscitam importantes preocupações que permeiam todo o projeto e possibilitam acompanhar a discussão do estágio por todos os seus sujeitos, assim como permite a visão de cada grupo particularmente.

5.2.2

Observação da e na escola

Para entender como o estágio acontece na escola, a observação das aulas dos dois professores e da escola foi fundamental. Foram acompanhadas aulas dos dois professores que receberam estagiários, com e sem a presença dos futuros professores. Durante dois meses, acompanhei a dinâmica do estágio na escola, indo à escola quatro vezes por semana no período da tarde. Os dois professores acompanhados estão nesta escola três vezes por semana, em diferentes dias, como se pode verificar no quadro 1. Assim, me organizei para acompanhá-los, de modo que tivesse oportunidade de conhecer todas as turmas em que estes lecionavam na semana.

Quadro 1: Horário dos professores de geografia e de português na escola acompanhada.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º Tempo	Geografia			Português	Geografia / Português
2º Tempo	Geografia		Geografia	Português	Geografia / Português
3º Tempo	Geografia		Geografia	Português	Geografia / Português
Intervalo					
4º Tempo	Geografia	Português		Português	Geografia / Português
5º Tempo	Geografia	Português		Português	Geografia / Português

As sextas-feiras se constituíram em importantes dias para o acompanhamento do estágio na escola, já que os dois professores se encontravam no contexto escolar, o que também favoreceu as reuniões com todo o grupo neste dia. O professor de geografia recebia um estagiário na segunda-feira e outro na terça-feira. Já o professor de português recebia o grupo de seis estagiários na sexta-feira, sendo que uma das estagiárias, às vezes, ia à escola às quintas-feiras também. Por tal razão, segunda, quarta, quinta e sexta-feira foram os dias em que foquei minhas observações na escola, já que estes dias me possibilitavam acompanhar as aulas destes professores com e sem a presença dos estagiários. Fui algumas vezes à escola às terças-feiras para conhecer a dinâmica de trabalho do professor de português neste dia também. Na sexta-feira, me dividia entre as observações das aulas do professor de geografia e de português, priorizando as aulas de português, para acompanhar o trabalho dos estagiários ali desenvolvido.

Estas observações permitiram entender como o estágio acontece neste ambiente e também perceber as relações entre os professores regentes e os estagiários, entre os estagiários e os alunos, e entre os dois professores envolvidos no estudo. Também pude acompanhar a participação dos estagiários durante as aulas e perceber como estes se relacionavam no e com o contexto escolar. A presença em sala de aula também favoreceu meu contato com os alunos da educação básica, com os quais conversei, informalmente, e compreendi como eles perceberam esta experiência de estágio na sala de aula.

Ali pude acompanhar também a dinâmica da escola em todos os espaços escolares. Durante o recreio e intervalos, tinha a oportunidade de conhecer outros professores da escola e também os demais funcionários, conversando e me relacionando com outros membros dessa instituição. O contato com a diretora e com a vice-diretora também foi oportunizado nestas ocasiões. Todos eram bastante solícitos em prestar alguma informação ou discutir sobre o estágio ali realizado. A praça da escola também é um local de socialização dos alunos. Por inúmeras vezes, ao chegar ou sair, parava para conversar com um ou outro aluno que ali se encontrava.

Todas estas formas de contato favoreceram minha imersão no contexto escolar, podendo conhecer mais de perto seus problemas e perceber como o estágio ali se desenrolava. As informações obtidas foram registradas em um caderno de campo, que serviu de base para as análises.

5.2.3

Entrevistas com todos os sujeitos

O acompanhamento do estágio na escola, durante as reuniões e outros encontros realizados para discutir o estágio, permitiu reunir um grande número de informações bastante pertinentes para a pesquisa. Decidi também utilizar o instrumento da entrevista, que poderia me dar informações mais individuais de como cada sujeito que estava vivenciando este estágio percebia a experiência, bem como ajudaria a entender as relações estabelecidas dentro do grupo,

esclarecendo conflitos e contradições, mais difíceis de serem obtidas com outros instrumentos de coleta de informações (Duarte, 2004).

Optei por realizar entrevistas semi-estruturadas com todos os envolvidos neste estágio, em seu primeiro semestre de desenvolvimento. Este tipo de entrevista oferece a possibilidade de direcioná-la, permitindo também que o entrevistado tenha uma certa flexibilidade para apontar outros assuntos e questões que julgue interessantes para o estudo. Foram entrevistados os dois professores de geografia e de letras, a diretora da escola, oito estagiários, sendo três de geografia — um deles é monitor das disciplinas de prática de ensino de geografia — e cinco de letras, três dos quais cursam português/inglês, e dois cursam português/literaturas.

O roteiro de entrevista focava três aspectos. O primeiro referia-se aos dados gerais do entrevistado, como sua formação, experiência docente e profissional ou razão da escolha do curso no caso dos estagiários. O segundo aspecto referia-se sobre visão da escola e da universidade. O terceiro, o qual me detive para aprofundar as análises, refere-se à percepção de cada um sobre a experiência de estágio desenvolvida a partir desta proposta. Foram elaborados quatro roteiros de entrevistas, um para os estagiários, outro para os supervisores de estágio, outro para os professores regentes e outro para a diretora da escola (ver anexo).

Todas as entrevistas foram gravadas, com a autorização do entrevistado e transcritas. Os recortes trazidos para este relato, após selecionados, foram editados, sendo retirados os vícios de linguagem, buscando manter, entretanto, o sentido que os entrevistados deram às suas afirmações. As entrevistas foram realizadas ou na escola ou na universidade, tendo duração média de 1h40. Para a organização das informações, utilizou-se como recurso um dos softwares disponíveis para pesquisa qualitativa.

5.2.4

Acompanhamento de algumas aulas de prática de ensino

Durante a realização das entrevistas com os estagiários, percebi a necessidade de conhecer melhor como aconteciam as aulas de prática de ensino na universidade, realizadas nos cursos de geografia e letras. Meu objetivo na observação dessas aulas foi ter um exemplo de como elas ocorriam, quais eram suas dinâmicas, como as questões das escolas de estágio eram levantadas.

Assim, acompanhei cinco aulas de prática de ensino de línguas (português-inglês), três de prática de ensino de geografia e três aulas de ensino de geografia, já que os estagiários de geografia entrevistados, também enfatizaram a importância desta disciplina em seu olhar para a escola.

Essas observações me trouxeram apenas exemplos de como essas aulas aconteciam, já que sua observação não constituía foco central da pesquisa. Vale considerar também o fato de os estudantes ali presentes não serem os meus sujeitos de pesquisa, pois a maioria deles, com exceção de dois, já havia cumprido seus estágios, o que não permitia, portanto, realizar comparações entre as questões ali levantadas e o estágio na escola em questão.

5.3

Características da escola e dos sujeitos da pesquisa

A escola em que o estágio se desenvolveu, a que chamo de Escola da Praça, é uma escola da rede municipal de ensino, localizada numa área nobre da zona sul do Rio de Janeiro. Seu prédio, patrimônio cultural, possui amplas salas que contornam um pátio interno. As salas, porém, são bastante ruidosas, por causa dos ventiladores ou pelo fato de suas janelas serem em direção à praça. Falta um espaço para a realização das atividades de educação física. Possui uma biblioteca, uma sala que atualmente está sendo utilizada para trabalhos artísticos, e a sala dos professores, equipada com ar condicionado. Atende ao ensino fundamental, do sexto ao nono ano. Possui quatro turmas de sexto ano, cinco turmas de sétimo

ano, quatro turmas de oitavo ano e três turmas de nono ano. Cada turma possui em média 30 alunos, que são basicamente oriundos de uma das comunidades próximas. A escola foi pouco procurada para a realização de estágios, tendo recebido um ou outro, mas em tempos distantes.

Os dois professores regentes participantes da proposta são bastante experientes. O professor de geografia, que atualmente trabalha em cinco escolas, sendo três particulares e duas municipais, possui 22 anos de prática em sala de aula, e há nove anos está na escola da Praça. O professor de português, que trabalha em uma escola particular, uma escola técnica estadual, e na escola em que se desenvolveu o estágio, possui 20 anos de carreira, e há sete trabalha nesta escola. Os dois possuem especialização em suas respectivas áreas. Receberam um estagiário uma única vez durante sua profissão, mas ambos não consideram essa experiência muito válida, devido às condições muito específicas em que aconteceu. A diretora da escola cursou ensino médio normal e biologia, possui 35 anos de carreira na rede municipal de ensino, tendo dado aula para séries iniciais e posteriormente de ciências. Há 22 anos trabalha na escola da Praça, e há 18 está na função de direção da escola, primeiro como adjunta e desde 2000 como titular.

Dos oito estagiários entrevistados, apenas um não tinha certeza de querer ser professor ao escolher a profissão. Seis deles escolheram seus cursos por influência de um bom professor da área disciplinar escolhida ou por algum parente que era professor ou que enfatizava alguma competência relacionada à área, outro gostava da área, não pensava na profissão. A idade deles varia entre 22 e 25 anos. Todos se encontram na fase final do curso, sendo que dois deles já o concluíram. Todos haviam realizado estágios em outras escolas anteriormente.

Os quatro professores supervisores de estágio também possuem experiência em sua profissão. Todos eles destacam a satisfação que possuem no trabalho de formadores de professores. Além disso, três deles, mesmo enquanto docentes na universidade, nunca deixaram a escola de educação básica. Mesmo aquela professora supervisora que somente atua no ensino universitário está sempre ligada à escola, por meio de trabalho de formação de professores que já estão atuando, mantendo sempre este vínculo com a realidade escolar.

Ao trazer a fala de cada um de meus sujeitos para o texto, utilizarei nomes fictícios para cada um deles. Apresento agora, os achados a que cheguei.

6

Olhando para o estágio a partir da escola

Olhar para o estágio a partir de sua realização em uma escola permitiu revelar uma série de aspectos não tão claramente visíveis segundo as perspectivas que em geral se enredam os estudos a respeito desse tema tão complexo. Reuni os que mais sobressaíram nos itens a seguir.

6.1

Mobilização de todos os sujeitos

A participação nesta proposta de estágio supervisionado ensejou o que chamo de mobilização de todos os sujeitos envolvidos: estagiários, professores supervisores de estágio, professores regentes, a diretora da escola e outros professores da mesma e até mesmo os alunos da escola. Ao tratar de mobilização, falo no sentido de que provocou algum tipo de movimento interno de cada sujeito, o que implica uma dinâmica interior pessoal, que, como destaca Charlot (2005: 87), está ligada à idéia de “mobiliza-se no interior, enquanto fica-se motivado pelo exterior”, no caso, por este estágio. As informações obtidas através das entrevistas, observações das aulas, na escola e na universidade, e também das discussões nas reuniões e nos três eventos que se seguiram, permitem perceber algum tipo de mobilização de cada sujeito envolvido nessa experiência.

6.1.1

Mobilização dos estagiários

Sem dúvida são os estagiários os maiores beneficiários da experiência, já que o estudo foi pensado visando, em especial, a melhoria da formação inicial desses futuros professores. Essa proposta de estudo permitiu que eles

vivenciassem um estágio supervisionado diferenciado, mesmo sendo de tão curta duração.

O olhar para a escola

Os relatos sobre os estágios supervisionados realizados anteriormente por esses estagiários evidenciam algumas práticas bastante comuns em sua realização em nossos cursos de formação de professores. Expressões como “foi mais um estágio puramente burocrático”, “de preencher fichinhas”, “o professor regente falava ‘oi’, dava aula e dava ‘tchau’”, “me sentia ao relento, uma coisa no canto”, são alguns exemplos que explicitam a pouca participação que cerca esses estagiários desde o início do que é considerado como sua formação prática. Salvo algumas poucas exceções, garantidas exclusivamente por professores regentes que os receberam e proporcionaram estágios mais participativos a esses estudantes, suas experiências de estágio como futuros professores foram desestimuladoras, de modo que um deles decidiu sair da escola em que realizava seu estágio e procurar uma outra que o recebesse melhor.

Nossos estagiários demonstram um desejo de estágios mais participativos e que favoreçam uma maior interação deles na dinâmica da escola, de modo que não sejam tratados como um “poste” ou uma “samambaia” no fundo da sala de aula. Alguns reclamam, por exemplo, que sequer foram apresentados à turma em estágios anteriores.

Isso não significa que eles estejam descartando a aprendizagem pela observação, todos declararam que observar o professor regente “dá uma idéia do que eu posso ou não fazer”, mas questionam se a proposta do estágio é somente essa, de observar e depois dar uma aula para a turma.

O desejo de estágios mais participativos pode significar que estes estudantes passaram do que Formosinho (2001) considera como uma primeira etapa da formação profissional, que é a aprendizagem da docência na escola, ainda enquanto alunos, por observar seus professores. Agora, em um segundo momento, os estudantes são confrontados a analisar aquilo que observavam como alunos com os conhecimentos aprendidos durante seu curso. Um dos estagiários, que ressalta o desejo de um estágio mais participativo, comenta que

a coisa que eu mais sei fazer é observar a escola, porque eu vivi a minha vida inteira na escola (Rafael, estagiário).

Neste processo, o futuro professor que esteve na escola durante cerca de 15 anos de sua vida, já possui uma visão consolidada do que seja ser aluno e ser professor. A realização de estágios, onde a observação é uma das etapas, possibilita que este futuro docente repense tais visões durante este período de sua formação. Portanto, “cabe à instituição de formação analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a reconstruir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (Formosinho, 2001: 50). Acredito que o estágio, ao mobilizar esses estudantes para pensarem sobre sua formação, possibilita que eles reconstruam a imagem do ser professor. Um dos estagiários, por exemplo, explica essa mudança de seu olhar para a escola, utilizando a palavra “estranhamento”. Para ele,

estranhamento é a palavra-chave, porque estou tendo contato com uma cultura diferente. Antes, quando via um quadro negro, era um desafio, “lá vem o professor” e tenho que anotar um tanto de coisa. Agora, eu vejo o quadro negro como recurso para propiciar idéias, valorizar críticas, plantar as sementinhas. Antes, eu olhava o banheiro como mais um lugar para fugir da aula. Agora, não vou ao banheiro, porque não quero perder uma forma nova de abordar a geografia. Antes, a sala dos professores era a sala dos “caras” que queriam me matar, eles estão mancomunando alguma coisa contra mim. Agora, a sala dos professores pode ser um ambiente de troca de experiências. A direção era o lugar de onde iriam me colocar para fora do colégio, agora já é um lugar por onde eu posso entrar no colégio (Roberto, estagiário).

Ao estar inserido em um ambiente de discussão sobre sua formação, como acontece nas aulas de prática de ensino, e no caso deste estágio, durante as reuniões e encontros com todos os envolvidos, o estagiário passa de um papel tradicional de estudante a uma posição de futuro professor, um profissional em desenvolvimento, que passa a refletir sobre sua profissão (Formosinho, 2001).

O professor Márcio, de geografia, utiliza uma estratégia bastante interessante para favorecer essa nova postura de seus estagiários, ao olhar para a escola não mais como estudante, mas como um profissional que, em breve, assumirá uma turma como professor. Ele propõe a seus estagiários que se sentem

em sua mesa durante o estágio, e não no fundo da sala de aula, como normalmente acontece. Segundo ele,

até o posicionamento do estagiário dentro de uma sala de aula, a posição geográfica que ele ocupa, está errada. Ao sentar-se no fundo da sala de aula, ele continua observando como aluno. Ele está vendo o professor e o quadro numa posição que geograficamente ele não vai estar. Ele tem que acompanhar a aula num outro ângulo, na posição que você tem como professor (Márcio, professor).

Nossos estagiários demonstram, portanto, um desejo em aprofundar suas percepções sobre a escola, para além das observações, atuando mais ativamente em sua dinâmica. Ao perceberem que a proposta do estágio na Escola da Praça era de uma construção conjunta de um estágio mais ativo, em que os estagiários poderiam atuar mais na sala de aula e não apenas observar, houve uma mobilização de todo o grupo no sentido de propor estratégias de trabalho e participação, que, por vezes, exigiu deles o repensar sobre o *seu* lugar na sala de aula e na escola, ainda como docentes em formação, mas que já estão se inserindo em seu contexto de trabalho.

Olhar e ser olhado na escola

Os dois professores regentes, acompanhados pelos estagiários, destacam a necessidade da construção de relações humanas em sua profissão, enfatizando que, na formação de futuros professores, é fundamental que seus estagiários entendam sua importância. Boing (2008) já havia percebido esta ênfase em todos os seus entrevistados, professores itinerantes, que declaram que a construção de relações mais próximas com os alunos é fundamental no processo de aprendizagem. No caso deste estudo, os dois professores regentes, que também se enquadram na definição de itinerância defendida por Boing, ou seja, professores que trabalham em três ou mais escolas, de forma direta ou indireta, enfatizaram a necessidade de o professor conhecer o seu aluno e estabelecer relações mais próximas com ele, como também enfatiza Contreras (2002).

Para a maioria dos estagiários, a construção de relações mais próximas durante seu estágio foi importante não apenas para o trabalho com os alunos, mas para a sua própria formação. Todos destacaram que a boa recepção que tiveram na

escola, por parte da diretora, dos professores, e em especial, dos professores que os receberam nas classes, foi fundamental para que o estágio supervisionado fosse mais significativo e proporcionasse maior abertura para seu próprio desenvolvimento e também para a realização de atividades com os alunos.

Este acolhimento ao estagiário pela escola se deu também no acesso a todos os espaços da escola, como biblioteca, cantina, pátio, direção, e, de modo especial, a sala dos professores. O acesso a esta última foi bastante ressaltado pelos estagiários, que já tiveram sua entrada barrada a este espaço em outros locais de estágio.

Transitar pelos variados espaços escolares possibilitou a esses futuros professores conhecer o dia-a-dia da escola e sua dinâmica para além da sala de aula, podendo conversar com professores de outras disciplinas, com os demais profissionais da escola, com os alunos, vivenciando, assim, um processo de verdadeira imersão no contexto de trabalho, que, como destaca Roldão (2007), constitui-se como condição para que este futuro professor construa os saberes necessários ao seu desempenho profissional. Como disse uma estagiária:

Em nenhum momento eu me senti estranha, ou um mal-estar por estar ali [...] por mais que você saiba que os alunos estão te observando o tempo inteiro, ainda mais você sendo estagiário, uma pessoa que ele não conhece; com o tempo, os laços foram se estreitando, e quando eu fui dar a minha prova-aula, eu já estava muito mais familiarizada com os alunos (Mariana, estagiária).

Neste relato é possível perceber que ao se reconhecer como parte da dinâmica da escola, a estagiária sentiu-se em um ambiente mais favorável para exercer por um momento a função de professora, ao lecionar uma aula na turma. Isso indica que este novo olhar sobre estágio, como espaço real de imersão na escola, de relações com seus integrantes, favorece um sentir-se parte da dinâmica da escola, da profissão docente.

Vale comentar que a prova-aula é um dos requisitos para compor a avaliação do estagiário. Este é um momento em que o futuro professor rege a turma, aplicando um conteúdo discutido e planejado com os professores, da escola e da universidade. No entanto, na maioria dos casos, os estudantes ficam muito nervosos pois este é, normalmente, o único momento em que eles ficam à frente

de uma turma. A estagiária cujo relato mencionei anteriormente, afirma se sentir mais familiarizada com os alunos, pois este não foi seu único momento com a turma. Ela já havia dado uma aula para eles, juntamente com outra estagiária, tirando um pouco da pressão que o momento avaliativo produz nos estagiários.

Ao se sentirem parte do processo da dinâmica escolar, os estagiários viram que também podem contribuir de algum modo para escola, neste momento em que ainda se encontram em formação e não apenas quando assumirem uma turma. Eles se sentiram valorizados como profissionais, reconhecidos no espaço escolar tanto por seus pares como pelos alunos da escola. Viram a possibilidade de trocar experiências e vivências com os professores que os recebiam e também com os alunos das classes em que estagiavam. Uma supervisora notou bem isso:

Eles perceberam que podem dar uma contribuição. Eles se sentiram úteis, úteis para os professores, para os alunos, acho que eles conseguiram desenvolver uma relação com os alunos e uma relação mais de verdade com o professor (Rita, supervisora de estágio).

Olhar para o aluno e ser olhado por ele

Este foi um aspecto bastante ressaltado pelos estagiários, a construção de um outro olhar para o aluno, fomentado pelos professores regentes que enfatizam a necessidade de estabelecer relações mais próximas com os alunos e reconhecer que o aluno possui uma vida fora da escola, que, sem dúvida, se reflete em sua postura na sala de aula. Uma estagiária declara:

Passei a perceber que antes de eles serem alunos, eles são pessoas, são adolescentes, crianças que passam por problemas em casa. Acho que antes de você criticar um aluno porque que ele não fez o exercício, ou porque que ele não foi à aula, você tem que pensar que, de repente, ele pode ter tido um motivo. Geralmente, a gente pensa: “Ah, o aluno não quer nada”; mas, às vezes, ele deve ter tido um problema em casa sério. [...] Então eu acho que deve-se pensar no outro como uma pessoa que tem uma vida fora da escola, não achar que o aluno é só aluno. Isso foi importante eu perceber (Mariana, estagiária).

Nossos estudantes se demonstram mais comprometidos em conhecer o aluno, saber de onde ele está vindo, entendê-lo como uma pessoa, antes de pensar em estratégias ou métodos de aprendizagem, ou que conteúdo deve ser trabalhado com este aluno, o que foi oportunizado pelo professor regente, como vemos:

Quem abriu os meus olhos para observar os alunos que compõem aquele local, pensar de onde eles vêm, qual é a melhor forma de aplicar o conteúdo, foi o professor Márcio (Roberto, estagiário).

Essa mudança de olhar com relação ao aluno nem sempre é desenvolvida durante a formação inicial de muitos docentes. Perrenoud (1999) destaca que muitos professores aprendem por “ensaio e erro, não sem sofrimento”, ao estarem à frente de uma classe, aquilo que poderia ter sido aprendido durante sua formação profissional, como, por exemplo, entender que os alunos são diferentes, possuem suas individualidades, que precisam de confiança, não são adultos, constroem seus próprios saberes. Nossos estagiários tiveram a oportunidade de modificar seu olhar para o aluno durante seu estágio.

O olhar para a profissão

Alguns estagiários comentaram sobre as pressões sofridas pela desvalorização e desprestígio relacionados à profissão de professor. Amigos e familiares deles perguntavam de forma desabonadora: “Ah, vai ser professor?”, o que não impediu a escolha de todos pela profissão. Essa visão sobre a profissão docente provoca, no entanto, mais impacto para esses estudantes quando eles ouvem expressões como essas de professores que estão atuando, dos professores das escolas em que realizam seus estágios, como destaca uma das estagiárias em uma das reuniões do grupo.

Eu fiz estágio em uma escola estadual à noite e eu fiquei um pouco assustada, porque quando entrei na sala dos professores todos estavam discutindo, reclamando do salário. Teve um professor de educação física que me perguntou: “Você é estagiária de que mesmo?” Eu respondi: “De letras”. “Mas tem gente ainda que quer morrer de fome?”. Ele falou naquele tom de brincadeira “meio” verdade. Outra professora entrou [professora essa com quem estagiava] e brincou: “Sinal que ela tem bom gosto, gosta de literatura e não de educação física”. Eu saí de lá um pouco abalada (Mariana, estagiária).

O impacto provocado por tais comentários vindo de professores que em breve se tornarão seus companheiros de trabalho, seu pares, provoca um

movimento contrário à socialização destes futuros docentes em seu contexto de trabalho, podendo provocar a desistência pela profissão. Muitos desses futuros profissionais procuram outros caminhos, devido à desvalorização profissional e baixos salários, buscando alternativas em outras áreas que não a do trabalho do professor, como destacam Ferreira (2004) e Lantheaume (2006), diante das dificuldades do difícil exercício da profissão docente. Sem o apoio de professores experientes neste momento de sua formação, mostrando as possibilidades do trabalho docente, e sem um conhecimento mais real do contexto do trabalho, da escola e sua dinâmica, fica difícil decidir pela profissão. O estágio constitui em muitos casos um momento fundamental de decisão pelo sim ou pelo não à profissão docente (Pimenta, 1994). Durante minha experiência de estágio, por exemplo, foi o momento em que disse sim à profissão, em especial me abrindo para atuar com crianças da educação infantil.

Embora tenha escolhido o curso de pedagogia por me interessar pelas questões da educação, não me imaginava atuando em uma sala de aula, mesmo porque meu objetivo inicial era ampliar minha formação teológica para lidar melhor com o trabalho religioso, para o qual já havia me preparado. Durante minha formação, porém, apaixonei-me pela profissão, deixando inicialmente uma ressalva quanto ao trabalho com crianças da educação infantil, já que me identificava mais com crianças mais velhas e mesmo com o trabalho com adultos. Durante um segundo estágio com essa faixa etária, que foi bastante acompanhado pela professora regente e supervisora de estágio, foi tão proveitoso e fundamental para meu desenvolvimento profissional que afirmei o seguinte em meu relatório de estágio: “Digo SIM à profissão de professora, em especial para atuar na educação infantil”.

Esta experiência de estágio bem sucedida permitiu um novo olhar sobre a profissão que escolhi. De igual modo, percebo que esses futuros professores, nossos estagiários, também modificaram seu olhar sobre sua profissão docente, pois ali puderam conhecer professores dedicados, que gostam do que fazem, que insistem na profissão, mesmo como profissionais de uma escola pública municipal. Como relata uma das supervisoras de estágio,

ali eles aprenderam a não desistir e a insistir. Eles escutam do professor, eu escutei isso há tempos atrás quando fui fazer letras: “Você vai fazer letras? Aluna brilhante como você vai ser professora?”. Ali na Escola da Praça eles viram como tem gente insistindo e como tem gente [os alunos da escola] aproveitando dessa insistência (Marta, supervisora de estágio).

Ao acompanhar a dinâmica e a realidade de uma escola pública, esses futuros professores perceberam que, diante de todas as dificuldades e limitações do trabalho, há professores que estão insistindo na profissão, que estão preocupados com seus alunos e que agora, por meio de um projeto que suscitou esta questão, estão juntos com seus pares, preocupados em contribuir com a formação profissional desses futuros mestres, compartilhando com eles sua experiência prática e refletindo sobre ela durante o processo.

Além disso, ao observarem as condições de uma escola pública, com suas dificuldades e limitações, puderam tirar lições para sua vida profissional, considerando que o seu papel na melhoria da educação independe das condições fornecidas, como declara um dos estagiários:

Uma coisa que eu aprendi é que a gente não pode se limitar pelo que tem. A gente não tem *data show*, então não pode dar aulas boas. A gente não tem recursos para trazer atlas, não tem uma grande biblioteca ou sala de computadores. Então eu fui percebendo que mesmo sem todo esse aparato, a gente pode desenvolver um projeto como este em uma escola pública. A escola é um espaço de mudança social, independente das condições que ela tenha (Roberto, estagiário).

Esse relato reflete as difíceis condições de trabalho do professor que não conta com recursos pedagógicos suficientes para o seu trabalho, em uma realidade de desvalorização e baixos salários, problemas estes sentidos mais de perto pelos estagiários a partir do contato mais próximo com professores de uma escola pública. Muitos dos estagiários até entendem que estes são fatores que contribuem para o desânimo demonstrado por alguns docentes, como aqueles que questionaram sua escolha pela profissão. Entretanto, os oito estagiários acreditam que assim como tiveram bons professores — que, de certo modo, influenciaram sua escolha pela profissão —, também o serão, demonstrando que querem assumir este desafio e querem lutar por melhores condições de trabalho e de carreira, como ressalta Freitas (2007). Uma estagiária confirma:

Eu escolhi ser professora com todas as dificuldades da profissão por acreditar que todo mundo pode vir a ter oportunidade, que a educação realmente muda, que a educação realmente é fundamental para cada indivíduo (Mariana, estagiária).

Essa experiência de contato real com a escola é favorável para a formação do futuro professor, pois, muitas vezes, cria-se a ilusão, durante a sua formação, de que ele desenvolverá seu trabalho em uma escola ideal, com todas as condições necessárias, recursos com os quais estão acostumados na universidade, o que não é o caso da maioria das escolas públicas brasileiras, para onde estes docentes irão e que recebem mais de 90% dos alunos do país. Isso gera um choque de realidade, podendo ocasionar a desistência destes professores recém formados (Pimenta, 1994; Lima, 2006). Por tal razão, como destaca Perrenoud,

é preciso formar futuros professores para compreender os mecanismos sociais, os custos da educação, de modo que rompa com a visão “angelical e individualista do ofício” identificada em muitos futuros professores, o que favorece o abandono de seus estudos ou os levam a fazer outra atividade (Perrenoud, 1999:13).

O estágio na Escola da Praça significou para os estagiários uma mobilização de olhares para seu ambiente de trabalho e de seu reconhecimento como parte no processo educacional da escola, não apenas como expectadores, mas desenvolvendo-se profissionalmente em um processo de relação e troca no presente, com os membros da escola. Neste sentido, foi possível verificar que “quanto mais autônoma e assumidamente profissional for a prática pedagógica, mais conscientiza os estudantes das realidades das escolas” (Formosinho, 2001: 56)

6.1.2

Mobilização dos professores supervisores de estágio

Professores supervisores de estágio ou professores de prática de ensino também foram mobilizados. Primeiramente, houve uma mobilização de espaço.

Por inúmeras vezes, eles saíram de seu departamento, geografia ou letras, para encontros no departamento de educação, onde as questões sobre o estágio e sobre o projeto em andamento eram discutidas, repensadas e analisadas. Eles relatam que estes momentos foram importantes para promover uma maior troca entre colegas de diferentes departamentos, com experiências e olhares diferentes sobre a formação de professores.

Essa experiência tem sido muito rica, estimulante para todos. Quando eu venho para este prédio, para o departamento de educação, para as tardes com a coordenadora do estudo e outros colegas professores de prática de ensino, são tardes diferentes, são olhares diferentes, uma conversa diferente. Para mim, tem sido muito bom também por ter ido mais à escola, eu adoro a escola (Rita, supervisora de estágio).

O fato de ir à escola nem sempre é novidade, já que esses professores durante o semestre acompanham seus estagiários nas provas-aula. No departamento de geografia, os supervisores de estágio se mobilizam ao menos duas vezes no semestre para acompanhar as provas-aula de cada um de seus estudantes. As professoras do departamento de letras também acompanham esse processo uma vez por semestre, já que é requerida uma prova-aula de seus estagiários durante o estágio. Essas professoras, inclusive, se deslocam para outras cidades da baixada fluminense, pois alguns estudantes optam por realizar seu estágio próximo às suas residências.

O contato com a Escola da Praça possibilitou, entretanto, que os professores de prática conhecessem um pouco mais de perto a realidade dessa escola, seus professores, sua organização, pois, além do acompanhamento dos estagiários nas provas-aula, havia as reuniões periódicas na escola, e também o I Seminário, na escola, onde puderam conhecer outros professores.

Essas ocasiões possibilitaram que os professores de prática tivessem contato com professores da escola básica e vissem que, embora lidam com precárias condições de trabalho, estão preocupados com a aprendizagem dos alunos e insistem na educação, o que aparece como uma certa surpresa no relato desses professores, como vemos:

É bom ver uma escola municipal em que há preocupação realmente em se desenvolver, em que os professores estão preocupados com os alunos. Eu fui assistir a uma prova-aula e, ao aguardar na sala dos professores, ouvi uma professora comentando que uma aluna tinha sumido da escola. E ela entrou em contato com o pai da aluna que está preso, ele falou: “O quê? Ela está faltando à aula? Que absurdo! Eu trabalho, eu estou aqui por causa dela e ela matando aula!” Segundo a professora, depois disso, a aluna não faltou mais. Achei isso muito bom, muito interessante, muito legal de ver que os professores ainda não desistiram. Há insistência, existe professor que está querendo exercer realmente o seu papel (Lúcia, supervisora de estágio).

O que me deixou bastante satisfeito com aquele primeiro seminário, no primeiro encontro lá na Escola da Praça, foi perceber que existem professores muito inteligentes, engajados e interessados naquela escola. Perceber, através da fala deles, preocupações que são coletivas, preocupações que não são apenas minhas. Isso eu aprendi na Escola da Praça (Cláudio, supervisor de estágio).

O relato desses supervisores de estágio demonstra uma afinidade com as questões dos professores da escola, questões essas que também os perturbam durante sua prática. Essa aproximação entre professores da universidade e professores da escola permitiu a esses professores romperem com a idéia de que suas preocupações, embora em espaços distintos, são díspares, podendo se abrir mais um canal para trocas entre pares.

Uma supervisora de estágio, por exemplo, diz que as discussões propiciadas pelo projeto provocaram um repensar de sua atuação até mesmo como professora regente de uma turma, e também, para com o seu trabalho com estagiários, quando os recebe em suas aulas:

Eu tenho aprendido, talvez até a lidar com os alunos da minha escola de um modo diferente. Eu tenho aprendido a delegar mais para os estagiários, eu tenho aprendido a trocar. Embora eu sempre fizesse uma troca, eu achava que era minha obrigação conduzir de alguma forma e eu estou aprendendo a delegar mais. Não é que eu não pensasse junto ou que não discutisse, mas esse delegar mais foi uma coisa que eu aprendi lá com a Escola da Praça, essa coisa de “deixa que eles fazem”, da construção, de eles se virarem mais e eu proteger menos, pois eles dão conta sim. Eu sempre achava que tinha uma responsabilidade na condução (Marta, supervisora de estágio).

O estágio desenvolvido, especialmente em letras, possibilitou ao estagiário uma liberdade maior para sugerir, propor e realizar atividades em acordo e com o incentivo do professor regente. O relato acima expressa que esta supervisora

percebeu que esta prática de incentivar a participação mais ativa dos estagiários, deixando que eles proponham mais, pode contribuir para o estudante em formação, se abrindo para o seu próprio trabalho com seus estagiários.

Esses professores também demonstram um desejo em aprofundar estudos na área, considerando que as discussões foram importantes para seu momento profissional. A supervisora Rita destaca que as reuniões e encontros criaram

um espaço para pensar, discutir com vocês, me dar conta que isto é o que me interessa mesmo neste momento meu profissional. Quando fiz o doutorado, estava mais focada no professor que já estava em sala de aula, o professor em exercício. Como a minha prática nas disciplinas é com o futuro profissional, o professor em formação, até me dá vontade de ler mais, escrever um livro, fazer um pós-doutoramento, fazer alguma coisa para poder pensar mais nesta linha (Rita, supervisora de estágio).

O supervisor de estágio Cláudio, por sua vez, demonstra a sua preocupação com a má qualidade do ensino público brasileiro, e destaca que se dedicará ao estudo deste tema em seu pós-doutoramento. A experiência na Escola da Praça, para ele, confirmou algumas de suas suspeitas sobre as diferenças entre a escola pública das esferas municipais e estaduais, o que ele deseja analisar em comparação com as escolas públicas federais.

Acredito que esta experiência também os mobilizou no sentido de perceberem a rica contribuição que um trabalho em conjunto de formação de seus estudantes, com os professores regentes, apresenta muitas possibilidades. Todos ressentiram sobre as inúmeras dificuldades encontradas na realização do estágio por seus estudantes, como a pouca abertura da escola e de seus professores para um trabalho mais efetivo com os estagiários. Na Escola da Praça, os professores regentes foram os principais agentes de inserção dos estudantes na escola, favorecendo um estágio que melhor cumpriu seu papel. Neste sentido, acredito que houve uma percepção melhor, mais presente, sobre o valor da experiência do professor na formação dos estudantes.

6.1.3

Mobilização dos professores da escola

A escola, reconhecida neste estudo não apenas como campo de estágio, como muitas são consideradas, como constata Albuquerque (2007), mas como espaço real de formação de futuros docentes, como consideram Canário (2002), Roldão (2007), Diniz-Pereira (2007) e Lüdke (1994), experimentou o que sua diretora chamou de “ventilar” da universidade em suas dependências, através dos estagiários. Como destaca o professor Cláudio, supervisor de estágio, a escola

pôde verificar que a Universidade também é um ambiente de presença dela, que não há muros intransponíveis de acesso ao ambiente universitário.

Neste sentido, embora a experiência tenha sido um tanto experimental e de curta duração, lampejou novos olhares e possibilidades para todos os sujeitos da escola: para a diretora, para os dois professores regentes que estavam mais diretamente ligados ao estudo, para os alunos das turmas que receberam estagiários e também para outros professores através do contato com os estagiários e com as discussões resultantes do estudo.

Nas entrevistas, os dois professores da escola, envolvidos diretamente no estudo, destacaram a distância existente entre universidade e escola, enfatizando que ela, a universidade, e mesmo os cursos de formação de professores, está preocupada muito mais com a teoria e pouco com a prática escolar, esquecendo por vezes, como relata um dos professores, que o foco dos estudos são os alunos, acabando, no entanto, se afastando dele. Um dos professores menciona que

uma das razões de eu não ter feito mestrado é mais ou menos essa: são todos muito teóricos. Eu, quando comecei a dar aula, queria alguma coisa que me servisse ali, no dia-a-dia, que fosse mais próximo, que eu pudesse melhorar a minha prática (Carlos, professor).

Com esta aproximação entre universidade e escola, através do projeto, este mesmo professor sentiu-se estimulado a aprofundar estudos mais ligados às questões da educação e não de sua área disciplinar, como relata:

O que eu considero de maior ganho nesse projeto, pessoalmente, seria esse estímulo que está me levando a pensar em fazer um mestrado, em trazer essa experiência da academia, do estudo, para a escola (Carlos, professor).

Acredito que depois de alguns anos de prática profissional em sala de aula, este professor entende que é um bom momento para aprofundar estudos sobre a escola, sobre seus alunos e o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, como destaca uma das professoras supervisoras de estágio, Marta, quando o professor menciona seu desejo de ir para a universidade, ele está em busca do tempo para estudar, reconhecido e valorizado.

O professor Márcio ressalta, porém, a dificuldade que teria de fazer um mestrado, devido ao horário dos cursos que normalmente são diurnos, tendo em vista que sua extensa carga horária de trabalho também não permite cursá-lo.

Um mestrado na PUC eu não posso fazer. Não posso fazer porque não tenho horário para fazer, porque as disciplinas são na parte da tarde. Quem vive de educação, não pode estudar à tarde.

Ele ressalta, porém, que quando há investimento da escola em oferecer condições para a formação continuada de seus professores, ou quando a universidade vai à escola, como no caso, há melhores condições para o professor se envolver com a pesquisa. De certo modo, o projeto tentou conciliar os encontros para discussão conjunta com os horários de trabalho dos professores, já que a equipe de pesquisa ia para a escola depois do horário das aulas.

A diretora da escola também expressou esse desejo de aprofundar estudos na área da educação. Segundo ela, esse contato mais próximo com a universidade veio a se juntar a um desejo de discutir melhor as questões ligadas à gestão de uma escola, e, principalmente, relacionadas à formação continuada de seus professores, já que ela considera a importância de ela ser realizada dentro da escola com sua equipe de professores.

Essa experiência aconteceu justamente quando eu estava fazendo um curso de extensão. [...] Eu tenho sempre feito os cursos que a prefeitura propõe, mas este curso foi especialmente muito bom, tinha professores da UFF e eu estava mesmo querendo ter esse contato com a universidade. E aí veio o projeto com pessoas da universidade. Veio tudo juntar ao meu desejo. Já há algum tempo eu venho desenvolvendo a coordenação pedagógica da escola, pelo fato de a gente não ter coordenador pedagógico, então, eu estava buscando ler e me atualizar para propor aos professores a discussão de alguns assuntos, até mesmo em termos de formação continuada. [...] Essa foi, portanto, uma oportunidade de aproveitar desse saber da universidade, nas conversas da própria coordenadora do estudo, da fala dela, enfim, isso culminou na prova que fui fazer na PUC [para ingresso no curso de mestrado] (Ângela, diretora).

Por outro lado, a prática solitária dos professores, já destacada por Lima (2006), que normalmente se instaura desde o início da docência e acompanha o professor durante toda sua carreira, foi mencionada pelos professores envolvidos na pesquisa e corroborada por seus colegas, na ocasião do seminário realizado na escola, como se vê:

Recentemente eu comentei que um professor em sala de aula trabalha com tanta gente, tem tantos colegas aqui, mas é um trabalho muito solitário. A gente quase não troca em termos profissionais, não tem alguém que esteja ali ao seu lado, alguém que esteja vendo o que você está fazendo, alguém que faça crítica, seja ela positiva ou negativa, que promova alguma coisa que contribua neste sentido (Márcio, professor).

Os dois professores destacaram que essa experiência possibilitou maior aproximação e troca entre eles. Considerando que o trabalho em equipe atualmente é colocado como um dos principais pontos a serem desenvolvidos em uma escola na busca da melhoria de sua qualidade (Nóvoa, 1992, 2001; Perrenoud, 1999, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Tardif, 2008), o projeto mobilizou os dois professores para um trabalho de mais cooperação, entre eles e entre os estagiários, superando

aquele pânico inicial de ser super observado, pânico mesmo. Claro! Uma prática solitária de 20 anos, fazendo o que você quis, o que você sempre acreditou e, de repente, você recebe muitos estagiários e, depois, a pesquisadora. Eu achei que meu trabalho ia ser avaliado e talvez pudesse ser avaliado negativamente (Carlos, professor).

Esse medo inicial, relatado por este professor, é um medo que pode ser observado por muitos outros professores ao receberem estagiários, como observado pela diretora da escola:

Na verdade, quando você deixa um estagiário entrar, [...] o estagiário tem aquele olhar crítico das discussões na universidade, então quando você abre a sua sala, você está se expondo para a abertura de haver, de repente, uma troca ali, e também para uma crítica. Você tem que saber que a aula não é só sua, você não é o único a ver a aula, a ter propriedade dela. Ela passa a ser uma aula que está sendo vista, uma aula que está sendo analisada, e isso é muito bom porque como o Carlos e o Márcio até falaram, o dar aula é solitário, mas muitos não querem partilhar esse solitário, eles querem permanecer dando a sua aula de forma solitária, porque eles têm medo, no fundo, desse olhar mais crítico. “O que você vai dizer da minha aula? Como você observou a minha aula?” Eu estou me expondo (Ângela, diretora).

Por tal razão, o estabelecimento de relações entre o professor regente e o estagiário é necessário. Uma pesquisa desenvolvida por estudiosos franceses (Tavignot, 2008), que envolvia a observação das aulas de um grupo de professores por pesquisadores da universidade, também enfatiza a necessidade do estabelecimento de relações entre os envolvidos, pois, só assim, se torna possível o desenvolvimento de um estudo em conjunto.

A partir desta relação pessoal que se estabeleceu, a gente vai para a criação de parceria, para o estabelecimento de um grupo, que faz falta tanto para os estagiários como para os professores que estão recebendo estagiários. Assim, você não se sente mais sozinho (Márcio, professor).

Para Roldão (2006), há uma crença social que persiste na cultura docente de que o trabalho do professor é totalmente independente, podendo ser desenvolvido nas quatro paredes da sala de aula, sem dar satisfação sobre sua prática para os seus pares. Isso sugere uma não profissionalidade, onde não há colaboração e discussão sobre a profissão pelos colegas de trabalho. Segundo ela,

a idéia de liberdade de ação do professor é lida, pelos próprios, como muita investigação comprova, exatamente neste sentido, como sinônimo do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros sua ação. Esta crença, socialmente construída

e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes desta análise, indicador de não profissionalidade (Roldão, 2006: 5).

Neste sentido, o andamento do trabalho proposto abriu a possibilidade da mobilização de uma prática mais solitária para uma prática mais solidária entre os professores envolvidos no estudo. Os dois professores até relataram o desejo de cada um assistir à aula do outro, em alguma oportunidade, o que os estagiários perceberam como bastante importante, isto é, verificar no trabalho de dois professores, uma relação de troca e de apoio, pouco encontrado na profissão docente, principalmente no trabalho dos professores iniciantes (Lüdke e Mediano, 1992; Tardif e Lessard, 2005; Perrenoud, 2005).

Uma mobilização que considero fundamental foi sentida com relação à consciência dos professores regentes sobre o seu papel de formador de futuros professores, mais uma faceta da profissão de professor. O conhecimento do professor da escola passou a ser valorizado, de modo que seu saber, o saber da experiência (Tardif, 1991, 2001) era fundamental para o desenvolvimento do estudo. Neste sentido, entendo que o professor passou a se sentir mais valorizado, reconhecendo que possui um saber importante e único para a formação inicial de seus pares.

Passei a me considerar [um formador de professores]. Eu não me via nesse papel. Nunca tinha exercido essa faceta da nossa atividade. [...] Eu já havia pensado em como eu sou formador de opinião, formador de um outro ser que são os meus alunos, então nesse sentido mais genérico sim. É claro que há uma especificidade em relação à formação desse estagiário, então, eu procurei ser mais consciente, procurei me estruturar melhor e trocar mais com o meu colega Márcio que era o meu apoio ali, que era com quem eu dividia essa experiência (Carlos, professor).

A diretora da escola também reconhece que possui um papel na formação do futuro professor. Ela considera que o estagiário precisa entender a gestão de uma escola. No entanto, devido ao curto tempo da experiência, não foi possível desenvolver este tipo de trabalho.

Para a formação de estagiário, eu acho que é bom ele ter essa visão do que é a gestão de uma escola, [...] ter a percepção do que é dirigir uma escola; você como gestor ter papel na formação desse educando, ter papel no desenvolvimento, na diretriz da escola (Ângela, diretora).

Albuquerque (2007) menciona que em uma escola de aplicação e em outra que desenvolvia parceria com a universidade, esta função de formador de futuros professores era clara para os professores regentes, embora nem sempre definida. Já para professores de escola pública, os professores relataram que nunca tinham pensado sobre isso, mas sendo perguntados, perceberam que sim. O projeto despertou essa consciência nos professores, fazendo-os refletir sobre seu papel de formador de professor. O professor Márcio, enquanto se desloca de uma escola para outra, comenta: “Vou dirigindo, vou pensando nessas coisas todas”. Ele também se percebe como formador, embora ressalte que mesmo com o projeto, ainda faltou um maior reconhecimento sobre sua participação na preparação do estagiário, e também sobre a maior participação dos estagiários durante as aulas. Retomarei este assunto mais adiante.

6.1.4

Mobilização de outros professores que ouviram sobre o projeto na escola

O grande instrumento de divulgação deste estudo na escola foi a realização de um encontro, ao qual chamamos de I Seminário, no próprio espaço da escola. Neste seminário, cada envolvido no estágio falou um pouco sobre como estava vivenciando a experiência. A partir deste encontro, os professores da escola, assim como a diretora, percebeu que as discussões propiciaram uma abertura dos demais professores para receberem estagiários e mesmo para repensarem sua prática, como destaca a diretora da escola:

Hoje eu vejo que o projeto foi bem enriquecedor para todos que participaram dele, porque não ficou só focado no benefício que a escola teve, mas [...] mobilizou os professores, não só os dois professores envolvidos mais diretamente, mas através do seminário, outros professores foram mobilizados por ouvir as experiências do estudo. Vejo mudanças até na aceitação de estagiários, que alguns tinham resistência. A gente nunca pode generalizar, mas eu vejo professores que dizem que agora vão aceitar estagiários, que já abrem a sua sala. [...] Hoje eu vejo essa abertura, esse ventilar da universidade, ao passar por aqui os estagiários. [...]

Depois daquele seminário, alguns professores disseram que até queriam mudar a aula, mas não sabiam como fazer. As pessoas estão vendo que precisam ter essa mudança, mas não sabem como (Ângela, diretora).

Durante meu acompanhamento na escola, conheci um dos professores de música que trabalhava apenas teoria em sala de aula. Ele comentou sobre as dificuldades de se trabalhar com instrumentos ou outras práticas, devido ao pouco comprometimento e envolvimento dos alunos. Após o seminário, esse professor veio conversar comigo, dizendo que queria modificar sua prática. Ainda não sabia como fazer, mas queria desenvolver outras coisas com os alunos, talvez montar um coro, trabalhar junto a alunos que tocassem algum instrumento ou mesmo se abrir para trabalhos junto a estagiários.

O seminário realizado na escola criou também um espaço para discussão e trocas de experiências entre os professores, que comentaram sobre a individualização do trabalho do professor na escola, que impede que os problemas enfrentados por uns e que são os mesmos que outros professores enfrentam, sejam discutidos e repensados. Enfatizaram que o espaço de troca criado pelo projeto é fundamental para melhorar o ensino, mas que a política educacional não dá condições para que o professor tenha tempo para essas trocas com os colegas de trabalho.

Por diversas vezes, na sala dos professores ou nos corredores da escola, ao conversar com um ou outro professor sobre o projeto, muitos comentaram sobre sua importância, relatando sua experiência de estágio que foi insuficiente para os auxiliarem no início da docência. Alguns deles comentaram que gostariam de receber estagiários, entendendo a importância de sua participação na formação destes futuros docentes.

Uma das professoras de línguas, considerada por seus colegas de trabalho como resistente ao recebimento de estagiários em sua classe, após ouvir os relatos no I Seminário, acabou se abrindo para o trabalho do estágio, acertando para o semestre seguinte com as supervisoras de estágio que estaria disposta a receber estagiários em sua classe. Embora não tenha acompanhado de modo mais próximo, pude perceber através de conversas com ela e com as estagiárias e supervisoras de estágio, que o trabalho ali desenvolvido trouxe algumas sugestões

para sua prática profissional, e também benefícios para os alunos, acredito, que experimentaríamos aulas um pouco mais próximas aos assuntos de seus interesses.

A supervisora de estágio, juntamente com duas estagiárias, foi para a escola por alguns dias para desenvolver um trabalho com os alunos e com a professora, que parecem ter gostado bastante, segundo comentário da professora. Um dia em que a encontrei na escola, ela fez questão de mostrar as fotos do trabalho, os exercícios e jogos desenvolvidos com a turma e levados pela equipe da universidade. Ela queria fazer algumas cópias para desenvolver com as demais turmas, animada com o positivo retorno que resultou. Acredito que ela se beneficiou do apoio que os estagiários podem dar ao professor, sugerindo idéias, assuntos, recursos novos, que contribuem na prática da sala de aula.

Entendo com Perrenoud que “é preciso que a formação docente invista no trabalho em cooperação do professor, evitando os obstáculos a esse trabalho de modo que rompa com o desejo de ser ‘o único comandante a bordo’” (Perrenoud, 1993: 13). A prática solitária não favorece o trabalho docente, enquanto que a colaboração entre os pares fortalece e recria a prática docente.

São inúmeros ganhos que a escola pode ter com o trabalho de equipe. Perrenoud (2001) elenca alguns destes benefícios bastante pertinentes para nossa discussão. O trabalho em equipe propicia o debate no ambiente escolar, introduzindo novas idéias, contestando tradições enraizadas; favorece o rompimento do individualismo do professor; modifica o clima da escola com mais otimismo e menos desânimo e passividade frente aos problemas; proporciona a resolução de difíceis questões que individualmente não seria possível; impulsiona o avanço do trabalho da direção; descentraliza a gestão.

A escola e especialmente os alunos só têm a ganhar com a maior colaboração entre os professores da escola, e com os estagiários que ali vão com o desejo de conhecer melhor a escola e contribuir com o que puder, com os professores e alunos.

6.1.5.

Mobilização dos alunos da escola

O envolvimento dos estagiários com os alunos foi, sem dúvida, muito especial nesta escola. O professor Carlos propôs uma dinâmica no início do semestre letivo com uma turma de nono ano. Os estagiários elaboraram um roteiro com algumas questões a serem feitas aos alunos, de modo que pudessem conhecê-los melhor. Semelhantemente, os alunos elaboraram perguntas para os estagiários. Esta dinâmica favoreceu a construção de uma relação mais próxima entre todos os envolvidos no dinâmico contexto da sala de aula, o que possibilitou que eles conhecessem os estagiários e se identificassem com eles, já que também haviam estudado em escola pública e agora estão cursando uma universidade.

Quando realizamos aquela dinâmica onde contamos a nossa experiência para os alunos, a gente falou que era da PUC e que tinha bolsa de estudos; de certa maneira, a gente acabou construindo no imaginário destes alunos a possibilidade de ingressar na faculdade, estimulando-os a estudarem, participarem mais nas aulas. A gente ali alimentou sonhos, e eu acredito que sonhos precisam ser alimentados. Estamos falando de educação, de cultura, de construção de uma vida. A gente precisa mostrar que é difícil, a vida não é fácil para ninguém, mas a educação é um possível caminho (Rafael, estagiário, no I Seminário).

Acho que eles viram na gente uma possibilidade, porque as nossas histórias eram muito próximas. A gente veio de escola pública, muitos de nós, e conseguimos entrar para universidade. [...] Eu acho que foi isso que a gente deixou, essa “esperança”, no sentido que eles viram na gente a possibilidade: “É possível, a gente pode estar lá no mesmo lugar que eles ocupam agora” (Júlia, estagiária).

Em um momento onde é perceptível a falta de projetos de vida nos jovens (Tedesco, 2008), essa experiência permitiu a diminuição da distância entre a universidade e os alunos da escola pública, de modo que estes viram nos estagiários a possibilidade de também poderem entrar para a universidade.

Durante minhas observações na escola pude perceber com bastante clareza o interesse da maioria dos alunos em estudar apenas para passar de ano, como destaca Charlot (2000, 2005). Muitos alunos faltam à aula. Em algumas turmas parecia que a cada dia tinha um grupo de alunos diferentes, com exceção de um ou outro grupo que sempre estava presente. Durante uma conversa do professor

Márcio com uma de suas alunas sobre suas ausências às aulas, a qual pude acompanhar, ela lhe respondeu: “Mas professor, eu não agüento ficar sem matar aula!”. A evasão também é grande, em cada turma há um desses casos.

A escola não faz muito sentido para os jovens, muito menos o esforço em aprender, já que a escola é encarada por estes alunos como uma obrigação, “como uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar um proveito familiar” (Tardif e Lessard, 2008: 258).

Diante deste contexto, o trabalho do professor é trazer sentido aos estudos, ao aprender. Ele precisa mostrar que estudar não é para fazer uma prova e tirar uma boa nota, ou mesmo razoável, para passar de ano. Por diversas vezes, acompanhei os dois professores conversando com suas turmas, incentivando, mostrando que através do estudo eles poderiam construir a sua história de vida e não apenas corroborar com aquela que parecia já escrita.

Ao conhecerem a experiência dos estagiários, muitos alunos sentiram-se estimulados e passaram a ver sentido em aprender o que “só é possível se for imbuído do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende” (Charlot, 2005: 76). Os alunos viram “o valor de completar os estudos, em terminar o ensino médio” (comentário de um professor da escola em seminário).

Não se trata de uma generalização, mas muitos alunos demonstraram o desejo de investir nos estudos e cursar algum curso universitário. Luana, aluna do nono ano da escola, expressa, ao falar dos estagiários e colegas de sua comunidade que ingressaram na universidade:

“Se ele conseguiu, eu posso conseguir também”. [...] Se eu conseguir uma bolsa, eu vou me empenhar sempre, porque eu sei que é muito difícil” (Luana, aluna da escola, no I Seminário).

Durante o debate no I Seminário, o professor Carlos destacou que embora ele e os colegas professores sempre incentivem os alunos a prestarem exames para escolas como Pedro II ou algum colégio de aplicação, mostrando a importância de estudar em uma escola de qualidade, para ele,

na nossa boca é discurso teórico, na boca dos estagiários é muito mais próximo, tem outro valor (Carlos, professor).

Por tal razão, o envolvimento dos estagiários com os alunos foi tão proveitoso, pois além do discurso, eles viram uma possibilidade real de cursar uma universidade de qualidade, próxima à sua residência, obtendo bolsa de estudo. Essa mobilização dos alunos no sentido de sonharem com a possibilidade de ingresso no ensino superior, embora tenha sido bastante marcante com esta turma de nono ano, teve repercussões em outras turmas também. Em meu primeiro dia de observação em turma do professor Márcio, algumas alunas ao final da aula vieram me perguntar se realmente havia bolsas de estudo que cobria todos os custos do curso e que também forneciam uma ajuda de custos para o aluno se manter na universidade. Uma das alunas então comentou que daria para estudar, já que poderia custear sua passagem. Percebi que em todas as turmas havia um certo movimento de discussões neste sentido, mesmo naquelas onde não houve um trabalho mais intenso dos estagiários. Cabe ressaltar que essa aproximação maior com esta turma de nono ano resultou do acompanhamento dos estagiários de duas aulas seguidas nesta mesma turma, o que não ocorreu nas demais. Isso também aparece como diferencial. A proposta de trabalho com estes alunos e estagiários foi mais intensa, no sentido de eles passarem mais tempo lá.

Uma das professoras da escola, presente no I Seminário, ao relatar sua experiência em participação de projeto semelhante a este, comenta sobre o valor que tal proposta pode ter para um aluno.

Fico muito feliz de que um projeto desses esteja chegando à escola. Como aluna, eu tive a oportunidade de participar de um projeto como este no Colégio de Aplicação da UERJ, há muitos anos atrás e que foi um grande ganho para mim como aluna. [...] Nós tínhamos durante as aulas de educação física um tempo em que os estagiários, que eram chamados por nós de alunos-mestres, estavam aprendendo a ser professor, a estar aqui no “palco”, aprendendo a passar todo o conhecimento. [...] O grande ganho para os alunos é o entusiasmo, a vontade de seguir em frente, onde os obstáculos são vencidos a partir do momento que a gente enxerga que é capaz, o que é um grande estímulo [...] A gente percebe que muitos alunos têm dificuldade de chegar e procurar um professor, que geralmente é visto como figura autoritária, e com os estagiários a gente tem oportunidade de perguntar coisas, mostrar que a gente quer mais. Isso ajuda muito a escola (Leila, professora de educação física).

A formação dessa professora é em educação física, o que pode sugerir, talvez, que seu interesse pela área tenha nascido pela participação e identificação com o projeto vivenciado.

Esse incentivo sobre o qual relata esta professora é fundamental para os estudantes, e que se percebem como capazes de ingressar e se manter em um curso de nível superior. Os estagiários perceberam uma certa mobilização dos alunos para se dedicarem mais ao estudo e se abrirem para o aprendizado. Como se percebe no seguinte relato:

Esse nono ano, em especial, era bem tranquilo. Os alunos são muito receptivos. Quando as estagiárias deram aula, os alunos tentaram participar, tentaram ser amigos, sabe. Eles não sabem, mas eles estão aprendendo a partir do momento em que estão se abrindo para ouvir o outro. A voz do estagiário, nesses momentos de prova-aula, não está sendo uma coisa meramente burocrática, está servindo como ponto de aprendizado, porque o aluno está se abrindo para entender melhor, para ouvir aquela pessoa. Talvez seja só por causa da pessoa, mas nisso ele também está aprendendo (Rafael, estagiário).

É verificado que os alunos viram sentido no estudo, como destaca Charlot (2005), fundamental para a aprendizagem. Os alunos, portanto, desejaram aprender, pois entenderam que tudo aquilo fazia sentido para eles, era importante.

Além deste sentido de mobilização dos alunos, duas falas da aluna Luana me chamaram a atenção, indicando, talvez, que esse envolvimento entre a PUC-Rio e uma escola municipal pôde contribuir para que melhorasse a imagem que a comunidade escolar possui da Escola da Praça. Ela relata:

O envolvimento da PUC aqui com a Escola da Praça, é muito bom, para a imagem da rede município e da escola também (Luana, aluna da escola, no I Seminário).

Em trabalho escrito de avaliação dos estagiários, proposto pelo professor Carlos, ela novamente ressalta:

Esse projeto da PUC foi muito bom e deveria continuar, pois ajuda os alunos, os estagiários e a escola, que passam a fazer parte de um projeto tão interessante

[dentro da] rede do município que é tão criticada (Luana, aluna da escola, no I Seminário).

Durante entrevista e conversas com a diretora da escola, esta me informou que a Escola da Praça não é bem vista pela comunidade que atende, bem como pelas instâncias superiores de educação. Muitos pais preferem colocar seus filhos em outras escolas próximas, devido a uma imagem negativa que a escola carrega de longa data. Segundo a diretora, aos poucos, essa imagem da escola vem sendo revertida, o que já apresenta resultados na recente procura da escola por pais que estão transferindo seus filhos para ela.

Uma outra razão que corrobora uma melhor visão da escola refere-se a um comentário de um dos professores regentes que enfatizou que agora com um projeto como o que foi ali realizado, trazendo tantos benefícios para a escola, de repente, favorecia que os órgãos que supervisionam a escola mudassem seu olhar para ela, reconhecendo suas mudanças e avanços.

6.2

O estágio como um espaço de troca de experiências, conhecimentos e saberes

Os envolvidos neste estágio mencionam que entre eles ocorreram várias “trocas”. Esta pesquisa identificou que o trabalho com os estagiários a partir desta proposta de estudo conjunta possibilitou o que aqui chamo de um espaço de “troca” de experiências, conhecimentos e saberes, identificando algum tipo de intercâmbio de informações ou ganhos para os sujeitos desses dois ambientes, universidade e escola.

6.2.1

Trocas entre estagiários e professores regentes

Além de acompanhar e desenvolver o trabalho proposto na sala de aula, professor regente e estagiários ficavam discutindo e planejando atividades nos intervalos, no recreio e mesmo após o término das aulas, avaliando o que foi realizado no dia, repensando estratégias, analisando problemas e situações que ocorrem, sempre em um espaço em que todos tinham voz.

Sem dúvida, esses dois grupos são os que mais se beneficiaram deste espaço de troca que se configurou no estágio na Escola da Praça. Embora os estagiários fossem apenas uma vez por semana à escola, muitos foram os momentos de troca entre os dois grupos, de modo que a experiência prática dos professores foi compartilhada com os estagiários e a experiência universitária dos estagiários foi compartilhada com os professores regentes.

Em um primeiro momento, a construção de relações mais próximas entre os professores regentes e os estagiários, bem como, entre os estagiários e os alunos, foi essencial para a aprendizagem e elaboração de estratégias e propostas de trabalho a serem desenvolvidas, em especial no estágio de letras. O primeiro momento de pânico, como mencionado por um dos professores e também por alguns estagiários, sempre presentes na discussão educacional sobre estágio (Pimenta e Lima, 2008, Lima, 2006), foi superado a partir do estabelecimento de relações pessoais mais afetivas entre os envolvidos neste processo.

A relação com o professor foi estabelecida a partir de encontros para a elaboração e avaliação das atividades realizadas na sala de aula, o que permitiu a abertura de diálogo entre professor e estagiário. Para os estagiários, a relação com a turma abriu espaço para que estes auxiliassem o professor em sala de aula, e, em especial, contribuiu para que a prova-aula fosse mais fluida, já que os estagiários conheciam um pouco a turma. Essa experiência, na fala de um dos futuros professores participantes da pesquisa, tornou o estágio “mais humano e menos burocrático”.

Após um momento de surpresa com a recepção e acolhimento dos estagiários pela escola, que tomou conta de todas as observações iniciais dos estagiários nas reuniões e nos seminários que se seguiram, as observações na

escola que permitiram verificar que o trabalho efetivo do estágio estava ocorrendo e estabelecia fortemente uma relação de troca entre os envolvidos, em especial, entre os estagiários e os professores regentes, com foco na formação profissional.

A importância do diálogo entre professores regentes e estagiários constitui-se fundamental neste processo de reconhecimento da profissão. Nóvoa (1992: 26), ao pensar na formação continuada de professores, destaca que tal diálogo favorece no processo de socialização profissional destes, onde “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Concordando com Nóvoa, acredito que essa partilha de experiências vai além da formação continuada de professores, pois, como percebido neste estudo, esse diálogo também favorece na formação inicial de futuros docentes, que, inseridos em um ambiente em que há abertura para o diálogo, também se beneficiam dele e passam a se reconhecer como profissionais.

A partir do estabelecimento desta relação de confiança entre os envolvidos na dinâmica escolar, entre estagiários e professor regente, estagiários e alunos, os professores em formação passaram a refletir sobre as condições de aprendizagem na sala de aula, como destaca uma estagiária:

O que eu posso colocar que ficou de maior aprendizagem foi essa questão da relação afetiva, o quanto que é importante para formação do aluno. Isso eu posso dizer tanto por mim quanto pelos alunos, pois eu presenciei isso. Quando você dá ênfase a essa relação afetiva eu acho que o processo de aprendizagem é muito mais satisfatório. Vários teóricos já acham isso, mas, assim, parece que eu pude comprovar isso. Quando eu trabalho em sala, até mesmo quando eu dou uma aula, seja ela particular, ou seja para uma turma, eu tento estreitar os meus laços com os alunos, porque eu acho que isso é importante. Você não precisa ser “amiguinho”, tem professor que vê dessa forma. Você não precisa ser o confidente, o amigo. Você pode ser um professor que também esteja preocupado com o que é esse aluno em termos mais pessoais. Entender um pouco mais a postura do aluno, determinado comportamento, porque ele age dessa forma. Às vezes, a aprendizagem está muito ligada a isso. Você acha que é uma limitação, que o aluno está com uma dificuldade por causa do processo todo do ensino dele e que por isso ele não aprendeu a conjugar o verbo “tal”, mas na verdade, às vezes não é isso, é que ele está desmotivado, por exemplo (Rebecca, estagiária).

Ao tratar da função docente, Roldão (2006) afirma que o caracterizador do professor é a ação de ensinar. Tal ação, segundo ela, tem sido definida de modo

simplório como “fazer outros apropriarem-se de um saber”, o que já não atende ao contexto social atual. A autora avança no conceito de ensinar, propondo que ensinar configura-se “como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém”, isto é, levar o outro a aprender. Deste modo, como afirma a autora, o ensinar só acontece quando há uma resposta do outro, ou seja, quando este outro, o aluno, é levado a aprender.

Neste sentido, nossos professores regentes enfatizam que esse processo de fazer aprender depende primeiramente de “ganhar o aluno”. Por tal razão, os estagiários passaram a pensar nesta relação que o professor tem que desenvolver com a turma de modo a levar seus alunos a aprenderem, o que para Charlot (2005: 76) requer um desejo do aluno, pois “só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente”.

Contreras (2002) entende que a preocupação do professor com o bem estar do alunado está ligada à ética profissional do professor, que necessita estabelecer vínculos com seu aluno numa relação afetiva. Este é um compromisso moral, nem sempre consciente, da profissão de professor. Segundo ele,

além das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender ao avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor, que, como pessoas, lhe merece todo o alunado (Contreras, 2002: 76).

Semelhantemente à Contreras, Esteve (2005, 2006) indica que a maior tarefa do professor é ensinar humanidade a seus alunos. Para ele, o professor deve ajudar os alunos a se compreenderem e localizar o sentido de sua vida no contexto do mundo que os rodeia e, assim, encontrar o seu lugar na participação da sociedade. É preciso que o professor resgate em cada aula, em cada disciplina, o valor humano do conhecimento. A tarefa docente, segundo Esteve, é “criar inquietude, descobrir o valor do que vamos aprender” (Esteve, 2005, 122).

Charlot (2005) ressalta que quando o professor destaca a necessidade de construção de relações afetivas com seus alunos, na verdade, ele está falando de uma relação antropológica entre duas gerações, o jovem espera uma palavra do

adulto pois precisa de sua experiência humana, e o adulto deseja cuidar desta nova geração, transmitindo-lhe toda sua herança.

Diante destas perspectivas, esse esforço de “ganhar” o aluno para o processo de aprendizagem ficou bastante claro, por exemplo, para o estagiário Rafael. Ele estagiou com o professor Carlos durante todo o ano de 2008 e pôde acompanhar o processo de o professor conseguir ganhar a turma durante um ano, para, então, conseguir desenvolver um trabalho satisfatório. Pimenta e Lima (2008) enfatizam a necessidade da articulação da semestralidade da universidade com a anuidade da escola. Como destaca Rafael:

Aqui na PUC a gente fica meio que condicionado a pensar em semestres. A gente esquece que a escola funciona o ano inteiro. Eu achei bom acompanhar o ano letivo dos alunos. Não é uma visão só de um semestre, então te dá uma visão mais geral, por exemplo, uma coisa prática. Tinha uma turma que era uma bagunça, que o Carlos suava para dar aula. Ele praticamente trabalhou o semestre inteiro, o primeiro semestre todo desse ano tentando fazer com que os alunos prestassem atenção. Agora, quando eu voltei no segundo semestre, eles são outras pessoas. Eles param, ele entra, acontece a aula. Eles prestam atenção, aprendem. Assim você percebe as gradações, o que está acontecendo, a dinâmica de um ano todo, não só de um semestre.

Também pude acompanhar este processo. Durante o primeiro semestre da experiência, era visível a dificuldade de se trabalhar com essa turma. Por mais que o professor Carlos tentasse e buscasse utilizar outras metodologias de trabalho, essa era a turma que mais dificuldades tinha em aprender. Em meados de setembro, ao entrevistar o professor, cheguei um pouco mais cedo e ele convidou-me para assistir à aula. Por coincidência, foi nessa turma. Como eu comentei com ele, a turma parecia outra, estava mais interessada e participativa, resultado de quase um ano de trabalho. Devido à lógica de semestre na universidade, nenhum dos outros cinco estagiários puderam perceber este processo, pois já haviam cumprido sua carga horária de estágio.

Lantheaume (2006) ao tentar identificar as maneiras pelas quais os docentes orientam sua ação diante das dificuldades, observou dois aspectos. O primeiro relaciona-se à incerteza do trabalho docente frente aos estímulos dos alunos, e o segundo diz respeito à dúvida com relação à utilidade de seu trabalho. Ambos podem originar os problemas e possíveis sofrimentos do professor. Diante dessas

situações, segundo a autora, o professor utiliza-se de três mecanismos para gerir seu trabalho: através das ancoragens, dominação e desinvestimento, realizando os ajustes e tensões necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho.

De acordo com Lantheaume (2006), a ancoragem no trabalho docente é o momento em que o professor domina a situação, seu trabalho sai como planejado e é possível identificar os resultados em sua turma, que progride. Ao mobilizar os recursos do ofício, da situação e da pessoa, o docente modifica sua ação e o seu meio. Observa-se, então, uma evolução das relações com e entre os alunos, um ajustamento dos conteúdos de ensino, dos dispositivos pedagógicos, da organização do tempo e do espaço, da forma de falar ou de gracejar, de exercer a sua autoridade etc. Segundo Lantheaume (2006), a ancoragem permite ao professor ter prazer em seu trabalho, pois ele vê que ultrapassou os obstáculos do real e reverteu a situação em proveito de seu aluno e de seu trabalho. Durante minhas observações, verifiquei todos estes aspectos na prática de Carlos, que visivelmente demonstrava-se satisfeito com os progressos alcançados pela turma em questão. Esta situação, identificada acima por Rafael, exemplifica este processo de ancoragem, que depende de tempo para ser alcançada no trabalho docente.

Quanto às metodologias de trabalho com os alunos, os dois professores contribuíram para a formação de seus estagiários. Até mesmo os estagiários de português, ao observarem uma ou duas aulas de geografia, destacaram que aprenderam com o professor, com seu modo de dar aula, relacionar-se com o aluno, apresentar o conteúdo.

Uma das coisas destacadas pelo professor Márcio, e que ele enfatiza na formação de seu estagiário, é com relação à metodologia de trabalho com os alunos. Ele ressalta que seu ponto de partida é identificar o que aluno já conhece para, então, favorecer a construção de conhecimentos por cada um deles. Ele salienta que o professor precisa criar estratégias de verificar se o aluno captou ou não aquilo que ele apresentou. Em sua metodologia de trabalho, ele inicia daquilo

que o próprio aluno já sabe e, a partir daí, possibilito que ele construa esse conhecimento aos poucos, sem ficar dando resposta e, principalmente, não deixando ninguém ficar para trás. É olhar no olho do aluno, fazer todo mundo parar, parar de copiar, parar e prestar atenção mesmo, e tentar entender, e tentar

perceber se esse aluno conseguiu captar ou não, construiu ou não esse conhecimento (Márcio, professor).

Todos os estagiários comentaram sobre esse processo. Nas atividades em que um ou dois estagiários davam uma aula para a turma, foi bastante interessante notar esta dificuldade entre eles, de conseguir captar aquilo que o aluno já sabe para prosseguir no conteúdo. Uma das estagiárias relatou que ficava aflita em ver que ninguém respondia, então logo ela dava a resposta.

O professor Carlos, por sua vez, sempre ao chegar em uma turma, relembra com os alunos o conteúdo da aula anterior para, então, dar prosseguimento à matéria. Sempre escreve no quadro, desenha muitos gráficos, utiliza o livro didático e mapas, e passa exercícios. Ao explicar o conteúdo, sempre utiliza exemplos do cotidiano dos alunos. Enquanto os alunos estão copiando ou realizando as tarefas, vai de mesa em mesa auxiliando e trazendo ao trabalho aqueles que estão dispersos.

Estudos sobre o efeito professor na aprendizagem dos alunos (Bressoux, 2003) indicam algumas características verificadas na prática dos professores Carlos e Márcio. Embora as práticas docentes não se constituam únicas e suficientes na garantia da aprendizagem, constata-se que o professor é fundamental durante este processo.

A partir de inúmeras pesquisas sobre o assunto, Bressoux (2003) ressalta que o professor eficaz, ou seja, aquele que consegue fazer com que seus alunos aprendam, possui as seguintes características: estimulam seus alunos a participarem da aula, fazendo muitas perguntas; dá tempo ao aluno para formularem e reformularem suas respostas, de modo a levá-los à resposta correta; passam o conteúdo aos alunos em etapas, de modo a não sobrecarregá-los de informações; ao iniciar uma nova lição, fazem uma revisão do que já foi aprendido; insistem em determinados pontos da lição, mesmo sendo redundantes; separam um tempo para os alunos manipularem as novas informações através de exercícios, possibilitando ao professor perceber se os alunos compreenderam ou não; supervisionam o trabalho dos alunos durante os exercícios, circulando pela turma, de modo a envolvê-los em sua realização. Enfim, o bom professor é aquele que explica bem o conteúdo, envolve os alunos neste processo e o acompanha

durante os exercícios, de modo a assegurar se os alunos aprenderam ou não aquele conteúdo.

Segundo Bressoux, o professor não deve escolher um ou outro destes fatores para seu trabalho, mas precisa realizar uma combinação entre eles, considerando cada contexto de sala de aula. Estes são saberes que os professores constroem durante sua profissão, através de sua experiência de vida e de prática profissional mesmo. André (1992) considera que pesquisas que identificam tais práticas bem sucedidas oferecem

importantes subsídios no esforço atual de repensar a formação docente [...]. O que esses estudos têm mostrado é que existe um saber que vai sendo construído pelos professores a partir das situações concretas que eles encontram no seu ambiente de trabalho (tipos de alunos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, condições e recursos institucionais), que os leva a gerar representações que orientam sua prática, as quais por sua vez decorrem das suas experiências vividas — seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica. Aproximar-se, portanto, desse saber, explicitando-o, compreendendo-o, analisando-o em profundidade pode revelar pistas sobre como formar professores ou como propor práticas alternativas que estão dando certo na difícil situação do ensino brasileiro, hoje. (André, 1992: 36)

Para Esteve (2006), existem quatro desafios que o professor iniciante precisa enfrentar. O primeiro está relacionado à elaboração da identidade profissional, abandonando a mentalidade elaborada com base “no aluno que sempre foi” (Formosinho, 2001) se desenvolvendo como profissional, estudando temas relacionados a estratégias de classe, como professor prático. Dominar as técnicas de interação e comunicação na classe é o segundo desafio do professor, proposto por Esteve. Lembrando que o professor é um “intermediário entre a ciência e os alunos”, o professor precisa compreender as dimensões da comunicação, que os auxiliem a saber distinguir e interpretar os sinais apresentados na sala de aula. O professor iniciante também se depara com um terceiro desafio, o de organizar a classe, de forma a torná-la produtiva. Por fim, o professor é desafiado a adaptar os conteúdos de ensino ao nível de conhecimentos dos alunos.

Nossos estagiários se beneficiaram do acompanhamento mais próximo do professor regente, aprendendo com suas estratégias e metodologias de trabalho,

como ele lida com as dificuldades e com as situações do cotidiano, avançando, acredito, nestes quatro desafios que o professor iniciante normalmente enfrenta.

Em uma ocasião, por exemplo, o professor Márcio teve que repensar o que trabalharia em sala de aula, já que a comunidade onde moram os alunos estava em situação de conflito com policiais, razão pela qual muitos alunos não foram à escola. Neste dia, ele desenvolveu uma atividade de aplicação dos conceitos já trabalhados com a turma, levando-os a manipulá-los na construção de gráficos cujos assuntos eram bastante próximos às realidades dos alunos. O grupo que ali estava pôde consolidar os conhecimentos já trabalhados e aqueles que infelizmente não puderam comparecer não perderam nova matéria em classe. Esta é uma situação que o docente enfrenta cotidianamente, contribuindo para que os futuros professores tirem lições dessas situações em que o professor tem que “agir na urgência, decidir na incerteza”, como bem define Perrenoud (2001).

Um dos estagiários de geografia teve também a oportunidade de participar do planejamento do curso juntamente com o professor. Ele destaca que além de sentir que suas contribuições eram consideradas pelo professor, foi de grande aprendizado como profissional, já que ele tinha uma visão muito vaga do que seria montar o planejamento de um curso. Em disciplina na universidade em que ele teve de elaborar um planejamento, ele já tinha vivenciado, na prática, sua elaboração e passou a ajudar os colegas na construção de um planejamento. Ele ressalta:

Tive uma oportunidade na Escola da Praça em que o Márcio me chamou para participar do planejamento do último semestre do ano. Foi um diferencial, além de dar algumas aulas, não apenas as duas aulas burocráticas, mas várias vezes ele me colocava em situação em que eu tinha de dar aula, abriu minha cabeça para além do que eu pensava que era o planejamento de geografia crítica, na base da transformação social, mas também que a gente tem que estar com o conteúdo base do plano nacional, saber como aliar ao livro didático, pois tem muito professor que abre o livro e coloca no planejamento: capítulo 1, primeiro semestre, capítulo 2, segundo semestre. Ele não, ele se mostrou muito aberto no planejamento. Isso também foi um diferencial, ele não só mostrou para mim: “planejamento é assim”, ele perguntou para mim: “O que você acha de eu dar a segunda aula de população falando sobre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade? Não será melhor na segunda, não?”. O que eu fiquei mais espantado foi que em várias opiniões que eu dei: “Não professor, eu achava melhor falar de pirâmide mais no início”, ele levava em consideração mesmo, ele colocou no planejamento da escola. Isso que eu fiquei mais feliz, ele se mostrou muito aberto. “Traga as suas idéias da faculdade e vamos aliar às minhas idéias da prática” (Roberto, estagiário).

Além de aprender com o professor através do acompanhamento de suas aulas, e através de momentos como no relato acima, os estagiários também puderam contribuir com esse professor, sugerindo alguma atividade ou proposta de trabalho com a turma.

Em uma ocasião, a estagiária Amanda sugeriu uma nova estratégia de trabalho ao professor, que permitiu que toda a turma se engajasse, ao contrário da proposta inicial da atividade. O professor havia

pedido para os alunos comprarem um mapa, daqueles que se vendem em papelaria. Só que a maioria não levou, ou porque não tinha dinheiro, ou porque não deu. Enfim, poucos alunos da sala tinham o mapa. [...] Era um trabalho de correlação, de identificação, então sugeri que os alunos utilizassem o mapa do livro didático (Amanda, estagiária).

Neste caso proposto pela estagiária, o trabalho a ser realizado pelos alunos não seria completo, pois o mapa do livro didático não seria suficiente para o desenvolvimento da proposta inicial do professor; no entanto, a estagiária, percebendo que muitos alunos ficariam sem realizar a atividade, sugeriu que os alunos fizessem a atividade no livro didático, realizando, como menciona, duas das três atividades propostas.

Além disso, os professores e estagiários trocavam experiências e cada um tinha liberdade de fazer uma observação, corrigir um erro de concordância, por exemplo, realizando um caminho de mão dupla, já que tanto os estagiários como os professores tinham espaço para falar, sugerir e propor, criando uma via de mão dupla.

Ao se abrirem para as sugestões dos estagiários, os professores regentes se voltam para o repensar da própria prática, das coisas que se tornam rotineiras, de modo que ele desnaturalize as práticas que, com o passar do tempo, foram se sedimentando. O olhar mais crítico do estagiário favorece a construção de novas propostas que contribuam para a aprendizagem do aluno em sala de aula, criando um espaço de reflexão sobre sua própria prática.

Neste sentido, Perrenoud (1999), baseando-se na prática reflexiva do professor, cunhada por Schön (1992), destaca que esta deve estar na base da construção de competências profissionais, de modo que “funcionando numa

postura reflexiva e numa participação crítica, os estudantes tirarão o melhor proveito de uma formação em alternância”, ou seja, formação de articulação teórico-prática, que, segundo ele, deve ser desenvolvida desde a formação inicial (Schön, 1992: 10). A prática reflexiva do professor é desenvolvida de modo à integrar sua rotina de trabalho, em “um estado de alerta permanente”, exigindo disciplina e métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas” (*ibidem*: 11).

A partir do envolvimento com o estagiário, criou-se um espaço para troca, onde o professor regente falava sobre a profissão, sobre os problemas que enfrenta, as vantagens, os melhores caminhos a serem trilhados, contribuindo para a formação de ambos. Carlos, por exemplo, chegou a mostrar para os estagiários contra-cheques dos três estabelecimentos em que trabalha. Essa experiência permitiu que os estagiários verificassem a importância do valor das trocas entre os pares, entre o conjunto de professores, de modo que pensem junto sobre suas práticas e promovam um ambiente de apoio mútuo. Uma estagiária destaca:

A gente já conversava muito em reunião, tanto os professores como os estagiários, sobre essa solidariedade entre os professores, de estarem sempre em contato, de ver o que um e outro estão fazendo, auxiliar, pensar junto a prática. A discussão sobre isso foi interessante, de que há essa necessidade de os professores estarem em contato, de comunicarem o que estão fazendo, darem opiniões, de se reciclarem também. [...] Por exemplo, eu também achei muito positivo, porque o Carlos até conversou com a gente e falou: “Esse contato com vocês me deu uma vontade de continuar, de estudar, de fazer outras coisas”. Achei isso muito interessante, de a gente poder contribuir para ele dessa forma (Júlia, estagiária).

Além disso, Carlos ressalta que através dessa aproximação, ele aprendeu com a organização que os estagiários trazem da universidade, demonstrada, por exemplo, na preocupação com pautas de reunião, objetivos e metas, etapas a serem desenvolvidas, metas já alcançadas, enfim, toda essa organização tão presente no espaço acadêmico. E tudo isso, enfatiza ele, através da crítica construtiva, apoio mútuo e divisão do trabalho, questões essas que muitos professores ignoram, ao preferirem desenvolver uma prática solitária.

6.2.2

Troca entre os estagiários

O grupo de estagiários de letras se reuniu durante seu estágio para pensarem juntos o desenvolvimento da experiência. O fato de todos os seis estagiarem em um mesmo dia na escola fez com que o grupo se aproximasse bastante, favorecendo a construção de uma relação de apoio mútuo. Nestes encontros eles repensavam seus lugares como estagiários, discutiam a postura uns dos outros, avaliavam e auxiliavam cada um no desenvolvimento das atividades de estágio. Como afirmam,

esse contato maior, essa troca, essa avaliação e acompanhamento do trabalho do outro, como havia entre nós, foram construídos pelo grupo de estagiários durante o estágio. Isso contribuiu para a melhoria tanto da participação individual como da participação do grupo em geral (João Pedro, estagiário).

Reuniamo-nos aqui na PUC, só os estagiários, e foi muito importante. Na primeira reunião, questionamos sobre o nosso lugar no estágio. Por exemplo, um dia o professor estava aplicando prova e um dos estagiários pegou as provas e entregou para a turma, tomando algumas “frentes” durante o estágio. Então, a gente resolveu fazer essa reunião para pensar essas coisas: “Até onde a gente poderia ir?”. A gente se sentiu invadindo um espaço que é do professor. Daqui a seis meses termina o nosso estágio, e aí como é que ele fica? Eu acho que foi muito importante a gente parar e ter feito essa reflexão, para tentar entender até onde a gente poderia ir, qual é a nossa participação. Nós estagiários estávamos muito preocupados com nossa atuação, porque a liberdade era tão grande que às vezes a gente poderia ultrapassar uma medida (Júlia, estagiária).

A discussão entre os estagiários permitiu que eles pensassem juntos sobre sua profissão. Enquanto a literatura identifica que os docentes desenvolvem sua prática de forma solitária, como já mencionamos, nossos estagiários tiveram a oportunidade de vivenciarem durante seu estágio, trocas e avaliação do seu trabalho juntamente com seus colegas. Um deles comenta que essa vivência, juntamente com os espaços das reuniões, permitiu a eles experimentar um pouco do trabalho do professor, onde eles possuem a oportunidade de trocarem experiências com seus pares e são ouvidos.

Fortuna (2007) ressalta a importância do trabalho de um grupo de estagiários de diferentes campos de atuação em uma mesma escola, de modo a

enriquecer a experiência de estágio e contribuir para pensar os problemas da escola em diferentes perspectivas. Sua proposta era de que os futuros professores de áreas distintas participassem de uma proposta integrada e articulada de pesquisa durante o estágio, juntamente com os professores da escola.

Neste sentido, a necessidade de um envolvimento maior entre os estagiários de letras e de geografia foi identificada. Roberto, estagiário de geografia, comentou que no trabalho escolar, o professor é cobrado para desenvolver a interdisciplinaridade dentro da classe, no entanto, nem mesmo durante o estágio isso foi possível de ser realizado. Normalmente, cada área disciplinar fica voltada para si mesma, o que restringe a riqueza das relações entre pessoas de diferentes visões.

Os dois grupos de estagiários, geografia e letras, até propuseram se reunir e promoverem juntos uma visita dos alunos da escola à PUC, por exemplo, entretanto, essa atividade não foi realizada. Mas fica registrado o desejo desses estagiários de ter contato com estudantes de outras áreas ao realizarem seus estágios em uma mesma escola.

6.2.3

A relação entre os supervisores de estágio e professores regentes

Além das dificuldades estruturais e organizacionais que permeiam o estágio supervisionado, tratadas no próximo item, há o fato de lidarmos com seres humanos que possuem visões e experiências de vida diferentes. Mesmo em uma proposta de colaboração entre os envolvidos no estágio supervisionado, em que claramente há uma pré-disposição da parte de todos os envolvidos para a realização de estágios supervisionados mais produtivos e enriquecedores para os docentes em formação, há diferenças.

Como o projeto favorecia que novas propostas e alternativas para o estágio supervisionado fossem construídas conjuntamente, é preciso que, para isso, haja a um entendimento entre professor regente e supervisor de estágio a respeito da formação docente. Tavignot (2008) afirma que quando há aproximação entre

universidade e escola, num esforço de pesquisa, é preciso que haja uma “incontornável confiança recíproca” (Tavignot, 2008: 44). Um dos estagiários comenta que é preciso

maior integração entre professor regente e os professores do departamento, para não embarreirar o trabalho. Para mim, essa é a chave do estágio. A integração entre o professor da escola, depois a direção, e o departamento. Havendo essa aproximação entre estas duas esferas, o estágio tem tudo para dar certo (Roberto, estagiário).

A proposta do projeto foi incentivar um estágio mais participativo, saindo do simples “senta e observa”. Seu objetivo principal era analisar como se dava a construção de saberes entre universidade e escola através do estágio construído em conjunto, pelos sujeitos da escola e da universidade, reconhecendo a importância dos saberes de cada um destes locais na formação docente. Deste modo, buscou-se uma integração entre estas duas instituições, considerando que “ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades” (Tardif, 2001: 237). Neste sentido entendemos que o estágio precisa que estes dois atores portadores e produtores de conhecimentos estabeleçam uma relação, de modo a contribuir para a formação de futuros docentes.

A visão de estágio proposta pelo departamento de geografia da universidade está mais voltada ao entendimento do estágio como uma prática do professor, enquanto que a visão de estágio do professor de geografia da escola entende que este é um momento de o estagiário começar a assumir seu espaço como docente, o que foi ensejado pelo projeto. Os dois relatos a seguir expressam estas duas diferentes visões de formação:

O estágio é o acompanhamento de um aluno, futuro professor, de uma prática de um professor. Então, o aluno vai participar da aula com o professor, dando aula; não é esse aluno que vai dar aula para ele, para que ele possa fazer outras atividades, mesmo que seja na escola. O objetivo do estágio é que o aluno esteja na escola e veja como é a prática docente desse professor e de que forma pode colaborar com ele. Agora, não é substituir a regência (Cláudio, supervisor de estágio).

Perceber a importância do estágio é perceber até que ponto esse estágio pode ser mudado, até que ponto a mudança é positiva, até que ponto colabora, de fato, para o estagiário estar aqui respirando a escola, tendo uma experiência prática mais aprofundada. Criou-se uma expectativa com o projeto. Foi discutido conosco “que o estágio é aquela coisa do aluno ficar sentado e assistir aula, fica ali que nem uma estátua”. Acho que eu entendi de forma errada, o que eu entendi é que se queria que se modificasse, que mostrassem até que ponto você poderia colocar o estagiário para essa prática e isso me empolgou muito, achei super-produtivo (Márcio, professor).

Essas duas visões colidiram, trazendo algumas dificuldades para o andamento da experiência. Ao propor que os estagiários deveriam estar mais à frente da sala de aula, contribuindo com o que poderia naquele momento, isso chocou com a concepção de estágio do departamento de geografia, onde o futuro docente deveria acompanhar o bom trabalho de um professor e auxiliá-lo quando necessário e em dias definidos, de modo que pudessem se preparar para isso. A proposta do professor Márcio visava, no entanto, que os estagiários fossem aprofundando a relação com a turma e vivenciasse experiências de assumir a turma. Como ele mesmo relata:

O que propus para o desenvolvimento inicial do projeto é o enfoque na prática em sala de aula. O estagiário chega e vai intensificando essa relação com a turma, com todos os seus problemas, com todas as suas dificuldades, e vai aprendendo a vencer essas dificuldades, aprendendo a vencer o medo, aprendendo a vencer o branco que dá na hora da aula, como aconteceu na prova-aula da Amanda. [...] Ela estava num caminho legal. Ela estava numa ótima relação com os alunos, claro que ficava nervosa, porque isso é super-natural, mas é isso que eu acho que o estágio deveria tirar, esse medo, essa capa, são alunos, são meninos, são crianças. Você comete falhas, vai cometer falhas, isso é normal, mas é bom neste momento, principalmente quando você tem um professor por trás que pode corrigir essa falha (Márcio, professor).

O professor Márcio compreendeu bem a idéia inicial do estudo. Realmente a proposta era tentar tornar os estágios mais participativos e mais significativos para os estudantes, de modo que saísse do “senta e observa”. O objetivo é que houvesse maior colaboração entre universidade e escola, de modo a pensarem juntos uma proposta de formação durante o estágio. A proposta do professor Márcio era bastante interessante, na tentativa de, aos poucos, ir inserindo os estudantes na frente de uma turma. Isso lembra os exemplos de Québec, onde os estudantes precisam, gradativamente, conduzir as aulas com o apoio do professor regente.

Em muitos outros estágios, há alunos que estão assumindo turma para os professores. Durante minha graduação, colegas relatavam casos em que o professor da escola ficava doente, por exemplo, e lhe pediam para assumir a turma. Claro que isso não é o ideal, no entanto, reconheço que a prática profissional deva se desenvolver de forma mais freqüente nos estágios. A experiência de estágio desenvolvida em Quebec, por exemplo, de forma gradativa, colocava o estagiário para assumir até 15 aulas seguidas, claro que com a orientação do professor regente, e com todo um preparo para isso.

Essa questão, entretanto, não é fato isolado. Estagiários de letras relataram, em uma das aulas de prática de ensino que presenciei, que, em uma escola particular em que realizam seus estágios, eles foram solicitados a assumirem a turma: “Disseram: ‘A professora não veio, entra lá e toma conta da turma’”, “sendo que no resto, nos outros dias, os estagiários ficam lá, engessados” (Rafael, estagiário).

Nossos estudantes de geografia, porém, não estavam acostumados com esse tipo de estágio, mesmo porque não fazia parte do planejamento de seu curso. Para os estudantes, essa situação precisa ser esclarecida, de modo que eles saibam o que será cobrado deles durante o estágio. O maior incômodo com esta situação, da parte dos estagiários, é com relação à falta de planejamento, pois, como relata uma das estagiárias, nem sempre ela dominava o conteúdo a ser trabalhado com os alunos; um outro estagiário declara que ficava nervoso com a situação. Eles comentam:

É complicado porque eu sou estudante universitária, mas não tenho todos os conteúdos de geografia prontos para dar uma aula (Amanda, estagiária).

O professor sempre perguntava se eu queria dar um “pitaco” na aula, se eu queria dar opinião. Em alguns momentos, eu falava alguma coisa, em outros, eu ficava mais nervoso (Roberto, estagiário).

Neste sentido, acredito que faltou maior comunicação entre os dois professores formadores, de modo que fossem esclarecidos os domínios da atuação do professor regente no processo de formação dos futuros professores, e também fossem repensadas as estratégias de trabalho entre estes dois locais de formação.

Essa discordância entre duas diferentes visões não foi discutida e, por tal razão, a questão não ficou resolvida. A partir desta situação, o estágio desenvolvido em geografia voltou a ser, segundo o professor Márcio, “do modo tradicional”, embora tentasse desenvolver um trabalho mais próximo ao novo grupo de estagiários no segundo semestre, no entanto, fora da sala de aula. Para um dos estagiários de geografia,

Isso gerou uma situação chata, são dois excelentes profissionais que poderiam enriquecer muito a proposta, mas tudo se volta a esta questão, porque ela não foi bem resolvida; então, qualquer outro problema volta-se para cima desta situação. Os professores agora se armam na defesa de sua tese (Pablo, estagiário).

Durante o I Seminário, os dois professores formadores comentaram o assunto:

Quando começamos, tivemos bastantes problemas, questão de ajustes, questão de comunicação. Uma questão bastante importante é que tem de ter uma maior interação, uma maior relação entre a universidade e a escola. Para que esse professor regente que está responsável ali, naquela hora, possa trocar melhor com a universidade. Isso eu senti que faltou, apesar das nossas reuniões, mas senti que faltou uma coisa mais direta, mais específica para aquela matéria, o que se pretende, o que a universidade pretende, o que o professor regente pode dar, o que ele, supervisor de estágio da universidade, espera do estágio (Márcio, professor).

A gente é envolvida por situações de medo e que impedem que a gente faça concessões que envolvem a nossa própria prática. Vi-me, muitas vezes, entre o que pensa o estagiário que está aqui, entre o que pensa o professor Márcio, o que eu penso como professor formador — também sou professor, como o professor Márcio. Muitas vezes, me encontrei em contradição com a minha própria necessidade de formar. Eu estou entendendo os meus estagiários, estou entendendo a posição do professor, e ao mesmo tempo sou professor formador. Eu fiquei em situações, às vezes, muito contraditórias. E o que fazer? Então, esse o que fazer me impele a novas soluções, à busca de novas situações. Isso tem a ver com a minha formação, com os meus limites, e com a necessidade de eu refletir sobre esses limites, sobre a minha autonomia em sala de aula. O ponto fundamental neste tipo de articulação, mantendo-se neste processo, é saber conceder, aprender a flexionar os posicionamentos, já que são muitas idéias, muitas perspectivas (Cláudio, supervisor de estágio).

O professor regente sentiu falta de uma troca maior entre ele e o supervisor de estágio, de modo a entender qual o seu espaço na formação dos estudantes e como a proposta de estágio do curso de geografia era pensada, para, a partir daí,

pensar em uma nova proposta de trabalho, talvez. O supervisor de estágio, inserido numa posição intermediária entre a universidade e a escola, está situado entre pontos de tensão, como ressalta Goninn-Bollo (2004). Ele está entre as questões e situações trazidas pelos estagiários, entre o reconhecimento do papel do professor regente, e seu próprio papel como professor formador, ficando numa posição intermediária entre estas diferentes visões. Segundo Tavignot (2008: 46), o supervisor de estágio possui suas “posições do pesquisador, do formador e do acompanhador sobrepostas”.

Ele mesmo identifica o que é necessário para promover essa articulação de diferentes maneiras de entender uma situação, no caso, o estágio. É preciso “flexionar posicionamentos”, encontrar saídas e aprender com o que a situação tem a oferecer, de modo que a formação do futuro professor não seja prejudicada. Este é um processo de aprendizagem, como revela Goninn-Bollo (2002) sobre o processo de acompanhamento do desenvolvimento de um memorial profissional — escrito que articula a análise da prática de sala de aula com teorias —, realizado pelos estagiários. Em sua pesquisa, um dos supervisores de estágio declara que “através da questão do estagiário que é analisada, aquilo que enriquece é quando os conhecimentos são questionados em relação às questões que eu me faço nas minhas pesquisas ou na formação” (Goninn-Bollo, 2002:70). Neste sentido, ao ser confrontado em suas perspectivas, todos ganham a partir do momento que se abrem para repensar seus valores e opiniões.

Sem dúvida, esta experiência possibilitou que estes dois professores formadores repensassem sua prática, seus modelos de formação e suas visões sobre o estágio. No entanto, fica claro que faltou maior aproximação entre os professores da universidade e os professores da escola. Esta questão também foi salientada pelo professor Carlos, de português, que revela seu desejo de trocar mais com os colegas formadores da universidade:

Senti falta de participar mais do que acontece lá. Eu acho que ainda falta um pouco disso, porque eles vêm à nossa escola, assistem a prova-aula, eles receberam um relatório detalhado, ou pelo menos abrangente em relação a esse contato; agora, nem sempre a gente sabe o que aconteceu lá (Carlos, professor).

Fica o desafio de promover uma efetiva colaboração entre estes dois professores formadores, de modo que, juntos, possam pensar e propor melhorias para a realização do estágio supervisionado na formação de professores. Somente reconhecendo os domínios de cada um e o poder de ambos nas discussões e nas decisões relativas ao estágio, que será possível promover o envolvimento efetivo de todos em uma proposta conjunta de formação.

6.2.4

Saberes em troca: entre universidade e escola

O reconhecimento dos saberes eruditos e saberes da experiência do professor, presente inicialmente nas discussões de Tardif (1991, 2002), nos leva a pensar em como os saberes entre universidade e escola se cruzam. Aqui buscamos, portanto, entender como acontece essa troca de saberes entre estes dois espaços distintos, através do estágio. Martinand (2002) apresenta algumas interessantes contribuições para esta discussão ao tratar da necessidade de aproximação entre os ambientes que normalmente produzem pesquisas e aqueles que estão produzindo conhecimentos da prática, promovendo o que ele chama de circularidade dos saberes. Quais saberes se cruzam? Como se cruzam? O que resulta deste cruzamento? São questões pertinentes que nortearam os estudos de Martinand e que nos questiona quanto ao desenvolvimento do estágio acompanhado.

O estágio se insere exatamente entre duas instituições produtoras de saber, a universidade e a escola. Ele é proposto como o articulador desses saberes, objetivo este que normalmente parece não alcançar. Em um projeto de colaboração no estágio, entre universidade e escola, na formação conjunta de professores, a circularidade do saber é inerente. O saber produzido na universidade vai para a escola através dos estagiários, passa pelos professores da escola, passa pelos alunos da escola, volta para a universidade, sendo, durante este processo, reproblematicado por cada um desses sujeitos, de modo a atender às necessidades de cada grupo.

Canário (2001) ressalta que a formação de professores deve se dar em alternância, onde idéias e experiências, ou teoria e prática, oscilam num vaivém, tornando possível um percurso iterativo, ou seja, um processo em que um problema indeterminado, por exemplo, admite várias possibilidades de soluções. Ele é pensado na universidade, é repensado pela escola — já com as considerações da universidade —, volta para a universidade — já com as considerações da escola —, e, assim, prossegue neste ciclo de articulação entre os saberes.

Esta idéia se assemelha bastante ao conceito de circularidade discutido por Martinand (2002). Diferentemente do conceito de circulação, que se comporta de modo a considerar apenas um dos lados como produtor do saber, a circularidade considera todos os envolvidos no processo de construção do saber. Há a produção de um saber, mas este reage — i.e. sofre uma transformação — quando passa pela pesquisa ou pela formação (Martinand, 2002: 90). Ocorre, então, uma reelaboração do saber principal ou inicial de acordo com os grupos que o recebem.

Uma outra idéia, a de tradução, também destacada por Martinand, ajuda a pensar o processo da circularidade de saberes entre duas instituições. Ao tratar da tradução, ele ultrapassa o sentido mais comum de vencer os obstáculos da língua ou de uma cultura, tornando-os conhecidos pelo outro. Martinand, apoiado em Callon (1986 *apud* Martinand, 2002), insiste que a tradução esteja ligada à compreensão da intervenção de novos conhecimentos ou processos de inovação por todos, já que são processos de intervenção mútua. Para ele,

a noção de tradução permite, então, compreender como os atuantes se conectam, se ligam nos interesses uns dos outros, além disso, as esferas das instituições colocam-se na fronteira. Ela coloca em evidencia a importância de se estudar o fluxo de informação, as formas de coordenação e de cooperação (Martinand, 2002: 90).

O estágio realizado na Escola da Praça pôde, neste sentido de tradução, se beneficiar dos saberes e conhecimentos destes dois lugares, da escola e da universidade, a partir do envolvimento destes dois grupos em pensar o estágio. As atividades de estágio ali desenvolvidas, a partir de uma visão mais da experiência

dos dois professores regentes, colocaram em fronteira essas duas instituições. Os saberes escola também se tornaram fundamentais para pensar o estágio. O lugar da universidade na formação de professores passou a ser franqueado à escola também.

Somente o processo de tradução de saberes ou valores a respeito do estágio por cada sujeito, embora favorecesse maior colaboração durante a proposta, não seria suficiente para pensar o problema do estágio sem ser realizada a reproblemática, como destaca Martinand (2002: 91), pois quando “trata-se de reproblemática, ninguém pode dizer: ‘eu sei’, ou, ‘olha como eu posso fazer’”. Cada um foi colocando sua concepção de estágio, como entendia que devia ser realizado, sendo a todo tempo rediscutido durante as reuniões ou outros encontros, em um espaço em que todos possuíam voz. Isso não significa que se deu de forma neutra, como já vimos, pois cada um possui diferentes visões sobre o assunto. O próprio Martinand enfatiza que, ao considerar a circularidade dos saberes entre dois locais produtores de saberes, não evita problemas como da valorização de um tipo de saber, por exemplo, o científico, em detrimento de outro. No entanto, abre espaço para a reflexão sobre as “condições e obstáculos da circularidade e das trocas” (Martinand, 2002: 90) entre todos os envolvidos.

Para exemplificar a circularidade de saberes entre os saberes científicos e da experiência, considero bastante sugestiva uma experiência de trabalho desenvolvida por Maldaner (2001), que relata algumas experiências às quais ele chama de situações de estudo. Discutindo as possibilidades do ensino de ciências, bem como a necessidade de extrapolar os limites disciplinares da forma escolar, ele propõe que o conhecimento científico seja construído em um processo conjunto entre alunos, professores, professores formadores da universidade, estagiários e pesquisadores.

A proposta do autor é desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem melhores condições para o ensino de Ciências na sala de aula, que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Para isso, a situação de estudo estimula a todos os envolvidos nesta discussão que percebam “que há distintas formas de pensamento sobre o mesmo objeto” (Maldaner, 2001: 5). Segundo Maldaner, a proposta possibilita que conceitos sejam discutidos na relação pedagógica, de modo que cada sujeito seja importante no processo de construção conceitual a partir das

experiências de cada um. Com as interações com sujeitos de diferentes perspectivas e visões, o conceito passa a evoluir, modificando visões enraizadas a respeito do assunto estudado, e construindo novas percepções sobre ele.

Neste sentido, entendo que o estágio realizado na Escola da Praça pode se beneficiar da construção, reelaboração, reproblemática dos saberes da universidade e da escola, de modo a cruzá-los em um estudo conjunto. A partir da junção de todos os envolvidos no estágio, criou-se aquilo que Tavignot (2008) chama de “espaço de interessamento”. Para ela,

o modelo do interessamento põe em cena todos os atores que se apoderam ou afastam do objeto. Eles separam o objeto e os interesses mais próximos que ele suscita. O espaço de interessamento funciona de maneira democrática. A oportunidade dada a todos os porta-vozes para argumentar por eles mesmos e de interrogar as justificativas dos outros transformam por um tempo as hierarquias ordinárias e as concepções que as subtendem. Além disso, o espaço de interessamento une os atores movidos por certas intencionalidades e por certos interesses próprios ou comuns (Tavignot, 2008: 51-52).

Todos aqueles envolvidos no estágio supervisionado tinham voz para dar sua sugestão, opinar, discordar. Os estagiários relatam que nunca se imaginaram participando de um encontro onde a sua própria formação fosse discutida. Ali, em posição igual à dos supervisores de estágio ou professores regentes, eles podiam propor algo sobre sua formação. Durante o processo, o saber dos professores, ou seja, aquilo que eles consideram imprescindível que um futuro professor precisa dominar, foi incorporado ao estágio dos estudantes. Como o professor Carlos ressalta:

A gente acha que a nossa profissão só depende de você estar sabendo o conteúdo, mas não é só isso. Na verdade, a gente depende muito de ganhar o aluno. Esse “pulo do gato”, que a faculdade não consegue dar. É na nossa prática que realmente se consegue ter acesso a isso (Carlos, professor).

Por tal razão, cada sujeito era fundamental para o desenvolvimento do projeto, sendo que somente o professor regente poderia auxiliar o futuro professor a dar “esse pulo do gato” para além da forma universitária. A disponibilidade dos estudantes para a realização de reuniões, encontros e atividades extra-classe, bem

como o olhar mediador do supervisor de estágio, são fatores que passaram a construir uma visão de conjunto sobre o estágio supervisionado na formação docente, da qual podemos tirar muitas lições, como vimos.

Saberes em troca na escola

Além disso, este estágio possibilitou também outros cruzamentos de saberes entre as duas instituições. Os estagiários mencionam que se atentaram para a realização da transposição didática, considerando este o maior ganho para seu desenvolvimento profissional.

A adequação da linguagem ao universo do aluno foi a maior aprendizagem alcançada durante este estágio. Estar sempre atento a esse universo do aluno, prestar atenção a ele. Isso é o que vai dar a base às suas aulas, ao seu planejamento. Não adianta ir com o conteúdo pronto ou com o planejamento fechado sem nem mesmo conhecer os alunos (Júlia, estagiária).

Um dos estagiários relata que, por diversas vezes, o professor chamou-lhe atenção sobre uma ou outra palavra falada durante algum momento que não faz parte dos domínios dos alunos. Os estagiários relatam que é bastante difícil realizar esse movimento de transposição didática, isto é, tratar dos conteúdos em uma linguagem mais acessível ao aluno. O relato a seguir, bastante extenso, expressa bem isso.

A gente teve que participar, fazer, falar, aí acaba acontecendo o conflito, porque o professor está ensinando uma coisa que a gente não lembra mais e, às vezes, ele pede: “Ah, se puder, dá uma ajuda aí!”. Só que isso também é colocar o nosso conhecimento à prova. A nossa capacidade de ler o material na hora e lembrar aquilo que a gente já sabe. Na prova-aula das meninas, uma aluna sentada ao meu lado perguntou: “Que quer dizer isso que ela falou?”. Tive uma dificuldade tão grande de explicar, dei um sinônimo e ela reagiu: “Ainda não sei o que é.” Então, fui tentando falar, falar até ela entender o que significava a palavra, e mesmo assim, não senti que ela realmente entendeu. Essa capacidade de comunicação, de passar a informação também é questionada, porque você se prepara para a aula, vai lá e fala, mas quando acontecem essas coisas, você não sabe se tem uma organização lógica, mental capaz de sistematizar aquela informação tão rápida para passar adiante, uma vez que você não pensou sobre aquilo naquela hora. Essas coisas mexem um pouco com você. A gente apresenta o seminário aqui na PUC todo mundo quieto, silencioso, as pessoas querem conversar vão lá para fora, lá não, é uma briga por atenção. Na escola, se você quiser ter atenção, você tem que

ter toda uma dinâmica de aula para que eles prestem atenção em você. Agora, você imagina isso o ano inteiro (Rafael, estagiário).

Esta necessidade de cruzar os saberes já dominados no contexto da universidade e trazê-los para a realidade da escola, naquele momento específico, exemplifica as dificuldades de articulação entre estes dois universos distintos, universidade e escola. Se durante o estágio, este estudante identifica tais dificuldades, mesmo sendo acompanhado por um professor experiente, a dúvida está em como realizar essa articulação estando só na profissão, como normalmente acontece durante o período inicial de carreira. Este é um tipo de saber em constante troca, onde os estágios supervisionados constituem momentos bastante favoráveis para sua articulação.

Esse processo também é identificado na escola, quando a universidade passa a se ventilar nos espaços escolares. O estágio propicia uma movimentação na escola, em direção a repensar a si mesma, suscitada pelo olhar do estagiário. Como vemos:

Um bom exemplo da academia entrando na escola é o estagiário levar coisas para o professor. Um texto que seja, ou uma discussão que seja, vai estar interferindo na dinâmica da escola. E o que a gente fala na aula, tudo isso afeta e altera a prática do professor, de certa maneira, afeta o funcionamento da escola. Porque não tem como a diretora, a escola, que está dentro dessa relação, permanecer a mesma, porque a relação é de troca. Então, eles vão começar a mudar e a gente vai mudar também o nosso olhar. Eu acho que é parte dessa relação, porque a própria escola está gerando, é para gerar alguma coisa. Então, o desconforto começa, as perguntas começam a surgir, daí começa a mudar alguma coisa, porque até então, você estava no seu lugar comum ali, na sala, sempre dando as suas aulas. A partir do momento que vem a galera de geografia, de letras, e começa a pensar e repensar tudo isso, aí sim, aí se constrói, aí modifica. Nesse repensar, já se pode mudar alguma coisa (Rafael, estagiário).

Os saberes da universidade, neste caso, vão perpassar a escola através do estabelecimento de relações de troca entre os estagiários e seus professores regentes, e também entre os alunos e os demais envolvidos. Essa relação criará um espaço onde todos possuem interesses comuns, que, como destaca Tavignot (2008), podem ser discutidos conjuntamente, se beneficiando de diferentes olhares, como verificamos no estágio na Escola da Praça.

Saberes em troca nas aulas de prática de ensino

Na universidade, os estágios eram discutidos e as experiências de cada estagiário colocadas para toda a turma nas aulas de prática de ensino. Nestes encontros, os estagiários podiam compartilhar suas experiências de estágio e muitas questões que não percebiam eram levantadas durante a discussão.

A aula de prática é um momento em que os professores deixam os alunos falarem. Muitas vezes, cai naquele momento de reducionismo de crítica, mas, bem ou mal, percebe-se que apesar das críticas, que também tem que existir, de vez em quando, vem umas percepções que a gente nunca teve: “É verdade, nunca parei para pensar por este lado...” Alguém teve essa percepção no estágio e passa para turma, aí vem o debate: “Ah, você viu errado; ah, você viu certo”, então é uma troca de experiência, na verdade (Roberto, estagiário).

Nas aulas que acompanhei de prática de ensino, tanto em geografia como em letras, além de se propiciarem os debates sobre os estágios e discussões a respeito das provas de aula a serem realizadas nas escolas, também havia abertura para a realização de seminários pelos estudantes, discussões a respeito de um texto, ou mesmo retorno do supervisor de estágio sobre as provas-aula realizadas pelos estagiários. Estes momentos constituíam-se, sem dúvida, espaços para a discussão da profissão, onde as experiências de sala de aula são tratadas à luz das teorias da educação e das áreas específicas do conhecimento, promovendo um intercâmbio entre os saberes da escola e os saberes da universidade.

No caso específico do departamento de geografia, acompanhei também algumas aulas da disciplina “ensino de geografia”. Foi interessante notar que, neste espaço, muitas das questões ligadas ao ensino eram exemplificadas a partir da experiência de estágio dos estudantes, como, por exemplo, a discussão sobre o uso do livro didático pelo professor. Neste caso, os estudantes relataram como o livro didático era utilizado pelos professores regentes, cujas aulas eles acompanharam.

Em letras, as aulas de prática de ensino são realizadas em conjunto entre os alunos de língua inglesa e de língua portuguesa. Segundo uma das estagiárias,

essa junção dá uma mistura bem interessante, porque acabam surgindo discussões referentes às duas preocupações, português e inglês, e, as próprias professoras trazem discussões ou cenas de sala de aula, ou relatos de sala de aula, em que os

alunos podem discutir sobre o que está acontecendo e, dentro da própria prática, trabalhar as teorias (Júlia, estagiária).

Essa proposta, considerada pelos cinco estagiários como positiva, favorece a discussão da preparação de professores para língua inglesa e língua portuguesa e traz o debate sobre os problemas enfrentados pelos professores para dentro da sala de aula.

Formosinho (2001) destaca que o papel do formador deve ser assumido pelo supervisor de estágio, ressaltando que ele “é aquele que inequivocadamente tem a missão mais profissionalizante do curso” (Formosinho, 2001: 56). Para este autor, o supervisor de estágio precisa reconhecer também o professor cooperante, ou professor regente, como importante no processo de formação. No entanto, é o supervisor de estágio que auxilia o trabalho dos estagiários de tradução dos conhecimentos práticos e teóricos. Como relata Gonnin-Bolo,

o trabalho do formador é de permitir aos estagiários acessar os conhecimentos produzidos num outro mundo. [...] São os estagiários que vão construir novos conhecimentos, integrando os recursos produzidos nos mundos diferentes [da universidade e da escola] (Gonnin-Bolo, 2002: 68).

As aulas de prática de ensino constituem em rico espaço de articulação de saberes. Vale, portanto, um acompanhamento mais próximo de como o estágio é discutido e pensado dentro deste ambiente.

6.3

Questões organizacionais e estruturais do estágio

6.3.1

Questões organizacionais e estruturais da escola

Uma das questões que permeiam o “choque” vivenciado pelo estagiário quando ele chega à escola é perceber as dificuldades e problemas relativos às questões de estrutura e organização escolar.

Em conversa sobre estágio com a professora Marta, responsável pela sala de leitura da escola, ela comentou que quando fez estágio, sempre o realizou em escola particular. Quando foi dar aula em escola pública em Campo Grande, levou um susto, pois era diferente de tudo que havia vivenciado. Por isso, ela afirma que o futuro professor precisa ter contato com esta realidade da maioria das escolas brasileiras, já que as escolas públicas são responsáveis pela educação de 90% das crianças.

Mariano (2006) ilustra, de forma bastante interessante, a profissão docente. Ele a compara com uma peça de teatro de três atos: o primeiro é o “choque da realidade”, o segundo, “a sobrevivência” e o terceiro, “a descoberta”. O primeiro ato, do choque da realidade, é o que neste momento nos interessa¹. Alguns estagiários, ao entrar em uma escola pública, levam um susto, um verdadeiro choque, especialmente aqueles que sempre estudaram em escolas particulares ou colégios públicos diferenciados, como colégios de aplicação, federais ou militares. Mesmo para aqueles que estudaram em escola pública, ao entrarem com outro olhar, um olhar mais analítico, identificam problemas e limitações do trabalho ali realizado.

A realização deste projeto não se deu em uma escola ideal, mas em uma escola como tantas outras públicas existentes, que possuem condições de trabalho bastante limitadas. A começar pela falta de pessoal. A escola não tem inspetor de alunos e coordenador pedagógico. Os professores regentes ressaltaram, por exemplo, que o projeto poderia ter sido melhor aproveitado pela escola, se esta possuísse um coordenador que pudesse trabalhar mais próximo dos professores. Como ressalta a diretora,

tem uma quantidade de entraves que acontecem, entraves estruturais mesmo da condição de se trabalhar em uma escola. [Ângela pára para atender telefone e volta comentando:] Você vê, começa pela falta de pessoal, pelo menos em escola pública — a minha vivência toda é em escola pública, eu não tenho vivência em escola particular —, a falta de pessoal é um problema muito grande. Por exemplo, eu estou aqui te atendendo, estou abrindo o portão, atendendo aluno. Falta gente na escola. Falta uma estrutura de apoio que dificulta muito, pois, às vezes, você quer

¹ No período da sobrevivência, o autor destaca que muitos desistem da profissão, já que precisam lidar com seus medos e angústias sem ter com quem compartilhar, é como se fosse um teste de elenco para saber em qual papel irá atuar, alguns não vão “pegar” o papel, não atuarão na peça. Quem chega ao período da descoberta são aqueles que se percebem como parte do elenco, se identificam com o papel que desempenha, já está inserido na profissão.

dar um atendimento melhor, você quer dedicar mais à parte pedagógica da escola, mas você tem uma série de outras cobranças que a gente tem de fazer e que ficam difíceis porque você tem que abrir portão, fechar portão, pegar caderneta, pegar a chave do banheiro (Ângela, diretora).

Outros problemas com relação à escassez de pessoal estão ligados à falta de professores de algumas disciplinas e às faltas esporádicas dos professores durante o ano letivo. Isso também afetou o desenvolvimento do estágio. Algumas vezes, os professores regentes combinaram alguma atividade com os estagiários, mas acabaram tendo que modificar seus planos por terem de cobrir outro professor. Como confirma Carlos:

Como a gente estava sem professores de história, eu me programava para determinadas turmas, determinados horários, e nem sempre aquilo acontecia. Explicar isso para o estagiário, para os alunos, nem sempre é fácil. Você vê, hoje eu daria os dois últimos tempos, ligaram lá para casa em cima da hora pedindo para que eu viesse para o segundo tempo. Eu tinha marcado reunião contigo, você teve que esperar uma hora, porque eu estava dando aula em função dessas confusões estruturais. Se não viesse, a turma ficaria sem aula e seria liberada para casa (Carlos, professor).

Por diversas vezes um professor tem que cobrir o horário de outra turma senão eles ficariam sem aula alguma. Havia dias na escola em que eu chegava no início do primeiro tempo e já via alunos na praça conversando ou voltando para casa, pois não haveria aula naquele dia. Manter os alunos na escola para aguardar algum dos dois últimos tempos é inviável, portanto; em muitos desses casos, o professor se dividia em duas turmas para que o aluno não voltasse para casa sem ao menos uma aula. Em uma dessas ocasiões a estagiária Amanda assumiu uma das turmas, como relata:

Teve uma vez que faltou professor na turma e eu me ofereci para ficar com a outra turma. Não ia me custar nada, eles teriam um tempo de aula e não iriam embora para casa.

Amanda e Márcio dividiram as atividades. Enquanto ele passava exercício em uma turma, ela explicava a matéria na outra turma. De tempos em tempos, Márcio ia à sala e a apoiava no que fosse necessário. Embora esta não seja uma

condição ideal para a realização do estágio, segundo Amanda, foi possível desenvolver sua capacidade de domínio de uma turma.

Inúmeras outras questões estruturais foram apontadas pelos estagiários como limitação ao trabalho do professor. A falta de recursos tecnológicos foi a mais citada. Márcio, por exemplo, ressentido por não poder explorar as possibilidades dos recursos que ele utiliza na escola particular em que trabalha e que contribuem para tornar a geografia mais interessante para os alunos. Há carência de atlas e mapas atualizados na Escola da Praça, bem como outras possibilidades de materiais pedagógicos para os professores.

Os estagiários comentam que a formação oferecida na universidade contempla inúmeros recursos e possibilidade de desenvolvimento do trabalho mas quando se vai para a escola ficam limitados com a falta de recursos e demais matérias pedagógicas, como declara uma das estagiárias,

cinco anos numa faculdade que tem todos os recursos acaba levando você a achar que todos esses materiais são importantes numa aula. Claro que contribuem, mas não são essenciais (Júlia, estagiária).

Neste aspecto, os estagiários entendem que precisam pensar e elaborar outras possibilidades de trabalho. Nas aulas de prática de ensino de geografia, dependendo de qual etapa de estágio o estudante se encontra, são solicitados aos estagiários que elaborem materiais didáticos que possam ser utilizados posteriormente por eles ou mesmo pelo professor regente que os recebem. Esta pode ser uma possibilidade para que estes futuros docentes recriem as possibilidades de trabalho, utilizando-se da criatividade e de outros recursos, o que em suas provas-aula já puderam explorar, levando, por exemplo, imagens impressas, ou textos didáticos por eles elaborados.

Talvez o mais urgente problema da Escola da Praça seja com relação à falta de estrutura física, mais especificamente, de um espaço para a realização das atividades de esporte e de educação física pelos alunos. Anteriormente, uma escola estadual vizinha cedia sua quadra de esportes para a Escola da Praça, entretanto, esse acordo foi encerrado e a escola ficou sem espaço para a realização desta atividade. Os professores de educação física, diante desta dificuldade, improvisam seu trabalho em um espaço externo à escola, no passeio, realizando

atividades de pular corda e outros jogos, sempre em meio aos obstáculos dos bancos, cachorros e outros que possam surgir. Os estagiários reconheceram que essa falta de estrutura interfere negativamente no trabalho do professor, o que, no caso dos professores de educação física, impossibilita-os de realizar seu trabalho em condições mínimas.

Um outro problema com relação à realização dos estágios supervisionados em escolas públicas está ligado às instâncias superiores às quais a escola está vinculada. O processo para se conseguir a autorização para a realização de estágios demora cerca de dois meses. Mesmo quando há convênio, muitas vezes, os alunos desistem de aguardar a autorização de estágio, já que quando saía, ele já havia perdido um bom tempo, ficando comprometido o cumprimento da carga horária exigida pelo curso. A burocracia para a realização de estágios em escolas públicas impele, assim, os futuros docentes às instituições particulares de ensino, o que os impede de vivenciar a realidade da maioria dos alunos matriculados nas escolas do país. Os dois cursos acompanhados preocupam-se em promover a experiência dos estudantes nos dois ambientes, escolas públicas e privadas, de modo que eles vivenciem estas duas realidades.

De igual modo, a burocracia para a aprovação de uma pesquisa em colaboração com a escola, como foi o caso do estudo sobre o estágio, também é muito morosa. Para se ter uma idéia, o recebimento do aval das instituições superiores de ensino para a realização do estudo na Escola da Praça demorou cinco meses. Isso sugere a necessidade de uma melhor articulação entre as instâncias responsáveis pelas escolas e as universidades, de modo que as escolas estejam abertas para o recebimento desses futuros docentes em formação.

6.3.2

Questões organizacionais e estruturais da universidade

Algumas dificuldades para a realização dos estágios também eram oriundas da universidade. A principal delas é com relação aos horários e carga horária para a realização dos estágios. Esse é um antigo problema identificado nos estudos sobre estágio (Pimenta, 1994; Pimenta e Lima, 2008). O pouco tempo para a

realização dos estágios pelos estudantes prejudica o desenvolvimento do trabalho na sala de aula, pois não se pode dar uma continuidade a atividades desenvolvidas pelos estagiários, como se verifica a seguir:

A primeira dificuldade é o estagiário só ter acesso a um dia de aula nessas turmas, assim é mais difícil. O que não deu tempo de fazer numa semana fica para outra, o que já é um tempo muito distante. Então, as tarefas que ficaram, o que não foi acabado, em geral, não deram muito certo na semana seguinte, não teve o mesmo empenho, a mesma vibração (Carlos, professor).

Eu acho que a questão do tempo foi um fator importante, que pesou. Tinha exercício que a gente não podia dar continuidade, porque a gente só podia na sexta-feira e como ocorreram muitos feriados neste dia muitas atividades não puderam ser concluídas (Mariana, estagiária).

As aulas de prática de ensino no curso de letras ocupam duas tardes, que por coincidência eram exatamente os dias em que o Carlos lecionava na Escola da Praça. Isso dificultou para que os estagiários se organizassem para acompanhar o professor em dias diferentes de trabalho. Como o curso de letras praticamente é integral, normalmente os estagiários reservam um único dia para ir à escola, o que representa uma perda com relação ao acompanhamento da dinâmica de trabalho do professor com a turma durante a semana. Muitos estagiários só tinham alguns horários vagos em sua grade, o que gerava um “vai e vem” entre a universidade e a escola. Carlos comenta sobre este assunto:

eles saem de lá correndo para vir para cá, nem sempre almoçam. [...] Tem que garantir um tempo mínimo, de transporte e de alimentação. [...]

Os estagiários de geografia ainda tinham um tempo mais curto, pois, normalmente, acompanhavam dois ou três tempos de aula e tinham de voltar para a universidade para outras atividades. Isso dificultou até mesmo um tempo maior para o professor e eles discutirem a proposta, pensarem novas estratégias ou mesmo trocarem experiências, como destacou o professor Márcio. No segundo semestre da realização do estágio, o novo grupo de estagiários pôde ficar um tempo maior na escola, o que de acordo com Márcio permitiu maiores momentos de trocas.

Verifica-se que a conjugação de muitas atividades durante o estágio, onde o estudante tem que dar conta de disciplinas, trabalhos de conclusão de curso e pesquisas — alguns ainda realizam estágios extra-curriculares ou trabalham —, prejudica o desenvolvimento do estágio. Todos os oito estagiários ressaltam a falta de tempo para se dedicarem ao estágio. Márcio sugere que o último ano da formação seja totalmente na escola. Outras propostas sugerem a criação de residências pedagógicas, onde toda a carga de 800 horas de estágio seria realizada na escola (Nova escola, 2002). Vale lembrar as experiências trazidas no capítulo dois deste trabalho, onde o estágio visa uma inserção mais profunda do futuro professor na prática de sala de aula, como nos exemplos de Canadá e França, garantindo ainda uma remuneração a esse estudante pelo trabalho desenvolvido com apoio do professor regente, como acontece em Cuba e Inglaterra.

Com relação às aulas de prática de ensino na universidade, os três estagiários de geografia mencionaram as dificuldades originadas por um mesmo supervisor de estágio lecionar três das quatro disciplinas relacionadas à prática. Para os estudantes, as aulas de prática de ensino são realizadas a partir de um mesmo olhar e uma mesma metodologia de trabalho, o que acaba fazendo com que se pareçam as mesmas aulas durante os quatro semestres. Isso também se fez presente nas discussões quanto à disciplina “ensino de geografia”. Este relato explicita bem estes problemas:

As disciplinas de prática são excelentes, mas poderiam ser melhores. Por exemplo, por uma questão de falta de professores aqui no departamento, nós temos os três primeiros estágios com o professor X. Seria interessante que o primeiro fosse com o professor X, o segundo com o Y, o terceiro com o W, e o quarto com o Z. Aí a gente iria aprender a olhar a escola com quatro vieses orientadores diferentes. Por mais que haja uma sintonia sobre a formação e sobre o estágio, a pessoa faz muita diferença. O estágio um e dois são vistos pelos estudantes como a mesma coisa, só observação e os dois últimos como regência. Quando há um professor diferente, busca-se pensar o estágio sob outro viés (Pablo, estagiário).

Neste sentido, vale pensar nos cuidados que Tardif (2008) julga necessários ao se planejar um curso universitário mais voltado aos interesses e necessidades dos estudantes que às necessidades da universidade. Segundo ele,

o ensino deve estar à disposição do aprendizado dos estudantes. Nós cremos, por conseguinte, que um programa de qualidade deve estar centrado de preferência nos estudantes e em seu aprendizado, e não em critérios administrativos (os horários, a repartição dos cursos entre as disciplinas etc.) ou nos interesses e nas crenças de formadores (por exemplo, na importância de sua disciplina, na defesa de seu território, de sua autoridade etc.). O objetivo de um programa não é de satisfazer os formadores na repartição dos cursos, mas sim de fazer que os alunos aprendam os elementos essenciais de sua futura prática profissional (Tardif, 2008: 10).

Essas questões perpassam todo o estágio, o que, muitas vezes, dificulta que ele possa ser bem aproveitado pelo estagiário, quando este futuro professor não tem o tempo e as condições necessárias para pensar sobre esta etapa de sua formação.

Uma outra questão estrutural que norteia o estágio está ligada à lógica da semestralidade da universidade e da anuidade da escola. Retomo este que considero uma importante discussão para o estágio supervisionado na formação docente. Pimenta e Lima (2008) verificaram que este é um grande problema para os estagiários e também para o professor. O trabalho de um professor acontece ao longo de um ano e não apenas em dois ou três meses. Como vimos em relato anterior, o estudante Rafael percebeu a diferença em uma turma durante o seu segundo estágio com o professor Carlos. Em um primeiro momento, como ele relata, “a aprendizagem não acontecia”. Ao voltar no segundo semestre, a turma era outra, o professor entrava e conseguia dar sua aula e os alunos pareciam aprender.

Acredito que a tentativa de propiciar aos estudantes diferentes oportunidades de realizarem seu estágio seja oportuna, incentivando o aluno a realizar um dos estágios em uma escola particular e outro em uma escola pública. No entanto, é preciso pensar que a lógica da escola trabalha pensando no ano letivo e não em semestres.

É preciso considerar também que uma das etapas do estágio desses estudantes já possui o nome de estágio de observação, principalmente para as propostas de estágio que visam a entrada do estudante na escola nos períodos mais iniciais de seu curso. Por levar este nome, os professores regentes que os recebem interpretam que o estágio deve ser somente de observação, o que acarreta um

condicionamento desse estágio (Pimenta, 2008), tornando o estágio mais burocrático, segundo os estudantes.

Uma das estagiárias até relata esse problema sobre o nome de “estágio de observação”. Ela comenta que discutiu com sua supervisora de estágio que quando a escola recebe a ficha com as informações do estagiário e verifica que ele está na fase de estágio de observação, isso sugere à escola e aos professores que nenhuma outra atividade deve ser realizada naquele período, podendo, assim, limitar o trabalho do professor junto ao estagiário apenas às observações da aula.

Por outro lado, a supervisora de estágio Marta, e também professora regente de uma escola básica, levanta a seguinte questão sobre estágios mais participativos tão almejados pelos estudantes: Como o professor regente deve lidar com estagiários que ingressaram recentemente em seus cursos e são enviados para o período de estágio? Esta questão foi levantada em uma aula de prática de ensino de letras, onde durante uma dinâmica todos falaram sobre como achavam que deveria ser o estágio. Todos destacaram que os estágios precisavam ser mais participativos e não deveriam constar apenas de observação. Ela comenta que, em muitos desses casos, o estagiário não possui ainda as condições necessárias para aproveitar o estágio e entender os processos que ocorrem na sala de aula. Por tal razão, ainda se fazem pertinentes as discussões sobre quando e como se deve iniciar o processo de inserção dos futuros docentes na escola.

Além disso, é preciso fornecer condições para os supervisores de estágio e para os professores da escola acompanharem mais de perto o estudante durante seu período de estágio supervisionado. Isso implica uma redução das tarefas destes dois formadores, de modo a terem condições de planejar, avaliar e auxiliarem os futuros docentes em seu desenvolvimento profissional, durante os estágios.

Estas questões mais estruturais do estágio precisam ser consideradas, pois demandam uma atenção enorme dos cursos em avaliar e acompanhar o estágio, apresentando problemas organizacionais e estruturais durante o estágio. Reconheço que não são questões simples de serem resolvidas, mas é fundamental que sejam repensadas, de modo a atender à demanda por uma melhor formação profissional do professor, inserindo-o em seu contexto de trabalho com reais condições de tornar esse importante momento uma rica aprendizagem.

6.4

O papel do projeto em uma proposta de colaboração entre universidade e escola na formação de professores

Diferentemente de uma proposta de parceria entre universidade e escola, em que normalmente um lado, o da universidade, propõe ao outro, o da escola, uma proposta de colaboração entre estas duas instâncias, aqui se diferencia, porque mesmo que a proposta tenha surgido da universidade, houve um forte “engajamento” entre os envolvidos, o que uniu todo o grupo. Cardozo (2003) e Albuquerque (2007) verificaram em suas pesquisas, que um projeto de parceria já favorece, em alguns aspectos, uma melhor formação dos professores. Entretanto, ainda mantém uma valorização maior em um dos pólos de formação, normalmente da universidade. O projeto aqui analisado, embora não se constitua um projeto formal de formação de professores, conseguiu a adesão de todos os envolvidos, mesmo com as diferenças de visões entre os membros do grupo ou as limitações decorrentes do estágio. Como relata Carlos,

esse é o diferencial do projeto. É o diferencial e eu acho que deveria ser sempre assim. Não tem como afastar qualquer uma dessas partes envolvidas no estágio. Acho que é muito importante para o estagiário ter acesso ao aluno, saber a sua realidade, ter acesso ao professor regente, ter acesso ao professor de prática de ensino. Eu acho que esse conjunto, quanto mais unido, quanto mais próximo, mais elementos oferece para a formação de professores e para preparar um profissional com qualidade (Carlos, professor).

Tavignot (2008: 51) ressalta que o fundamental em um trabalho de pesquisa em colaboração é o reconhecimento de que todos são iguais, todos possuem o mesmo direito à fala. Neste projeto, todos tinham voz, tinham o seu valor dentro das discussões e encontros. Todos eram responsabilizados de modo igual pela realização do estágio. Foi essa responsabilização da parte de todos que considero que “juntou” todo o grupo para pensar o estágio curricular na formação de professores, como vemos no relato abaixo:

Criou-se um ambiente tal em que todo mundo tem autoridade, isso eu acho muito legal, isso ficou muito claro. Os domínios de cada um ficaram muito bem definidos. O professor se sente bem e à vontade para falar, os estagiários, até o

aluno da escola, ele se sente muito bem e, assim, orgulhoso da sua contribuição. Todo mundo estava muito pré-disposto a fazer dar certo (Marta, supervisora de estágio).

Carlos também confirma essa impressão:

Nas reuniões, todo mundo pôde falar, todo mundo pôde se ouvir, opinar, trocar, todos os elementos. Talvez os alunos pudessem vir mais às reuniões. Eu sei da dificuldade também, porque ficar depois da hora tem que ter a autorização lá do responsável (Carlos, professor).

Por outro lado, Marta, supervisora de estágio, destaca que esse envolvimento se deu em um processo gradual da parte de todos os envolvidos, crescendo na medida em que todos viam que a experiência de estágio estava acontecendo. Na verdade, ninguém tinha idéia dos rumos que o projeto tomaria. Não houve uma proposta de estágio fechada a ser aplicada na escola, foi uma construção conjunta entre os envolvidos. O envolvimento gradual no projeto é bem relatado abaixo:

Foi um movimento gradual de todo os lados, porque todo mundo tinha pouca expectativa, era um projeto que ia durar pouco. Eu, pessoalmente, fui absorvendo aos poucos essa idéia. No sentido institucional, qual é o ganho que eu tenho? Não tem nem meu nome nesse projeto, mas fui me envolvendo com o trabalho do Carlos, com a empolgação dos estagiários, e quando eu vi, já estava totalmente envolvida, querendo ir a todas as reuniões. Eu me sinto absolutamente incluída no projeto e acho que isso foi um envolvimento de todo mundo (Marta, supervisora de estágio).

Cada um tinha algum tipo de motivação para entrar no projeto. Os professores supervisores de estágio, porque viram a possibilidade de rever algumas questões sobre a realização do estágio supervisionado e melhoria na formação dos estudantes sob sua responsabilidade. Os professores da escola aderiram ao projeto, porque era uma oportunidade de entrarem em contato com as discussões da universidade. A pequena bolsa de auxílio também favoreceu sua participação. A diretora da escola aderiu, porque, segundo ela, qualquer proposta que contribua para melhoria da escola e que favoreça ao aluno ela apóia:

O que for para benefício do aluno, da escola, eu vou estar sempre ao lado, vou buscar o que for melhor para a escola e o que for proporcionar benefício para o aluno. Agora, depois, eu realmente me interessei, porque eu achei o projeto interessante. Eu gostava de escutar e ouvir o que cada um tinha a dizer. [...] Queria saber o que estava acontecendo, porque senão eu só iria ficar vendo os estagiários entrando e não saberia o que estava acontecendo com este professor e com este estagiário na sala de aula. Eu achei que era também a minha função, o meu papel, já que eu também cuido da parte pedagógica e é meu papel saber o que está acontecendo com este profissional que está trabalhando com o estagiário na sala dele (Ângela, diretora).

Vale lembrar que as duas bolsas eram destinadas apenas aos professores da escola. O engajamento da diretora em acompanhar o desenvolvimento do projeto na escola se deu pelo interesse pessoal e profissional que ela teve em acompanhar a proposta, em saber o que estava acontecendo na escola, em discutir, junto com os demais participantes, o estágio supervisionado.

Embora todos os estagiários tivessem ouvido de seus supervisores de estágio que a proposta era de tentar um estágio diferente, mais participativo, nenhum deles declarou algum tipo de expectativa, pelo contrário, esperavam que fosse mais um estágio burocrático, como observa-se na fala de Rafael, quando diz que esperava “o mesmo que os outros estágios. Eu ia ficar sentado, sem fazer nada, apenas olhando”.

Esse engajamento e entrega para o desenvolvimento do projeto é expresso por um grupo de estagiários de letras, que, mesmo após o término de seus estágios, continuaram ainda pensando em meios de contribuírem com a Escola da Praça. Presenciei uma das reuniões realizadas entre eles, cujo objetivo era definir a construção de um “novo” projeto em que eles realizariam oficinas juntamente com os alunos, que assim desejassem, para aprofundar questões da língua, não do modo tradicional, como se fosse uma aula de reforço, mas possibilitando o desenvolvimento criativo do aluno. Neste encontro, também estavam presentes novos estagiários que, no segundo semestre de 2008, realizavam seus estágios na mesma escola, o que poderia possibilitar um processo de continuidade, onde o novo grupo de estagiários poderia dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo grupo anterior.

O estagiário Roberto, durante sua entrevista, ao comentar sobre sua visão do estágio, propôs que este deva ocorrer em trabalho real de pesquisa pelos próprios estagiários, o que também sugerem Pimenta e Lima (2008). Em sua opinião,

o estágio é uma oportunidade de ver o ambiente escolar, de investigar a escola. [...] O professor tem que ser um investigador da realidade social. O que se pode fazer para mudar a realidade do colégio? [...] O que faltou para mim na Escola da Praça foi uma pesquisa mais formal, por exemplo, decidimos pesquisar sobre a realidade desta escola. Iremos fazer um histórico desta escola, os alunos que a freqüentaram, os alunos de hoje, quantos são, onde moram. Os professores são de onde. Os alunos que acabaram seu curso neste colégio, onde eles estão hoje? Eles estão trabalhando, estudando? [...] Eu não vou fazer todo o trabalho. Eu vou iniciar, outro estagiário que vier vai dar continuidade a este trabalho. É um trabalho contínuo. Quando outro estagiário vier, ele vai ler o material anterior e vai dar continuidade. Já vai ter um documento e eu irei trabalhar a partir dele. Aí passa a bola para os próximos estagiários (Roberto, estagiário).

O estágio, neste sentido, pode constituir-se em um espaço de realização de pesquisa e de formação e desenvolvimento, tanto do futuro docente como do professor da escola. Neste aspecto, a análise sobre o contexto escolar contribuirá para compreender melhor este espaço e seus problemas, de modo que “se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (Pimenta e Lima, 2008: 46). Acredito que além de ampliar o conhecimento do contexto escolar, o estágio poderia possibilitar a discussão de problemas mais específicos enfrentados pelos professores em seu cotidiano e que poderiam ser pensados e analisados por todos envolvidos no estágio: professores da escola, estagiários e supervisores de estágio.

A proposta de pesquisa realizada por estudiosos franceses apresenta interessantes contribuições neste sentido (Tavignot, 2008). Nos espaços escolares são formados grupos que juntam pessoas de diferentes instâncias da realidade escolar para pensar e aprofundar algum assunto do interesse da escola. Tavignot destaca que são variados os temas estudados, alguns relacionados à construção da autonomia do aluno, aquisição da linguagem, aprendizagem, somente para citar alguns exemplos. A idéia é que assuntos de interesse da escola são aprofundados por uma equipe que envolve além de pesquisadores da universidade, professores

da escola, supervisores de estágio, e também as contribuições oriundas das observações dos estagiários, em seus relatórios.

A realização de um trabalho como este evidencia a necessidade de uma proposta de estágio em que escola e universidade estejam em real engajamento, de modo que o estágio se configure em espaço de pesquisa aprofundada sobre a realidade escolar, com a participação de todos os envolvidos. Além das dificuldades estruturais e organizacionais já tratadas, tal projeto também precisaria desenvolver um ambiente em que todos possuem seu lugar e autoridade dentro do desenvolvimento do estágio.

O engajamento em um projeto em que todos colaboram, como ocorreu com esta proposta, de entrega quase que total dos envolvidos, possibilita pensar novos rumos para o estágio curricular na formação de professores, mesmo que esta tenha sido uma experiência de curta duração, e de caráter bastante experimental. Nesta pesquisa, o projeto apresentou-se como um elo entre todos os envolvidos, de modo que passou a fazer sentido para cada um que ali se debruçava sobre as questões do estágio supervisionado. Além disso, houve produção de saberes, de conhecimento individual e coletivo sobre a formação docente, sendo, por fim, gerido por uma instituição de formação de professores. Essa combinação de fatores resultou nas ricas contribuições que este estágio trouxe para cada um dos envolvidos e para a discussão da formação docente.

O depoimento a seguir, porém, revela um sentimento de medo pelo término do projeto, e apresenta ainda, interessante comparação entre um projeto de objetivos comuns e outro apenas burocrático:

O meu medo com um projeto é que ele acabe e a coisa também acabe. Quando eu vejo que aconteceram essas coisas tão boas por causa do projeto, eu fico feliz porque ele existiu, e, mesmo que ele acabe, eu espero que o que sobrou seja legal. Um dos problemas é o que o Allwright chama de projetização, fazer por causa do projeto é que é o problema, agora fazer uma coisa, e isso nasceu do projeto, a partir de um interesse genuíno de entender melhor o estágio... O que é ruim na academia é criar um projeto, uma pesquisa para ganhar dinheiro, isso é a projetização, o que não é o caso deste e que talvez por isso deu tão certo, neste sentido de juntar todos os envolvidos. A verba era para escola, o interesse de todo mundo que está envolvido é “estamos lá porque queremos entender este processo de estágio” (Rita, supervisora de estágio).

Em nossa última reunião na escola, a discussão sobre a continuidade da proposta foi tema central. A escola demonstrou seu desejo de continuar recebendo estagiários e também de abrir a proposta às outras licenciaturas. Propôs a elaboração de um projeto em conjunto, aproveitando as lições tiradas dessa curta experiência de estágio, que embora modesta, conseguiu mobilizar todos os sujeitos envolvidos no estágio para pensarem juntos a formação oferecida nos cursos para preparar professores. Neste sentido, os estagiários puderam discutir sua formação, os professores supervisores de estágio puderam colocar ao grupo aquilo que eles consideram essencial na formação de seus estudantes, os professores da escola puderam enfatizar sua experiência e todos puderam perceber o desenvolvimento do estágio no contexto de uma escola. O problema do estágio na formação de professores foi, assim, discutido, reproblematicado a partir das diferentes visões, da elaboração e reelaboração de propostas e atividades ali desenvolvidas, contribuindo, assim, para aquilo que Martinand (2002) chama de circularidade dos saberes.

As contribuições discutidas neste trabalho talvez possam orientar uma futura proposta de um novo projeto, que se beneficie da experiência “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, de modo que tal proposta não acabe — como teme Rita —, mas que continue a envolver, em um projeto de conjunta formação, entre universidade e escola, todos os envolvidos no estágio supervisionado, constituindo-se, assim, em uma proposta de formação inicial e, quem sabe, continuada de professores.

7

Considerações finais

O estágio observado teve como base o projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como via de mão dupla entre universidade e escola” e revela alguns achados bastante pertinentes para se pensar o lugar do estágio supervisionado nos cursos que preparam professores. O estudo iniciou com dois bons professores, que foram escolhidos por esta razão. O projeto buscou trabalhar com propostas e nunca prescrições, entendendo que os saberes da universidade e da escola são igualmente fundamentais na formação de professores.

Esse estágio não foi desenvolvido nos moldes de uma efetiva parceria, onde há, desde o início, uma proposta e objetivos comuns de trabalho entre as duas instituições formadoras, sendo desenvolvida em longo prazo, com papéis bastante definidos para cada lado do processo (Snoek, 2007; Foerste, 2002; Guimarães, 2008). Entretanto, revelou um engajamento de todos numa proposta conjunta de formação, que, sem ele, não seria possível ser realizada.

O reconhecimento do lugar da escola na formação de docentes, presente inicialmente nas discussões sobre a formação continuada de professores, também tem feito parte dos discursos sobre a formação inicial destes, inclusive das legislações que enfatizam que a formação de professores deve acontecer em parceria entre instituições de formação e escolas de educação básica, de modo que o estudante tenha acesso ao seu contexto de trabalho. O reconhecimento dos saberes dos professores que estão na escola, introduzidos no Brasil por Tardif *et alii* (1991, 2001), também vem sendo considerado forte componente para a sua formação.

O que se vê, no entanto, através dos trabalhos que se dedicam a pensar o estágio supervisionado na formação de professores, é que, embora os cursos tenham buscado novas estratégias para o estágio supervisionado, o lugar da escola ainda é relegado a campo de aplicação e não como um lugar de construção de saberes, que, apesar de diferentes daqueles da universidade, são de igual importância para o futuro professor.

Por tal razão, é urgente considerar a escola e os saberes de seus professores como componentes na realização do estágio, de modo a promover uma aproximação entre os saberes da universidade e os saberes da escola de educação básica, ambos imprescindíveis para o futuro docente. As propostas de formação em colaboração entre universidade e escola, segundo Tardif (2008), constituem uma possibilidade bastante viável e quase imprescindível. Não se pode pensar, no entanto, que seja um caminho sem dificuldades, pois, mesmo em propostas onde a parceria entre universidade e escola na formação de professores aparece em fase bastante estruturada, como no Québec, pesquisas demonstram que ainda não se consegue evitar o fosso entre teoria e prática nos estágios ali realizados (Borges, 2008).

O estágio aqui acompanhado apareceu como possibilidade de juntar todos os envolvidos — estagiários, supervisores de estágio e professores regentes — para pensá-lo, reconhecendo o lugar e o papel de cada um na formação docente. Neste sentido, todos tinham voz para sugerir e propor encaminhamentos para tornar o estágio mais proveitoso para os estudantes, considerando as diferentes visões de cada um a respeito do assunto. Realizado a partir desta construção conjunta, o estágio deixou de ser apenas burocrático, servindo apenas à racionalidade técnica, onde os conhecimentos da universidade devem ser aplicados em um campo de trabalho, para se tornar mais próximo às necessidades do futuro docente, promovendo a construção conjunta da relação entre universidade e escola e favorecendo a imersão desses futuros professores em seu contexto de trabalho.

As constatações desta pesquisa indicam, também, que o estágio, no contexto aqui estudado, constitui rica possibilidade de troca entre os envolvidos, troca de saberes, de conhecimentos e de experiências que contribuiram para a formação de todos. Além disso, essa experiência promoveu uma mobilização dos envolvidos no estágio, inclusive dos alunos da escola, ou seja, provocou algum tipo de movimento interno de cada sujeito.

Mesmo em uma proposta como o estágio realizado na Escola da Praça, que promoveu a aproximação de todos nele envolvidos, trazendo significativos ganhos para todos, os professores regentes se ressentiram de uma maior aproximação e troca entre eles, professores regentes com os professores supervisores de estágio.

Além do desejo de trocar mais informações a respeito da proposta de estágio de cada área, os professores regentes afirmam que gostariam de saber um pouco mais sobre como acontecem em geral as aulas de prática de ensino na universidade. Eles também desejam participar mais ativamente da avaliação dos estagiários. Apesar de terem preenchido um relatório sobre cada estagiário acompanhado por eles, esses professores sentem não terem participado mais ativamente da avaliação dos futuros professores, juntamente com os supervisores de estágio. Eles comentam que gostariam de sentar e conversar sobre cada estudante acompanhado e não apenas preencher um relatório sem obter retorno de suas informações prestadas.

Estudos anteriores já identificaram essa falta de maior participação da escola básica na avaliação dos futuros professores (Lüdke, 1994; Cardozo, 2003; Albuquerque, 2007). Albuquerque ressalta que seus professores regentes entrevistados, embora reconheçam seu papel na formação dos estagiários, não se sentem reconhecidos como pelos demais formadores. Isso é corroborado pelo fato de eles não participarem da avaliação dos estagiários e das demais decisões e discussões sobre o estágio. As diretrizes curriculares para a formação de docentes enfatizam que o estágio curricular supervisionado deve “ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio” (Brasil, 2002a). No entanto, isso não parece acontecer na maioria dos estágios, como pude verificar nas informações que nossos estagiários forneceram sobre seus estágios. Todos os oito estudantes consideram que a avaliação mais sistemática do professor regente é fundamental para compor sua avaliação final, já que são os professores da escola que acompanham seu desenvolvimento profissional durante o estágio.

Em nenhum dos dois cursos, a avaliação por parte dos professores regentes é obrigatória. Ambos fornecem alguma meio de ouvir o professor regente sobre o estagiário pelo qual é responsável, em geografia, através de entrevista com o professor realizada pelo monitor da disciplina, em letras, por meio de uma ficha a ser preenchida durante as provas-aula. Estas avaliações, entretanto, não são formais. Como destaca Albuquerque (2007), muitos professores regentes tratam a avaliação dos estagiários com algum tipo de receio, já que essa se apresenta como um trabalho a mais para eles. Algumas escolas até mesmo pedem para que o

professor não seja encarregado de avaliar os estagiários, como ressalta uma supervisora de estágio.

Embora mereça atenção essa ressalva, de que o professor da escola já possui muitas outras tarefas e a avaliação do estagiário pode realmente se tornar um peso a mais, reconheço também que para que este professor formador tenha o seu papel reconhecido e valorizado na formação de futuros professores, ele precisa participar do planejamento e das decisões a respeito do estágio na formação docente (Albuquerque, 2007). Isso é fundamental para que ele se sinta parte desse processo e o exerça com empenho.

Isso envolve também, como já enfatizado, condições reais para que este professor exerça mais esta atividade, sendo necessários tempo para o planejamento junto aos estagiários e para avaliação contínua dos estudantes, e remuneração que condiga com o trabalho realizado.

Este estágio também promoveu uma nova experiência para os professores regentes. Durante este estudo em conjunto, eles participaram de eventos como seminários e um congresso internacional. Durante estes encontros, eles compartilharam sua experiência com outros profissionais que também estavam preocupados com a formação docente. Como a diretora comenta:

Fazer um seminário é algo que a gente não está acostumada, não é usual para o professorado (Ângela, diretora).

Embora não acostumados com essa atividade, mais acadêmica, os dois professores, juntamente com a diretora da escola, puderam vivenciar a experiência de falar a um público diferente, que não os alunos, participando de atividades mais consideradas da universidade. Acredito que esta atividade representou um ganho profissional para esses professores, que puderam ver seus conhecimentos e experiências valorizadas por outros profissionais.

Uma interessante questão identificada nesta pesquisa é com relação ao conhecimento do professor de estágio sobre a realidade da escola. A pesquisa *Novos rumos da Licenciatura* (1989) identificou a distância entre universidade e escola básica, principalmente por parte dos professores universitários, que não

possuíam qualquer vivência naquele nível de ensino. No nosso caso, percebe-se uma grande preocupação das duas licenciaturas envolvidas no estudo, geografia e letras, em indicar aqueles docentes mais experientes com a educação básica para serem supervisores de estágio. Todos os nossos supervisores atuaram ou atuam em escola de educação básica, possibilitando maior articulação entre as questões mais teóricas da universidade e as questões mais práticas trazidas por seus estudantes durante o estágio.

A partir dessa experiência, podemos pensar sobre as possibilidades de desenvolvimento do estágio supervisionado possui. Para Pimenta (1994), Pimenta e Lima (2008), e Ghedin (2008), o estágio como espaço para o desenvolvimento de pesquisa aparece como uma possibilidade bastante consistente, podendo ir além da pesquisa realizada apenas pelo estagiário. Esse estágio poderia se constituir em um espaço para a realização de pesquisa pelo professor, que, ao articular a pesquisa em seu trabalho, se aproximará daquilo que ele considera mais importante e mais necessário. O estágio poderia aglomerar todos os envolvidos em um esforço de pesquisa em colaboração, voltado para problemas de interesse de todo o grupo, contribuindo para a formação de futuros docentes, dos professores que estão na prática e também dos supervisores de estágio. Poderia também envolver os alunos da escola, de modo que se constituísse em um espaço para o desenvolvimento de uma comunidade “aprendente” dentro do estabelecimento escolar (Snoek, 2007).

Este processo romperia com a distância da pesquisa acadêmica e a realidade da escola, bem como com as necessidades de seus professores. O trabalho desenvolvido dentro das situações de estudo, proposto por Maldaner (2001), onde as recentes pesquisas na área de ciências são discutidas com professores da escola, alunos, estagiários e professores da universidade, é um sugestivo exemplo para se vislumbrar o potencial que o estágio supervisionado possui. Este encontro permite que os novos conhecimentos produzidos pela pesquisa acadêmica não fiquem tão distantes da escola. Incentiva, ainda, o trabalho constante de pesquisa pelo professor.

O desenvolvimento de um trabalho como este envolve, no entanto, muitas questões, como o tempo disponível de cada um dos envolvidos para a dedicação a um trabalho conjunto de pesquisa. A maior dificuldade para a realização do

estágio observado é com relação à falta de tempo por todos os envolvidos. Nas experiências de estágio estudadas, como nos exemplos de Québec e nos IUFM, na França, há condições reais para o desenvolvimento e acompanhamento do estágio. O professor regente e os supervisores de estágio são destacados de suas funções nas respectivas instituições para se dedicarem a um acompanhamento mais próximo dos estagiários, sendo reservado um tempo de sua carga horária para o desenvolvimento desta tarefa. Nossos supervisores de estágio, além de sua função de formadores, reúnem inúmeras outras atividades na universidade e mesmo em escolas de educação básica em que lecionam. Nossos professores regentes trabalham em três e quatro escolas respectivamente, com sua carga horária totalmente preenchida. Nem mesmo nossos estagiários possuem condições de se dedicarem ao estágio, como vimos. Verifica-se, portanto, a necessidade de se pensar em uma proposta de formação de professores que não ignore a distribuição de tempo e funções dos envolvidos no estágio, para torná-lo um rico espaço de construção de conhecimento.

Outra questão é quanto à inserção do estagiário na escola. As diretrizes sugerem que o estagiário deva ir para a escola a partir da metade de seu curso. No entanto, verifica-se que nas propostas de estágio em programas de formação, como no Québec e na Finlândia, é enfatizada a importância de o futuro docente conhecer o ambiente escolar desde o seu primeiro ano de formação. O estudante, ao participar do contexto escolar desde o início de sua formação superior, terá condições de assumir, gradativamente, mais responsabilidades com as classes acompanhadas, sempre com a supervisão de um professor experiente.

Um outro caminho é integrar essa fase inicial de contato com o estudante no espaço escolar através das disciplinas teóricas. É possível, por exemplo, trabalhar um conceito através de exemplos reais de como isso acontece na sala de aula. A supervisora de estágio Lúcia cita o exemplo de um aluno na Escola da Praça, que possui um sotaque diferente dos demais colegas, pois é oriundo de uma outra região do país. Ela comenta que o estudo de seu caso é bastante rico para o estudo lingüístico durante as aulas na universidade. Cada disciplina poderia dedicar, por exemplo, algumas horas para a observação da realidade escolar, inserindo gradativamente o estudante na escola e enriquecendo-se das observações trazidas por ele.

Inserir o estagiário na escola durante toda a sua formação, de forma orientada e supervisionada, promoveria, também, a articulação da semestralidade da universidade com a anuidade da escola, de modo a permitir que o estudante acompanhe o processo do trabalho do professor durante o ano e não de forma fragmentada. Uma proposta neste sentido, suscitada por Marta, supervisora de estágio, seria inserir no estágio um acompanhamento intenso do professor, onde o estagiário seria como uma “sombra” desse professor por todas as escolas em que ele trabalha durante uma semana, por exemplo.

As diretrizes para os cursos de formação de professores prevêm que na universidade haja um espaço para professores da escola pública realizarem cursos, de modo a promover sua formação continuada. O departamento de letras possui uma proposta bem interessante neste sentido. Seus professores planejam criar um espaço onde os estudantes, após o término de seu curso, possam voltar para a universidade e discutir seus problemas e dificuldades suscitadas durante sua prática docente, semelhante ao que é feito na França. No departamento de geografia, houve um projeto de extensão, onde os professores da rede pública de ensino podiam vir para a universidade cursar alguma disciplina oferecida para eles, de modo a assegurar sua preparação contínua e maior proximidade com a universidade.

Acredito que tais propostas, se vinculadas aos estágios supervisionados, poderiam beneficiar a todos os envolvidos no estágio, de modo especial, os professores da escola que recebem os estagiários e os futuros docentes. Poderiam ser realizados cursos que se dediquem aos aspectos necessários para a preparação desses professores como formadores dos futuros docentes. Além disso, o espaço onde os recém docentes podem discutir suas dificuldades iniciais na docência, poderia se beneficiar da presença de professores mais experientes da prática de sala de aula, juntamente com a experiência dos formadores da universidade. Todavia, como destaca Nóvoa (2007), isso depende de vontade política, já que os caminhos a comunidade educacional parece já conhecer.

Muitos foram os ganhos, alguns até previstos. No entanto, o impacto que esses estagiários exerceram sobre os alunos da escola foi uma das grandes e mais agradáveis surpresas. Para os alunos da escola, ver nos estagiários a possibilidade

de sonhar com um futuro na universidade favoreceu que eles encontrassem mais um sentido na educação.

Alguns alunos, incentivados pelo professor e pelos estagiários, prestaram exames para colégios federais e militares ao final de 2008. Além disso, um dos alunos, que sempre se destacou em uma das turmas, respondendo a todas as questões do professor, inscreveu-se em um concurso nacional de soletração, o “Soletrando”, realizado pela Rede Globo de Televisão. Em fase preparatória para as preliminares do concurso, contou com a ajuda de uma estagiária para estudar. Ele se classificou como representante do Rio de Janeiro no concurso de 2009.

Por fim, destaco que embora a experiência de estágio tenha sido bastante enriquecedora, seria preciso um tempo maior de acompanhamento do estágio para identificar e tratar dos cruzamentos de saberes entre universidade e escola. Segundo Tavignot (2008), o cruzamento de saberes depende de uma “reflexão coletiva a partir de experiências individuais” (Tavignot, 2008: 46). Para pesquisas futuras, seria bastante interessante, portanto, um acompanhamento mais de perto das aulas de prática de ensino, lócus de discussão coletiva da experiência individual de cada aluno sobre seu estágio. Acredito que este talvez possa ser um espaço onde os saberes da universidade e da escola se cruzam com o intermédio dos supervisores de estágio. De igual modo, estudos que busquem identificar quais saberes são mobilizados durante o estágio, por todos os envolvidos, permitirão ampliar as discussões quanto ao fato de os saberes da universidade e da escola se cruzarem durante o estágio.

A escola é um importante espaço de construção de saberes. Ao propor um projeto conjunto de parceria na formação de professores, escola e universidade devem elaborá-lo juntas, estabelecendo seus objetivos, seus domínios, suas especificidades. Neste sentido, todos estariam ligados por um projeto comum de pesquisa ou de formação, onde os saberes da universidade e os saberes da escola estariam envolvidos em um processo de circularidade de saberes (Martinand, 2002), passando por elaborações e reelaborações de acordo com as discussões e interesses de cada grupo, promovendo, assim, um cruzamento de saberes da universidade e da escola.

Referências

ALBUQUERQUE, Sabrina. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ANDRÉ, Marli. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani. (org) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 99-110. (Coleção Práxis)

ANDRÉ, Marli. Cotidiano escolar e práticas sócio pedagógicas. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 55-69.

BOING, Luiz Alberto. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. Orientadora: Menga Lüdke. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Tese de doutorado, 2008.

BORGES, Cecília. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2. p. 147-174.

BRASIL: (2002a). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_a.pdf Acessado em 22 de abril de 2008.

BRASIL: (2002b). RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 – **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acessado em 22 de abril de 2008.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. p. 17-88.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: PAIVA, Bartolo. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. **Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007, p. 68-81. Disponível em: <<http://d.scribd.com/docs/1k5w5s3n5dkfovkuclv1.pdf>> Acesso em 15/01/09.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANDAU, Vera. **Novos rumos da licenciatura.** Pesquisa. Brasília: INEP/PUC-Rio, 1988.

CARDOZO, Solange. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** 2003. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CARVALHO, M. e ARRUDA, S. Dilemas e dificuldades apontadas pelos estagiários da licenciatura em física da UEL sobre a prática de ensino. **Anais EDUCERE & CIAVE.** Curitiba: PUCPR, 2008.

CHARLOT, Bernard. (2000) **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, ano 10, v. 1, n. 15, São Bernardo do Campo, SP: UMESP, jan-jun. 2007. p. 82-98.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Educar em revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEVE, Jose. Bem-estar e saúde docente. **Revista PRELAC**, n.1, p. 117-133, jun., 2005.

ESTEVE, Jose. Identidad y desafíos de la condición docente. In: TENTI FANFANI, E. **El oficio de docente:** vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2006.

FERREIRA, R. As expectativas de professores e licenciandos sobre carreira e remuneração e a política de valorização do trabalho docente no Brasil. In: 27ª Reunião da ANPED, 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião da Anped**, 2004. v. 1. p. 45-61.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática**. Orientadora: Menga Lüdke. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Rio de Janeiro. Tese de doutorado, 2002.

FORMOSINHO, João. A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: PAIVA, Bartolo. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64p.

FORTUNA, Maria. A prática de ensino e os estágios supervisionados no cotidiano da escola: uma aposta na formação do professor-pesquisador. In: FONTOURA, Helena. **Diálogos em formação de professores: pesquisas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2007.

FREITAS, Helena. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. p. 1203-1230.

GARANHANI, Marynelma. Educamovimento: projeto de parceria escola / universidade / escola na formação de professores de educação física. **Anais EDUCERE & CIAVE**. Curitiba: PUCPR, 2008.

GATTI, B.; NUNES, coords. **Relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil: letras, matemática e ciências biológicas**, Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2008. 137p.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2004. p. 57-76.

GONNIN-BOLO, Annette. Le mémoire professionnel en IUFM: « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs. In : **Recherche et Formation**. N°40, 2002. p. 59-74.

GUIMARÃES, Valter. Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre: **Anais do XIV ENDIPE**, 2008. p. 683-701.

LANTHEAUME, Françoise. “Mal-estar docente ou crise do ofício ? Quando o ‘belo trabalho’ desaparece e é preciso ‘trabalhar de corpo e alma’”. **Fórum Sociológico**, Lisboa, n. 15-16, 2006 p. 141-156.

LIMA, Emília. (org) **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LUCENA, I., GONÇALVES, T. e RODRIGUES, A. Estágio nas séries iniciais para licenciandos em matemática: construções e tensões do ser professor. **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. e CRUZ, G. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** *Cad. Pesq.*, São Paulo, v.35, n.125, maio/ago, 2005. p. 81-109.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º Grau: uma análise sociológica.** 7 ed. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

LÜDKE, Menga. (coord.) **Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado.** Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. Projeto de Pesquisa, 2005.

LÜDKE, Menga. (coord.) **O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola.** Projeto de pesquisa, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2007. 16p.

LÜDKE, Menga. Articulando teoria e prática na formação de professores. **II Fórum de Licenciaturas da UEM.** Maringá: UEM, 2008. (no prelo).

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas). **Cadernos Crub.** Brasília, vol. 1, n. 04, 1994. p. 05-95.

LÜDKE, Menga. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafios. In: In: TENTI FANFANI, E (comp). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. p. 187-207.

LÜDKE, Menga. O desafio de tentar combinar o “paradigma da aprendizagem” com o paradigma do ensino explícito. **Anais do IV Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo e Formação Docente,** 2008.

LÜDKE, Menga. O Educador: um Profissional? In CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis: Vozes, 1988.

MALDANER, O; ZANON, L. Situação de estudo: uma organização de ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. **Espaços da Escola,** Ijuí/RS, v. 41, 2001. p. 45-60.

MANRIQUE, A.; PERENTELLI, L. Um estudo sobre a prática como componente curricular em cursos de licenciatura em matemática. **Anais EDUCERE & CIAVE.** Curitiba: PUCPR, 2008.

MARTINAND, Avec Jean-Louis. Entretien d'Evelyne Burguière. In : **Recherche et Formation.** N°40, 2002. p. 87-94.

MENDES, K. Parceria universidade e escola na formação continuada de professores. **Anais EDUCERE & CIAVE.** Curitiba: PUCPR, 2008.

MENEZES, Cláudia. Estágio supervisionado: uma real integração da universidade com a comunidade externa. **Anais do XIV ENDIPE,** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MOON, Robert. As políticas reformistas: transição na formação dos professores na Inglaterra. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 93-110.

NIEMI, Hannele. O Processo de Bolonha e o Currículo da Formação de Professores. **Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007, p. 51-67.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org) **Profissão Professor 3**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 09-32. (Colecção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007, p. 21-28.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, set-dez, 1999. p. 5-21.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PINHEIRO, G. e ROMANOWSKI, J. O estágio curricular na formação de professores do curso normal superior: dilemas e possibilidades. **Anais EDUCERE & CIAVE**. Curitiba: PUCPR, 2008.

RAMOS, R. e WENSE, M. O estágio supervisionado do curso de licenciatura na percepção dos professores-regentes. **Anais EDUCERE & CIAVE**. Curitiba: PUCPR, 2008.

RÉMER, Marilyne. *Formação inicial de professores em contexto de ensino na França*. **Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de**

professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007, p. 114-115.

REVISTA NOVA ESCOLA. Por uma formação inicial de mais qualidade. N. 204, ago, 2007. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0204/aberto/mt_245257.shtml> Acesso em 17/09/08.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional — pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, ano 10, v. 1, n. 15, São Bernardo do Campo, SP: UMESP, pp. 18-42, jan-jun. 2007. p. 18-42.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34, Rio de Janeiro, jan. /abr. 2007. p. 93-103.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalismo docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo: UNESP, ano XI, n. 13, jan./dez., 2006, p. 108-126.

SCHEIN, Diana. Estágio supervisionado na formação de professores. **Anais EDUCERE & CIAVE**. Curitiba: PUCPR, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 77-92.

SHULMAN, Lee. **Excellence: An immodest proposal**. Disponível em <www.carnegiefoundation.org> Acesso em 17/08/08. 2005.

SILVEIRA, F. e WILLE, R. Estágios supervisionados de licenciatura em música da UFPEL: reflexões sobre os encontros dos acadêmicos com o contexto escolar. **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SNOEK, Marco. O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. **Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Portugal: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2007, p. 68-81.

TARDIF, M. *et alii*. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. vol. 1, n.4. p. 215-233.

TARDIF, M.; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor. In: TARDIF, M.; LESSARD, C (orgs). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVIGNOT, Patricia. Circulation de savoirs et espace d'interressement: types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. In : **Recherche et Formation**. N°58, 2008. p. 87-94.

TEDESCO, J.C. ¿Son posibles las políticas de subjetividad? In: TENTI FANFANI, E. **Nuevos temas em la agenda de política educativa**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008. p. 53-64.

TEODORA, R. *et alii*. Políticas educacionais de formação continuada de professores: projeto escola & universidade da Rede Municipal de Curitiba. **Anais EDUCERE & CIAVE**. Curitiba: PUCPR, 2008.

TROJAN, R.; SOUSA, J. e MICHELOTTO, R. Formação de professores em Cuba. **Mesa redonda do VIII Seminário Pedagogia em Debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

WAGNER, Rosina. A licenciatura no espelho: uma imagem refletida por alunos e professores da PUC/RJ. 1987. 212f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

WENDT, Denise. O estágio supervisionado na formação do professor de artes visuais. **Anais do VIII Seminário Pedagogia em Debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. Novos Caminhos Para o *Practicum*: Uma Perspectiva Para os Anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 115-138.

ZULIANI, Silvia. Estágio supervisionado em ensino de química e diários de classe: parceria no processo de formação inicial de professores de química. **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ANEXOS

Roteiro para as entrevistas com os estagiários

1. Identificação

1. Nome, curso, período

1.1. Porque escolheu o curso de letras/geografia? Qual seu maior interesse nesta área?

2. Sobre a universidade

2.1. Qual o papel da universidade em sua formação?

2.2. Como você percebe a sua formação em geografia/letras?

2.3. Você considera a universidade local de formação de professores?

2.4. Quais experiências práticas seu curso lhe proporcionou? (Aconteceram em quais disciplinas?)

2.5. Como você percebe as disciplinas de práticas de ensino e os estágios supervisionados?

3. Sobre a escola

3.1. O que você pensa da escola? (em especial da pública)

3.2. Qual o papel da escola em sua formação?

4. Sobre outros estágios

4.1. O que você espera do estágio supervisionado?

4.2. Experiência nos estágios: Em qual período se encontrava? Quanto tempo ficou? Qual instituição?

4.3. Como se passaram seus estágios (antes da experiência na escola da Praça)?

5. Sobre o estágio na Escola da Praça

5.1. Havia alguma expectativa com relação ao estágio na escola da Praça?

5.2. Como aconteceu o seu estágio? (quanto à escola, ao professor, ao aluno, à universidade)

5.3. Durante o estágio, se juntam ou não os saberes da universidade e da escola? Como?

5.4. Você aprendeu com os conhecimentos do professor da escola durante este estágio?

5.5. As questões que você trazia da escola foram discutidas nas aulas de prática de ensino?

5.6. Como foi sua avaliação no estágio (saber sobre a prova aula, sobre o relatório de estágio)? Qual o papel da universidade e da escola em sua avaliação?

5.7. Como foi participar desta proposta de estágio? O que você considera de maior aprendizagem para sua formação?

5.8. Quais as maiores dificuldades encontradas nesta experiência?

5.9. Quais propostas você sugeriria para futuros estágios?

6. Outras

6.1. Você se sente preparado para a entrada no campo de trabalho?

Roteiro para entrevista com supervisores de estágio

1. Identificação

- 1.1. Nome, instituição
- 1.2. Formação, cargo, tempo de trabalho com prática de ensino e estágios na PUC-Rio.
- 1.3. Experiência profissional como professor da escola de educação básica (quanto tempo, quais instituições)

2. Sobre a formação de professores na universidade

- 2.1. Qual o papel da universidade na formação de professores?
- 2.2. Quais são os objetivos do curso de geografia ou letras?
- 2.3. Qual o papel das disciplinas de práticas de ensino e do estágio supervisionado na formação de professores?
- 2.4. Como você entende a relação entre estas disciplinas e a formação do professor?
- 2.5. Qual a sua concepção de estágio? Como você entende que ele deva ocorrer?
- 2.6. Qual o papel do formador de professores nas licenciaturas?
- 2.7. O que da formação inicial de professores você considera fundamental para o trabalho do professor na escola?

3. Sobre o projeto na Escola da Praça

- 3.1. Como você percebe o propósito do projeto?
- 3.2. A seu ver, como se deu a relação entre a universidade e a escola?
- 3.3. Como aconteceram as suas aulas de prática de ensino? A experiência de estágio na Escola da Praça trouxe discussão para as aulas?
- 3.4. Como os estagiários apresentavam as questões trazidas da escola? Quais as principais dificuldades, quais os destaques?
- 3.5. Durante o estágio, se juntam ou não os saberes da universidade e da escola? Como?
- 3.6. Como foi a sua relação com os professores da escola?
- 3.7. Que saberes e conhecimentos o professor que trabalha na escola, já experiente, pode contribuir para a formação inicial de professores?
- 3.8. Como a avaliação do professor da escola sobre os estagiários foi aproveitada?
- 3.9. O que você pensa sobre um trabalho de co-formação entre universidade e escola?
- 3.10. Quais as maiores dificuldades encontradas nesta experiência?
- 3.11. O que você considera de maior aprendizagem a partir deste projeto?
- 3.12. Quais propostas você sugeriria? O que pode melhorar?

Roteiro para entrevista com professores da escola de educação básica

1. Identificação

1. Nome, instituição, cargo, tempo de trabalho na Escola da Praça
- 1.1. Formação (curso no ensino médio e superior, instituição, especialização)
- 1.2. Experiência profissional como professor da escola de educação básica (quanto tempo, quais instituições, quais funções)
- 1.3. Possui experiência no recebimento de estagiários de cursos de formação de professores? Se sim, conte como foi.

2. Sobre a formação de professores na universidade

- 2.1. Como se passou a sua formação pela universidade?
- 2.2. Você fez estágios durante sua graduação? Como se passou o seu estágio?
- 2.3. Como você vê o papel da universidade na formação de professores?
- 2.4. Como você vê a parte prática da formação de professores?
- 2.5. Como você vê as disciplinas de estágio e de práticas de ensino oferecidas nos cursos de formação de professores?
- 2.6. Como você se tornou professor? Com o diploma você já era professor?

3. Sobre a escola

- 3.1. Como você vê a escola? (em especial a pública)
- 3.2. Qual lugar ocupa a escola em sua formação profissional?
- 3.3. Como se deu o seu início de carreira? E a sua primeira experiência docente?

4. Sobre o projeto na Escola da Praça

- 4.1. Ao integrar a equipe do projeto, houve alguma expectativa?
- 4.2. Como você vê o propósito do projeto?
- 4.3. Como foi a preparação para participar do projeto? O que ficou da preparação? O que deveu? O que você proporia neste aspecto?
- 4.3. Como foi a chegada dos estagiários na escola? Como você se sentiu?
- 4.4. Como aconteceu o estágio em suas aulas na escola?
- 4.5. Como você percebeu a presença de estagiários nas turmas? E na escola?
- 4.6. Como foi a sua participação no estágio? (orientação, observação, discussão e planejamento, auxílio nas atividades).
- 4.8. O que achou da tentativa de aproximação entre você, professor da escola, e os supervisores de estágio, na proposta de formação de professores?
- 4.9. De que modo seus conhecimentos e saberes foram compartilhados com os estagiários?
- 4.10. Sobre as condições para participar do projeto. Você foi remunerado para a realização dessa tarefa, qual a importância da remuneração?
- 4.11. Quais as maiores dificuldades encontradas nesta experiência?
- 4.12. O que você considera de maior aprendizagem com este projeto?
- 4.13. Quais sugestões você teria? O que poderia ser melhor?

5. Outras

- 5.1. Como você vê seu trabalho com os estagiários? Você se considera como formador de professores?
- 5.2. O que da formação inicial de professores traz mais contribuições para o trabalho na escola?

Roteiro para entrevista com a diretora da escola de educação básica

1. Identificação

1. Nome, instituição, cargo, tempo de trabalho na Escola da Praça
- 1.1. Formação (curso no ensino médio e superior, em que instituição e quando; alguma especialização)
- 1.2. Experiência profissional como professor da escola de educação básica (quanto tempo, quais instituições, quais funções)
- 1.3. Possui experiência no recebimento de estagiários de cursos de formação de professores? Se sim, conte com foi.

2. Sobre a formação de professores na universidade

- 2.1. Como se passou a sua formação pela universidade?
- 2.2. Você fez estágios durante sua graduação? Como se passou o seu estágio?
- 2.3. Como você vê o papel da universidade na formação de professores?
- 2.4. Como você vê a parte prática da formação de professores?
- 2.5. Como você vê as disciplinas de estágio e de práticas de ensino oferecidas nos cursos de formação de professores?
- 2.6. Como você se tornou professora? Com o diploma você já era professor?

3. Sobre a escola

- 3.1. Como você vê a escola? (em especial a pública)
- 3.2. Qual lugar ocupa a escola em sua formação profissional?
- 3.3. Como se deu o seu início de carreira? E a sua primeira experiência como professor?

4. Sobre o projeto na Escola da Praça

- 4.1. Por que você aceitou o projeto na escola?
- 4.2. Como você vê o propósito do projeto?
- 4.3. Como foi a preparação para participar do projeto? O que ficou da preparação? O que deveu? O que você proporia neste aspecto?
- 4.3. Como foi a chegada dos estagiários na escola? Como você se sentiu?
- 4.4. Você entende que possui alguma participação no estágio? Como?
- 4.5. Sobre as condições para participar do projeto. Os professores regentes foram remunerados para exercerem esta tarefa, qual a importância da remuneração?
- 4.6. Quais as maiores dificuldades encontradas nesta experiência?
- 4.7. O que você considera de maior aprendizagem com este projeto?
- 4.8. Quais sugestões você teria? O que poderia ser melhor?

5. Outras

- 5.1. Você se considera como formador de professores?
- 5.2. O que da formação inicial de professores você considera que traz mais contribuições para o trabalho na escola?

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](#)