

## **INTRODUÇÃO E PROBLEMA**

Esta pesquisa está inserida no extenso campo das discussões sobre a formação de professores. Os estudos dedicados a este tema indicam os grandes desafios enfrentados nesta área como o de romper com modelos de formação de professores que dicotomizam teoria e prática; universidade e escola básica (Candau, 1989; Gatti e Barreto, 2009).

O estágio na formação de docente, igualmente, apresenta inúmeras precariedades ao procurar integrar a formação acadêmica e prática. Pimenta (1994) aponta algumas dessas dificuldades, 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; 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).

Em pesquisa realizada sobre licenciaturas, Gatti e Barreto, coords., (2009) sugerem, a partir da análise de currículos e ementas dos cursos, que 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.

Esses problemas entre outros identificados nos cursos de formação docente no Brasil fazem parte de uma ampla discussão internacional (Nóvoa, 1992, 2007; Tardif e Lessard, 2001, 2008; Perrenoud, 1999, 2001; Canário, 2001, 2005; Roldão, 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 (Roldão, 2006). Neste contexto, as discussões sobre o estágio supervisionado, embora constatem suas deficiências, o apresenta como promissor caminho para melhor preparar os futuros docentes.

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; Canário, 2001, 2002; Roldão, 2006, 2007; Tardif, 1991, 2001, 2008). 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” (Nóvoa, 1992, p. 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.

As parcerias entre universidade e escola 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 (Perrenoud, 1999; Foerste, 2002, 2005; Canário, 2007; Nóvoa, 2007; Tardif, 2008; Gatti e Barreto, 2009). Tardif (*idem*, p. 24) salienta que

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.

A legislação brasileira sobre formação docente enfatiza que esta 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 e garanta a completude da formação do professor nestes dois espaços. O objetivo é que garanta “consistência entre o que faz na formação e o que dele, [futuro professor], se espera” (Brasil, 2002). Para Roldão (2007), portanto, é fundamental 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*, p. 40, grifo da autora).

O que se vê, no entanto, através dos estudos que se dedicam a pensar o estágio supervisionado na formação de professores, e por nós analisados durante esta pesquisa, é que, embora os cursos busquem novas estratégias, ainda são pontuais aqueles que conseguem propor uma ‘forte’ parceria com os estabelecimentos de educação básica. O lugar da escola ainda é relegado a campo de aplicação e não como um lugar de construção de saberes.

Não se pode pensar, no entanto, que as propostas de formação em colaboração entre universidade e escola seja um caminho sem dificuldades, pois, mesmo em propostas em fase bastante estruturada, como em Québec, pesquisas demonstram que ainda não se consegue evitar o fosso entre teoria e prática nos estágios ali realizados (Borges, 2008).

## **OBJETO DE ESTUDO**

O título deste trabalho, “Anatomia e a fisiologia de um estágio”, traduz o objeto de análise deste estudo: analisar o estágio em face de como ele aconteceu *em uma escola* de educação básica, em uma experiência conjunta de co-formação entre escola e universidade, tendo em vista que é na escola, *contexto de trabalho*, que se configura o *espaço primordial* para a aprendizagem da profissão (Roldão, 2007).

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 analisar, portanto, como um estágio acontece em *uma escola de educação básica* com todos os seus envolvidos, estagiários, professores regentes, professores supervisores de estágio, diretora e alunos da escola, e suas relações, bem como verificar qual a função, ou o papel que cada um possui na realização do estágio supervisionado na formação de professores.

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 organização.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A partir do programa de “apoio à melhoria do ensino nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro”, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), um grupo de professores e estudantes de uma universidade do Rio de Janeiro propôs e desenvolveu, durante o ano de 2008, um estudo voltado para a formação de professores iniciantes, focalizando de modo especial o estágio supervisionado. Para isso o estudo reuniu todos os elementos envolvidos no estágio supervisionado procurando verificar como se dava (ou não) o cruzamento de saberes entre esses dois espaços distintos na formação de professores, universidade e escola.

O estudo foi realizado em uma escola municipal do Rio de Janeiro, aqui chamada Escola da Praça, um nome fictício, como os de todos os indicados no texto. Participaram dele dois professores, um de geografia e um de letras, que no primeiro semestre de 2008 receberam um grupo de oito estagiários, dois do curso de geografia e seis do curso de letras. A diretora da escola também acompanhou o projeto durante todo o seu desenvolvimento. Quatro professores de prática de ensino da universidade, três do departamento de letras e um do departamento de geografia também participaram do estudo.

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 (na escola e na universidade) e seu devido registro, acompanhamento de reuniões com gravação e transcrição, autorizados pelos participantes da pesquisa.

Todos os participantes acima descritos foram entrevistados, o que forneceu informações mais individuais de como cada sujeito percebia a experiência de estágio e sobre suas relações dentro do grupo, esclarecendo conflitos e contradições. Além disso, foi realizado acompanhamento diário durante dois meses das aulas dos dois professores da escola, com e sem a presença dos estagiários; e também dos encontros quinzenais, realizados durante toda a duração do estudo, nas duas instituições. Algumas aulas de prática de ensino na universidade foram acompanhadas apenas como exemplo de como ocorriam.

## **OLHANDO PARA O ESTÁGIO A PARTIR DA ESCOLA**

Os relatos sobre os estágios supervisionados realizados anteriormente por esses estagiários evidenciam algumas práticas bastante comuns 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 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.

Nossos estagiários demonstram um desejo de estágios mais participativos o que 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 com os conhecimentos aprendidos durante seu curso. Neste processo, “cabe à instituição de formação analisar estas aprendizagens [observação] e incorporá-las nos processos formativos, de modo a reconstruir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (Formosinho, 2001, p. 50). Um dos estagiários, por exemplo, explica essa mudança de seu olhar, utilizando a palavra “estranhamento”. Para ele,

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).

O professor Márcio, de geografia, utiliza uma estratégia interessante para favorecer esse novo olhar para a escola não mais como aluno, mas como um profissional. 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).

Os dois professores regentes destacam também a necessidade da construção de relações humanas em sua profissão. 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 a boa recepção que tiveram na escola, por parte da diretora, dos professores, e em especial, dos professores que os receberam nas classes. Essa experiência, na fala de um dos futuros professores, tornou o estágio “mais humano e menos burocrático”.

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. A importância do diálogo entre professores regentes e estagiários constitui-se fundamental neste processo de reconhecimento da profissão. Nóvoa (1992, p. 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 também favorece a formação inicial de futuros docentes, como vimos.

A partir do estabelecimento desta relação de confiança, os professores em formação passaram a refletir sobre as condições de aprendizagem na sala de aula. Nossos professores regentes enfatizam que o processo de aprendizagem depende primeiramente de “ganhar o aluno”, estabelecer vínculos com seu aluno numa relação afetiva. Como destaca Rebeca, estagiária “quando você dá ênfase a essa relação afetiva o processo de aprendizagem é muito mais satisfatório. Vários teóricos já acham isso, mas, assim, parece que eu pude comprovar”. Neste sentido, Contreras (2002, p.76) entende que “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”. Semelhantemente, Esteve (2005) 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 (2005, p. 122), é “criar inquietude, descobrir o valor do que vamos aprender”.

O esforço de “ganhar” o aluno para o processo de aprendizagem ficou bastante claro para o estagiário Rafael, que estagiou com o professor Carlos, de português, durante todo o

ano de 2008, e o acompanhou no difícil e às vezes lento processo de ganhar a turma, para, então, conseguir desenvolver um trabalho satisfatório. Como destaca Rafael:

Aqui na Universidade 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, te dá uma visão mais geral. Por exemplo, tinha uma turma que era uma bagunça, que o Carlos suava para dar aula. Ele praticamente trabalhou o primeiro semestre inteiro 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 a dinâmica de um ano todo, não só de um semestre.

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. Pimenta e Lima (2008) enfatizam a necessidade da articulação da semestralidade da universidade com a anuidade da escola durante o estágio.

Rafael acompanhou o processo de ancoragem no trabalho docente, proposto por Lantheaume (2006), que 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. Para tanto, o docente precisou mobilizar os recursos do ofício, da situação e da pessoa, modificando 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 a autora 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. Carlos visivelmente demonstrava-se satisfeito com os progressos alcançados pela turma em questão.

Quanto às metodologias de trabalho com os alunos, os dois professores contribuíram para a formação de seus estagiários. Carlos 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. O professor Márcio, 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 (*idem*) 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. Segundo o autor, 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.

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. A partir dessa relação, 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. Carlos chegou a mostrar para os estagiários contra-cheques dos três estabelecimentos em que trabalha. “Criou-se uma parceria, que faz falta tanto para os estagiários como para os professores que estão recebendo estagiários. Assim, você não se sente mais sozinho” (Márcio, professor). Por outro lado, 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. Carlos comenta também que 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, enfim, toda essa organização tão presente no espaço acadêmico. E tudo isso,

ênfatiza ele, através da crítica construtiva, apoio mútuo e divisão do trabalho, questões essas que muitos professores ignoram, ao desenvolver uma prática solitária.

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. 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, rara na profissão docente, principalmente no trabalho dos professores iniciantes, como destacam Tardif e Lessard (2005) e Perrenoud (2005).

O grupo de estagiários de letras se reuniu durante seu estágio para pensar o desenvolvimento da experiência e sobre sua profissão. 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. Entretanto, 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.

## **SABERES EM TROCA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

O reconhecimento dos saberes eruditos e saberes da experiência do professor (Tardif, 1991, 2002), nos leva a questionar como os saberes entre universidade e escola se cruzam. 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. 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, como o analisado, 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 nesse processo.

Somente a discussão sobre os valores individuais de cada sujeito da pesquisa a respeito do estágio não seria suficiente para entendê-lo sem ser realizada a reproblemática, como destaca Martinand (2002, p. 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, 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” (*idem* p. 90) entre todos os envolvidos. Em nosso caso, o lugar da universidade na formação de professores passou a ser franqueado também à escola.

Para exemplificar a circularidade de saberes entre os saberes científicos e da experiência, considero bastante sugestiva outra experiência de trabalho desenvolvida por Maldaner (2001), a qual ele chama de situações de estudo. Discutindo as possibilidades do ensino de ciências, ele propõe que o conhecimento científico seja construído em um processo conjunto entre alunos, professores, professores formadores da universidade, estagiários e pesquisadores. A situação de estudo estimula a todos os envolvidos nesta discussão que percebam “que há distintas formas de pensamento sobre o mesmo objeto” (*idem*, p. 5). Segundo o autor, 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 pôde 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 Tavingnot (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 (*idem*, p. 51).

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, onde 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 na verdade, a gente depende de ganhar o aluno. Esse “pulo do gato” que a faculdade não consegue dar é pela nossa prática que se consegue ter acesso”.

Na universidade, por sua vez, os estágios eram discutidos e as experiências de cada estagiário colocadas para toda a turma nas aulas de prática de ensino. Nesses encontros o olhar mediador do supervisor de estágio é que auxilia o trabalho dos estagiários de tradução dos conhecimentos práticos e teóricos, como ressalta Gonnin-Bolo (2002, p. 68) “o trabalho do formador é de permitir aos estagiários acessar os conhecimentos produzidos num outro mundo. [...] Mas] são os estagiários que vão construir novos conhecimentos, integrando os recursos produzidos nos mundos diferentes [da universidade e da escola].

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E DESAFIOS**

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. 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.

No entanto, mesmo em uma proposta como esta, os professores regentes ressentiram de uma maior aproximação e troca entre eles, professores regentes com os professores supervisores de estágio. Os professores regentes afirmam que gostariam de saber um pouco mais sobre como aconteceram as aulas de prática de ensino na universidade. Eles também desejam participar mais ativamente da avaliação dos estagiários, conversando sobre cada estudante acompanhado e não apenas preencher um relatório sem obter retorno de suas informações prestadas.

As diretrizes curriculares para a formação de docentes já enfatizam que o estágio curricular supervisionado deve “ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio” (Brasil, 2002). Porém, 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. Reconhecemos que isso envolve 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.

A partir dessa experiência, podemos ainda pensar sobre as possibilidades que o estágio supervisionado 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 (Pimenta, 1994; Pimenta e Lima, 2008; Maldaner, 2001). O estágio poderia aglomerar todos os envolvidos em um esforço de pesquisa em colaboração, voltado para problemas de interesse de todo o grupo, incluindo 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 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 em 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, além de promover a articulação da semestralidade da universidade com a anuidade da escola.

Muitos foram os ganhos, alguns até previstos. No entanto, o impacto que esses estagiários tiveram para os alunos da escola foi uma das mais agradáveis surpresas. 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 ou mesmo ver algum sentido nos estudos, como relataram.

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. Estudos que busquem identificar quais saberes são mobilizados durante o estágio, por todos os envolvidos, permitirão ampliar as discussões quanto a este aspecto.

## REFERÊNCIAS

BORGES, C. 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: (2002). 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.

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

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

\_\_\_\_\_. 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 Européia, 2007, p. 68-81.

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

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

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

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

FORMOSINHO, J. 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.

GATTI, B.; BARRETO, E. coords. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GONNIN-BOLO, A. Le mémoire professionnel en IUFM: « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs. *Recherche et Formation*. Nº40, 2002. p. 59-74.

LANTHEAUME, F. “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.

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.

MARTINAND, A. J. L. Entretien d'Evelyne Burguière. *Recherche et Formation*. Nº40, 2002. p. 87-94.

NÓVOA, A. *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. 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: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.

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

\_\_\_\_\_. *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.

ROLDÃO, M. C. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

SNOEK, M. 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: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 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.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. LESSARD, C. *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVIGNOT, P. Circulation de savoirs et espace d'interressement: types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. *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, 2008. p. 53-64.