

# **O ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS DE PEDAGOGIA NA ESCOLA: ANÁLISE E REFLEXÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO**

Marina **Cyrino** – UNESP

Samuel de **Souza Neto** – UNESP

Agência Financiadora: FAPESP

## **Resumo**

O artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado de natureza colaborativa. Objetiva compreender o processo de acompanhamento de estágio do curso de Pedagogia de uma universidade pública de São Paulo. Apresentamos duas das três etapas da investigação a qual ao elaborar dispositivos formativos de acompanhamento de estagiários, abarca tanto os interesses da universidade quanto os da escola. Foram realizadas observação participante na universidade e Grupos Focais (GFs) com professores e coordenadores das escolas (18 participantes), identificando necessidades e possibilidades do estágio. Nos resultados encontramos que os estagiários passam por três fases marcantes durante o estágio. Nos GFs foram apontaram cinco elementos centrais para o desenvolvimento do estágio. Assim, construímos com a supervisora de estágio dois dispositivos (RAAR e RAPE) que: sistematizam o acompanhamento de estagiários; possibilita que os licenciandos observem e reflitam sobre sua prática; formaliza o papel do professor da escola na formação dos estagiários; fomenta o processo de profissionalização do ensino.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular; Formação Inicial de Professores; Colaboração

# **O ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS DE PEDAGOGIA NA ESCOLA: ANÁLISE E REFLEXÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO**

## **1. Introdução**

Os professores, centro dos atuais debates políticos e acadêmicos, tem sido a promessa para a melhora na qualidade da educação e ao mesmo tempo os grandes culpados pelo fracasso escolar (ZEICHNER, 2013).

Neste processo, os cursos de licenciatura, vinculados às instituições de ensino superior (IES), são formalmente responsáveis por iniciar os futuros professores na profissão, oferecendo-lhes formação básica (BRASIL, 1996), condições para

compreender os processos de ensino-aprendizagem, bem como o contato com a prática escolar e com a docência propriamente dita. No entanto, para que este último aspecto seja possível, as IES dependem de outra instituição: a escola.

A importância e as possibilidades de relação entre ambas as instituições tem sido sinalizadas em alguns normativos legais (BRASIL, 2001; 2001a; 2002; 2002a; 2008), bem como exercitada em universidades brasileiras e internacionais (AUTOR 1 e AUTOR 2). Porém, em âmbito nacional, não é uma preocupação política e social central.

Este fato pode ser observado no novo PNE (BRASIL, 2014), “considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 5). Neste documento são citadas na Meta 15 algumas estratégias vinculadas à formação inicial de professores, considerando o local de formação, os currículos da licenciatura, e a valorização “das práticas de ensino e os estágios (...) visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 6). Há um destaque nos estágios curriculares e nas práticas de ensino focalizando o vínculo entre a formação acadêmica e a educação básica. No entanto, não são exploradas questões relativas à importância da instituição escolar se constituir como um local e espaço de formação de futuros professores e as possibilidades de relação com as instituições superiores, considerando que os estágios ainda são, na maioria das vezes, a única possibilidade de vínculo e aproximação destes dois lugares formativos. A formação inicial continua centralizada na universidade, na forma de uma mão única.

Neste contexto, é possível pensar que escola e universidade, com suas particularidades e papéis socialmente definidos, podem ser complementares na formação de estagiários. Porém, sabemos que mesmo com as discussões acadêmicas e as experiências relacionadas às parcerias entre universidade e escola, algumas instituições de ensino superior continuam em posição hegemônica no que tange à teoria, e as escolas restringindo-se à um lugar para a ‘parte prática’ da formação de professores, havendo uma desconexão entre o que os futuros professores aprendem no ensino superior e aquilo que vivenciam na realidade escolar (ZEICHNER, 2010).

Tais instituições, consideradas aqui como complementares na formação dos futuros docentes, comumente se relacionam a partir do estágio curricular, principal elo entre a formação universitária e o ambiente profissional. Porém, para estes lugares serem efetivamente formativos, há de se pensar em um redimensionamento na estrutura

do estágio por parte de ambas as instituições, na forma de um acompanhamento mais sistemático dos estagiários.

Diante de tal problemática que envolve a formação inicial de professor, o estágio curricular e a aproximação com os lugares formativos, nós apresentamos os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado<sup>1</sup> que possui como preocupação central o acompanhamento de estagiários.

A investigação, de natureza colaborativa, pauta-se na elaboração de dispositivos formativos de acompanhamento de estagiários, que abarca tanto os interesses da universidade quanto os da escola e dos atores envolvidos no processo, envolvendo diretamente 18 participantes. Objetivamos compreender o processo de acompanhamento de estagiários do curso de Pedagogia de uma universidade pública de São Paulo.

## **2. O acompanhamento de Estagiários: entre a supervisão e a formação reflexiva.**

A formação prática dos professores, atual estágio curricular, está formalmente presente em nossa realidade desde as escolas normais, passando pelo magistério e permanecendo, posteriormente, no curso de Pedagogia e no Normal Superior. Transitou por diversas concepções de formação, ora priorizando a “prática como imitação de modelos” ou “prática artesanal”, ora reconhecendo a “prática como instrumentalização técnica” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 35-41), prevalecendo o modelo observação, participação e regência.

Ambas as concepções estiveram presentes por um grande período nos cursos de formação inicial, perdurando, em muitos casos, até os dias atuais. Nestes modelos, o acompanhamento de estagiários segue uma perspectiva regulatória de supervisão, na qual o supervisor objetiva verificar se o estagiário está realizando o estágio, a forma que está aplicando as aulas a que se propôs, exercendo um controle sobre as ações do futuro professor.

Em várias instituições de formação do país e do exterior há o modelo de supervisão baseado na prática reflexiva (ALARCÃO, 2003), propondo que os futuros professores confrontem e associem a prática exercida no estágio com a teoria aprendida na universidade. Neste caso, o papel do supervisor, é apresentar questionamentos a fim de que os estagiários revisitem suas concepções de escola, educação, ensino e, ao refletir sobre suas ações (VIEIRA, 2010), possam ressignificá-las.

---

<sup>1</sup> Financiada pela FAPESP.

Há também outros termos utilizados para denominar o processo do estágio ou ainda a forma de acompanhá-lo, como por exemplo, tutoria, mentoria, programas de residência, dentre outros. Para além destes e da supervisão, seja ela regulatória ou reflexiva, o fato é que há a necessidade de acompanhamento do processo de estágio. O que seria de fato acompanhar um estagiário em formação?

Ao definir este termo encontramos as expressões *estar com* e *ir em direção à*, quer dizer, um valor simbólico do *compartilhar*. Assim, o verbo ‘acompanhar’ traz duas dimensões principais: a dimensão relacional (*unir-se à alguém*) e a dimensão temporal e operacional (*ir onde este alguém vai... ao mesmo tempo que ele*). Portanto, o princípio base do acompanhamento é que a ação é regulada “a partir do outro, do que ele é, de onde ele é” (PAUL, 2009, p. 96).

Neste viés, o processo de acompanhamento de estagiários não comporta a regulação das atividades, mas une a parceria entre as instituições formadoras, articula a experiência prática e a aquisição de saberes profissionais possibilitando aos estagiários o exercício de reflexão e análise de suas práticas (SCHON, 1992; ALTET, 2000; GERVAIS; DESROSIERS, 2001).

Nesta concepção, a análise reflexiva (PERRENOUD, 2001; 2004) é considerada “uma abordagem estratégica para acompanhar a construção da identidade profissional docente e seu desenvolvimento” (ALTET, 2000, p. 40).

Para auxiliar os estagiários nesta construção, a análise de práticas se utiliza de diferentes ferramentas e dispositivos, como: entrevista de explicitação (VERMESCH, 1994); autoconfrontação cruzada (AMIGUES; FAÏTA; SAUJAT, 2004); análise coletiva de práticas (PERRENOUD, 2001). Estes dispositivos se utilizam de registros de vídeos e relatos escritos.

Em uma situação de acompanhamento de estágio consolidada, nos estudos citados encontramos três atores comuns: o professor da escola, o professor supervisor e o estagiário. Mas, considerando a realidade brasileira e as condições objetivas das escolas e universidades, nos questionamos: Quais são as possibilidades de ferramentas e dispositivos para o acompanhamento de estagiários? De que maneira os agentes de formação podem trabalhar conjuntamente no acompanhamento de estágios ressignificando seus papéis já socialmente definidos?

### **3. Caminhos e procedimentos de pesquisa**

A investigação em andamento é de natureza qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2006), pautada na perspectiva construtivo-colaborativa (COLE e KNOWLES, 1993; REALI, TACREDI e MIZUKAMI, 2008), que compreende novas maneiras de se conceber a parceria entre universidade e escola, de modo que a relação entre docentes da escola e pesquisadores universitários não seja hierárquica, mas sim multifacetada.

A pesquisa de campo (março de 2013 - outubro de 2015) realizada na disciplina de estágio, curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo, até o momento cumpriu duas, de três etapas da investigação, nas quais privilegiamos a observação participante (VIANNA, 2007), o grupo focal - GF (GATTI, 2005; GREENBAUM, 1998) e a fonte documental.

Na primeira etapa (2013) acompanhamos a disciplina de estágio, observando os licenciandos com foco nas necessidades que surgiam durante a realização do estágio. Realizamos também três grupos focais (GF-A; GF-B; GF-F) com um total de sete professores (PA-1; PA-2; PB-1; PB-2; PF-1; PF-2; PF-3), três coordenadoras (C-A; CB-1; CB-2) e um diretor (D-F) de três escolas (Escola A; Escola B; Escola F) da rede municipal que recebiam tais estagiários, objetivando identificar quais aspectos privilegiavam nos estágios, bem como de que maneira o estágio poderia ser conduzido de modo que houvesse mão dupla no desenvolvimento e no processo de formação (benefícios para escola e estagiários).

A segunda etapa (2014) foi desenvolvida juntamente com a professora supervisora da universidade, momento em que realizamos a leitura dos dados da primeira etapa, e a partir das necessidades e sugestões oferecidas pelos participantes, elaboramos dois dispositivos (RAAR e RAPE) que sistematizam o acompanhamento de estagiários, ao mesmo tempo em que possibilitam que os licenciandos observem e reflitam sobre sua própria prática, além de formalizar o papel do professor da escola na formação dos estagiários.

Os dispositivos foram apresentados às escolas participantes e posteriormente utilizados na disciplina de estágio da universidade. As aulas foram acompanhadas por nós, nos possibilitando avaliar os dispositivos durante o processo. Ao final do estágio dos estudantes, retornamos às escolas (duas até o momento) para realizar um segundo grupo focal (GF-B; GF-G), no qual participaram seis professoras (PB-2; PB-3; PB-4; PB-5; PG-1 e PG-2) e uma coordenadora pedagógica (CB-2) de duas escolas (Escola B; Escola G). O diálogo foi baseado na avaliação dos dispositivos, sua funcionalidade e

necessidade. O mesmo foi feito com os estagiários, sendo que neste caso participaram dois estudantes.

Durante a elaboração destes dispositivos, foi-se construindo uma relação de parceria com a professora da universidade, bem como a colaboração solícita das escolas em todas as etapas, permitindo uma relação de proximidade e compreensão de seus papéis para com os futuros professores.

Neste itinerário, organizamos e analisamos os dados utilizando elementos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), reconhecendo seus limites para a pesquisa qualitativa em educação (ANDRÉ, 1983).

#### **4. Acompanhando estagiários: uma proposta em construção**

O acompanhamento de estagiários tem se constituído em um grande desafio para os professores supervisores de estágio no que tange ao processo de aprendizagem da docência, bem como no estabelecimento de relações de parceria com as escolas que recebem os licenciandos.

No caso do curso pesquisado, o desafio se torna maior quando observamos a estrutura em que o estágio está organizado: é dividido em três disciplinas, sendo que duas focalizam níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental I<sup>2</sup>) e a terceira centra-se no estágio de Gestão Escolar. Para cada disciplina, há em média 45 estudantes matriculados e um professor responsável.

Na tentativa de superar alguns destes desafios, ensaiamos a construção de dispositivos de acompanhamento, contando com a colaboração de professores e coordenadores das escolas participantes do nosso estudo, bem como da supervisora de estágio.

Tais dispositivos tomam como inspiração as experiências da Universidade de Montréal – Québec, e da França. São formações e experiências sistematizadas e organizadas sob a perspectiva de uma formação profissional, a qual leva em consideração a concepção de Professor Reflexivo e a Análise de Práticas como ferramenta para a reflexão (ALTET, 2000; PERRENOUD, 2004).

Partindo de elementos destas realidades e considerando o contexto brasileiro, legislações etc., bem como o município pesquisado e o contato de proximidade mantido

---

<sup>2</sup> Nossa investigação centra-se no estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

pela professora supervisora com a SME<sup>3</sup>, os instrumentos elaborados partem de uma perspectiva teórica analítico-reflexiva, englobando tanto aspectos de uma abordagem reflexiva de formação, quanto direcionados para a formação por Análise de Práticas.

#### 4.1 Compreendendo para construir

Na formação inicial de professores é sabido que os estudantes passam por diferentes momentos. No estágio curricular não é diferente. É neste período que eles estabelecem um contato mais próximo com a prática e o cotidiano docente. Durante o acompanhamento e observação da disciplina de estágio, os estudantes apresentaram diferentes necessidades, as quais se concentraram em três fases: fase da *normatização*, fase da *produção e descoberta* e fase da *Percepção da docência e desenlace compulsório*.

A primeira fase corresponde às semanas iniciais de estágio, momento em que os estagiários se preocupam em preencher documentos relativos à realização do estágio, cumprimento de horas obrigatórias, preenchimento de fichas, contratos de estágio, relatórios, etc., tomando o estágio como mais uma tarefa da universidade...

“Fazem contas para verificar se dará tempo até o final do semestre. Colocam ainda questões sobre a possibilidade de levar os alunos à visitas externas e se este tipo de atividade conta como horas de estágio” (Trecho da observação – Aula 1).

Conforme as dúvidas aparecem, a supervisora de estágio procura orientá-los oferecendo a possibilidade de avançar para a próxima fase, pontuando elementos importantes acerca do trabalho docente, como na importância de um trabalho coletivo: *“trabalhar o coletivo na escola é uma forma de não reproduzir a cultura do magistério, que na maioria das vezes é solitária”* (Trechos da observação – Aula 4).

Assim, com o passar das semanas, eles reconhecem que a postura de aluno (a que possuem no âmbito da universidade) não preenche as exigências da escola, e entram na segunda fase (Produção e Descoberta). É o momento em que os estagiários percebem seu espaço na escola, produzem materiais e atividades pedagógicas, descobrem elementos da atividade docente. Sobre os livros didáticos, são inúmeras as descobertas que encontramos: *“uma estagiária diz que sua professora parceira utiliza o livro como complemento da aula; outra aponta que a professora segue o livro como instrumento*

---

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação

*principal da aula, porém complementa o conteúdo com outras atividades”* (Trechos da observação – Aula 6).

Na última fase os estagiários apreendem a rotina do trabalho docente, por outro lado, também é chegada a hora da despedida afetiva dos alunos, da escola e da professora. Neste momento, os estagiários reconhecem de fato aspectos do trabalho docente, vendo o estágio como uma possibilidade de aprendizagem da profissão, assim como se descobrem (ou não) professores.

Dentre estes aspectos, na finalização do estágio, a dimensão afetiva é aquela que fica mais evidente, sendo a despedida, o carinho e a falta que sentem dos alunos pontos fundamentais apontados ao término das atividades na escola: *“Uma estagiária relatou como foi a finalização do estágio, dizendo que a professora e os alunos a fizeram ficar emocionada com o carinho”* (Trechos da observação – Aula 8); *“Um estagiário disse que muitas vezes passa em frente à escola para rever as crianças”* (Trechos da observação – Aula 9).

Neste itinerário, desenhamos, portanto, um roteiro específico para os estagiários. No entanto, tal roteiro também foi baseado nos aspectos apontados pelos participantes da escola, possibilitando-lhes um papel definido na formação inicial de seus futuros professores.

Assim, através dos grupos focais trabalhamos na perspectiva de ouvi-los, conhecer suas dificuldades e necessidades com relação ao estágio, integrando-os na ideia de juntos, construir possibilidades formativas.

Procuramos identificar as ideias que movimentam e seriam possíveis de movimentarem o estágio dentro da escola, dialogando sobre o que os atores da escola envolvidos no estágio esperam da universidade e dos estagiários. De que forma a escola pode intervir no estágio, bem como o que esta necessita para que o estágio possa ser desenvolvido.

Neste sentido, encontramos cinco aspectos que os participantes consideram essenciais: concepção do estágio como parceria, a presença e o contato constante do professor supervisor na escola durante o estágio; dimensão pessoal do estagiário; cotidiano escolar; organização e sutilezas do trabalho docente.

No primeiro aspecto, a parceria é vista como uma mão dupla: constante contato da escola com a universidade e uma possibilidade de o futuro professor vivenciar a realidade da escola:

“P1-A: vejo o estágio como uma parceria mesmo (...).

C-A: o estágio é o primeiro contato que o estagiário tem com a realidade da escola. É uma realidade diferente da que ele vivencia enquanto aluno. É o momento em que ele olha para a escola com outro olhar que não de aluno. (...) é o momento que o estagiário sai da posição de aluno e assume o papel de professor”.

O segundo ponto relaciona-se ao que de sutil é necessário o estagiário conhecer e se apropriar do trabalho do professor. Os participantes destacam que a escola pode contribuir para a possibilidade de o licenciando perceber a rotina e o cotidiano do professor.

Os elementos voltados para a dimensão pessoal dos estagiários e professores compõem o terceiro aspecto pontuado pelos grupos focais. O GF-A destacou a importância de o estagiário ter vontade de aprender. No GF-B a questão da postura do estagiário também se tornou importante:

“C2-B: eu gostaria de ver estagiários bem dispostos, atuantes, que deem opinião, que conversem com a gente, com a coordenação, com o professor e que esteja disposto a trabalhar! Que não venha aqui achando que é mais uma horinha que ele vai ter que cumprir e só!”

Assim, como todo processo de acompanhamento, a dimensão relacional (PAUL, 2009) aparece como um dos fatores essenciais para se iniciar um trabalho.

No quarto elemento encontramos que é primordial a orientação que a professora da universidade oferece aos estagiários, para que estes compreendam seu papel na escola:

“C-A: Ele tem que entender o que está fazendo no estágio. Caso contrário, torna-se um estágio de observação e não é legal.

(...)

P1-A: ele tem que estar bem orientado, ele tem que saber qual o papel que ele tem na escola”.

A organização do trabalho docente foi relatada como quinto aspecto, no qual as professoras participantes exploram a questão do planejamento e currículo:

“C2-B: como professor ele [estagiário] vai ter que fazer! Por que como estudante ele não vai [fazer], ele não conhece?

C1-B: é um ponto para pensar. Com relação ao planejamento mesmo. Na universidade eu estudei currículo, tive disciplina sobre currículo, discuti currículo. Mas, como é que você faz um planejamento?

P1-B: de aula...exatamente!

C1-B: exatamente. ‘ah, vou planejar um ano todo de trabalho’. O que é esse plano anual? O que é plano?

C2-B: o que eu ensino e para quem?

(...)

C1-B: isso, sobre a prática, a importância de um planejamento e tudo mais. Mas realizar o planejamento, ninguém realiza. Então, quando você cai na sala de aula e você tem que fazer isso...”

Exploram ainda outras questões mais voltadas ao como fazer, por exemplo, escrever na lousa, saber preencher o diário de classe, dentre outras sutilezas do trabalho docente. Elas sugerem, portanto, que os estagiários aprendam ou tenham contato com os fazeres ordinários da classe (CHARTIER, 2000), fazeres que não se ensina, mas que são possíveis de serem aprendidos. São fazeres invisíveis aos olhos daqueles que estão na ação docente, mas que dão vida à sala de aula e à atividade do professor.

A compreensão das necessidades dos estudantes e dos apontamentos nos grupos focais nos auxiliou na elaboração sistemática de um acompanhamento formativo voltado aos estagiários. Porém, esta veio permeada de questionamentos que nos propusemos a pensar: De que forma poderíamos trabalhar com as professoras-parceiras e com a equipe gestora da escola possibilidades de apresentar aos futuros professores os elementos da prática que ela possui? Qual é a possibilidade de envolver de maneira colaborativa os professores-parceiros no processo do estágio?

## **4.2 Os dispositivos em constituição**

Partindo dos apontamentos oferecidos pelos professores, bem como na observação de um ciclo de desenvolvimento do estágio, elaboramos dois dispositivos formativos: Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo (RAAR) e Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino (RAPE). O primeiro está vinculado aos estagiários, sendo utilizado e manuseado por eles. Já o segundo são roteiros utilizados pelos professores para acompanhar os estagiários.

Estes dispositivos não possuem fim avaliativo por parte da supervisora, mas duas funções principais: de um lado, auxiliar o estudante na reflexão de sua prática e de outro, oferecer um papel ao professor que se aproxime de um olhar formador. Que a sua atuação no estágio vá além de receber estagiários e de colaborar, mas que aos poucos ele vá ganhando um espaço neste campo de formação e compreendendo sua grande contribuição para com os novos professores.

### **a) Roteiro de Acompanhamento Analítico-Reflexivo (RAAR)**

O primeiro dispositivo, proposto durante a disciplina na universidade, é voltado aos estagiários e composto por itinerários que acompanham diversas etapas do estágio.

Para diferenciá-los aos estudantes, identificamo-os com cores para cada situação: Roteiro Rosa-Expectativas; Roteiro Azul-Notícias e Organização; Roteiro Laranja-Acompanhamento da própria prática; Roteiro Verde-Reflexivo e Desprivatização da prática (COCHRAN-SMITH, 2012).

O primeiro itinerário corresponde às “*Expectativas*”, um quadro com três questões sobre o que esperam da universidade, da escola e da professora parceira com relação ao período de estágio. Os estagiários responderam a estas questões no primeiro dia de aula e tiveram contato com suas respostas somente no final da disciplina.

A partir da segunda aula, a maioria dos estagiários já foi encaminhada para as escolas. É necessário, portanto, que identifiquem o local e o contexto que se encontram, reconheçam materiais e espaços utilizados pelos professores no ambiente de trabalho, percebam o espaço escolar.

Este é o papel do segundo itinerário, nomeado “*A Ida à Escola*”. Refere-se às Notícias e Organização do estágio e da instituição escolar. Trata-se de um quadro com três grandes tópicos e questões para direcionar a observação do estagiário no ambiente, bem como para possibilitar o contato com os materiais e com a professora. Algumas das questões são: “*Como é a organização espacial da sala?; Que documentos são utilizados e/ou produzidos pela professora (diário de classe; portfólios; semanários; diário de bordo etc.). Que uso faz de cada um deles?; Como está prevista a elaboração do trabalho em conjunto (professora e estagiário) ?*” (RAAR).

Com o material em mãos, os estagiários socializaram com os colegas em sala de aula. Puderam reconhecer que cada escola possui um perfil e uma organização própria, cada professor apresenta sua particularidade, mas há um núcleo comum do trabalho docente, como horários estabelecidos, materiais que utilizam, orientações da SME<sup>4</sup> etc.

Os dois quadros posteriores são reflexivos, no qual os estudantes registram as sensações que tiveram na escola; impressões sobre os alunos; a relação que estabeleceram com a professora e o momento de elaboração do trabalho pedagógico em conjunto com a parceira. Ambos foram socializados em sala.

Assim, nesta primeira etapa, os quatro roteiros tem o papel de situar o estagiário na escola, permitir que compreenda aspectos do cotidiano docente e refletir sobre sua interação com este meio e com a professora.

---

<sup>4</sup> Secretaria Municipal de Educação

Na segunda etapa do estágio encontramos os roteiros voltados à elaboração de um plano de trabalho pedagógico em conjunto com a professora, o itinerário relativo ao registro e a reflexão sobre sua ação enquanto futuros professores.

Esta etapa do estágio é considerada a principal, pois é nela que os estudantes vivenciam aspectos do fazer docente, do trabalho pedagógico. Este documento segue uma dinâmica diferente dos anteriores, pois a cada aula o estagiário deve se observar, refletir e escrever sobre diversas questões, como por exemplo: “*Como os alunos reagem às minhas colocações? Por quê?; Os objetivos da atividade foram atingidos? Por quê?; Quais foram minhas dificuldades nesta aula? Por quê?*” (RAAR).

Juntamente a este roteiro, há outro de cunho reflexivo sobre a reflexão na ação, nomeado de Desprivatização da Prática (COCHRAN-SMITH, 2012). A ideia deste dispositivo é que os estagiários socializem com os colegas as questões observadas durante sua prática, saindo do privado para o público.

São quatro questões que orientam este exercício: “*Descrever o que fiz; Porque fiz assim?; É possível fazer diferente?; O que eu mudaria nesta aula?*” (RAAR). É um itinerário baseado nos trabalhos de Smyth, McInerney, Hattam e Lawson (1999) e tem como intenção orientar o olhar dos estagiários para seu desenvolvimento e para sua prática pedagógica, na tentativa de evitar que os estudantes se limitem a refletir somente sobre a dimensão afetiva, podendo ampliar suas reflexões voltadas também para a aprendizagem e análise da prática do ensino.

Ao final do estágio, os estudantes podem transitar nestes roteiros e compor o relatório de estágio, instrumento que tem como objetivo uma escrita analítico-reflexiva a partir da sua vivência e de sua experiência na escola.

#### **b) Roteiro de Acompanhamento da Prática de Ensino (RAPE)**

O segundo dispositivo, voltado aos professores parceiros, tem como pressuposto a possibilidade de colaboração sistematizada em aspectos da formação dos estagiários, bem como oferecer um *feedback* ao estudante sobre o trabalho que realizou.

Como sabemos das atuais condições de trabalho docente, os roteiros foram pensados cuidadosamente para que não demandasse muito tempo do professor para concretizá-lo. Assim, para todas as questões o docente poderia assinalar “sim”, “não” e “parcialmente”.

Antes de apresentarmos aos professores, o RAPE foi previamente exposto aos estagiários questionando-os se alguma questão traria algum constrangimento caso os professores assinalassem “Não” ou “Parcialmente”. Os estudantes compreenderam que todos os aspectos contidos seriam formativos.

O RAPE também segue a lógica temporal do estágio e aborda questões recorrentes que os professores e/ou coordenadores das escolas apontaram como importantes, considerando o ponto de vista da formação prática e profissional do estagiário, bem como elementos que Supervisora e Pesquisadora consideraram essenciais na aprendizagem e no contato com a docência.

Assim, o primeiro roteiro relaciona-se à postura profissional do estagiário, momento em que os professores, ao observarem os estudantes, assinalam questões como: “*O/A estagiário/a é pontual, cumprindo os horários estabelecidos para o estágio?; O/A estagiário/a costuma estar adequadamente trajado para a realização do estágio?; O/A estagiário/a tem se envolvido com o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o estágio?*” (RAPE).

Já no segundo roteiro, as questões voltam-se à produção do plano de trabalho: “*O plano de trabalho está adequado ao planejamento da classe?; O plano de trabalho é exequível no tocante à idade dos alunos, ao tempo previsto e aos recursos disponíveis?*” (RAPE). A intenção deste itinerário é a de oferecer ao professor a oportunidade de examinar o que o estagiário está planejando para o estágio, bem como o estudante solicitar o auxílio do professor que possui experiência e conhece seus alunos.

Portanto, permite que o estagiário, ao planejar, não o faça ao acaso, mas que observe em seu Plano aspectos que podem facilitar no desenvolvimento do trabalho, além de reconhecer elementos do contexto da sala de aula.

O último roteiro corresponde à fase de desenvolvimento do plano de trabalho, momento em que o professor observa e acompanha cada aula que o estagiário ministrar ou estiver em uma postura ativa, a partir de seis questões, dentre as quais: “*O/A estagiário/a empregou adequadamente o tempo previsto para a atividade junto aos alunos?; O/A estagiário/a se valeu de vocabulário adequado para se dirigir aos alunos?*” (RAPE). Além de um espaço para que o professor possa escrever outras observações caso tenha necessidade.

Neste exercício, a orientação é de que o professor acompanhe todas as aulas do estagiário, sendo que a cada aula é preenchida um roteiro deste. Mas esta prática vai

depende da disponibilidade do professor de preencher e conversar com o estagiário sobre suas aulas, pois não é obrigatório.

Os dispositivos foram apresentados aos professores, os quais puderam avaliá-los como um meio de comunicação com o estagiário, uma forma de abordar certos aspectos de uma maneira mais tranquila e menos constrangedora.

### **4.3 Alguns apontamentos...**

Na proposta em desenvolvimento, pudemos observar elementos que se aproximam do acompanhamento na perspectiva de Paul (2009), destacando tanto os aspectos da dimensão temporal e operacional, quanto da dimensão relacional.

No que tange à primeira, observamos que com os dispositivos organizados de modo temporal, a sistematização do estágio auxiliou os estudantes a compreenderem e reconhecerem o “começo, meio e fim” deste processo. Assim como, ao estabelecer estes períodos, permitiu que os professores e a supervisora interviessem de maneira mais coerente com as necessidades dos estagiários.

Na dimensão relacional, o RAAR e o RAPE possibilitaram que no início do estágio, os estagiários se aproximassem dos professores para elaborarem um plano de trabalho em conjunto, além do contato de proximidade que a supervisora e os professores da escola puderam manter. Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao envolvimento dos professores na discussão sobre o estágio e no interesse formativo pelos estagiários.

Os dispositivos também facilitaram o trabalho da supervisora no que tange ao desenvolvimento de seu papel. De modo que a orientação realizada em anos anteriores com os estagiários tornou-se sistematizada, possibilitando maior proximidade das atividades dos estagiários e permitindo um avanço no trabalho de análise reflexiva que vinha ensaiando desenvolver com os estudantes.

Sobre este último aspecto foi possível observar durante as aulas da disciplina na universidade, que os estudantes alcançaram elementos da reflexão sobre a ação (SCHON, 1992), necessitando tornar o estágio e a análise de práticas como o centro do currículo da licenciatura, para que possam de fato compreender este processo.

Considerando estas questões, não podemos conceber o acompanhamento de estagiários apenas como uma postura, mas também como uma atividade exercida pelos profissionais, que atrela formação e inserção, formação e transição (ROQUET, 2009).

## **5. Considerações e questionamentos**

Pensar e elaborar ferramentas e dispositivos para o acompanhamento do processo de estágio significa pensar em sistematizá-lo, em torná-lo mais concreto enquanto vivência de ensino, experiência docente. Mais do que isso, significa pensar na formação profissional dos futuros professores.

Isso quer dizer que, para além de um dispositivo formativo, a proposta aqui apresentada visa estreitar os vínculos entre universidade e escola. Devida atenção deve ser dada à este fato, pois não desconsiderando o grande papel que o PNE possui, bem como sua influência nas diretrizes, leis e normas que estão por vir, há de se observar que tal plano pode contribuir com a tendência historicamente construída destes dois lugares de formação permanecerem distantes.

Nossos dispositivos pretendem também desenvolver um olhar profissional dos estagiários acerca de suas práticas, e dos professores sobre a formação de um futuro colega de trabalho, além de fomentar o processo de profissionalização do ensino que, atrelado à uma formação de alto nível, vem acompanhado de outros aspectos, como: a formação realizada dentro da profissão e controlada pelos próprios profissionais, além da valorização da prática em ambiente de trabalho, unindo prática, reflexão e análise em um conjunto de elementos que possibilitam um olhar profissional para a atividade a ser exercida.

Os dispositivos são voltados excepcionalmente a aprendizagem profissional docente (tanto inicial de maneira direta; quanto continua de maneira indireta), pois visa que o acompanhamento se torne um momento em que aspectos de uma didática profissional (dispositivos) comecem a ser mobilizados entre o professor da escola e o professor da universidade em uma ação consciente e não de camaradagem em que a reflexão sobre a prática revelem aspectos de uma fundamentação científica no âmbito da prática de ensino.

Portanto, nossos dispositivos não pretendem limitar as possibilidades de exploração que o estágio possui, mas potencializar a reflexão sobre as experiências significativas e ao mesmo tempo possibilitar a análise das práticas, com vistas à profissionalização do ensino.

## **6. Referências Bibliográficas:**

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ALTET, M. L'Analyse de Pratiques: une démarche de formation professionnalisant ? **Recherche et Formation**, nº 35, 2000, pp. 25-41. Disponível em : <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>>. Acesso: 10 de jan 2014.

AMIGUES, R.; FAÏTA, D. ET SAUJAT, F. L'autoconfrontation croisée : une méthode pour susciter le développement de l'expérience professionnelle. **Bulletin de psychologie**, 57 (1), nº469, 2004, p. 41-44.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, maio, 1983.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 3 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9/2001, 8 maio, 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de maio, 2001. Seção 1, p. 131. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 7 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001, 2 out. 2001a. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasília, DF, 02 de out, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 7 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002a 19 de fevereiro de 2002a. Institui aduração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 9.

\_\_\_\_\_. Presidência da República/Casa Civil. **Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014.

CHARTIER, A-M. Fazer os ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 Mar. 2012.

- COCHRAN-SMITH, M. (2012). A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, vol. 48, n. 3, p. 108-122, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00228958.2012.707501>>. Acesso em: 10 abr 2014.
- COLE, A.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v.30, n.3, p.473-495, 1993.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Sandra Regina Netz (trad.). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.
- GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. Les stages: un parcours professionnel accompagné. **Canadian Journal of Education**, v. 26, n. 3, p. 263–282, 2001. Disponível em: [www.csse-scee.ca/CJE/...3/CJE26-3-Gervais.pdf](http://www.csse-scee.ca/CJE/...3/CJE26-3-Gervais.pdf). Acesso em: 30 jan 2013.
- GREENBAUM, T. L. **The handbook for focus group research**. 2ª ed. California: SAGE publications, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. MEC, 2014.
- PAUL, M. Autour de mot “Accompagnement”. **Recherche et formation**, n. 62, 2009, p. 129-139. Disponível em: <http://rechercheformation.revues.org/435>. Acesso em: 04 de jan 2014.
- PERRENOUD, P. Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. **Éducation permanente**, v. 160, p. 35-60, 2004.
- \_\_\_\_\_. L’analyse collective de pratiques comme initiation à la pratique réflexive. In : PERRENOUD, P. **Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique**. Paris: ESF, 2001.
- REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 34,n. 1, Abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 04 de jan de 2012.
- ROQUET, P. L’emergence de l’accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. **Recherche et formation**. n. 62. 2009. pp. 13-24. Disponível em: [www.rechercheformation.revues.org](http://www.rechercheformation.revues.org). Acesso em: 09 fev 2012.
- SOUZA, D. T. R de; SARTI, F. M. **Mercado de Formação Docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte/MG: Fino Traço. 2014.
- SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÒVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa : Dom Quixote, 1992. p.78-93.
- VERMESCH, P. **L’entretien d’explicitation**. Paris: ESF, 1994.
- VIEIRA, F. et al. **No caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da Pedagogia**. Mangualde/Portugal: Edições Pedagogo. 2ª Ed., 2010.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria/RS, Set-Dez 2010, p. 479-

503. Disponível:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116968009>. Acesso: 07 abr 2012.

**ZEICHNER, K. M. Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos:** como e porque elas afetam vários países do mundo. Antunes, Cristina (trad.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.