
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O COMPROMISSO DO
PROFESSOR-COLABORADOR E DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO
PROCESSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.**

MARINA CYRINO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2012

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O COMPROMISSO DO
PROFESSOR-COLABORADOR E DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO
PROCESSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.**

MARINA CYRINO

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Rio Claro/SP - Brasil
Agosto - 2012**

370.71 Cyrino, Marina
C997f Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado / Marina Cyrino. - Rio Claro : [s.n.], 2012
233 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Estágio Curricular. 3. Pedagogia. 4. Escola. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O COMPROMISSO DO PROFESSOR-COLABORADOR E DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

AUTORA: MARINA CYRINO

ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO
Departamento de Educação / Instituto de Biotecnologia de Rio Claro


Profa. Dra. MARILDA DA SILVA
Departamento de Didática / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara


Profa. Dra. BIANCA CRISTINA CORREA
Departamento de Educação, Informação e Comunicação / Usp - Ribeirão Preto

Data da realização: 27 de julho de 2012.

Resumo

O presente estudo tem como foco de investigação o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia da Unesp - *campus* Rio Claro. Especificamente, a pesquisa centra-se na compreensão do compromisso e do papel da escola na formação dos futuros professores. Assim, notamos que a formação inicial de professores da educação básica tem como responsáveis diretas as instituições superiores de ensino. No caso da instituição escolar, esta fica indiretamente encarregada por tal formação, restringindo, na realidade, sua ação a recepção dos estagiários, ainda que a legislação ofereça outras orientações. A partir desta compreensão, tivemos como objetivos: a) identificar qual é a concepção de estágio que cada segmento da instituição escolar (gestor, professor-coordenador, professor-colaborador) se utiliza para receber estagiários; b) examinar as condições dos professores e das escolas para assumir o compromisso pela supervisão dos estágios, conforme os normativos da legislação; c) analisar o compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores em situação de estágio e; d) propor alternativas na ausência de uma proposta do acompanhamento da escola. Nossa investigação se pautou na pesquisa de natureza qualitativa seguindo a perspectiva do construtivismo social. Contamos com 22 participantes (6 estagiários, 6 professores-colaboradores; 6 coordenadores pedagógicos das escolas; 1 vice-diretora; professora universitária responsável pelo estágio e 2 pessoas da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelo estágio). Como técnicas para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada com todos os participantes, observação em três espaços (estágio nas escolas; disciplina na universidade e; curso de extensão oferecido aos professores-colaboradores pela docente universitária), fonte documental e análise de conteúdo. Destacamos cinco pontos centrais presentes durante a apreciação dos dados que colocamos em discussão, a saber: 1) compromisso e papel da escola na formação dos futuros professores; 2) concepções de estágio dos participantes do estudo; 3) condições da escola e dos professores em assumir de fato um compromisso com a formação docente; 4) relações estabelecidas durante o processo de estágio e; 5) papéis específicos de cada grupo de participantes. Nas considerações finais apontamos que a escola assume um compromisso indireto e informal na formação docente, visto que abre suas portas recebe os estagiários e percebe o movimento do estágio em seus espaços. Além disso, os estagiários sempre aparecem como “alguém que vem a somar” na instituição escolar, pois contribuem tanto para a escola como para a formação continuada e em serviço dos professores. A relação afetiva é muito presente durante a dinâmica do estágio. A professora universitária enfrenta dificuldades, pois além de seu papel enquanto acadêmica e pesquisadora, apresenta um número muito grande de estagiários para orientar. Com estas considerações apresentamos ao final da pesquisa algumas sugestões que podem de alguma maneira amenizar os problemas que o estágio de licenciatura vem enfrentando no contexto da formação, como por exemplo, a Interventoria, proposta de estágio que visa a interação e intervenção por parte dos envolvidos no processo de estágio, através de uma dinâmica em que todos possam colaborar com a formação do outro, tendo a Interagente como figura mediadora.

Palavras-Chave: Formação Inicial; Estágio Supervisionado; Pedagogia; Formação de Professores; Escola.

Abstract

This Inquiry approaches about Supervised Curricular Internship in the undergraduate Pedagogy course at Unesp-campus Rio Claro. Particularly, the research focuses on understanding the commitment and the role of schools in future teachers' training. Thus, we observe that the initial teacher training have as responsible direct the institutions of higher education. The school gets indirectly responsible for that training restricting their action to receive the trainees, although the legislation provides further guidance. From this comprehension, the research aims: a) to identify the internship conception that each segment of the school (manager, teacher-coordinator, teacher-collaborator) is used to receive trainees; b) to examine the conditions of teachers and schools to assume the commitment for the supervision of internships, according to the rules of the legislation; c) to analyze the commitment of the teacher-collaborator and the scholar institution in teacher education on internship situations; d) to propose alternatives for resolution in the absence of a proposal for monitoring the school. Our inquiry was guided by the qualitative research according the perspective of social constructivism. We have 22 participants (six trainees, six teachers-collaborators, six educational coordinators in schools, a vice-principal, the university professor responsible for the internship and two people from the Municipal Department of Education responsible for internship). The techniques employed were semi structured interviews with all participants, observation in three areas (internship in schools, discipline at university; extension course offered to teachers by university professor), the source document and content analysis. We emphasize five central points presents during the examination of data that we put into discussion: 1) the commitment and the school's role in the future teachers' training; 2) the participants' conceptions of internship; 3) the schools and teachers' conditions to assume a commitment to teacher training; 4) the relationships established during the internship process and; 5) the specific roles of each participants group. The final considerations pointed out that the school assumes a commitment indirect and informal in teacher training, because open its doors, receives the trainees and perceive the movement of the internship in their places. In addition, trainees always appear as "someone who comes to adding" in school, because they contribute to school and to teachers' continuing education. The affective relationship is very present during the internship's dynamic. The university professor faces difficulties, because besides her role as academic and researcher, she has many interns to guide. With these considerations we present to the end of the research some suggestions which can somehow ameliorate the problems that the internship faces at the training context, for example, for example, the Interventoria, an internship proposed that aims to interaction and intervention by those involved in the internship process, through a dynamic that everyone can cooperate with the training of another, having the Interagente as a mediator.

Key-words: Initial teacher education; Supervised Internship; Pedagogy; Teacher Education; School.

Agradecimentos

Para o desenvolvimento desta dissertação tive o auxílio, apoio e acompanhamento de muitas pessoas que agiram de maneira direta ou indireta. Agradeço então a cada uma pelas contribuições.

Agradeço a todas as pessoas envolvidas no estudo, com as quais foi construída uma relação afetiva: as pessoas da **SME** que se apresentaram muito disponíveis à todas as minhas solicitações, bem como pela permissão da pesquisa nas escolas da rede; Aos **participantes do estudo**, incluindo as **escolas, professoras, estagiários e responsáveis** pelo estágio na **SME**, por estarem sempre abertos ao diálogo e disponíveis aos passos da pesquisa. Agradecimento especial à professora universitária responsável pelo estágio, a qual nomeamos de **Interagente**, que muito solícita e muito disponível, sempre nos acolheu com muito carinho em todos os espaços do estágio.

Às professoras **Marilda da Silva** e **Bianca Correa** pela leitura atenta do trabalho, contribuições e disponibilidade em participar da banca.

Ao **Professor Samuel de Souza Neto** pela orientação, amizade, contribuições de âmbito pessoal e profissional, com o qual pude aprender cada passo de uma pesquisa, além de aprender muitas coisas sobre a vida. O Samuel foi e ainda é um dos grandes responsáveis pela minha formação acadêmica. Muito obrigada pelas oportunidades que você me oferece todos os dias.

À **Larissa C. Benites**, agradeço pela amizade de sempre, pelos desabafos, por todas as vezes que me socorreu nas horas que mais precisei, pelas experiências que passamos juntas, por várias aprendizagens que me proporcionou em todos os sentidos. Você me deu um grande apoio e grandes contribuições neste trabalho. Sem palavras para agradecer tudo o que fez e ainda faz por mim!

À Profa. **Flávia M. Sarti** pela disponibilidade de todas as horas, pelo carinho e atenção, principalmente no que diz respeito ao seu interesse no desenvolvimento do trabalho. Sem seu apoio, o estudo não teria tomado a proporção que tomou. Muito obrigada!

Aos meus Pais **Virlaine e Antonio** pela formação pessoal, são os grandes responsáveis pela minha maneira de ser hoje. Obrigada pelo carinho, apoio e preocupação de sempre. Você são os pilares para que eu continue sempre em frente.

Ao **Filipe B. Falcão** meu companheiro de todas as horas, sempre me oferecendo apoio nos meus trabalhos e nas decisões pessoais. Ombro amigo para os momentos de fraqueza, sempre minha fortaleza. É em você que busco conforto em meus desconfortos e confiança em minhas dúvidas.

À minha família pelo interesse no que faço, principalmente à minha **avó Dayse**, que me ensinou muito do que sei hoje, e com sua alegria de viver, me dá exemplos de que a idade está na mente de cada um.

Aos colegas dos grupos de estudos pelas reflexões e apoio, especialmente **Dijnane Iza**, Prof. **Roberto laochite** e **Rebeca Possobom**. Aos **bolsistas** do **Pibid**, com os quais aprendi de maneira mais próxima sobre o que é formar futuros professores.

Às amigas de sempre, de congressos e eventos científicos, amigas de verdade, com as quais posso contar a qualquer momento: **Thais Ferri**, **Luciana Ceregatto**, **Elisangela Venancio**, e especialmente **Andréia Vasques**, pois me socorreu em vários momentos da pesquisa, além dos desabafos que pudemos compartilhar juntas!

Aos funcionários da **Seção de pós-graduação** e do **Departamento de Educação** por todos os auxílios prestados.

À **Fapesp** pelo apoio financeiro, sem o qual o trabalho na forma que foi desenvolvido, não seria possível.

*"Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, pois cada pessoa é
única e nenhuma substitui a outra.
Cada um que passa em nossa vida passa sozinho, mas não vai só, nem
nos deixa sós.
Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo.
Há os que levam muito, mas não há os que não levam nada.
Há os que deixam muito, mas não há os que deixam nada.
Essa é a maior responsabilidade de nossas vidas.
É a prova evidente de que duas almas não se encontram por acaso".
(Antoine de Saint-Exupéry)*

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Compreensão do Estágio.....	199
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos Alunos-Mestres.....	64
Quadro 2 - Caracterização das Professoras-Colaboradoras.....	65
Quadro 3 - Caracterização das Coordenadoras-Pedagógicas.....	66
Quadro 4 - Professores e Escolas.....	73

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1	219
APÊNDICE 2	220
APÊNDICE 3	221
APÊNDICE 4	222
APÊNDICE 5	225
APÊNDICE 6	227
APÊNDICE 7	228
APÊNDICE 8	229
APÊNDICE 9	230
APÊNDICE 10	231
APÊNDICE 11	232
APÊNDICE 12	233

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO	13
II. INTRODUÇÃO.....	17
II.1. OBJETIVOS.....	25
CAPÍTULO 1. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	26
1.1. A Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado na história da formação de professores.....	26
1.2. A trajetória da Política Nacional de Formação de Professores.....	29
1.3. Estágio Supervisionado: a Perspectiva de Diálogo entre Universidade e Escola.....	34
1.3.1. Estágio Supervisionado: as experiências nacionais.....	40
1.3.2. Estágio Supervisionado: as experiências internacionais	49
CAPÍTULO 2. CAMINHOS PERCORRIDOS: EM BUSCA DE RESPOSTAS.....	56
2.1. Metodologia	56
2.1.1 – As técnicas utilizadas no recolhimento dos dados	58
2.1.2. Os participantes do estudo	63
2.2. O contato com os participantes e escolas.....	68
2.3. Espaços observados: o trabalho de campo	69
2.3.1. Escolas.....	69
2.3.2. Curso de Extensão.....	73
2.3.3. Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia e a Disciplina de Estágio	75
2.4. O tratamento dos dados	78
CAPÍTULO 3. A INTERVENTORIA, AS INTERAÇÕES NO PROCESSO DE ESTÁGIO E O COMPROMISSO DA ESCOLA COM A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES....	81
3.1. A Escola, a Disciplina, o Curso de Extensão e o Estágio: elementos para a formação de professores – impressões e particularidades.	81
3.1.1. A proposta de parceria e sua constituição: as opiniões e sugestões dos grupos de participantes.	84
3.1.2. Quais aspectos são importantes no momento do estágio?.....	86
3.1.3. O lado burocrático do estágio.	88
3.2. O estágio na formação: das vivências e concepções às imagens e experiências.	90
3.2.1. Das imagens à experiência profissional: aspectos significativos do estágio.....	96
3.3. Interventoria: diálogo e troca de experiências	102

3.3.1. A Interagente e seu papel na formação de professores	102
3.3.2. A Interventoria na formação inicial, a relação com os espaços e com os participantes.	104
3.3.3. A proposta do Curso de Extensão: sensibilização do olhar e aproximação.	108
3.4. A Recepção e Orientação no estágio: aspectos da relação entre SME, universidade, escola, professor-colaborador e estagiário.	113
3.4.1. O Primeiro Contato: Recepção	114
3.4.2. O Desenvolvimento do Estágio: Orientação e/ou acompanhamento e a Avaliação	117
3.4.3. Como os estagiários são vistos neste processo?	128
3.5. Os professores-colaboradores: afinal, qual seu papel e condições de participar da formação de seus futuros colegas?.....	132
3.5.1. Receber ou não receber estagiário? Eis a questão!.....	132
3.5.2. Ei estagiário, posso te auxiliar!.....	135
3.5.3. A relação afetiva entre professor-colaborador e estagiário.....	138
3.6. A escola enquanto espaço formativo: qual é o seu compromisso?.....	141
3.6.1. Mão Dupla: os estagiários também contribuem para a escola.	149
3.6.2 Aprendizagem da docência no espaço escolar: desafios, descobertas, vivências.	151
3.7. Escola e Universidade: espaços divergentes ou convergentes?.....	155
3.7.1. Em quais aspectos a escola e a universidade se distanciam e como podemos aproximá-las?	156
3.7.2. Estágio Curricular: um dos poucos vínculos entre a escola e a Universidade?	160
3.8. Sugestões e críticas dos participantes: Novas perspectivas para o estágio?	163
CAPITULO 4. A ESCOLA, A DISCIPLINA E O CURSO DE EXTENSÃO: O TRIPÉ DA INTERVENTORIA.....	169
4.1. Qual é o compromisso das instituições escolar e de ensino superior na formação inicial dos professores?	169
4.2. Qual a concepção de estágio dos participantes	173
4.3. Os professores e a escola possuem condições de assumir a função de formadores?	175
4.4. Quais relações são estabelecidas durante o processo de estágio?	181
4.5. Quais são os papéis de cada grupo de participantes no estágio?	194
III. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES INICIAIS.....	199
IV. REFERÊNCIAS.....	205
V. APÊNDICES.....	218

I. APRESENTAÇÃO

O presente estudo tem como temática central a formação de professores, apresentando como foco principal o Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e o diálogo entre escola e universidade. Como pontos principais, nos pautamos no papel e no compromisso da escola e do professor-colaborador com relação à formação de seu futuro professor e colega de profissão respectivamente. Por compromisso estamos entendendo um dos aspectos que envolvem o exercício da profissionalidade docente, bem como a identidade de professor. Esta identidade, por sua vez, envolve também o perfil profissional e o papel atribuído a este professor composto por conhecimentos, competências e habilidades.

Porém, qual é a minha relação, enquanto pesquisadora, com esta temática?

O interesse e a preocupação com o estágio curricular surgiu na graduação, no momento em que desenvolvi os estágios obrigatórios nas escolas municipais. No primeiro estágio de observação foi proporcionado pela supervisora de estágio um encontro com a escola a partir de um olhar diferenciado. A professora universitária nos mostrava que a escola tinha pontos positivos e nos instigava a olhar para isto, pois até o momento da graduação, tínhamos tido um contato hegemônico com críticas e apontamentos sobre a instituição escolar. Quase sempre os professores de disciplinas teóricas nos mostravam que a escola era retrograda. Ela estava presa em um tempo que não era o atual. A escola pública era uma instituição falida, dentre outras questões que construía uma visão patológica.

Entretanto, quando tivemos contato com o estágio, bem como fomos para a escola com esta visão, alguns pontos começaram a chamar a minha atenção e reflexão: Será que em todas as instituições os licenciandos são orientados assim? Quem bom seria se todos os estagiários fossem para a escola com esta visão!

Nesse contexto, no segundo estágio supervisionado, voltado para a prática, tendo como norte o desenvolvimento de projetos pedagógicos com os alunos da escola, a professora supervisora proporcionou novamente outra perspectiva: os professores da escola não estão errados, não são despreocupados e indiferentes

com a educação, e o melhor, eles podem nos auxiliar na nossa aprendizagem da profissão. Trouxe-nos, então, a ideia de que os docentes da escola eram nossos parceiros, ou seja, trabalharíamos em conjunto. Destacou que estes professores eram figuras imprescindíveis na nossa formação, pois eles já traziam a experiência da docência, algo que a universidade não poderia nos oferecer.

Esta compreensão me levou novamente a outra reflexão: Será que todos os professores da escola que recebem estagiários tem a percepção de que nós precisamos de seus auxílios?

Neste meu estágio senti que eu precisava de uma orientação maior da professora da escola, pois no início ela me deixou muito livre para desenvolver minhas atividades, e isso, em algum momento me deixou insegura, me incomodou, mas com o passar dos dias ela percebia que seu papel era me auxiliar e não me deixar experimentar através da tentativa-erro. Porém, esta percepção ocorreu realmente ao final do estágio.

A partir desse momento comecei a me preocupar com o processo de formação do professor através do estágio, principalmente com o olhar voltado para a formação do professor-colaborador, pois era algo que julgava importante e me desafia na busca de outras informações, assim como em conhecer mais sobre o assunto. Nesta direção, desenvolvi um trabalho de conclusão de curso relacionado à esta temática.

Porém, outro motivo que também me deixou ainda mais interessada pelo estágio foi que nos outros estágios oficiais, realizados com a supervisão de outros professores da universidade, não foi a mesma coisa em termos de orientação. Tanto eu como meus colegas que tínhamos realizado os primeiros estágios com a proposta que apresentei, anteriormente, nos incomodávamos muito com a forma que os últimos estágios foram propostos. Tínhamos pouca orientação dos professores supervisores, bem como as escolas não receberam orientações quanto a nossa presença em seus espaços. Dessa forma, sentíamos que estávamos “perdendo tempo” com aquele estágio, pois tínhamos que permanecer por um longo período na escola para cumprir horas e não sabíamos direito o que fazer, já que o estágio ocorria fora da sala de aula.

Assim, refleti novamente: e se nestes últimos estágios tivéssemos uma proposta paralela à dos primeiros estágios? O que mudaria em nossa visão de escola? Como seriam estes estágios? O que podíamos fazer para conhecer melhor

os espaços fora da sala de aula? O que nós, estagiários representávamos para a escola, fora da classe?

Neste contexto, o estágio torna-se preocupação central de minhas pesquisas.

No Trabalho de Conclusão de Curso, realizado em 2009, pude perceber a importância do papel do professor-colaborador para os estagiários, bem como os resultados me fizeram perceber outros caminhos: o contato dos estagiários com a equipe gestora, com outros atores da escola era muito restrito aos aspectos burocráticos (assinatura e carimbo das fichas de estágio). Desse modo, pensei: se os estagiários podem ser os futuros professores dessas escolas, então os diferentes atores da instituição escolar deveriam ter um compromisso com a formação dos futuros docentes? Mas, qual é o compromisso que eles tem ou apresentam com relação aos estagiários?

Estas e outras questões foram a base para a construção desta dissertação de mestrado. O texto está organizado em *Introdução* seguida de quatro capítulos (*Capítulo 1. O estágio curricular supervisionado no processo de formação do professor; Capítulo 2. Caminhos percorridos: em busca de respostas; Capítulo 3. A interventoria, as interações entre professor e estagiário na escola e os desafios da prática – a escola e seu compromisso com a formação dos futuros professores; Capítulo 4. A Escola, a Disciplina e o Curso de Extensão: o tripé da Interventoria*), finalizando com as *Considerações Finais e Contribuições iniciais*.

Na *Introdução* abordamos um breve contexto acerca da temática em questão, bem como esboçamos o caminho percorrido que nos trouxe ao presente estudo. Traçamos, dessa forma, a trajetória de uma pesquisa anterior que, dentre seus resultados, encontramos apontamentos que necessitavam ser explorados com mais profundidade. Em seguida apresentamos os objetivos do estudo.

No *capítulo 1*, dividido em três itens, apresentamos um histórico relacionado ao estágio no Brasil, como foi se constituindo a legislação que fundamenta esta questão até chegar no momento presente, em que ainda encontramos nas políticas públicas atuais falhas no processo de elaboração destes normativos. Proporcionamos ainda as experiências de estágio e prática profissional nas licenciaturas em âmbito nacional e internacional, buscando assim possibilidades e modos de fazer o estágio que avançam com relação às legislações brasileiras.

O *capítulo 2* é direcionado à metodologia e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Realizamos, de uma maneira descritiva, os caminhos que

percorremos para atingir nossos objetivos. Descrevemos ainda os espaços observados, participantes do estudo e a forma que analisamos os dados coletados.

No *capítulo 3* dedicamos à apresentação dos dados de maneira descritiva. Este capítulo está dividido em oito tópicos os quais correspondem ao eixos temáticos emanados do trabalho de campo, da entrevista e da análise documental.

O capítulo 4 relaciona-se com a discussão dos eixos temáticos em pontos que se fazem comuns entre eles. O capítulo divide-se em cinco tópicos que estão direta ou indiretamente vinculados aos objetivos do trabalho. Apresentamos ainda possibilidades e sugestões para o estágio curricular.

No último capítulo apresentamos as *Considerações finais e contribuições iniciais* apontando aquilo que apareceu como significativo no trabalho, observando o cumprimento dos objetivos e a ampliação destes nos resultados. Em seguida apresentamos as referências utilizadas durante a construção do texto, bem como apêndices, nos quais pode-se encontrar documentos analisados, cadernos de campo utilizados nas observações, roteiros de entrevistas, entre outros.

II. INTRODUÇÃO

Na área educacional perpassa grande preocupação com a qualidade do ensino e com o tipo de cidadão que se quer formar, direcionando a maior parte das críticas e soluções ao professor. Neste sentido, investe-se na formação continuada e em serviço, com a intenção de ora atualizar o conhecimento do professor e ora suprir falhas encontradas na formação inicial, para que assim ele possa “dar conta” da qualidade de ensino que se espera socialmente.

Com relação a formação inicial nas licenciaturas há pouco investimento, e preocupações não tão pontuais no que tange às políticas públicas, quando se observa a realidade que envolve a universidade e a escola, enquanto agencias formadoras. Alias a escola não tem este status. Fala-se da colaboração que deve existir entre as duas agencias, sugerindo até que o professor da escola possa ter curso de capacitação, mas não se vai muito além disso.

Na legislação brasileira (BRASIL, 1996, 1997, 2001, 2002) há muitos direcionamentos para a formação inicial e continuada de professores, abordando aspectos essenciais para uma formação concisa baseados em referenciais teóricos importantes. Porém, a fiscalização nos cursos e instituições de nível superior é mínima no que diz respeito ao cumprimento de tais leis, diretrizes etc., bem como inclui-se nesse processo o excesso de cursos de formação docente desconexos da realidade escolar. Estas questões e outras, considerando a realidade de seu país, levaram Nóvoa (1999) a apresentar uma crítica contundente sobre o excesso de discursos para uma pobreza de práticas que paira sobre a formação inicial e continuada.

Nesta perspectiva, notamos que nos cursos de formação de professores, principalmente no que diz respeito à formação inicial há pouco entendimento sobre o desenvolvimento do processo de formação e de inserção na carreira docente dos futuros profissionais.

Ao depararmos com esses apontamentos, preocupa-nos, atrelada à questão da formação do futuro professor, em que espaço ele está sendo formado; com que condições de acompanhamento; que concepções de educação, ensino,

aprendizagem, teoria e prática pretendem-se suscitar nestes futuros docentes; enfim, as propostas e novas maneiras de se “produzir a vida do professor” (NÓVOA, 1992, p.25), ou seja, se estas propostas são coerentes e realmente inovadoras ou se “as ambiguidades são permanentes” (NÓVOA, 1999, p.13). Da mesma forma também se coloca que não pode ser conivente com a compreensão de uma formação fragmentada, pautada em disciplinas isoladas, tendo na aprendizagem pela experiência, ou seja, pela tentativa e erro uma de suas vertentes (GARCIA, 1999a).

Reconhecemos, neste sentido, que a escola como espaço de formação de cidadãos, tem um papel imprescindível na formação dos professores que ali atuam e de seus futuros profissionais. Este espaço possibilita a vivência do cotidiano, da realidade na qual irão atuar. É ainda no campo escolar que aprendem a jogar, a re-significar o que estudam no campo acadêmico, tentando, dessa forma, realizar um diálogo entre estes dois universos.

Assim, a formação inicial de professores da educação básica tem como responsáveis diretas as instituições superiores de ensino, que se encarregam de ensinar conteúdos teóricos, suscitar reflexões sobre a educação, e ainda organizar e coordenar as questões práticas, como o estágio curricular supervisionado e a prática de ensino¹. A instituição escolar, neste caso, fica indiretamente encarregada por tal formação, restringindo, na realidade, sua ação às assinaturas de fichas e recepção dos estagiários, ainda que a legislação² ofereça outras providências.

Neste contexto, o estágio supervisionado é parte integrante e imprescindível na preparação de um professor por ter entre as suas metas re-significar o trabalho docente e auxiliar na passagem do *habitus* de aluno/estudante para o de professor. No entanto, este processo de aprendizagem conta também com a indispensável parceria do trabalho realizado com escolas de Educação Básica, através da recepção da direção da escola e orientação do professor dessa mesma instituição (professor-colaborador) e supervisão do professor da universidade/faculdade (professor supervisor). Portanto, não basta uma das partes ter este entendimento e preocupação se não há uma integração entre Universidade, Professor Supervisor, Escola e Professor-Colaborador.

¹ Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

² Lei nº 11.788/2008 – dispõe sobre o estágio de estudantes.

Por estas e outras questões, a prática profissional em situação real de estágio se torna ainda mais complexa do que a forma com que as políticas educacionais têm tratado desse assunto por envolver um ator social chamado professor colaborador ou parceiro que “não é orientado” formalmente sobre esta pauta, pois nem na legislação específica sobre o assunto é explicitado de forma clara.

Com estes apontamentos, realizamos no ano de 2009, uma pesquisa (iniciação científica)³ voltada para a temática da formação inicial de professores com foco no estágio supervisionado. Tal estudo teve como objetivo principal averiguar como os professores-colaboradores recebem, orientam e avaliam seus estagiários e como estes percebem o estágio enquanto formação profissional e quais as concepções que tem de docência. No aprofundamento desses dados foram realizadas entrevistas com ambas as partes e analisados relatórios de estágios de estudantes de pedagogia da UNESP de Rio Claro.

Notamos que nessa instituição de ensino superior não foram apontadas questões inoperantes no que diz respeito ao processo de orientação e supervisão do estágio curricular obrigatório (profissional). Observou-se a perspectiva de um projeto de parceria intergeracional, trazendo contribuições relevantes para professores e estagiários (SARTI, 2009).

No entanto, na instituição escolar ocorreu o contrário. Tanto os estagiários como os professores-colaboradores, em seus depoimentos, nos disseram sobre o pouco, ou nenhum envolvimento da instituição escolar no que tange a orientações didático-pedagógicas no processo de estágio (CYRINO; SOUZA NETO, 2010).

Neste estudo, dos dez professores-colaboradores entrevistados, a respeito do papel e função do estagiário na sala de aula, dois não emitiram nenhum posicionamento, quatro apontaram os estagiários como ajudantes e/ou auxiliares da aula e quatro colocaram uma ênfase aleatória em aspectos vinculados ao diálogo e troca de experiências. No entanto, com relação à perspectiva de ver nos estagiários futuros colegas de trabalho apenas uma professora os viram dessa forma. Do mesmo modo, os estagiários confirmam essa percepção de auxiliares e/ou ajudantes no momento em que necessitam de orientações mais precisas para aprender a prática pedagógica. Corroboram nessa compreensão, do discurso dos estagiários,

³ Financiada pela FAPESP

os apontamentos que colocam como barreira a distância existente entre teoria e prática, ressaltando que estas não caminham no mesmo sentido. (CYRINO, 2009).

Confirmamos uma das hipóteses desse trabalho no qual as Instituições de formação (Universidade e Escola) não seguem a mesma “política educacional” no que tange ao desenvolvimento profissional dos estagiários, havendo necessidade de novos estudos para aprofundar esta temática. Há exceções, como a UNESP de Rio Claro, entre outras, em que se observou um professor supervisor universitário (ou professor orientador), com compromisso e um comprometimento com esta questão. Entretanto, em contrapartida, por parte da escola, que recebe o estagiário, assinala-se que esta não caminha na mesma direção. (CYRINO, 2009).

Dessa forma, no presente estudo partimos de um novo pressuposto com base nos desafios encontrados no estudo anterior em que se assinala que a instituição escolar e o professor-colaborador não têm claro o papel e o compromisso na formação dos futuros professores, como previsto na legislação atual⁴, ou ainda, qual e de que modo seria este compromisso.

Assim se pergunta: o que significa ter compromisso com a formação de outro? A palavra *compromisso*, no dicionário Houaiss, tem diversos significados:

1 obrigação mais ou menos solene assumida por uma ou diversas pessoas; comprometimento (...) **2** JUR convenção ou comprometimento entre duas ou mais partes litigantes de se sujeitarem a um julgamento ou decisão arbitral; ato escrito pelo qual, antes ou na pendência da lide, as partes interessadas elegem árbitros que a julguem de direito e de fato **3** JUR qualquer combinação, ajuste, acordo, convenção, tratado; obrigação, promessa formal (...) **3.1** *p.ext.* acordo político; pacto **4** *infrm.* obrigação de cunho social (...) **5** *infrm.* dívida a ser paga em dia combinado (...) **6** conjunto de regulamentos de uma confraria (HOUAISS, 2007).

Para o nosso trabalho, o significado que nos parece mais próximo daquilo que entendemos como compromisso é o *comprometimento*, o ato de comprometer-se com alguém ou algo. Assim, buscamos também o significado desta palavra: “**1** *t.d.* dar em penhor moral; empenhar, hipotecar (...) **3** *t.d.* e *pron.* expor(-se) a risco, embaraço ou prejuízo (...) **3.1** *pron.* tomar parte ou envolver-se em (...) **4** *t.d.* causar dano a” (HOUAISS, 2007).

O significado que melhor descreve nossa compreensão é o “tomar parte ou envolver-se em”. Esta é a perspectiva pela qual procuramos, durante nosso trabalho,

⁴ Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.

observar e explicitar, ou seja, o quanto a escola e o professor envolvem-se com o estagiário e tomam parte do estágio como um momento formativo não só para os licenciandos, mas também para alguns membros da escola.

Além deste encaminhamento encontramos contribuições relacionadas ao compromisso em Contreras (2002, p. 76) que na discussão sobre autonomia dos professores, nos traz a ideia de profissionalidade docente baseada em três dimensões interligadas e que se complementam: “a) a obrigação moral; b) o compromisso com a comunidade e c) a competência profissional”.

Nestas dimensões o autor discute a questão do compromisso atrelado à ideia de moral e ética no ensino. “Este compromisso ou *obrigação moral* confere à atividade do ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1980:100), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego” (grifos do autor). Assim, a moralidade é vista como um “fenômeno social”, no qual “as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como partilhadas” (Ibidem, p. 79).

Com esta compreensão, o professor-colaborador ou a escola, ao receber estagiários assumindo ou não um compromisso para com estes futuros professores, desenvolve o exercício da profissionalidade docente a partir da perspectiva de Contreras (2002), cumprindo com um dos compromissos vinculados a profissão, com seus pares e com a comunidade social vinculada à escola.

A partir deste apontamento, surgem outras questões: o que entendemos por escola e instituição escolar? Pautamo-nos em alguns autores para auxiliar nesta compreensão. Para Tardif e Lessard (2012, p. 55) a escola “não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social”, ou seja...

É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

Bourdieu e Passeron (1996) assinalam que ela é uma instituição que tem como função social ensinar e, por ter este papel, define o que é legítimo que os alunos aprendam; enquanto que Aranha (2004, p. 7) aponta que a escola é a oportunidade de dar aos cidadãos acesso ao conhecimento historicamente constituído:

o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania.

A descrição do papel, da função da escola, ou sobre a escola pode ser encontrada também em outros estudos, como de Gimeno-Sacristán e Perez-Gomez (1998), Azanha (1987, 1995), Arroyo (1991), Enguita (1989), dentre outros. No entanto, não é tão simples descrever o que é a escola, pois sempre caímos na sua especificidade, seu papel, sua função social, nos seus atores, etc, mas fica evidente que a instituição escolar é um espaço de interações sociais, como notamos em um exceto da poesia *A Escola* de Paulo Freire: “Escola é.../ o lugar onde se faz amigos/ não se trata só de prédios, salas, quadros,/ programas, horários, conceitos.../”.

Porém, ele ressalta ainda que a escola também é gente, é constituída por pessoas: “Escola é, sobretudo, gente,/ gente que trabalha, que estuda,/ que se alegra, se conhece, se estima./ O diretor é gente,/ O coordenador é gente, o professor é gente,/ o aluno é gente,/ cada funcionário é gente.” (Freire, *A Escola*).

Com a compreensão de que a escola é constituída por gente que atuam através de suas práticas, então

descrever a escola é descrever a formação dessas práticas e dos seus correlatos. Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas (AZANHA, 1995, p. 72).

Nesta conjuntura, fica complexo definir o que é a escola, apenas tendo a compreensão de que ela é o espaço privilegiado de formação. No presente trabalho, quando falamos sobre o compromisso da *escola* estamos nos referindo a essa “gente” que ocupa o espaço escolar e atua de alguma forma, e no nosso caso, o foco recai-se sobre a equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador-pedagógico), que para nós é o centro do funcionamento da escola, ou seja, a equipe que organiza a escola em termos burocráticos, pedagógicos, relacionais. No entanto, fica claro que não estamos tratando escola e equipe gestora como iguais.

A partir destes apontamentos e compreensões, sabemos que a escola não é a única que deve assumir o compromisso com a formação dos professores, pois cabe a universidade propor este vínculo com a escola.

Todavia, como são estabelecidos estes vínculos? O que é possibilitado para que universidade e escola estejam interligadas? Como é nomeado este processo de acompanhamento do estágio de uma maneira geral?

Usualmente, a palavra *supervisão* é aquela que define o trabalho do professor universitário, responsável pelo estágio. Sobre o assunto, Pieron (1996, p. 22) vai dizer que na realidade europeia esta palavra é compreendida na mesma concepção que se encontra na literatura anglófona ou nos escritos em francês provenientes da América do Norte. Este conceito traduz o que chamamos de orientação pedagógica...

um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores em exercício no quadro da sua formação inicial ou dos professores em exercício no quadro duma formação contínua ou no das visitas mais ou menos regulares dum inspetor encarregado duma missão de avaliação ou de conselho.

Esta orientação pedagógica toma lugar de maneira continua durante a formação universitária. Ele põe em presença uma tríade em que é, por vezes, necessário harmonizar as relações: o estagiário, o professor cooperante (ou orientador do estágio) titular das aulas nas quais a prática do primeiro toma lugar e, ainda, o formador universitário, responsável pela formação didáctica, observador mais ou menos frequente e avaliador no final do processo.

O autor assinala, ainda, que a supervisão “tem lugar num processo de aprendizagem, de habilidades e estratégias de ensino” (Ibidem, p.23), bem como supervisionar é ensinar e o ensino é uma habilidade. Mas cabe também não esquecer que “são numerosos os supervisores que não dispõem de formação específica como supervisores”; sua experiência escolar está desatualizada ou não existe, ou no caso do formador universitário os seus “conhecimentos sobre os resultados da pesquisa em matéria de supervisão pedagógica” pode ser “extremamente limitado” (Ibidem, p.23).

Em nosso trabalho, optamos por outra nomeação, pois embora o compreendamos também como orientação pedagógica, a supervisão tem sido utilizada mais como um controle de trabalho (HOUAISS, 2007). Porém, o estágio não se resume ao controle de um acompanhamento de estagiários que estão aprendendo. Dessa forma, buscamos, a partir das entrevistas que realizamos um termo que mais se aproximasse daquilo que é realizado ou esperado no estágio atualmente. Para este processo, o melhor termo encontrado foi a *Interventoria*. O que é?

É um neologismo a partir do vocábulo *intervir* que significa: “**1** *t.i.int.* ingerir-se (em matéria, questão etc.), com a intenção de influir sobre o seu desenvolvimento; interferir; interceder (...) **3** *t.i.int.* emitir opinião, contribuir com ideias etc. (em conversa, debate etc.); falar (...) **5** *t.i.* estar presente; assistir” (HOUAISS, 2007).

O termo interventoria é utilizado na área da política, sendo conhecido como um cargo ocupado pelo interventor⁵, entretanto, como já expusemos, o sentido que atribuímos a esta palavra é outro..Nesta direção, relacionado ao termo anterior, para o supervisor, o vocábulo mais adequado que encontramos foi Interagente, que no dicionário remete à palavra interação que significa:

2 ação recíproca de dois ou mais corpos **3** atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas **4** comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato (...) **8** conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade (HOUAISS, 2007).

Assim, compreendemos que a Interventoria é um processo pelo qual há uma interferência, uma intenção por parte do Interagente de influir sobre o desenvolvimento do estagiário, além disso, durante o estágio na escola, o Interagente pode contribuir com ideias, emitir opiniões, além de estar presente e assistir as aulas dos estagiários.

E o Interagente é aquele que se comunica com o outro, não como um controlador , mas que mantém uma relação de reciprocidade com o estagiário através de um diálogo sobre o que ocorre durante seu processo de aprendizagem, havendo ainda trocas de experiências, pois, “...quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” como aponta Freire (1996, p. 25).

A partir destes apontamentos e compreensões, apresentaremos os objetivos do presente estudo.

⁵ Segundo o dicionário Houaiss (2007), o vocábulo interventor significa: “2. representante do governo federal na intervenção em bancos, financeiras, empresas públicas e empresas em geral. (...) indivíduo nomeado pelo chefe do poder executivo para assumir provisoriamente o governo estadual, enquanto durar a intervenção federal”.

II.1. OBJETIVOS

A partir do cenário apresentado, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como era realizada a formação no estágio supervisionado, envolvendo a parceria universidade e escola; estabelecido os compromissos assumidos pelos diferentes agentes e instituições envolvidas e identificado os elementos que compõem o universo do estágio.

Especificamente o estudo busca:

- a) identificar qual é a concepção de estágio que cada segmento da instituição escolar (gestor, professor-coordenador, professor-colaborador) se utiliza para receber estagiários;
- b) examinar as condições dos professores e das escolas para assumir o compromisso pela supervisão dos estágios, conforme os normativos da legislação;
- c) analisar o compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores em situação de estágio;
- d) propor alternativas na ausência de uma proposta do acompanhamento da escola.

CAPÍTULO 1. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O presente capítulo visa apresentar o contexto do estágio curricular supervisionado, abarcando questões históricas vinculadas a legislação e as preocupações com a formação dos professores no âmbito da prática de ensino. Completa este mapeamento as pesquisas e as experiências nos contextos nacionais e internacionais sobre o estágio e a escola como espaços de colaboração e compartilhamento de experiências e aprendizagens.

1.1. A Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado na história da formação de professores.

Uma das primeiras iniciativas da formação de professores ocorreu na França, entre os séculos XVII e XVIII:

(...) "Convirá", diz J.-B de La Salle, "fazer o aluno observar um mestre formado, e que seja bom modelo; após, entregar-lhe a escola um dia, alternadamente com o mestre. Será bom fazer que veja numerosas escolas e pedir-lhe diga o que notou, e porque umas lhe pareceram mais bem dirigidas que outras (LA SALLE [1651-1719] *apud* COUSINET, 1974, p.18).

No Brasil esta temática ganhou densidade a partir do século XX, quando a questão da Prática de Ensino, Estágio Curricular Supervisionado, passou a ser discutida na literatura brasileira, ora criticando a Didática, ora questionando a Formação dos Professores.

Embora haja esta compreensão cabe colocar que durante o século XIX houve acontecimentos que refletiram de alguma forma na compreensão sobre a formação do professor atualmente, vinculados as Escolas Normais e as Escolas de Primeiras Letras.

No primeiro caso, a formação de professores era compreendida como um aprofundamento de conhecimentos a serem ensinados às crianças, ou seja, "o professor deveria conhecer um pouco mais profundamente aquilo que ia ensinar, ou,

em outras palavras, dominar os conteúdos da Gramática e da Aritmética conferia-lhe competência para ensiná-los” (SILVESTRE, 2011, p. 840).

Já nas Escolas de Primeiras Letras, observando a pouca procura pela profissão docente, adotou-se o *método mútuo* que tinha “o entendimento de que a docência era aprendida na prática”, formando assim professores exclusivamente na prática, sem aprofundamentos teóricos (Ibidem, p. 841).

Os conflitos que ocorreram nestes dois modelos de formação de professores propostos entre os anos de 1830 e 1875, puderam ser organizados em 1890 na reforma do Ensino Primário o que trouxe uma nova perspectiva para a formação docente “baseada nos princípios da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica, colocando a formação do professor como fator fundamental para toda reforma de ensino” (ALMEIDA, J., 1993 apud SILVESTRE, 2011, p. 843).

Com isso, a prática de ensino começou a ser desenvolvida através da observação e imitação de modelos de professores experientes, nas então chamadas Escolas-Modelos⁶. Assim, para Silvestre (2011), um avanço significativo na formação de professores foi a integração entre as Escolas Normais e as Escolas-Modelos, regularizada pelas políticas públicas da época.

No entanto, a partir da primeira década do século XX, as Escolas Normais sofreram uma divisão em Escolas Normais Primárias e Escolas Normais Secundárias, o que foi sancionado pela reforma do ensino secundário de 1946.

Saviani (2009) ao analisar os modelos de formação no Brasil, século XX, vai colocar que para o ensino secundário predominou o modelo cultural cognitivo, enquanto que para o ensino primário foi o modelo didático-pedagógico. Assim sendo, Pimenta e Lima (2004) vão sublinhar que o modelo de estágio apresentado aos estagiários priorizava a ideia da Prática de Ensino como uma imitação de modelos teóricos existentes e eficazes para ensinar somente crianças que possuíam condições apropriadas para aprender, passando a ser compreendida com certo equívoco pelas escolas de nível básico, pois “a prática era unicamente uma aplicação teórica” (OLIVEIRA, 2006, p. 19). Deste modo,

A ausência de um projeto integrador de curso provocava situações desde a subestimação da presença do estagiário na escola, como a destinação do mesmo ao cumprimento somente de tarefas manuais e burocráticas, entre elas: apontar lápis, reproduzir cópias de provas no mimeógrafo, acompanhar alunos ao banheiro... (Ibidem, p. 19).

⁶ Colégio de Aplicação da época.

A partir deste momento, o estágio se restringiu em apontar, apenas, as falhas da escola, dos professores, diretores etc., até que em determinada ocasião os estagiários não eram bem vindos à instituição escolar, pois compareciam somente para rotular os professores de “tradicionais” e “autoritários”. Neste âmbito gerou-se um distanciamento entre universidade e escolas, sendo o papel das Secretarias de Educação obrigá-las a receber estagiários (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 40).

O Estágio Supervisionado, neste contexto passou a ser realizado dentro do modelo observação, participação e regência. A observação foi compreendida como um período em que o aluno-mestre observava o professor de classe; a participação foi vista como um momento em que o estagiário auxiliava nas atividades didáticas em sala de aula; enquanto que a regência ficou restrita ao momento no qual o estagiário ministrava a aula, assumindo a sala de aula (FARIA JR; CORRÊA; BRESSANE, 1982).

Além dessas funções ou estratégias havia outras possibilidades envolvendo modalidades do tipo acompanhamento de classes de reforço ou escolares com dificuldade de aprendizagem; mini-cursos; propostas de estágio a partir de temas emergentes, etc. Com relação aos estágios estes poderiam ser desenvolvidos em grupos de dois ou três estagiários ou individualmente. Neste contexto havia também a ideia da supervisão ser efetuada por um professor capacitado, com o intuito de se evitar algumas falhas que os alunos-mestres cometiam durante o estágio.

O termo Prática de Ensino (BRASIL, 1962), proveniente da antiga Didática Especial (BRASIL, 1939; BICUDO, 1995) foi instituído pelas políticas públicas visando aproximar o estudante da realidade pedagógica das escolas no que concerne às experiências com o ensino.

Assim, este tipo de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado acabou incorporando à sua compreensão dois conceitos: disciplina e atividade. Como *disciplina* remontava à antiga Didática Especial, desenvolvendo-se como “Prática de Ensino”, podendo incorporar ao mesmo tempo a Metodologia de Ensino e o Estágio Supervisionado; enquanto *atividade* ficava restrita ao planejamento e a implementação do “Estágio Supervisionado” (FARIA JR; CORRÊA; BRESSANE, 1982).

No âmbito dessa complexidade, outro fator que deve ser incluído diz respeito à própria profissionalização do estudante/estagiário, bem como a aquisição de competências específicas para a prática docente, buscando-se evitar a sua

instrumentalização, pois é o momento em que o estudante universitário passa do papel de aluno para o de professor: “O nosso estagiário é ainda um aluno que durante um intervalo de tempo estará na função de professor, mas que não deixa de ser aluno; é na expressão da palavra, um aluno-mestre” (CARVALHO, 1985, p. 6).

Neste cenário, Giglio (2010, p. 378) nos afirma que dentre os desafios presentes para a formação de professores...

foi e continua sendo a adequação dos Cursos de Pedagogia para formar professores que atuarão em ambientes escolares que se voltam para a inclusão de todas as crianças, organizados em moldes que rompem com o modelo de uma escola destinada a classificar e excluir, e que exigem a atuação política dos profissionais na concepção e realização de Projetos Pedagógicos que expressem a sua identidade.

Nas pesquisas sobre a responsabilidade dos profissionais da escola na formação dos futuros professores, encontramos que “a possibilidade de contribuição deles com essa formação mostraram que mais de 70% acreditavam que os profissionais que já atuam na prática têm alguma responsabilidade sobre a formação dos novos profissionais da educação” enquanto que “92% acreditavam que os docentes profissionais podem contribuir com a formação dos novos profissionais da educação” (GIGLIO, 2010, p. 385).

É um avanço no que diz respeito à preocupação com a formação do professor, entretanto observamos ainda que a questão da prática profissional em situação real de estágio é mais complexa do que a forma com que as políticas educacionais têm tratado por envolver uma instituição, no caso a escola e um ator social chamado de professor colaborador ou parceiro que “não são orientados” formalmente sobre esta pauta.

Consideramos ainda o estágio enquanto formador de um *habitus* profissional, que pode re-significar ou não crenças anteriores sobre o ensino e a escola, assim como afirmam Tardif e Raymond (2000).

1.2. A trajetória da Política Nacional de Formação de Professores.

A formação inicial de professores no Brasil é normatizada por diversas leis, diretrizes e resoluções (BRASIL, 1946, 1962, 1969, 1977, 1982, 1984, 1993, 1994,

1996, 1997, 2001, 2002)⁷. Atentando-nos às leis referentes ao Estágio Curricular Supervisionado, podemos notar a partir de uma perspectiva histórica que esta disciplina nem sempre foi preocupação dos legisladores, encontrando apenas poucos normativos que especificavam sobre o estágio, como no Parecer CFE 4.873 de 1975 o qual colocava a teoria na frente da prática, responsabilizando somente a universidade com relação à supervisão do estágio:

A condução dos trabalhos deve ficar a cargo de professores-orientadores, procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretenda-se habilitar-se o aluno. (BRASIL, 1975, s/n).

Assim, a única responsabilidade e compromisso (ou em alguns casos, obrigação) que a escola tinha e até hoje tem sobre os estagiários é a de recebê-los e assinar suas fichas. Esta compreensão é corroborada com as leis que foram promulgadas visando orientar a questão dos estágios de um modo geral. No entanto, reconhecemos que para a época foi um grande avanço ter-se um olhar para a prática pedagógica em situação de estágio.

Em 1977 foi criada a Lei nº 6494⁸, específica para os estágios de maneira geral, não somente aqueles vinculados às licenciaturas. Esta lei assinalava apenas o estágio como uma experiência prática do currículo e dispunha sobre um vínculo não empregatício do mesmo. Avançando esta perspectiva, o Decreto 87.497, de 1982, apontava a responsabilidade da instituição de ensino na aprendizagem do estagiário, ou seja, a universidade:

Art. 3º O estágio curricular, **como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino** a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, **oferecendo oportunidade e campos de estágio**, outras formas de ajuda, e **colaborando no processo educativo**. (BRASIL, 1982 - grifo nosso).

Porém, a legislação não compromete as instituições escolares com relação à formação do professor, colocando-as somente como colaboradoras no processo educativo. Embora a escola possa ser vista como um espaço de formação do aluno-mestre, e não somente como contribuinte em oferecer o espaço para aplicação da

⁷ Reforma do Ensino Secundário/ e criação do Ginásio de Aplicação (1946); Parecer CFE 292 (1962); Resolução CFE 9 (1969); Lei 6.494 (1977); Decreto 87.497 (1982); Decreto 89.467 (1984); Decreto 914 (1993); Lei 8.859 (1994); LDB 9.394 (1996); Parecer CNE 744 (1997); Parecer CNE/CP 9 (2001); Resolução CNE/CP 1 (2002); Resolução CNE/CP 2 (2002).

⁸ Revogada pela Lei n. 11788 de 2008, dispunha sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dava outras providências.

prática, permanece um paradigma hegemônico no qual o estágio não passa de uma “atividade”, tarefa a ser cumprida como requisito para obtenção de um diploma.

Com a nova LDB 9394/96 reafirmou-se a importância do estágio, especificamente no artigo 65, propondo para todos os cursos de Licenciatura a Prática de Ensino com no mínimo 300 horas. Neste novo formato, buscou-se pensar a formação de professores a partir de um corpo de conhecimento: saberes, competências e habilidades, práticas de ensino, trazendo como novidade, o deslocamento do eixo da qualificação para a certificação profissional, entre outras, podendo-se confundir formar com formar-se. Com relação à “Prática de Ensino” esta passou a ser pensada na perspectiva da “Prática como Componente Curricular”.

Com esse percurso histórico, nos anos de 2001 e 2002 (BRASIL, 2001a e 2001b; 2002a e 2002b), o estágio foi pensado como um período de aprendizagem da profissão que será exercida futuramente, devendo ser realizado a partir da segunda metade do curso com a proposta de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado. Prescinde de uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido no local de trabalho e um aluno estagiário. Porém, a responsabilidade pela formação do estagiário não se restringe mais a apenas um único professor da instituição formadora, sugerindo-se um coletivo, pois...

(...) é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001a, p. 1).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2002 argumentou, no art. 12 §1 e §2, que esta prática, na matriz curricular, não poderia ficar reduzida a um espaço isolado ou restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso. Deveria então “estar presente desde o início do curso”, permeando “toda a formação do professor” (Brasil, 2001a, p.67). Desse modo, implicaria também numa mudança curricular, envolvendo ação-reflexão-ação (Ibidem, p.41).

No geral, a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002b) trouxe como proposta final para a Licenciatura um currículo mínimo de 2800 horas, incluindo a

possibilidade de uma formação em alternância com 800 horas, divididas em 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC). Nesta direção, a Prática de Ensino passou a ser vista como práticas de ensino ou práticas pedagógicas da Prática como Componente Curricular, pois consiste em “uma prática que produz algo no âmbito do ensino”, devendo ser...

planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. (Brasil, 2001b, p. 9).

Em 2006, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006) há uma mudança na carga horária, totalizando 3200 horas sendo distribuídas em:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
 II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
 III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, s/n).

Dentre os estudos propostos durante o curso há o estágio curricular, disposto no art. 8º, inciso IV que visa “assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências”. Indica-se que os licenciandos realizem estágios em diferentes níveis de ensino:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

Paralelo a esta orientação, mas em outro momento surgiu, em 2008, a Lei nº 11.788, propondo no Art. 1º de que o estágio é “ato educativo escolar supervisionado (...) que visa à preparação para o trabalho” e no parágrafo 2º que ele visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008), introduzindo uma maior estruturação entre instituição de ensino e parte concedente do estágio. É válido destacar que esta lei normatiza todos os estágios curriculares, independente de ser um curso de licenciatura ou não.

Esta nova Lei, apesar de nos oferecer alguns avanços, dispõe na maior parte de seu texto aspectos relacionados à vínculos não empregatícios, seguro contra acidentes pessoais, dentre outras questões burocráticas e administrativas. Sobre a aprendizagem do estagiário, de fato, não há muitas preocupações, principalmente quando se referem à parte concedente, a qual tem como orientação:

- I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário (BRASIL, 2008, s/n).

Assiste-se, portanto, a um encaminhamento de formação em que os normativos legais prescrevem limites formais no que diz respeito ao período de estágio, grade horária, seguro de acidentes pessoais. A Lei do Estágio no Brasil (BRASIL, 2008, 1994, 1984, 1982, 1977) é genérica e limitada no que diz respeito às licenciaturas, apresentando uma proposta que visa mais organizar os estágios obrigatórios (ou curriculares) e não obrigatórios que são realizados em outros ambientes que não a escola, do que ter uma preocupação com os aspectos didático-pedagógicos da aprendizagem da profissão. Assim, Silvestre (2011) nos aponta que

O que assistimos hoje, reflexo dessa medida, é o nível de burocratização que o Estágio Supervisionado conseguiu atingir, pois, sendo uma exigência para a certificação, perdeu sua finalidade principal. Além disso, essa medida provocou um distanciamento entre a instituição formadora e as escolas-campo, transformando em exceção aquilo que Caetano de Campos e Anísio Teixeira acreditavam que deveria ser condição *sine qua non* para a disciplina Prática de Ensino cumprir seu objetivo. (SILVESTRE, 2011, p. 851).

Do mesmo modo, como estas leis prescrevem estágios de uma maneira geral, não se entra na questão ou na perspectiva de valorização da parte concedente, ou do espaço escolar, enquanto formador de professores, criando-se uma grande lacuna na construção da profissionalidade docente e profissionalização do magistério. Com isso, observamos que não é prevista a preparação da instituição escolar para receber, assim como orientar o estagiário. A novidade é que agora se fala de forma vaga que este professor pode receber formação continuada por parte da instituição de ensino superior.

Assim, estas questões, entre outras nos levaram a conhecer melhor como ocorre o diálogo entre universidade e escola no âmbito do estágio, constituindo o próximo tópico.

1.3. Estágio Supervisionado: a Perspectiva de Diálogo entre Universidade e Escola

No âmbito da produção acadêmica, das pesquisas e estudos, são encontradas várias contribuições, que englobam a formação docente e as modalidades de estágios (AGOSTINI, 2008); valorização da experiência (CARVALHO, 1985), prática reflexiva (PICONEZ, 1991), re-significação dos conteúdos (KENSKI, 1991), histórias de vida e autobiografias (FAZENDA, 1991; NADALETO, 2007), a escola enquanto agência formadora (KULCSAR, 1991), a tutoria (KIST, 2007), a epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2002; BORGES, 2008), Histórias de vida (BUENO; CHAMLIAM; SOUSA; CATANI, 2006), entre outras possibilidades.

No presente estamos em fase de reforma paradigmática com relação ao modelo geral de formação docente. Ao mesmo tempo em que ainda ocorrem cursos estruturados sob a forma clássica da racionalidade técnica (CARVALHO; GIL PÉREZ, 1993), nos quais o professor é visto como um técnico que deve ser treinado para aplicar os conhecimentos científicos produzidos por especialistas que lhe são

apresentados através de “pacotes de ensino”, despontam propostas que tentam superar esse modelo. Tais propostas tentam levar em conta o que as pesquisas atuais têm apontado.

Essas novas pesquisas, voltadas para o conhecimento profissional do professor e para a aprendizagem da docência, têm se intensificado nos últimos anos e vêm se detendo em investigações sobre o pensamento do professor, o ensino reflexivo e a base de conhecimentos para o ensino (BORGES, 2004; TARDIF, 2002; MIZUKAMI *et al*, 1998). Tais investigações foram, segundo esses autores, de certa forma, impulsionadas nos últimos anos por Donald Schön (1992), cujas obras podem ser consideradas como um marco, “ao tentar construir uma epistemologia da prática e ao abrir flancos para tipos alternativos de investigação até então não ousadas, considerando paradigmas vigentes e a preocupação com o modelo processo-produto” (MIZUKAMI *et al*, 1998, p.491).

Embora essas pesquisas apresentem grande diversidade teórica e metodológica, podem ser reunidas em uma linha de investigação denominada de paradigma do pensamento do professor. Diferentemente do foco de pesquisa na relação processo-produto (existente no paradigma anterior de investigação), a análise volta-se, agora, para as dimensões ocultas do ensino (os processos de pensamento, juízo, tomadas de decisão) e outras, envolvidas não somente nas situações interativas, mas, também nas pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão) (GARCIA, 1999a).

Desta maneira, alargando-se as dimensões de ensino e de aprendizagem que são objeto de estudo e de formação, essas pesquisas tem apontado para alguns aspectos novos da aprendizagem docente (LIMA; REALI, 2002):

- seu caráter processual, complexo, contínuo, marcado por oscilações e discontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares;
- a relevância tanto da experiência pessoal de vida como da prática profissional, consideradas importantes fontes de aprendizagem;
- a construção ativa, por parte dos professores, de seus conhecimentos profissionais: o professor aprende na interação com os colegas, alunos, pessoas em geral, que influenciam suas concepções e práticas, e enfrentando e resolvendo problemas de natureza variada, que surgem constantemente em seu ofício; ele é um profissional prático-reflexivo.

O tema Prática de Ensino, Estágio Curricular Supervisionado como apontamos, tem sido discutido nas pesquisas brasileiras desde o século XX, criticando a Didática, e questionando a Formação dos Professores.

Esta crítica feita à didática instrumental, segundo Pimenta e Lima (2004), gerou a negação da própria didática, posteriormente, sendo substituída por uma crítica à escola como reprodutora de ideologias dominantes da sociedade.

No que diz respeito às discussões sobre educação, currículo e teoria da formação (GARCIA, 1999a; 1999b), a partir dos anos 90, este processo vinculado à preparação/capacitação inicial e contínua dos professores constituiu-se numa área de estudo e investigação no que diz respeito a produzir a vida do professor e a profissão docente (NÓVOA, 1999; 1995; 1992).

Como justificativa desse encaminhamento, Pimenta e Lima (2004) assinalaram que os docentes são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade, por isso é necessário investir na formação e desenvolvimento deles. Porém, na universidade pouca importância é dada à prática. O curso de Licenciatura não fundamenta teoricamente o desempenho do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica, havendo uma carência de prática e teoria (PIMENTA; LIMA, 2004).

Desta maneira, nas Licenciaturas não se adentra na perspectiva de valorização da formação dos formadores de professores, da inserção profissional e acompanhamento dos egressos nos primeiros anos fora da universidade. Assim, há lacunas na constituição da profissionalidade docente, deixando a desejar no que se refere “às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74), bem como do próprio processo de formação no que se refere aos estágios em cursos de Pedagogia:

Quanto aos Estágios, como componente obrigatório com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam. Em razão de sua homogeneidade e especificidade, não foram computados para as proporções calculadas. O que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados, é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e 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 disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Um estudo mais aprofundado, local, sobre os estágios para docência merece ser realizado. (Gatti e Nunes, 2009, p. 21).

Neste âmbito, questiona-se o que é o estágio e a prática de ensino? Qual o papel que compete à universidade e à escola? O que faz o professor da escola de Educação Básica que recebe e acompanha os estagiários? Como ele é selecionado? Como orienta os estagiários? Enfim, o que se propõe quando se trata do estágio e da prática de ensino?

Embora possam ser questões banais, na prática não tem sido fácil obter estas respostas, considerando os estudos de Gatti e Nunes (2009) e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) que desde a década de 80 tem procurado respostas aos diferentes questionamentos. Porém, no ENDIPE de Belo Horizonte, 2010, reconheceu-se o estágio como algo imprescindível ao formando.

Assim entre os formadores dos novos professores encontramos os professores universitários e os professores da instituição escolar (professores-colaboradores) que recebem os alunos estagiários. Os professores-colaboradores têm uma grande importância no auxílio do estagiário na aprendizagem de sua profissão, pois oferecem os seus saberes da experiência (TARDIF, 2002). Entende-se que quanto melhor for à orientação que o professor da escola der para quem está em situação de estágio, bem como a relação entre eles, melhor o estagiário se desenvolverá como futuro profissional.

A colaboração desses professores de educação básica é de extrema importância para a formação dos futuros professores que terão na construção da docência não só a teoria da universidade, mas também a prática pedagógica. Todavia não basta reconhecer que isso é importante, se na orientação da prática docente não houver espaços de mediação compartilhada entre os professores da universidade e da escola.

O estágio ajuda o estudante a construir suas competências específicas, bem como o *habitus* professoral (SILVA, 2005). Neste itinerário pedagógico não se pode deixar de observar que há também a perspectiva desse estudante conservar o *habitus* de aluno (*histerese*), relutando na passagem para professor na assunção de

uma nova posição. Destacamos ainda que o *habitus* professoral só será formado a partir do momento em que o estagiário tornar-se realmente um professor.

Desse modo, forma-se uma rede complexa na difícil transição de aluno a professor em que se não for trabalhado bem a etapa da socialização primária realizada na família e na escola não se assumirá pressupostos básicos da socialização secundária realizada na universidade (DUBAR, 1998)

No entanto, se o estagiário for bem orientado no exercício da prática, com um professor-colaborador que saiba encaminhá-lo, este aluno/estudante poderá vir a ser um bom professor, pois “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35).

Dado este contexto pergunta-se: para quem o estágio é benéfico? Somente para os alunos de universidade, que precisam de um contato real com a profissão futura? Será que apenas estes alunos desfrutam deste estágio?

Eles não são os únicos envolvidos neste processo. Há todo um corpo de profissionais e pessoas que atuam para que aconteça este estágio: Professores da Educação Básica (colaboradores), Diretores e Coordenadores de Escola (Equipe Gestora), Professores Universitários (Supervisores) e alunos do Ensino Fundamental.

Estes últimos têm uma grande importância no processo de construção da docência, pois, além de contribuírem com o estagiário, eles também recebem algo deste, e é neste momento que o estudante universitário deve ser bem orientado, ausentar-se da posição de aluno (pois ele ainda é um aluno na universidade) e refletir a prática pedagógica do e como docente, além da sua responsabilidade em ensinar.

Os professores da Educação Básica não são meros “atores coadjuvantes” neste processo. O estagiário, através da observação da prática deste docente colaborador, (re)constrói também a sua prática docente. Entretanto, neste momento problematiza-se novamente esta questão, pois a maioria dos professores da escola pensa que a única responsabilidade quem têm para com o estagiário é a de recebê-lo e assinar suas fichas, cumprindo com o “compromisso” de ceder o espaço de sua aula (CYRINO, 2009). Porém, esquece-se dos compromissos didático-pedagógicos

com este iniciante na profissão, bem como troca de experiências e auxílio entre professor-colaborador e aluno-mestre.

Desse modo, o estágio insere-se como parte da formação docente o qual tenta estabelecer a todo o momento uma relação de unidade entre teoria e prática desenvolvidas não só por alunos-mestres, mas também com a participação de professores-colaboradores e professores supervisores de estágio.

Enquanto propostas de encaminhamento para aproximar a teoria da prática, encontramos um modelo curricular de formação que pudesse dar conta dos aspectos ou elementos mais imprescindíveis para a formação desse professor. Uma possibilidade de resposta para estas inquietações já se encontra em andamento na Universidade de Montreal em que se propõe o *modelo profissional* de formação de professores em substituição ao *modelo acadêmico*.

O antigo modelo (modelo acadêmico) compreende a formação do profissional enquanto um tecnólogo, “que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa” com o intuito de aplicá-los na prática escolar. O atual modelo profissional proposto é pautado em uma formação do profissional reflexivo “que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática” (BORGES, 2008, p. 161).

Enquanto modalidades de formação o modelo acadêmico compreende uma perspectiva centrada na formação acadêmica, com estágios ao final do curso e de duração não muito longa. Este processo de formação é centralizado e controlado pela universidade. Dessa forma, “os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários” (Ibidem, p. 161).

Diferente da concepção apresentada, o modelo profissional está centrado na prática, contemplando um modelo de estágio em alternância que ocorre ao longo da formação. Neste caso, a escola se torna o *lócus* de formação do futuro professor. Portanto, há vários atores envolvidos no processo além daqueles “tradicionalmente implicados na formação”, como os “professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio)”, “diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores” (BORGES, 2008, p. 161).

Apesar destas propostas sabemos que enquanto espaços privilegiados de diálogo entre teoria e prática, os estágios curriculares enfrentam um duplo desafio:

por um lado, exigem uma revisão dos formatos, garantindo o tempo e as condições adequadas para o contato qualificado dos estudantes com professores e escolas; por outro, exigem interrogar o grau de interação existente entre as instituições formadoras e as instituições estagiadas, a capacidade de diálogo entre os saberes destas duas instituições e entre os profissionais que nelas atuam (GIGLIO, 2010, p. 379).

Vimos, então, a importância do estágio na formação inicial de professores, bem como reconhecemos o valor de se tomar a escola como participante neste processo. Sabemos que instituições de formação de diversos países, inclusive do Brasil, se preocupam com a formação dos profissionais da educação, colocando o professor como foco na melhoria da educação e a escola como espaço formador, concordando com as palavras de Canário (2000, p. 13):

no caso da formação profissional de professores, que as escolas sejam encaradas como os lugares fundamentais de aprendizagem profissional e não como meros lugares de “aplicação”. A aceitação deste pressuposto implica que os contactos estreitos com os contextos de trabalho sejam o mais precoces possível e estejam presentes ao longo de todo o percurso de formação inicial, não se circunscrevendo a uma etapa final. Só desta forma é possível favorecer um percurso iterativo entre formação e trabalho que permite o movimento duplo de mobilização, para a ação, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial.

Com o contexto dado, apresentaremos a seguir algumas experiências relacionadas a este assunto, dando destaque aos programas de formação adotados por vários países, como França, Portugal, Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Brasil, entre outros. Temos como objetivo conhecer e explicitar o cenário da formação de professores atualmente, qual é a preocupação presente e como lidam com este processo, bem como de que forma o estágio curricular é desenvolvido.

1.3.1. Estágio Supervisionado: as experiências nacionais

Na política brasileira, vemos que há ausência de iniciativas que se aproximem de aspectos didático-pedagógicos da formação profissional. Entretanto, experiências isoladas no âmbito das universidades podem ser encontradas no Brasil, com a UNIFESP (Residência Pedagógica), UNESP/RC (Parceria Intergeracional e Formação Docente) e USP/Ribeirão Preto (Educadores), entre outras. Estas propostas citadas são realizadas no curso de Pedagogia destas universidades. Nesta direção pode se apontar também as perspectivas de estágio que foram

apresentadas nos dois últimos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino, ou seja, no ENDIPE de 2008 e de 2010.

No primeiro programa encontramos uma vivência semelhante à da medicina. A Residência Pedagógica, que ocorre na Universidade Federal de São Paulo, é uma modalidade especial de estágio curricular baseada na “imersão dos residentes (estagiários) em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais” (GIGLIO, 2010, p. 376). Os estudantes acompanham a prática pedagógica docente e a política educativa da escola pública, podendo conhecer a gestão da escola e da sala de aula, conhecem o contexto e as relações entre famílias e escola, e entre escola e comunidade (território), preparam um pré-projeto de intervenção com o acompanhamento do professor universitário e do professor que o acompanha na escola, e por fim, partem para a intervenção (Ibidem, p. 387-388).

A Residência Pedagógica (PRP) tem início no quinto semestre do curso, cumprindo os estágios curriculares obrigatórios na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na Gestão Educacional, sendo que no período anterior (quatro primeiros semestres do curso) os alunos realizam a disciplina Práticas Pedagógicas Programadas (PPP), na qual, ao longo deste período os discentes se dividem em pequenos grupos e vivenciam, dentro de outras disciplinas, situações que os aproximam da realidade escolar e educacional. (Ibidem, p. 381).

O PRP reúne elementos que potencialmente poderão atuar de modo sistêmico, transformando os estágios tradicionais numa oportunidade de renovação da formação inicial e continuada de docentes e gestores escolares, e no estabelecimento de novas relações entre as escolas públicas e a Universidade (Ibidem, p.389).

O diferencial do programa está na imersão dos residentes nas escolas por um mês ininterrupto para a realização dos estágios de Educação Infantil e Ensino Fundamental e quinze dias seguidos na Educação de Jovens e Adultos, tendo como meta, além da formação inicial a formação continuada dos professores das escolas que acompanham os residentes. Estes, assim como os gestores, são vistos como colaboradores no processo de formação (UNIFESP, 2011). Dessa forma, nesta universidade, está em desenvolvimento no Curso de Pedagogia uma metodologia para a Residência Pedagógica “como uma política de formação inicial de docentes capaz de atuar de maneira propositiva em ambientes escolares, gerando

aprendizagens e provocando a revisão das práticas de educadores e gestores já profissionais” (GIGLIO, 2010, p. 376-377).

Podemos observar também a experiência realizada na UNESP, *campus* Rio Claro. Nomeada de Parceria Intergeracional e Formação Docente (SARTI, 2008; 2009), a proposta em andamento visa colocar em contato professores experientes com estudantes de Pedagogia, para que, através da troca de experiências ocorra formação continuada e inicial respectivamente.

Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais. (SARTI, 2009, p. 134).

Cabe ressaltar que neste programa os professores da escola não são considerados tutores, ou seja, não tem “responsabilidades institucionais comumente associadas a este papel” (Ibidem, p. 136), mas assumem a postura de parceiros na aprendizagem da docência. Os professores das escolas são convidados a receber estagiários, não havendo nenhuma seleção prévia para tal.

A novidade nesta proposta é a elaboração do relatório de estágio em parceria, ou seja, professor e estudante elaboram um relatório em conjunto. Os professores-colaboradores também tem à sua disposição um curso de extensão oferecido pelo professor-supervisor no qual mostra o que é e qual a importância do estágio na formação inicial. Essa proposta está em construção, com novos encaminhamentos para os anos de 2011 e 2012, como por exemplo, a preocupação com o envolvimento da gestão escolar também vista como formadora dos estagiários.

Com relação à USP, *campus* Ribeirão Preto, os estagiários realizam sua prática na gestão, Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Nesta perspectiva de formação, há uma iniciativa que visa à aproximação dos professores da escola com os estagiários, tendo como objetivo desta aproximação o diálogo e a troca de experiências, entre aquele que está passando pelo choque da realidade, e aquele que está inserido nesta realidade há algum tempo. O diferencial deste programa é a contratação dos “Educadores⁹” por meio de concurso, tendo, dentre suas tarefas

Além de auxiliar numa série de atividades relacionadas às disciplinas-estágio, como manter uma relação mais estreita com as escolas realizando visitas, discutindo as propostas com os seus

⁹ São técnicos de nível superior, que possuem formação em licenciatura e realizam a mediação entre escola e universidade.

profissionais, os educadores têm como incumbência principal acompanhar os alunos na realização de seus estágios (CORREA, 2009, p. 9).

Outras experiências foram encontradas a partir dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que ocorrem bienalmente desde a década de 80, sendo cada edição em uma universidade localizada em diferentes estados do Brasil. Para o presente, propusemo-nos a buscar nos anais dos dois últimos ENDIPE (2008 e 2010), experiências diferenciadas de estágio que envolveram a escola como um espaço possível de formação.

Realizamos assim, uma breve análise a partir dos trabalhos encontrados, com a leitura de seus resumos, e quando necessário, do texto todo. Expusemos a seguir o que foi encontrado de maneira geral, exemplificando com alguns autores, e de maneira específica descrevemos brevemente as experiências que envolvem o professor-colaborador e/ou tentam aproximar a escola da universidade, em um diálogo através do estágio.

O XIV ENDIPE (2008) teve como temática central as “*Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*”. Os objetivos deste encontro estavam voltados, de maneira geral para “Estimular a reflexão sobre a produção de conhecimento sistematizado das questões pedagógicas e dos processos formativos no âmbito da Didática e da Prática de Ensino, em diálogo com os campos conexos, em distintos espaços, lugares e culturas” (*online*¹⁰). Privilegiou-se, assim, a discussão dos diferentes *lócus* de ensino e aprendizagem.

Nesta edição, encontramos alguns textos relacionados aos estágios que abordaram: **Organização dos estágios** (LISOVSKI; DUTRA; PAULA, 2008); **Reformas curriculares e o estágio** no currículo das licenciaturas (DUTRA, 2008; CASTRO, 2008; FERNANDES, 2008; RAYMUNDO, 2008); **Concepções de estágio** (LOPES; NONO, 2008); Estágios nas disciplinas específicas, como **Biologia** (HICKMANN; SILVA; COMARELLA; FERRAZ, 2008), **Letras** (FIGHERA; GODINHO, 2008; SILVA, 2008); **relação Teoria e Prática** (ARAÚJO, 2008; CARRASCO; AZEVEDO; WOLFF, 2008; ABDALLA, 2008); **Reflexão a partir do relatório de estágio** (PÁTARO; ARAUJO, 2008); **Saberes docentes e prática pedagógica** (LOCATELLI; COSTA NETO; CEVIDANES; VENTORIM, 2008); **Formação do Professor Reflexivo** (CEVIDANES, 2008); **articulação universidade e**

¹⁰ <http://www.endipe2012.com.br/historico.php>

comunidade (COSTA, 2008); **A pesquisa no estágio** (LIMA, 2008); discussão sobre a **parceria universidade e escola** (GUIMARÃES, 2008); construção da **Identidade profissional** através dos estágios (LEITE, 2008)¹¹.

Especificamente sobre o tema central do nosso trabalho, ou seja, a relação da escola com a universidade encontramos textos, relacionados à nossa temática, mas que não relatam experiências diferenciadas: **direção e supervisão da escola e o estágio** (SCHEIN, 2008); **o Papel do Professor Formador** (AZEVEDO; ABIB, 2008); **Colaboração universidade e escola** (AROEIRA, 2008), bem como os modos diferenciados de se realizar o estágio supervisionado, que inclui algumas já citadas anteriormente como a **Parceria Intergeracional** (SARTI, 2008); **Modelo de formação profissional** (BORGES, 2008); **Residência Pedagógica - RJ** (GONZAGA, 2008), e outra que apresentaremos a seguir que se relaciona ao **Estágio como mediação** (YAMIN, RODRIGUES e SILVEIRA, 2008).

Na pesquisa de Schein (2008), apesar de não trazer inovações com relação ao modo de realizar os estágios, aproxima-se de nossa pesquisa na medida em que a autora leva em consideração as opiniões da equipe gestora da escola com relação ao estágio e à presença dos estagiários no ambiente escolar. Os diretores das instituições pesquisadas apontam como positiva a presença do estagiário na escola, pois é importante o contato com a realidade escolar para a formação destes futuros professores, além de contribuir para a própria escola.

Azevedo e Abib (2008, p. 13) apontam, através de uma pesquisa bibliográfica o papel do professor formador a partir de seis cenários de supervisão sob a perspectiva de Alarcão e Tavares (1987). Assim, Azevedo e Abib concluem que “A ação tutorial nos processos de orientação em diferentes cenários educacionais, pode desenvolver o pensar e o agir reflexivos, de professores formadores e alunos”.

Gonzaga (2008, p. 5) nos apresenta a experiência da Residência Pedagógica na Universidade Estácio de Sá – RJ, que é baseada na perspectiva da colaboração entre escola, professores, universidade e estagiários “visando à construção de uma convivência harmônica em que cada um tem seu lugar, com suas escolhas epistemológicas, suas crenças, atitudes e estilo”. Nesta pesquisa, a autora aponta que a Residência Pedagógica é um espaço de aprendizagem e reflexão do estagiário, e tem como objetivos:

¹¹ Estes trabalhos constam nas nossas referências bibliográficas como ENDIPE. Anais do XIV Encontro de Nacional de Didática e Prática de Ensino.

colocar o aprendiz em contato com a realidade profissional, atuando como aprendiz de profissional; integrar teoria e prática, facilitando a construção dos conhecimentos e vivências profissionais; perceber que o conhecimento nem sempre precisa ser adquirido numa lógica ou sequência racional (Ibidem, p. 6).

No momento da apresentação do trabalho no evento, o projeto ainda não havia sido desenvolvido na universidade, pois era uma proposta para o ano de 2008.

Outra proposta diferenciada versa sobre o estágio como mediador da teoria com a prática (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008). Este trabalho foi desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, curso de Pedagogia, tendo como foco o estágio de Educação Infantil. Os estágios foram desenvolvidos pelos estudantes em duplas, facilitando a orientação por parte dos supervisores de estágio: “a organização dos estagiários em duplas favoreceu o processo de mediação, pois todos os alunos atuaram em uma mesma instituição, com concentração simultânea de datas e de horários, facilitando a participação das docentes da UEMS” (Ibidem, p. 5). Além disso, o estágio segue uma organização de três etapas, a saber:

1- vivência do cotidiano de uma sala de educação infantil durante dois meses, duas vezes por semana, colaborando, interagindo e conhecendo o ambiente. Um diário de bordo registrava o cotidiano, que era analisado a partir das teorias estudadas. O conteúdo dessas análises era discutido em sala de aula, no período noturno.

2- ampliação da vivência do cotidiano da sala durante dois meses, ampliando o objetivo da fase anterior. Nesse momento, as duplas elaboraram e executaram uma atividade de intervenção de uma hora de duração, duas vezes por semana, executando atividades que objetivavam contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho do Centro de educação infantil envolvido (diminuir os momentos de espera, atividades de recreação, contação de histórias e outras). Essa metodologia foi fundamental. Permitiu um contato com a turma que iriam estagiar, a realização de um planejamento gradual e, acima de tudo, possibilitou às docentes da UEMS a oportunidade de acompanhar o planejamento e de interferir no momento da execução das atividades.

3- momentos da regência na sala de educação infantil duas vezes por semana (32 horas), desenvolvendo um Projeto, com acompanhamento das docentes da UEMS (YAMIN; RODRIGUES; SILVEIRA, 2008, p. 6).

Após cada um destes momentos, as autoras acrescentam que eram realizadas reuniões coletivas com os estagiários, o que permitia “o repensar das atividades para o próximo dia de trabalho” (Ibidem, p. 6).

Já o XV ENDIPE (2010) abordou as *"Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais"*. Nesta edição, os objetivos gerais foram: "Socializar resultados de estudos e pesquisas no campo da didática e das práticas de ensino em diálogo com diferentes áreas da educação¹²", focando as atenções para a formação e o trabalho docente.

Nos anais deste evento encontramos um número maior de trabalhos relacionados à temática estágio. São textos que abordam: a **reflexão** do estagiário sobre o estágio (ALLAIN, 2010;); a relação/articulação **teoria e prática** (ARAUJO, 2010; LIMA; PASSOS; SPADA, 2010; KHIDIR; VIZOLLI, 2010; MOURA; MORETTI; CEDRO, 2010; ANGELO; SOUZA, 2010); a **adequação e/ou análise dos cursos de licenciatura** com relação ao estágio (BATISTA; MORORÓ, 2010; CASTRO; AZEVEDO, 2010; PINTO; SANTOS; AZEVEDO, 2010); **desafios do estágio** (CAIADO; AMARAL; REZENDE, 2010); disciplinas específicas como **Matemática** (NASCIMENTO; MAFRA, 2010), **Educação Física** (SOUZA NETO; PANNATIER; BENITES, 2010), **Ciências Biológicas** (GOULART; FREITAS; BASTOS, 2010; ARAUJO, 2010), **Geografia** (PINHEIRO; PIRES; SOUZA, 2010) **Língua Inglesa** (TOGNATO; STUTZ; CRISTOVÃO; RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2010), **Artes Plásticas** (VIDAL; 2010); **Pesquisa e estágio** (LEÃO; LUNARDI; CORTE, 2010; STIVAL; PASQUALOTTO; RONCATO; SILVA, 2010); **Supervisão em ambiente virtual** (ROZENFELD; SOTO, 2010); **Saberes e práticas pedagógicas** (TARTUCI, 2010); **Professores Orientadores** (DUTRA; TERRAZZAN, 2010); **Alfabetização e estágio** (VÓVIO; BUNZEN; REVAH; PIETRI, 2010)¹³, dentre outras temáticas.

De maneira específica, encontramos trabalhos que versam sobre: **Envolvimento ou importância do Professor-colaborador** (DIÓGENES; HOLANDA, 2010; LOURENÇO; MOURA, 2010; PAULA; CASSIANI, 2010; CARVALHO; LIMA, 2010; MEDEIROS, 2010). E trabalhos que relatam experiências diferenciadas: **Parceira/vínculo universidade e escola** (DOMINGUES; AROEIRA; ALVES, 2010; DOMINICK; SANTIAGO; FERREIRA, 2010); **Relação com a escola** (AGOSTINI; SOUZA; LIMA, 2010); **Residência Pedagógica** (COSTA; 2010; GIGLIO¹⁴, 2010). Faremos a seguir a exposição de alguns destes trabalhos, pelos menos um de cada temática.

¹² <http://www.endipe2012.com.br/historico.php>

¹³ Os trabalhos referidos encontram-se nas nossas referências bibliográficas como ENDIPE. Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

¹⁴ Já apresentada anteriormente.

Diógenes e Holanda (2010) analisam as relações entre professores da escola e estagiários através dos relatórios de estágio dos licenciandos. As autoras verificaram que “O estagiário é frequentemente recebido pelo professor-monitor e pela escola não como um estudante em formação, que necessita de acolhimento e orientação, mas como um substituto”. Apontam para a possibilidade de uma responsabilidade colaborativa entre escola e universidade, para que os estágios sejam de boa qualidade (p.1).

O texto de Paula e Cassiani (2010) traz uma problematização acerca do papel do professor da escola na formação dos estagiários. A autora ressalta que há “uma ausência dos saberes do docente da escola e da valorização de sua prática” (p.1), e estabelece uma análise na qual o professor da educação básica se ausenta e se silencia de sua prática e de seus saberes perante aos estagiários, justificando que “Essa ausência naturalizada do professor da escola e de seus saberes na formação do futuro professor constitui discursos produzidos pela academia que os ignoram e silenciam com relação a eles” (p.11).

Já a pesquisa de Carvalho e Lima (2010) relata sobre o que os professores da escola pensam sobre os estagiários e o que apontam como positivo ou negativo no fato de receber um estagiário em sala de aula. As autoras destacam que “os docentes entendem esta atividade teórico/prática como um momento onde o aluno irá construir e desenvolver sua práxis, sua futura atividade profissional”.

O estudo de Agostini, Souza e Lima (2010) nos mostra as relações da universidade com a escola através de depoimentos de professoras e gestoras de escolas nas quais são desenvolvidos estágios de Licenciatura em Biologia. Segundo os autores a pesquisa proporcionou às docentes entrevistadas “uma oportunidade de reflexão, uma vez que passaram a elaborar suas experiências de vida, formação e prática docentes, bem como a vivência da comunicação interativa com os estagiários” (p. 22).

Dentre os trabalhos que relatam experiências diferenciadas, podemos citar a apresentação do NEST (Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói), trabalho proferido por Dominick, Santiago e Ferreira (2010). No texto, os autores demonstram que o núcleo estabelece o vínculo entre as instituições de ensino superior e as escolas e apontam que ambas as instituições tem ficado cada vez mais próximas. Relatam que a partir de 2009 encaminham os estagiários e pesquisadores às escolas e ao término de suas atividades solicitam um relatório do

que foi realizado. O NEST faz “um mapeamento desses relatórios, em consonância com os padrões éticos, buscando possibilidades e dificuldades encontradas nas realidades pesquisadas e socializando esses dados para as equipes da FME que acompanham as escolas” (p. 21). Para os autores, a ideia central da ação do NEST “ultrapassa o viés burocrático pelo qual normalmente é entendido o setor pela maioria das Universidades e outras instituições públicas ou privadas que a ele recorrem” (p. 15).

No texto de Domingues, Aroeira e Alves (2010) é evidenciada a questão da reflexão no estágio através de espaços coletivos proporcionados pelo supervisor de estágio na universidade, bem como da colaboração entre a escola e a universidade. Neste sentido, os autores apontam que o supervisor de estágio ocupa um papel importante na formação do futuro professor, pois “lhe cabe o papel de mediar a reflexão coletiva entre estagiários professores, estagiários observadores, professores da escola e professores supervisores e promover um trabalho de abertura de diálogo com a escola” (p. 27). Com relação à reflexão, os autores concluem que esta, partilhada entre pares da universidade e da escola, contribui para a aprendizagem da docência (p. 36).

A pesquisa de Costa (2010) complementa os estudos de Giglio (2010) já apresentados anteriormente, na medida em que traz as opiniões de estagiários e docentes escolares com relação ao programa de Residência Pedagógica desenvolvido na UNIFESP. Os participantes da pesquisa avaliam o programa de forma positiva, destacando sua importância para a formação de ambos os grupos (estudantes e docentes). Para a autora, o programa de Residência Pedagógica “possibilitou além de uma aproximação entre a teoria acadêmica e a prática docente, uma nova forma de relação entre elas” (p. 10), além de contribuir “com subsídios importantes para o favorecimento da constituição da identidade docente, tanto dos estudantes do Curso de Pedagogia da Unifesp, quanto dos educadores/ professores da rede municipal” (p. 10).

As experiências nacionais apresentadas avançam no sentido de oferecer um maior diálogo entre teoria e prática, além de estabelecer relações mais próximas com a escola e oferecer possibilidades de um trabalho em conjunto, no qual universidade e instituição escolar apresentam-se envolvidas com o processo de formação.

1.3.2. Estágio Supervisionado: as experiências internacionais

Experiências que vão além do quadro apresentado, podemos encontrar no Canadá, Quebec, com a contratação de *professores associados*¹⁵, os quais, além de uma formação oferecida pela universidade, recebem um auxílio financeiro para orientar estagiários na sala de aula, como parte de seu trabalho.

Esta iniciativa ocorreu no princípio dos anos 90, quando o então Ministério da Educação do Quebec (MEQ¹⁶) propôs uma reforma para a formação de professores: adição do quarto ano de graduação e 700 horas de estágio. Para isso, o MEQ investiu nas escolas para acompanharem os estágios nas tarefas de recepção, supervisão e avaliação dos formandos, e formação de professores e professores associados (LACROIX-ROY; LESSARD; GARANT, 2003; QUEBEC, 2002).

Estas reformas originaram programas de formação oferecidos em doze universidades do Quebec, sendo nove de língua francesa e três de língua inglesa. Todas as universidades tem autonomia para desenvolver os programas de formação respeitando o que é estabelecido pelo comitê de credenciamento dos programas de formação de professores (CAPFE – Comitê d’Agrément des Programmes de Formation à l’Enseignement), formado por representantes da escola e da universidade (GERVAIS; DESROSIERS, 2005). O modelo de formação presente nestes programas é a formação em alternância, ou seja, que ocorre entre o meio universitário e o meio escolar, oferecendo o mesmo tempo de teoria e de prática aos formandos.

Neste país os estudantes de licenciatura iniciam suas atividades práticas no primeiro dia letivo de aula da escola, e permanecem neste ambiente, em grupos, por um período de 14 à 16 semanas. Algumas mudanças ocorridas neste sentido visaram priorizar a experiência prática na escola em concomitância com a universidade (KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006).

Quando finalizam a formação, os professores recebem um certificado contendo uma concessão para ensinar (fato que anterior a esta reforma não ocorria) e permanecem em estágio probatório em seus dois primeiros anos de experiência, com a supervisão de um professor experiente.

¹⁵São professores que recebem estagiários em sua sala de aula, na escola. Esta nomenclatura “professor associado” é utilizada em todos os programas de formação do Quebec.

¹⁶ Atualmente Ministère de l’Éducation Loisir et Sport Du Quebec (MELS).

Gervais e Desrosiers (2005, p. 2), em pesquisa realizada com escolas do Quebec, nos afirmam a importância da escola como *locus* de formação, mostrando a responsabilidade social desta na formação dos estagiários, bem como sua parceria com a universidade. Os autores apontam os vários atores envolvidos nesta relação e colocam o estagiário no centro: professores associados (escola), membros da direção, supervisores (universidade), outros membros da equipe escolar, e colegas estagiários (GERVAIS; DESROSIERS, 2005, p. 5).

Na área da Educação Física, há um programa de formação de professores, na Universidade de Montreal que procura atender as exigências feitas pelo MELS. Esta proposta tem no desenvolvimento dos estágios o seu diferencial:

Os estágios visam, desde o primeiro ano de formação, à inserção gradual e progressiva do estudante no meio escolar, indo da familiarização e assistência à regência de classe propriamente dita e à implicação nas demais responsabilidades assumidas pelo professor regular, titular de classe (o professor associado), que acolhe o estagiário (BORGES, 2008, p. 157).

Assim como o Canadá, a formação de professores na França também passou por uma reforma nos anos 90. No início desta década foram criados os Institutos Universitários de Formação dos Professores (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres - IUFM) localizados em diversas cidades, atualmente tendem a agir dentro das universidades, e tem como premissa a formação inicial e/ou continuada de professores (*online*¹⁷).

Estes institutos formam docentes que pretendem trabalhar desde o ensino primário, com o ensino geral, até o ensino secundário, com as disciplinas específicas (*online*¹⁸). São concebidos “segundo um modelo que articula uma ambição acadêmica (estabelecimentos universitários) e uma ambição prática/profissional (institutos de formação inicial de professores)” (DURAN; SAURY; VEYRUNES, 2005, p. 40).

Recentemente, os IUFM passaram por uma reforma (*Masterisation*) que inclui o nível mestrado na formação dos professores sendo vinculados às universidades. Dessa maneira, a formação dos futuros docentes ocorre com a licenciatura (*bac*) acompanhada pelo mestrado.

¹⁷ Cf. <http://www.iufm.fr>

¹⁸ Cf. <http://www.iufm.fr>

Esta reforma é advinda do Processo de Bolonha que estabeleceu uma política comum de formação de professores para os países que fazem parte da União Europeia. Segundo este Processo, além da unificação da formação superior dos países da União Europeia, para a formação docente é previsto que todos os professores sejam qualificados em nível de mestrado para exercerem a profissão. Essa política valoriza aspectos na formação que julgamos necessário ser destacados: a aquisição do conhecimento relativo às disciplinas a ensinar, sobretudo na preparação do professor generalista; a fundamentação da prática de ensino na investigação, e a iniciação à prática profissional em contexto escolar.

Dessa forma, para a aprendizagem da prática profissional, a União Europeia (BRUXELAS, 2007) estabelece a parceria entre instituições de ensino superior e escola, sendo este, dentre outros, um princípio comum que todos os países devem seguir, realizando as adaptações para cada realidade.

Na França, nos IUFM, os formandos tem contato com as disciplinas teóricas das ciências da Educação, e em seguida os estágios se iniciam com a *observação* e a *prática acompanhada* e posteriormente o “*estágio em responsabilidade*”.

Na *observação* o estagiário confronta a realidade na qual irá atuar examinando a prática de um professor experiente. Na *prática acompanhada* o aprendiz se insere por 108 horas no desenvolvimento das atividades práticas da sala de aula, com a presença e supervisão do professor responsável pela classe (*online*¹⁹).

O *estágio em responsabilidade* (remunerado - *online*²⁰) visa à formação em alternância. Os estagiários vão à escola durante 108 horas, e uma vez por semana ficam responsáveis pela classe, a seguir realizam dois estágios agrupados em um período de três semanas cada, no qual o formando oferece suporte para a classe de um professor titular. Neste sistema, os aprendizes passam pelos três ciclos da escola primária (LACOSTE; LOARER; MONNANTEUIL, 2007).

Além das atividades práticas, este tipo de estágio conta com uma análise da compreensão sobre a prática profissional, reflexão sobre o trabalho e a disciplina a ensinar, bem como acompanhar a aquisição de conhecimentos da ciência necessários ao exercício da atividade de ensino. A formação para o ensino e a

¹⁹ Cf. <http://www.iufm.fr>

²⁰ Cf. <http://www.education.gouv.fr>

formação teórica devem ocorrer de forma simultânea. (SEPTOURS; GAUTHIER, 2003).

Em Portugal, há uma política nacional de formação de professores que também está diretamente ligada ao Processo de Bolonha. Há um documento que apoia esta política fazendo apontamentos como:

A iniciação à prática profissional e as actividades de investigação educacional exigem que as instituições do ensino superior estabeleçam protocolos de colaboração sustentada com escolas; no quadro destes protocolos, cabe ainda às primeiras participar activamente no desenvolvimento da qualidade do ensino nas segundas, respondendo, nomeadamente, às necessidades das escolas e dos professores no que diz respeito à formação contínua e especializada. Estão definidas as condições materiais e humanas que permitam a realização, com qualidade, destas actividades, e cuja observância é indispensável para que as instituições de ensino superior sejam autorizadas a organizar cursos de formação de professores (PORTUGAL, 2007, p. 12).

Encontramos também alguns exemplos diferenciados de estágios na Austrália. No relatório “Teachers for the Future - The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce” (SKILBECK; CONNELL, 2004, p. 45) os autores citam inovações de parcerias entre universidade e escola na formação inicial de professores em diversas universidades, das quais predominam a formação no mestrado. Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da escola enquanto espaço de formação, enfrentam dificuldades com relação à participação ativa destas na inserção de estagiários.

Na Holanda, na Universidade de Utrecht há a iniciativa de se estabelecer uma colaboração entre universidade e administração da escola. Os estagiários vão à escola durante 4 meses, podendo ministrar suas aulas individualmente após este período por outros 4 meses, quando ele fica com total responsabilidade pela sala de aula. Os estudantes são supervisionados a distância por tutores, significando que a supervisão é praticamente baseada na reflexão e experiência do aluno. Dessa forma, para o programa a reflexão é imprescindível para realizar a ponte entre teoria e prática. (KORTHAGEN; LOUGHRAN; ROUSSELL, 2006).

Em ambos os programas acima citados os formadores de professores compreendem que a prática não é uma forma de aprendizado, mas sim a reflexão desta e a interação com o outro.

Os Estados Unidos contam com dois tipos de programas de formação de professores: aqueles que seguem uma linha Tradicional (Traditional route program), sendo um curso universitário de quatro anos centrado no ensino; e aqueles que seguem a chamada rota Alternativa (Alternative route program) que focam na maneira que os alunos aprendem, bem como sobre métodos eficazes de ensino e é encarregado de preparar professores especialistas. Os participantes deste programa geralmente possuem grau de bacharelado. Os estados deste país podem escolher o programa que pretendem formar e preparar seus professores, entretanto a preferência é pelo programa alternativo (U.S. DEPART. OF EDUCATION, 2009).

Ainda nos Estados Unidos, na Universidade do Estado de Michigan, há uma parceria entre governo, setor privado e educadores com o programa nomeado Teacher Education “Model for the 21st Century”, o qual prepara professores para todos os níveis de ensino em um curso com duração de cinco anos. Os estudantes deste curso realizam a formação profissional de dois anos e então entram em um programa de estágio de um ano na escola, acompanhados por professores da universidade. Durante este ano os futuros professores continuam em um curso acadêmico na universidade e são supervisionados pelos professores universitários, enquanto são lentamente introduzidos na prática juntamente com um professor-tutor. (STUART; TATTO, 2000).

“Bachelor of General Education and Training” (Bacharelado em Educação Geral e Formação²¹) é um programa com um curso de quatro anos utilizado pelas universidades da África do Sul, iniciado primeiramente pela Faculdade de Educação da Universidade de Durban Westville (Faculty of Education at the University of Durban-Westville). O programa segue um documento nomeado de “Normas e Padrões para a Formação de Professores” (“The Norms and Standards for Teacher Educational”) que apresenta uma lista de competências que incluem habilidades, conhecimentos e atitudes que se espera de um professor.

Os estudantes desse programa saem preparados para ser generalistas (ministrar aulas para alunos de 1 a 10 anos) ou ainda preencher outros campos educacionais fora da escola. Nos três primeiros anos do curso os estudantes intercalam a prática com disciplinas teóricas, sendo o último ano dedicado ao estágio profissional. Neste período, os futuros professores são supervisionados por

²¹ Tradução nossa

professores universitários na escola, e estes oferecem uma formação em serviço para os professores colaboradores (STUART; TATTO, 2000).

Na Inglaterra e País de Gales, entre outros, encontramos o Bachelor of Education Program (B.Ed) que é um curso exigido para quem deseja ser professor do ensino primário.

Nestes países ocorre a elaboração de um currículo nacional para a formação de professores (“The National Curriculum for Teacher Educational”) visando à preparação destes para as escolas primárias e secundárias financiadas pelo governo. Assim, os estudantes se inscrevem no curso de licenciatura (B.Ed) de quatro anos (STUART; TATTO, 2000).

O currículo compõe conhecimentos e compreensões de matérias pedagógicas juntamente com provas práticas de ensino efetivo. Stuart e Tatto (2000) observam que a principal característica deste programa é que pelo menos 50% dele está ligado a uma base escolar. Os professores experientes das escolas participam da avaliação final dos recém formados, sendo estas responsabilizadas por boa parte da formação dos futuros professores, pois é de compreensão do governo que as escolas estão melhor colocadas para ajudar os futuros docentes no desenvolvimento de técnicas de ensino prático. (EDWARDS, 1995).

Em ambos os países os alunos-mestres passam por diferentes fases durante o estágio: a fase 1 corresponde ao momento de se aprender conceitos, explorá-los e compartilhá-los; na etapa 2 eles definem uma tarefa prática e a realizam; a fase 3 existe para que os alunos discutam a tarefa realizada e façam conexões; nos passos 4 e 5 os estudantes devem verificar o que foi aprendido através da prática em sala de aula. Edwards (1995, p. 599) aponta que durante estas etapas os alunos-mestres conversam com os professores-colaboradores da escola.

Korthagen, Loughran e Russell (2006), ao dissertar sobre programas de formação de professores em três países diferentes, propõe sete princípios que julgam fundamentais para a aprendizagem da profissão para os estudantes e para a mudança na formação de professores. Explicitaremos então, cada princípio²², julgando importante para trazermos à nossa realidade, com as devidas adaptações:

- *Princípio 1:* Aprender sobre o ensino envolve continuamente demandas conflituosas e concorrentes (este princípio relaciona-se ao conflito entre teoria e prática presente nos cursos de formação);

²² Tradução livre.

- *Princípio 2:* Aprender sobre o ensino exige uma visão do conhecimento como um assunto a ser criado, e não como um tema já criado/pré-estabelecido (aprendizagem sobre a reflexão das próprias experiências como futuro professor);
- *Princípio 3:* Aprender sobre o ensino requer mudar o foco do currículo para o aprendiz (o currículo dos programas de formação de professores não deve ser voltado somente para a teoria da universidade, mas deve ter a prática como foco principal de aprendizagem);
- *Princípio 4:* Aprendizagem sobre o ensino é aprimorada através da pesquisa do (estudante) professor (o futuro professor pode e deve pesquisar suas próprias práticas);
- *Princípio 5:* Aprender sobre o ensino requer aprender a ensinar trabalhando em colaboração com seus pares;
- *Princípio 6:* Aprender sobre o ensino requer relações significativas entre escola, universidade e futuros professores (destaca-se que os formadores de professores devem compreender que ensinar sobre o ensino é diferente e complexo do ensino em si);
- *Princípio 7:* Aprendizagem sobre o ensino é aprimorada quando o ensino e a aprendizagem preconizados nos programas são modelados por professores e educadores em sua prática.

Estes sete princípios ora apresentados, segundo os autores, constituem o início da criação de uma linguagem comum para o desenvolvimento de uma pedagogia da formação de professores (KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006). Acreditamos que estes princípios são necessários e a criação de uma pedagogia da formação de professores imprescindível para a profissionalização docente no Brasil.

Destacamos ainda que é necessário “tratar com qualidade da formação inicial de professores e gestores escolares”, pois esta atitude “implica a construção de alianças entre as instituições formadoras, as escolas e seus profissionais” bem como “o desenvolvimento de compromissos da universidade e de outras agências de fomento à pesquisa científica que valorizem o trabalho dos docentes universitários que atuam no campo da formação de professores”. (GIGLIO, 2010, p. 380).

CAPÍTULO 2. CAMINHOS PERCORRIDOS: EM BUSCA DE RESPOSTAS

Em um estudo científico devemos optar por caminhos para alcançarmos nossos objetivos e assim obter os resultados a serem analisados e discutidos. No presente trabalho, a nossa opção metodológica foi pela pesquisa de natureza qualitativa.

O presente capítulo, além de oferecer informações relacionadas à metodologia utilizada, técnicas e forma de análise dos dados, é também um capítulo dedicado a descrição dos ambientes que vivenciamos durante a pesquisa, apresentação dos participantes do estudo, bem como uma exposição detalhada dos aspectos burocráticos ou não relacionados ao estágio e como este processo ocorre na universidade que analisamos.

2.1. Metodologia

Para o presente estudo adotamos a pesquisa qualitativa, contemplando o seu caráter compreensivo e interpretativo. Portanto, parte-se do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131), buscando perceber as particularidades dos indivíduos participantes.

Denzin e Lincoln (2006, p. 17), afirmam que a pesquisa qualitativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, além de envolver a “coleta de uma variedade de materiais empíricos (...) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos”.

Normalmente as posições qualitativas estão baseadas em duas linhas de pesquisa:

- a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas (Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Husserl, Sartre, etc) que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivo dos atores como, percepção, compreensão do contexto cultural, relevância do fenômeno para o sujeito, etc. e
- b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc.) que partem da necessidade de conhecer a

realidade para transformá-la, ou seja, da dialética da realidade social. (CAMARGO, 1997, p. 172-173).

Porém, ao apontar as vantagens e desvantagens de cada uma destas dimensões, Camargo (1997, p. 173) indica que se utilize esta metodologia juntamente com uma atitude mais crítica em relação à realidade.

Neste contexto, optamos pelo construtivismo social apresentado por vários autores, como Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998); Denzin e Lincoln (2006); e Schwandt (2006). Os pesquisadores construtivistas “voltam-se para a produção de interpretações reconstruídas do mundo social” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 164), acreditam que “a mente está ativa na construção do conhecimento” (SCHWANDT, 2006, p. 201).

Neste tipo de pesquisa, há duas correntes filosóficas que a influenciaram diretamente: a fenomenologia e o relativismo.

A compreensão da primeira perspectiva coloca em destaque a “intencionalidade dos atos humanos e o ‘mundo vivido’ pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores”. Já na perspectiva relativista a pesquisa opõe-se à imparcialidade e à objetividade (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 133-134). Com estes apontamentos os autores apresentam três características do construtivismo social...

1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.
2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.
3. Metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes.

Assim sendo entendemos que as pessoas envolvidas no estudo têm algo a dizer e a fazer (THIOLLENT, 2008).

Com um universo de vinte e dois participantes, trabalhamos com grupos que vivenciam o estágio de formas diferentes, nos oferecendo portanto olhares de diversos lugares. Os grupos são compostos por: seis estagiários (nomeados de Alunos-Mestres) do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (um de cada escola

participante da pesquisa), seis Professoras-Colaboradoras (uma de cada escola, aquelas que recebem os respectivos estagiários, seis Coordenadoras Pedagógicas das escolas e uma vice-diretora, a professora Interagente de Estágio da UNESP – campus Rio Claro²³ e duas pessoas da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelo acompanhamento do estágio (Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I e Diretora do Departamento Pedagógico).

Inicialmente selecionamos para o estudo quatro escolas Municipais de Ensino Fundamental I de uma cidade do interior paulista. Entretanto, no desenrolar da dinâmica da pesquisa esta foi ampliada para seis escolas, pelo fato de no ano de 2011 a Professora Interagente da universidade ter estabelecido um convênio com sete²⁴ escolas municipais para receber os estagiários advindos do curso de pedagogia.

O trabalho de campo foi organizado em dois momentos que se complementam. Para o primeiro momento optamos por um estudo diagnóstico, envolvendo a observação do processo de estágio e o questionário com a equipe gestora das escolas participantes, esta ação ocorreu no primeiro semestre de 2011, período do ano em que se realiza o estágio de regência do curso de Pedagogia da universidade em questão.

No segundo momento realizamos a pesquisa a partir da análise documental e as entrevistas individuais semi-estruturadas com os participantes do estudo acima mencionados. Com isso pudemos realizar uma pesquisa de diálogo e construção de alternativas para o desenvolvimento do estágio.

2.1.1 – As técnicas utilizadas no recolhimento dos dados

Para a coleta de dados do primeiro momento da pesquisa utilizamos como técnicas a observação participante e um questionário fechado para a equipe gestora das escolas. Para o segundo momento da pesquisa priorizamos as entrevistas semi-estruturadas e análise da fonte documental.

Com relação à observação, dentre suas possibilidades, a literatura (ALVES-MAZZOTTI; GEWSNDSZNADJER, 1998) assinala que esta pode apresentar algumas desvantagens por ser uma técnica “pouco econômica”, necessitando de horas de trabalho; a presença do observador pode interferir na situação observada,

²³ Durante o texto também colocamos como Unesp/RC.

²⁴ Das sete escolas, seis aceitaram fazer parte do estudo, considerando que a aderência a este era voluntária.

bem como pode abarcar apenas seus próprios limites temporais e espaciais. Porém, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) assinalam que esta situação não se torna um problema, pois como contraponto permite identificar determinados tipos de comportamento e pontos a serem explorados, além de possibilitar o registro dos acontecimentos.

Segundo Vianna (2007, p. 12), para pesquisas em educação, a observação é uma das fontes mais importantes para coleta de dados e destaca que para observar não basta somente ver, mas ao observador cabe “identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos”.

Durante a permanência na escola vimos como necessário complementar as observações com um questionário fechado. O questionário como um instrumento de coleta de dados apresenta vantagens, pois “os pesquisados se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades” (GOLDENBERG, 2004, p. 87). Porém, a autora nos lembra também que uma desvantagem é a sua estrutura rígida que “impede a expressão de sentimentos” (Ibidem, p. 88).

Complementando estas técnicas escolhemos a entrevista semi-estruturada. Goldenberg (2004, p. 85) aponta que um dos principais problemas desta técnica e do questionário “é detectar o grau de veracidade dos depoimentos”, pois “lidamos com o que o indivíduo deseja revelar, o que deseja ocultar e a imagem que quer projetar de si mesmo e de outros”.

A entrevista semi-estruturada, apesar de conter algumas questões pré-definidas, proporciona ao pesquisador uma flexibilidade, podendo-se modificar ou adicionar outras questões durante a entrevista, para esclarecer possíveis dúvidas. Para Lüdke e André (1986, p.34) a entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Com relação à fonte documental selecionamos alguns documentos que serviriam como informação relacionada à conduta humana. Este tipo de material representa “uma fonte ‘natural’ de informação” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39). Estas fontes não são apenas informações contextualizadas, mas fornecem dados sobre um contexto no qual estas surgem (p. 39).

No entanto, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998) assinalam que a fonte documental pode ser usada como uma técnica exploratória ou como uma

conferência ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. No presente estudo a empregamos como uma técnica complementar de validação dos dados obtidos.

Dentre outras questões, a partir destas técnicas buscamos compreender: o papel da escola em formar seu futuro professor; como é vista a relação universidade-escola; o significado de estágio; a formação inicial de professor; a escola enquanto espaço de formação e as necessidades que cada grupo traz sobre o processo de formação e estágio.

2.1.1.1 Observações e questionários

A observação foi realizada durante o estágio de regência dos estagiários nas escolas e na universidade num período entre os meses de abril e junho de 2011, visando evidenciar elementos do processo como um todo (escola, professor-colaborador, estagiário e Interagente).

Observamos três espaços: aulas da disciplina de estágio na universidade; estágio de regência realizado nas escolas; e o curso de extensão oferecido aos professores-colaboradores pela Interagente, na universidade.

O tempo destinado à observação foi de três meses (abril à junho)²⁵, totalizando 160 horas nas escolas, tendo como frequência oito observações para quatro estagiários e quatro²⁶ para outros dois estagiários, acompanhamento da disciplina na universidade, totalizando sete observações - 28 horas - e quatro observações no curso de extensão²⁷, perfazendo um total de 14 horas. Destacamos que permanecemos do início ao fim das atividades diárias propostas em cada um dos espaços. Utilizamos também um caderno de campo para cada local observado.

A observação das aulas na universidade aconteceram junto à disciplina *Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, perfazendo um total de sete encontros. Os estudantes da disciplina, bem como a professora, deram o consentimento para se ter a presença da pesquisadora. A observação começou a partir do 5º encontro por

²⁵ Ressaltamos que estivemos presentes em todos os espaços observados durante este período. Cabe destacar que houve feriados, cronograma (no caso da disciplina e do curso de extensão) e disponibilidade de horário dos AM (no caso da observação na escola), ocasionando poucos encontros para o tempo destinado de três meses.

²⁶ Esta diferença incidiu, pois ocorreram conflitos de dias e horários entre os participantes, diminuindo desta forma a quantidade de observações em duas escolas. Mantivemos as oito observações para quatro estagiários como previsto no projeto inicial do estudo.

²⁷ O curso acontecia em períodos espaçados de 15 dias, por este motivo observamos quatro vezes.

motivos burocráticos e organizacionais da pesquisa. O *caderno de campo* (Apêndice 1) contou com anotações sobre o que se falava de estágio, escola e professor-colaborador, o que os alunos-mestres traziam como dúvidas, dificuldades, bem como a forma como vêem a escola e como esta tem feito encaminhamentos com relação ao seu desenvolvimento profissional e a maneira que a Interagente solucionava estas questões.

No curso de extensão “Formação de Professores e Parceria Docente” oferecido pela professora Interagente, participamos de quatro encontros e buscamos observar atentamente, através do *caderno de campo* (Apêndice 2) o que os professores-colaboradores traziam de dificuldades com relação aos estagiários, dificuldades em termos de apoio escolar, modos de orientar, os papéis que ocupavam na formação e os encaminhamentos dados pela Interagente sobre tais apontamentos, bem como elementos que pudessem nos apontar para uma postura formadora destes professores.

A permissão para a observação ocorreu da mesma forma que nas aulas dos estagiários, ou seja, a Interagente perguntou aos professores sobre a permanência ou não da pesquisadora nos encontros do curso. Os professores foram bem receptivos e concordaram com o pedido.

As observações no ambiente escolar correspondem à disciplina *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* e iniciaram-se após o estabelecimento de uma relação entre professores-colaboradores e estagiários, ou seja, estes já estavam realizando o estágio em um período anterior às nossas observações.

Foram observados seis estagiários juntamente com seis professores-colaboradores em seis escolas diferentes. Pautamos nossas anotações nas questões relacionadas à dificuldade do estagiário perante a prática, relação entre professor e estagiário, relação da equipe gestora da escola com o aluno-mestre, como foi trabalhada a questão do compromisso no que tange a esta instituição (em seus vários segmentos) e como ocorre a orientação para com o futuro profissional, além de colher informações sobre as condições deste local em receber os estagiários, dentre outros elementos que constam no *caderno de campo* (Apêndice 3).

Durante nossa permanência na escola percebemos que na sala de aula (espaço principal de nossas observações) não havia a participação efetiva da equipe gestora no processo de estágio.

Sentimos a necessidade de obter informações a respeito deste *lócus*, investigando o que a equipe gestora das escolas pensa sobre o estágio e o estagiário. Elaboramos então um questionário fechado, com algumas questões relacionadas à aprendizagem da profissão no ambiente escolar, e um espaço para os participantes emitirem alguma opinião se sentissem necessidade (Apêndice 4), salientando que os participantes poderiam responder mais de uma alternativa por questão.

Entregamos os questionários às seis escolas participantes da pesquisa e recebemos o retorno de todas. Destacamos que em algumas escolas os coordenadores que responderam, em outras foram os diretores e algumas coordenadores e diretores responderam em conjunto. Realizamos ainda um quadro para facilitar a visualização e análise dos dados (Apêndice 5).

Destacamos que no presente estudo não havia a previsão de aplicar questionários, entretanto a pesquisa solicitou informações que não podíamos obter apenas com as observações.

2.1.1.2 – Entrevistas

No segundo momento da pesquisa nos dedicamos à realização das entrevistas semiestruturadas que tiveram como finalidade identificar as concepções e necessidades que cada segmento participante do processo de estágio traz, assim como a reflexão destes participantes com relação ao processo de aprendizagem da profissão. Dessa forma, refletimos juntos quais aspectos poderiam ser complementados ao estágio, visando construir modos de desenvolver este processo de aprendizagem.

Todos os participantes foram entrevistados, totalizando vinte e duas pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a questão do estágio: Interagente de estágio da universidade; Professores-Colaboradores; Alunos-Mestres; Coordenadoras Pedagógicas das escolas; Vice-Diretora; Coordenadora do Ensino Fundamental I e Diretora do Departamento Pedagógico, ambas da Secretaria Municipal de Educação.

As entrevistas foram realizadas durante o período de setembro à dezembro de 2011, sendo que a entrevista de dois participantes foram realizadas em

junho/2011 e fevereiro/2012 respectivamente, na data, local e horário escolhidos pelos participantes. As professoras-colaboradoras optaram por realizar a entrevista na própria escola em seu HTPI²⁸. As coordenadoras e vice-diretora também preferiram este local. Os estagiários escolheram a universidade, assim como a Interagente. Os membros da Secretaria Municipal optaram pelo ambiente de trabalho.

Elaboramos um roteiro de entrevista para cada grupo²⁹, destacamos que algumas questões foram feitas para todos os grupos, e outras, mantivemos as especificidades de cada segmento.

2.1.1.3 – Documentos

Utilizamos a análise documental como possibilidade de validação e complementação dos dados, o que nos permitiu ter contato com o máximo de informações a respeito do funcionamento e processo do estágio pesquisado.

Para esta técnica selecionamos: o cronograma e as ementas das disciplinas *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* do curso de Pedagogia da universidade em questão e o cronograma do curso de extensão oferecido pela Interagente.

2.1.2. Os participantes do estudo

Como apontamos anteriormente, tivemos diferentes grupos/pessoas participando do estudo. De forma individualizada, temos a Professora Interagente de estágio da Universidade, do curso de Pedagogia e duas pessoas da Secretaria Municipal de Educação da cidade (coordenadora pedagógica responsável pela área de Ensino Fundamental e diretora do departamento pedagógico). Com exceção destas, todos os outros participantes foram diferenciados na identificação por letras do alfabeto sem relação com sua identidade real, iniciando a partir da letra f até a letra k, o mesmo ocorreu com as escolas. O grupo de estagiários, nomeados de

²⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Individual – geralmente é neste horário que os alunos realizam educação física com o professor especialista e a professora permanece na sala de aula realizando suas atividades.

²⁹ Foram elaborados roteiros de entrevistas para cada grupo de participantes. Segue nos apêndices de número 6, 7, 8, 9 e 10.

alunos-mestres (AM): AM-f, AM-g, AM-h, AM-i, AM-j, AM-k; as professoras-colaboradoras (PC), representadas respectivamente aos seus estagiários: PC-f, PC-g, PC-h, PC-i, PC-j, PC-k; o grupo da equipe gestora das escolas está identificado com a letra C, pois em todas as escolas a responsável pelo estágio era a Coordenadora Pedagógica, somente em uma escola contamos com a presença da Vice-Diretora³⁰ (VD): C-f, C-g, C-h, C-i, C-j, C-k, VD-k.

Estes participantes foram selecionados na forma de convite, de acordo com a disponibilidade das professoras-colaboradoras e estagiários em participar da pesquisa, bem como com os dias que iriam às escolas para não ocorrer de existir estagiários no mesmo horário e dia. No entanto esta foi uma dificuldade encontrada na pesquisa.

O grupo de estagiários é composto por cinco pessoas do sexo feminino e uma do sexo masculino, com idades entre 20 e 35 anos. No ano de 2011 os estudantes encontravam-se no terceiro ano do curso de Pedagogia. AM-f trabalha como monitora de educação infantil em uma escola da rede particular; AM-g é auxiliar de educação infantil em uma escola da rede particular e ministra aulas de catequese em uma igreja de sua comunidade; AM-h é professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio com dois anos de experiência e bolsista de Iniciação Científica; AM-i ministra cursos de musicalização infantil para professores e é bolsista PIBID³¹; AM-j e AM-k participam de um projeto ligado ao Núcleo de Ensino da universidade. Para melhor visualização segue abaixo um quadro.

Participantes	Sexo	Atividades	Outra formação
AM-f	Feminino	Monitora de Educação Infantil – Rede Particular	-
AM-g	Feminino	Auxiliar de Educação Infantil – Rede Particular; Professora de Catequese	-
AM-h	Feminino	Bolsista de Iniciação Científica; Professora do Ensino Fundamental II	Licenciatura em Letras
AM-i	Masculino	Bolsista PIBID; Professor de musicalização infantil	-
AM-j	Feminino	Bolsista Núcleo de Ensino	-
AM-k	Feminino	Bolsista Núcleo de Ensino	-

O grupo das professoras-colaboradoras é composto por seis mulheres, que

Quadro 1 - Caracterização dos Alunos-Mestres

³⁰ Neste caso, somente a vice-diretora iria fazer parte da pesquisa, porém no momento da entrevista ela convidou a coordenadora para estar presente e participar também.

³¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – programa do Governo Federal.

estão em diferentes momentos da carreira docente: PC-f tem 15 anos de carreira, sendo que os 13 anos iniciais se dedicou ao Ensino Infantil e nos dois últimos anos atua no Ensino Fundamental I, sua formação foi no magistério e atualmente faz curso superior de Licenciatura em Pedagogia; PC-g está no seu terceiro ano de carreira, formou-se em Pedagogia na mesma universidade em que AM estuda, tendo o mesmo modelo de estágio; PC-h está no seu segundo ano de carreira, sendo que no primeiro ano dedicou-se ao Ensino Infantil e atualmente ministra aulas para o Ensino Fundamental I, é formada em Pedagogia na mesma universidade que AM estuda, tendo o mesmo modelo de estágio; PC-i possui três anos e meio de carreira e tem como formação Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Educação Especial em andamento; PC-j tem 20 anos de carreira e realizou licenciatura em Pedagogia; PC-k possui como formação a Pedagogia e tem mais de 15 anos de profissão. Esta caracterização segue no quadro abaixo.

Participantes	Sexo	Formação	Tempo de Carreira	Nível em que atua	Participação no curso de extensão em 2011
PC-f	Feminino	Magistério/ Pedagogia em andamento	10	Ens. Fund. 	Sim
PC-g	Feminino	Pedagogia	3	Ens. Fund. 	Sim
PC-h	Feminino	Pedagogia	2	Ens. Fund. 	Sim
PC-i	Feminino	Pedagogia	4	Ens. Fund. 	Sim
PC-j	Feminino	Magistério/ Pedagogia	20	Ens. Fund. 	Não
PC-k	Feminino	Magistério/ Pedagogia	23	Ens. Fund. 	Não

Quadro 2 - Caracterização das Professoras-Colaboradoras

Com relação ao grupo de coordenadoras e vice-diretora, este é composto por sete mulheres, sendo que seis são coordenadoras e uma vice-diretora: C-f tem como formação inicial o Magistério e posteriormente realizou a Licenciatura em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, seu tempo de carreira totaliza 26 anos, estando nesta função por 3 anos; C-g e VD-k fizeram o Magistério e como formação superior cursaram Licenciatura em Pedagogia, sendo que C-g tem 14 anos de carreira e quatro como coordenadora e VD-k é professora há 19 anos e

vice-diretora há 7 anos, divididos em duas escolas diferentes; C-i e C-k tem somente a Pedagogia como formação e ambas apresentam seis anos de carreira e dois anos como coordenadoras; e C-j tem Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia, trabalhou 17 anos na escola particular e 19 como professora do estado, tem 27 anos de carreira e está há 9 anos como coordenadora da mesma escola; C-h é professora há 17 anos e faz 7 anos que trabalha como coordenadora na mesma escola.

Participantes	Sexo	Formação	Tempo de Carreira	Tempo de coordenação na escola
C-f	Feminino	Magistério/Pedagogia/ especialização em Psicopedagogia	26 anos	3 anos
C-g	Feminino	Magistério/Pedagogia	14 anos	4 anos
C-h	Feminino	Magistério/Pedagogia	17 anos	7 anos
C-i	Feminino	Pedagogia	6 anos	2 anos
C-j	Feminino	Magistério/Licenciatura em Letras/Pedagogia	27 anos	9 anos
C-k	Feminino	Pedagogia	6 anos	2 anos
VD-k	Feminino	Magistério/Pedagogia	19 anos	7 anos

Quadro 3 - Caracterização das Coordenadoras-Pedagógicas

Os outros participantes estão ligados aos espaços observados na universidade: curso de extensão e disciplina. No primeiro caso, contamos com um membro da Secretaria Municipal de Educação da cidade responsável pela área do Ensino Fundamental I, bem como pelos estágios vinculados à rede municipal de educação, nomeada de SME-C³² e uma média de trinta e seis (36) professores da rede municipal que recebem estagiários ligados ao curso de Pedagogia da universidade. Estes professores-colaboradores (PC) foram numerados aleatoriamente no primeiro

³² Faremos sua descrição em seguida.

dia de observação³³ (PC-1 à PC-32). A maioria dos professores está a mais de cinco anos na carreira e possui o magistério, nível médio, como formação inicial, tendo a Licenciatura em Pedagogia, como nível superior.

No segundo caso, os participantes foram 49 estagiários presentes nas aulas da disciplina *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* do curso de Pedagogia. Estes alunos-mestres (AM) foram numerados respectivamente aos professores-colaboradores que os receberam nas escolas (AM-1 à AM-32)³⁴. Destes estudantes, dois são professores com 2 anos e 6 anos de carreira. Alguns trabalham na área educacional na função de monitores de ensino, outros participam de projetos de extensão da universidade, poucos nunca trabalharam na área educacional.

A professora Interagente da universidade, que nomeamos no estudo de IA, realizou o curso Magistério, nível médio e na metade dos anos 90 se formou em Licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública do estado de São Paulo, realizando posteriormente Mestrado e Doutorado na mesma universidade. Trabalhou em um centro de formação do Magistério³⁵, na área de Metodologia de Ensino. Atua na instituição do presente estudo desde 2006, quando iniciou também uma nova proposta para o estágio supervisionado.

A professora responsável pela coordenação da área do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação (SME-C) tem sua primeira formação em nível superior a Licenciatura em Biologia realizando também a Licenciatura em Pedagogia. Tem 20 anos de carreira na área de educação atuando como professora do ensino fundamental I e II e atua no presente cargo desde 2009.

A Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, que a identificamos como SME-D, tem o curso Magistério como formação inicial e Licenciatura em Pedagogia como formação em nível superior. Tem 20 anos de experiência na carreira, e atua neste cargo há 4 anos.

Gostaríamos de destacar que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética sob o Parecer 032 de 13 de maio de 2010 e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 12).

³³ Os professores participantes do estudo não receberam numeração, pois estão identificados com as letras.

³⁴ Foram numerados até o número 32, pois os identificamos com os professores-colaboradores do curso de extensão. Àqueles estagiários que não tiveram seus professores participantes do curso, foram identificados com as últimas letras do alfabeto, seguindo AM-w, AM-x, AM-y, AM-z.

³⁵ Curso que visava substituir os cursos de magistério com outra abordagem.

2.2. O contato com os participantes e escolas.

Nosso primeiro contato foi com a Interagente de estágio a fim de obter informações sobre as escolas nas quais os estagiários estavam realizando seus estágios. Dessa forma, muito solícita, a Interagente nos passou os nomes das escolas e nos convidou a observar suas aulas e o curso que oferece aos professores que recebem estagiários, e o que não estava previsto em nosso projeto inicial, passou a fazer parte. Nossa pesquisa com certeza ganhou muito com este convite, obtivemos muitas informações importantes que se tivéssemos permanecido somente na escola, não teríamos tido acesso.

Com as escolas definidas, necessitamos da autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade para entrarmos nos espaços. Assim, escrevemos uma carta em forma de convite solicitando tal permissão (Apêndice 13). Após a concessão, a Secretaria, também muito solícita, informou às escolas participantes através de um portal via internet (o qual se utilizam para se comunicar com as escolas) que receberiam uma pesquisadora. Após estas formalidades entramos em contato com as instituições escolares e fomos pessoalmente demonstrar as intenções do estudo, bem como selar uma relação de colaboração com diretores, coordenadores e professoras-colaboradoras.

Nestes encontros também tínhamos a intenção de selecionar os participantes, no entanto conseguimos fazê-lo em apenas três escolas (E-f; E-g; E-h): em uma delas a professora se ofereceu para participar da pesquisa, nas outras duas escolas convidamos as professoras e estagiários de acordo com os dias e horários compatíveis, para que não houvesse conflito com relação a isso.

Nas três escolas restantes (E-i; E-j; E-k) a equipe gestora (diretora ou coordenadora) preferiu escolher a professora e o estagiário a serem observados. Desta forma, tivemos conflitos de horários e dias entre os participantes, diminuindo a quantidade de observações em duas escolas. Neste cenário, realizamos oito observações nas escolas E-f, E-g, E-h e E-i e quatro observações em E-j e E-k.

Quando fomos observar as aulas da disciplina e os encontros do curso de extensão, a Interagente conversou com estagiários e professores respectivamente, apresentando nossa pesquisa e posterior a isso, ela solicitou que explicássemos sobre o que seria observado e pesquisado naqueles espaços. Todos os

participantes consentiram nossa presença tanto nas aulas da disciplina, quanto nos encontros do curso de extensão, como já relatamos anteriormente.

2.3. Espaços observados: o trabalho de campo

Os primeiros contatos tanto nas escolas como na universidade foram positivos. As pessoas que nos receberam nas escolas, tanto funcionários, como os próprios diretores, coordenadores ou vice-diretores, foram muito solícitos e nos atenderam de forma agradável, permitindo que nos sentíssemos “em casa”. Até mesmo no momento do primeiro contato via telefone, quando agendamos nossa primeira visita às escolas nos trataram com simpatia. Apenas uma escola foi um pouco resistente em nossos contatos através do telefone, porém quando nos apresentamos pessoalmente, o modo de tratamento se modificou, melhorando e muito as relações entre nós.

Na universidade na primeira observação tanto da disciplina quanto do curso de extensão, fomos bem recepcionados também. Na disciplina, percebemos que nos primeiros momentos do nosso primeiro dia de observação, os estagiários se mostravam tímidos com nossa presença, no entanto, após alguns minutos, tornaram a agir normalmente, ou seja, expondo opiniões, dúvidas, etc., assim como a Interagente que levou a aula de forma habitual, incluindo muitas vezes a pesquisadora em suas explicações e colocações.

No curso de extensão sentimos que os professores não se incomodaram com a nossa presença, pois se expressavam como bem entendiam e falando o que realmente pensavam sobre os assuntos em pauta. Da mesma forma, a Interagente sempre encontrava uma maneira de incluir a pesquisadora nos comentários que realizava.

Em seguida, descrevemos cada espaço e suas especificidades.

2.3.1. Escolas

Como cada estagiário permaneceu em uma escola diferente, as escolas nas quais ocorreram as observações foram nomeadas respectivamente aos estagiários e professores-colaboradores de E-f; E-g; E-h; E-i; E-j; E-k. Atualmente todas as escolas são municipais, atendem o Ensino Fundamental I (algumas atendem também outros níveis de ensino) e se localizam em uma cidade do interior do estado

de São Paulo. Destacamos que a escola E-g era estadual e passou a ser municipal a partir do ano 2000, assim como as escolas E-f, E-i, E-j e E-k que em 2005 passaram a compor a rede municipal de ensino por meio de parceria com a rede estadual, a qual visa a municipalização do ensino fundamental público.

Nas escolas E-f; E-g; E-h e E-i realizamos oito observações, permanecendo quatro horas por dia observado, perfazendo um total de 32 horas para cada escola. Nas escolas E-j e E-k observamos quatro vezes, quatro horas por dia, totalizando 16 horas para cada uma.

Apresentamos em seguida a descrição física de cada escola, e suas especificidades quanto aos professores, quantidade de alunos³⁶, dentre outras questões.

A Escola-f é uma escola antiga da cidade, localizada na região central e atende, em sua maioria, alunos dos bairros desta região, bem como em menor escala de bairros periféricos. Foi criada no início do século XX, e funciona em um prédio adaptado para escola. No ano de 2011 completou seu centenário. Atende alunos de ensino fundamental I e EJA³⁷. Como estrutura física ela compõe 9 salas de aula, almoxarifado, quadra pequena adaptada para prática de esportes, pátio coberto e um descoberto, banheiro para as crianças e banheiros para professores e funcionários, cozinha, refeitório adaptado, cantina, diretoria, sala adaptada para coordenação, secretaria, sala de professores, brinquedoteca, sala de leitura, oficina, sala de reforço, sala de lego, arquivo, depósito de limpeza, dispensa. Atende em média 450³⁸ alunos do ensino fundamental I nos períodos manhã e tarde, no período noturno recebe alunos de EJA. Conta com duas coordenadoras, diretora, vice-diretora e 17³⁹ professores, dos quais 4 dobram período, em outras escolas ou na mesma, e o restante (13) trabalha somente em um dos períodos. Enquanto horário de trabalho individual, os professores tem dois dias na semana de HTPI, horário em que seus alunos saem para as aulas de educação física. Para trabalho coletivo os professores tem duas horas/aula por semana, concentradas em um dia para reuniões com a coordenação (HTPC)⁴⁰.

³⁶ No número total de alunos de por escola que apresentamos, não se inclui os alunos de EJA.

³⁷ Educação de Jovens e Adultos.

³⁸ Colocamos a expressão "em média", pois as próprias coordenadoras nos informaram que alguns alunos mudam de escolas durante o ano, então este número pode variar.

³⁹ Na contagem das professoras de todas as escolas, não estão incluídos os professores de Educação Física. Porém, em todas as escolas há pelo menos um professor desta área.

⁴⁰ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

A Escola-g atende alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA. Recebe estudantes de um bairro classe média baixa e baixa da cidade. Foi criada no início da década de 80 e enquanto estrutura física compõe secretaria, gabinete dentário, sala de professores, banheiro para alunos e para funcionários, sala para vice-diretoria, diretoria, sala para coordenadora, almoxarifado, cozinha, dispensa, refeitório, galpão com palco para apresentações, 15 salas de aula, biblioteca e sala de vídeos, quadra coberta poliesportiva, pomar, playground, jardim, área de lazer, piscina. Atende um total de 598 alunos do ensino fundamental, com uma média de 27 alunos por sala e 285 do ensino infantil. A escola conta com diretora, vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, 24 professores do ensino fundamental, dos quais 10 dobram período, e 14 professores do ensino infantil. Os professores do Ensino Fundamental tem dois HTPI por semana e um HTPC que compreende duas horas/aula.

A Escola-h localiza-se em um bairro periférico da cidade atendendo uma clientela carente do próprio bairro. A escola atende alunos do Ensino Fundamental I. A unidade educacional foi criada pelo governo municipal no início dos anos dois mil. Como estrutura física encontramos 8 salas de aula, sala de recursos adaptada, diretoria, vice-diretoria, coordenação pedagógica, sala de professores, secretaria, cozinha, sala de informática (em implantação pelo projeto PROINFO-MEC), sala de reforço, sala de inspetores, refeitório, almoxarifado, banheiro para alunos e para funcionários, pátio, ampla área verde, playground. Atende em média 412 alunos, distribuídos em 16 classes, tendo em média 26 alunos por sala. A escola conta com diretora, vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e 16 professores, dos quais 8 trabalham em outro período, considerando aulas e participação em projetos municipais.

A Escola-i atende o Ensino Fundamental I e localiza-se em um bairro próximo à área central. Atende uma clientela advinda de vários bairros periféricos da cidade. Cada sala de aula comporta em média 25 estudantes, totalizando 530 alunos na escola. Foi criada no início dos anos sessenta. Em sua estrutura física conta com 12 salas de aula, incluindo a sala de recursos, secretaria, diretoria, sala de professores, cozinha, cantina, refeitório adaptado no pátio, quadra poliesportiva descoberta, almoxarifado, arquivo, parque grande de areia com brinquedos. No quadro de funcionários da área pedagógica, a escola conta com diretora, vice-diretora, uma coordenadora e 24 professoras, sendo que destas, onze trabalham em dois

períodos. Os professores tem dois HTPI por semana para realizarem seus trabalhos individuais. Além do HTPI os professores tem uma vez por semana o HTPC. Nesta escola, estas reuniões são separadas por série (1º e 2º ano; 3º ao 5º ano).

A Escola-j atende alunos do Ensino Fundamental I. Inicialmente a escola era estadual e foi Instalada com 6 classes – quatro 1ª séries e duas 2ª séries, e em alguns anos a escola já contava com 14 classes comuns e 1 de pré-escola, Posteriormente a E-j passou a atender também alunos de 5ª a 8ª séries. No final dos anos 90 a escola passou a funcionar novamente como no início: atendendo classes de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I. Encontramos uma clientela proveniente de 31 bairros diferentes, entre periféricos e do próprio bairro que está localizada, sendo um bairro de classe média baixa da cidade. Atende 580 alunos, sendo em média 29 estudantes por sala de aula. Na estrutura física da escola há 10 salas de aula, sala de informática (em instalação), biblioteca, sala de recursos (em reforma), cozinha, refeitório (adaptado), cantina, gabinete dentário, sala de professores, secretaria, sala de direção, sala de vice-direção, sala de coordenação, espaço para quadra (desativado), pátio com palco para apresentações, parque (desativado). Conta com 20 professores, sendo que destes, 17 trabalham em dois períodos.

A Escola-k foi inaugurada em meados dos anos oitenta, está localizada em um bairro periférico da cidade e atende a clientela do mesmo e de outras regiões periféricas próximas ao local. Abarca alunos do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens a Adultos. Em sua estrutura física conta com 10 salas de aula, biblioteca, brinquedoteca, sala de vídeo, sala de reforço, sala de recursos, informática, sala de educação física, duas secretarias, três salas administrativas (Diretoria e Vice-Diretoria), duas salas de professores, sala de coordenação pedagógica, duas cozinhas, refeitório, dois almoxarifados, lavanderia, banheiros para os alunos e para funcionários, pátio, estacionamento, quadra poliesportiva, playground, horta e zeladoria. Atende 443 alunos do ensino fundamental no período diurno, tendo em média de 25 a 30 alunos por sala. No ano de 2012 a escola tem 18 turmas, 3 professores de educação física e 18 professores, sendo que destes, 12 trabalham em dois períodos.

Escolas	Bairro	Quantidade de alunos	Alunos/Sala (média)	Quantidade de professores	Professores que dobram período
E-f	Central	450	25	17	4
E-g	Próximo à área central	598	27	24	10
E-h	Periférico	412	26	16	8
E-i	Próximo à área central	530	25	24	11
E-j	Periférico/Central	580	29	20	17
E-k	Periférico	443	25 - 30	18	12

Quadro 4 - Professores e Escolas

2.3.2. Curso de Extensão

O curso de extensão “Formação de Professores e Parceria Docente”, como exposto anteriormente, é oferecido pela Interagente de Estágio aos professores-colaboradores que recebem os estagiários de Pedagogia da universidade em questão.

Enquanto proposta, o curso visa

Assumir a docência e a formação profissional docente como objetos de análise e de reflexão; Focalizar a parceria intergeracional (entre professores experientes no magistério e estagiários do curso de Pedagogia) em seu potencial formativo; Discutir possibilidades para a realização de uma parceria na docência com estagiários da Licenciatura em Pedagogia (Projeto do Curso de Extensão⁴¹).

O contato e a participação dos professores neste curso ocorrem primeiramente através do estabelecimento de um convênio entre a Universidade (Interagente) e Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade, a qual faz às escolas um convite para receber estagiários. No ano de 2011 a SME optou por fechar o convênio com sete escolas, as quais, no primeiro semestre, receberam somente os estagiários advindos do curso de Pedagogia, enviados pela Interagente.

Com o convênio estabelecido, alguns professores das escolas optam por receber estagiários ou não. Àqueles que escolheram receber os licenciandos, a

⁴¹ Cedido pela Interagente.

Interagente faz o convite para participar do curso, que tem carga horária de 30 horas sendo que destas, 21 horas são presenciais e 9 horas de atividades. Os professores recebem um certificado de participação ao final. A participação no curso é opcional, assim, não há uma pré-condição em receber estagiários e participar do curso. Os professores podem ter estagiários em sua sala de aula mesmo não frequentando os encontros.

Para o ano de 2011, a Interagente contou com o apoio de uma estudante de mestrado para auxiliar nas atividades do curso. Os professores tiveram a sua disposição um cronograma no qual foram propostos oito encontros presenciais. O primeiro referiu-se a apresentação do curso e da proposta de parceria docente, o segundo encontro teve como temática “Aprender a ser professor”. Neste encontro estava programada a discussão do texto “O Ciclo de vida profissional dos professores” – Michael Huberman (1992). No terceiro encontro (o qual iniciamos as observações) tinha como programação a apresentação e discussão das atividades realizadas em aula. Os dois encontros seguintes relacionaram-se à exposição dos projetos a serem desenvolvidos em parceria – apresentação e discussão sobre o processo de elaboração. Os dois últimos encontros tiveram como proposta a apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas parcerias – discussão sobre o processo de realização. Havia no cronograma a previsão de um encontro com os estagiários, sendo este um convite, pois ocorreu em um horário diferente daquele que o curso acontecia.

O curso proposto é parte de um projeto maior que a Interagente desenvolve relacionado à temática de estágio. Esta proposta visa o trabalho em parceria entre estagiários e “professores parceiros⁴²”, reconhecendo nesta perspectiva um encontro de gerações de professores experientes com professores iniciantes. Enquanto projeto em andamento, visa ainda a aproximação da escola com a universidade, aproximando a equipe gestora do processo de estágio. Assim, professores parceiros e estagiários devem elaborar e desenvolver um projeto pedagógico em conjunto. Com isso, a troca de experiências entre duas pessoas em diferentes fases da carreira torna-se o aspecto essencial para o desenvolvimento do estágio e da aprendizagem da profissão docente.

⁴² Assim nomeados por ela, os Professores Parceiros são docentes da rede pública de ensino, atuantes no ensino fundamental I que recebem os estagiários desta universidade.

As reuniões do curso eram quinzenais, podendo ocorrer uma vez por mês por conta de feriados e datas comemorativas, e aconteciam às quartas-feiras no horário das 19h30 às 22:30. No primeiro dia do curso estiveram presentes 26 professores e este número aumentou nos encontros seguintes. A média de professores por encontro variou entre 12 e 28 presentes. Porém, no total, participaram 33 pessoas e 28 professores finalizaram o curso⁴³. É importante destacar que 36 professores, de maneira geral, receberam estagiários neste ano, sendo que a maior parte (28) participou e concluiu o curso.

A dinâmica do curso ocorria da seguinte forma: nos primeiros encontros os professores tiveram contato com um texto relacionado às fases da carreira docente, em seguida a Interagente passou algumas questões para que respondessem e refletissem em duplas: Como se sente antes da aula?; Como se sente durante a aula?; Como se sente após a aula?

Nos encontros seguintes foi proposto que eles refletissem e socializassem sobre os estagiários. Realizaram também a exposição dos projetos desenvolvidos com os estagiários e após a realização, expuseram como ocorreu de fato o projeto inicial.

Das professoras que participaram da pesquisa, PC-f, PC-g, PC-h, PC-i também estiveram presentes durante os encontros do curso, sendo que PC-j participou de apenas um encontro e PC-k compareceu somente no último encontro com os estagiários.

2.3.3. Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia e a Disciplina de Estágio

a) O curso de Licenciatura em Pedagogia na Unesp/RC

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp/RC é oferecido no período noturno, tendo algumas disciplinas optativas aos sábados. No entanto, os estágios curriculares e outras atividades que serão apresentadas a seguir, podem ocorrer no período diurno, pois na estrutura curricular não há espaços para que os estudantes realizem estas atividades no mesmo período de aula (noturno). As aulas se iniciam às 19h e finalizam às 23h.

A estrutura curricular conta com a seguinte distribuição de carga horária: 705 horas para disciplinas de formação geral, 1560 horas dedicadas às disciplinas de

⁴³ Para finalizar o curso, ou seja, receber o certificado, os professores deveriam ter um número mínimo de presença, bem como um número máximo de faltas.

formação profissional, 350 horas que correspondem aos estágios curriculares e 240 horas para disciplinas de aprofundamento. Além destas horas, os estudantes devem cumprir 120 horas de disciplinas optativas, 210 horas de atividades acadêmico-científico-culturais e 180 horas se dedicam para o Trabalho de Conclusão de Curso (*online*)⁴⁴.

O curso conta ainda com os Projetos Integradores, projetos inseridos em atividades práticas e compõem a Prática como Componente Curricular (PCC), que são parte da carga horária apresentada acima.

É importante destacar que os estudantes possuem três estágios curriculares para cumprir, nesta ordem: *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*; *Estágio Supervisionado em Gestão e Orientação Escolar* e; *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil*. Desta maneira, destaca-se que nosso estudo foi realizado apenas com informações sobre o primeiro estágio.

b) A disciplina de Estágio

O estágio de Ensino Fundamental do curso de Pedagogia desta unidade da Unesp é dividido em duas disciplinas: *Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* e *Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Elas ocorrem no quinto semestre do curso (3º ano).

A primeira corresponde às aulas teóricas na universidade que ocorrem no período noturno, quatro horas semanais concentradas em um dia. No ano de 2011 a Interagente teve o apoio de uma aluna de mestrado que cursava estágio de docência. Esta disciplina contou com um cronograma de onze encontros com a seguinte programação: *1ª aula*: apresentação da proposta de trabalho para o semestre e a entrada no estágio, orientações para o trabalho em parceria; *2ª aula*: Discussão do texto “Qual o papel da escola?” – Gérard Guillot; *3ª aula*: discussão do texto “Projeto de Ação Didática: uma técnica de ensino para inovar em sala de aula” – Ilma Passos A. Veiga; *4ª aula*: discussão do texto “A Relação Pedagógica” – Philippe Meirieu; *5ª aula*: discussão do texto “O Caminho Didático” – Philippe Meirieu (as observações iniciaram-se nesta aula); *6ª e 7ª aula*: apresentação e discussão das propostas de trabalho desenvolvidas no estágio; *8ª aula*: avaliação individual; *9ª*

⁴⁴ http://www.rc.unesp.br/ib/conpedagogia/Documentos/Livro_Pedagogia%20-%20corrigido%202010.pdf

e 10ª aula: discussão sobre os projetos desenvolvidos no estágio; 11ª aula: entrega do relatório e proposta de atividade – encontro com os professores parceiros. Durante o semestre o cronograma sofreu algumas alterações na programação.

Nas aulas, os estudantes tem contato com textos relacionados à escola, sala de aula, projetos pedagógicos e sobre a profissão docente, bem como socializam os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos e, posteriormente, apresentam como foi realizado. Nos encontros, os estagiários ainda compartilham experiências e vivências do estágio.

No programa da disciplina, com um total de 45 horas, traz como objetivo que os estudantes, ao final do curso sejam capazes de:

Refletir sobre os modos pelos quais os professores do Ensino Fundamental realizam cotidianamente a docência, identificando saberes, valores e atividades que aí se fazem presentes; Compreender a docência como uma construção cotidiana, que inclui dimensões culturais, coletivas e pessoais; Analisar aspectos da organização da docência na escola e, particularmente, na sala de aula, identificando dificuldades e possibilidades que se apresentam ao trabalho do professor; Perceber as maneiras pelas quais o projeto político-pedagógico das escolas relaciona-se com a atividade docente cotidiana; Identificar o modo como os Parâmetros Curriculares são apropriados pelos professores e suas influências na organização do trabalho docente e; Vislumbrar caminhos para, como pedagogo, participar da produção cotidiana da docência. (UNESP/RC, 2006a, p. 1).

A segunda disciplina é relacionada ao estágio realizado nas escolas, no qual a professora Interagente acompanha. São 105 horas de prática e objetiva que o estagiário, ao final da disciplina seja capaz de: “Compreender a docência como uma construção cotidiana, que inclui dimensões culturais, coletivas e pessoais e; Vislumbrar caminhos para, como pedagogo, participar da produção cotidiana da docência” (UNESP/RC, 2006b, p. 1). Nesta disciplina, os estagiários devem desenvolver um projeto pedagógico juntamente com o professor da escola que o acompanha.

Ambas as disciplinas não acontecem de forma separada ou desvinculada, mas concomitantemente, uma complementando a outra.

Vale destacar que os estagiários de Pedagogia advindos da Unesp nem sempre realizam o estágio na mesma cidade em que a IA propõe o projeto, o que é o caso da minoria da classe que tivemos contato. Estes estagiários buscam por

conta própria a escola e o professor que irão realizar o estágio em suas cidades, e também depende deles estabelecer esta parceria com o professor.

2.4. O tratamento dos dados

Na apreciação dos dados coletados utilizamos a análise de conteúdo como técnica. Este instrumento científico, segundo André (1983) é definido por alguns autores (BERELSON, 1952; GEORGE, 1959; HOLSTI, 1969; KRIPPENDORFF, 1980) como uma técnica, tendo como objetivo reduzir um grande número de material em um conjunto de categorias. Nesta perspectiva de análise é proposto que todos os dados coletados sejam examinados e fragmentados em categorias de acordo com um conteúdo específico.

Neste sentido, a autora sugere que no lugar de um sistema pré-especificado de categorias, sejam gerados tópicos e temas “a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”, caracterizando o estudo “como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens”; na unidade de análise (palavra, sentença, parágrafo ou o texto como um todo); na forma de tratar tais unidades e; na variação do enfoque da interpretação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.41).

Outra proposta para a análise de conteúdo é colocada por Bardin (1979) que visa compreender a comunicação tanto na forma escrita como na forma oral, buscando compreender e conhecer o que está implícito nas palavras.

Entretanto, no estudo adotamos a perspectiva de Lüdke e André (1986), por ser explicitada de forma a facilitar o trabalho da pesquisa e aumentar a confiabilidade das informações obtidas, bem como garantir a validação dos dados, uma vez que existem mais de uma fonte de informações, tendo a necessidade de se ter conclusões confiáveis ao final do estudo.

As observações foram descritas em forma de texto dissertativo a partir das questões propostas no caderno de campo, sendo que outras possibilidades surgiram do decorrer da pesquisa, as quais anotamos e inserimos em nossas análises. Estas tiveram como ponto de partida o caderno de campo. Todas as observações foram encaminhadas aos respectivos participantes para que houvesse a confiabilidade dos dados. Esta dinâmica de enviar aos professores e estagiários o texto das observações que fizemos gerou um laço de confiança para com a pesquisadora, pois durante nossa permanência nas salas de aula, ambos se mostravam curiosos pelos nossos escritos.

Com relação às entrevistas, após a transcrição e envio aos participantes, da mesma forma como fizemos nas observações, realizamos a leitura de cada entrevista e sublinhamos as falas que poderiam auxiliar nas respostas dos objetivos de nosso estudo. Feito isso, separamos os depoimentos por temáticas e por grupos de participantes, por exemplo, em um quadro colocamos as concepções de estágio que encontramos, em outro quadro apontamos a importância do estágio. Entretanto, no momento de organizar os eixos temáticos para a apresentação dos dados em forma de texto, necessitamos recriar as temáticas, pois encontrávamos falas dos participantes que correspondiam à mesma temática em diferentes quadros, que apontavam temáticas outras.

Os documentos foram utilizados como suporte. Dessa forma, alguns nos ofereceram informações acerca das disciplinas e do curso, o que possibilitou a descrição detalhada de cada espaço.

Assim, as etapas da análise de conteúdo do presente estudo contemplaram: a **organização** dos dados por grupos de participantes (grupo dos Alunos-Mestres, grupo dos Professores-Colaboradores, grupo das Coordenadoras, da SME e a IA), momento em que sistematizamos as ideias; a **separação e classificação** de possíveis eixos temáticos dentro dos grupos, em que os resultados brutos passam a ganhar significados e, por último, a **tematização** na qual os elementos apontados são distribuídos e analisados em eixos temáticos. Neste momento as falas dos participantes, observações e documentos ganham um espaço compartilhado, no qual se complementam.

No estudo encontramos oito eixos temáticos compostos por sub-eixos ou tópicos. A discussão dos resultados concentrou-se em um único grande tópico ao final do trabalho, pois entendemos que os aspectos apresentados se unem em grandes temáticas de análise e reflexão.

No primeiro eixo apresentamos algumas particularidades de cada espaço observado, ou seja, como ocorre a realização da disciplina de estágio na universidade, como é proposto o curso de extensão e aspectos encontrados no funcionamento da escola com relação ao estágio. Neste eixo também há questões relacionadas ao funcionamento burocrático do estágio e os elementos que se levam em consideração para o seu acontecimento.

O segundo eixo traz aspectos da concepção, vivência e significado do estágio para cada participante. Já no terceiro eixo temático descrevemos a proposta de estágio e o modo que a Interagente realiza a Interventoria com os estagiários, bem como a proposta do curso de extensão.

O quarto eixo corresponde à maneira que os estagiários são orientados e a relação entre os espaços que eles vivenciam, além de apresentar elementos de como o estágio é avaliado. A especificidade do trabalho dos professores-colaboradores é explicitada no eixo cinco. As possibilidades da escola em assumir o compromisso pela formação dos futuros professores são apresentadas no sexto eixo. Encontramos ainda, nos relatos dos participantes aspectos que dizem respeito à relação escola e universidade, os quais compõem o sétimo eixo. Por fim, o oitavo eixo corresponde à novas perspectivas para o estágio na forma de sugestões dos participantes.

CAPÍTULO 3. A INTERVENTORIA, AS INTERAÇÕES NO PROCESSO DE ESTÁGIO E O COMPROMISSO DA ESCOLA COM A FORMAÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES.

No presente capítulo, dividido em oito eixos temáticos de acordo com o que os dados apontaram durante a pesquisa de campo, apresentamos os resultados coletados das três técnicas utilizadas, ou seja, elementos que encontramos nas observações, nas entrevistas e nos documentos que nos propusemos a analisar.

Durante a apresentação estão contempladas, direta ou indiretamente, as questões dos cadernos de campo com foco em nossos objetivos, bem como outras que surgiram no decorrer do trabalho, além de uma descrição dos momentos presentes no estágio, como o curso de extensão, a construção do projeto de estágio, dentre outros.

A coleta de dados nos proporcionou resultados muito positivos. Atentamos-nos na percepção e compreensão dos elementos explícitos e implícitos nas ações dos participantes e no contexto proporcionado. Os apontamentos nos levaram também a reflexões sobre o estágio supervisionado das licenciaturas, de uma maneira geral.

3.1. A Escola, a Disciplina, o Curso de Extensão e o Estágio: elementos para a formação de professores – impressões e particularidades.

Este tópico retrata especificidades vistas durante as observações nos ambientes que estivemos presentes, assim como informações que necessitaram ser melhor esclarecida nas entrevistas.

O estágio no curso de Pedagogia da instituição formadora participante da pesquisa é proposto pela Interagente de estágio a partir do estabelecimento de uma relação de parceria entre estagiários e professores, ou seja, ambos devem desenvolver um projeto pedagógico juntos, e trabalhar em conjunto durante o estágio.

A partir das observações nos encontros na universidade notamos que a construção deste projeto é proposta da seguinte maneira: no primeiro contato os estagiários devem perguntar ao professor-colaborador o que ele está desenvolvendo com seus alunos, ou que temática gostaria de abordar. Geralmente professor e estagiário escolhem uma temática juntos, no entanto, há professores que já determinam um tema, há outros que aproveitam algum projeto da escola que precisam desenvolver e o fazem com o auxílio do estagiário, e há ainda aqueles que sugerem ao estagiário que escolha um assunto que tenha mais facilidade. Dentre outras situações, a última acaba sendo a mais recorrente.

Assim, a IA propõe que as duplas escrevam o projeto juntos. Porém, nem sempre isto ocorre pelo pouco tempo que os professores tem disponível para essa atividade. Com isso, na maioria das vezes, os estagiários escrevem a proposta e os professores, ao realizarem a leitura do projeto, emitem sugestões e acrescentam ideias a partir de sua experiência profissional e do conhecimento que possuem sobre os alunos da classe. Esta ação, geralmente é realizada juntamente com o estagiário, ou através de correspondências como e-mail ou redes sociais.

Após a escrita do projeto, os licenciandos o apresentam na forma oral e escrita para a IA que, por sua vez, faz correções e aponta algumas sugestões. Na forma oral, os colegas da disciplina também podem opinar e trocar experiências. Algumas vezes, quando a temática do projeto é comum, trocam atividades e ideias para desenvolver o mesmo: *“no projeto que eu estava fazendo era parecido com o de outra pessoa, então a troca de experiência fez com que ele tivesse ideias parecidas com as minhas pra aplicar com os alunos dele”* (AM-f).

Os professores-colaboradores, no Curso de Extensão, também realizam a apresentação dos projetos na forma oral. Trata-se de uma prática muito interessante, pois além de expor aspectos sobre o estagiário eles trocam experiências.

Durante as aulas da disciplina, a Interagente, além de propor leituras para subsidiar o estágio, solicita aos Alunos-Mestres que tragam dúvidas, questões, desafios e como o estágio está se desenvolvendo: *“a gente discutia, tinha textos e também tinha discussão com os alunos, trocas de experiências, sobre o que cada um estava vivendo na sala de aula, o contato com os professores, alguns dilemas que as pessoas estavam passando”* (AM-f); *“a gente também podia ouvir os outros estagiários falando sobre como estava sendo o estágio deles (...) eu pegava*

algumas dicas, algumas coisas que eles faziam e trazia para o meu estágio, era uma troca” (AM-g). E na troca de experiências pode ocorrer a aprendizagem: “essa troca, eu acho que essa troca de experiência entre professores e alunos é muito importante porque eu acho que é na troca de experiências que você aprende. E é uma coisa que não acontece muito quando você entra na prática” (AM-k).

Nesta dinâmica, ao falarem sobre os confortos e desconfortos no estágio, os estagiários sempre solicitam a orientação da Interagente que por sua vez oferece possíveis encaminhamentos, além de proporcionar uma troca de experiências e um contato com o desenvolvimento de um projeto pedagógico. Este momento, para a IA é uma forma de avaliar como ocorre o processo de aprendizagem da profissão destes estudantes à professor

eu peço que me apresentem um projeto de trabalho (...), contem para os colegas, socializem isso na classe, para que percebam um pouco o processo de construção disso, como é que essas ideias surgem, quais são as dificuldades que aparecem, como é que esses estagiários enfrentam essas dificuldades. Então esse debate entre os alunos, (...) serve um pouco também de avaliação (IA).

Destacamos que a partir das observações realizadas, dos relatos entre os participantes, tanto do curso de extensão quanto da disciplina, na grande maioria das duplas estabeleceu-se uma boa relação após alguns dias de estágio, pois os participantes relataram que o trabalho foi em parceria. De forma contrária ocorreram apenas casos isolados, como quando não houve uma relação afetiva entre ambos, quando o professor da escola não era da mesma cidade na qual é proposto o projeto, ou ainda quando o professor da escola não participava do curso com a Interagente.

No entanto, o fato de não participar do curso de extensão não foi algo preponderante para o não estabelecimento de uma relação positiva. A PC-j, por exemplo, não participou do curso neste ano, entretanto fez uma boa parceria com a AM-j.

A Interagente, como forma de oferecer uma direção ao desenvolvimento do estágio, orienta PC e AM colocando que o estágio não deve se restringir ao projeto proposto pela dupla, mas abarcar toda a realidade escolar, devendo os professores parceiros incluir os estagiários em todas as atividades propostas na escola.

Já no ambiente escolar, observamos que cada escola lida com a questão do estágio de uma maneira diferente. Algo comum em todas é que a pessoa que cuida

da recepção e organização dos estágios, de uma maneira geral é a coordenadora pedagógica. Por este motivo realizamos entrevistas com aquelas professoras que ocupam esta função nas escolas, com exceção da escola E-k, na qual a vice-diretora também participa ativamente do processo e decidiu participar da entrevista juntamente com a coordenadora.

Nas escolas, os estagiários, em seus projetos, também propuseram saídas de campo. Com isso a equipe gestora destas instituições apoiaram logisticamente a ação, reservando ônibus escolares da prefeitura, solicitando autorização dos pais para a saída das crianças do espaço escolar. Em algumas escolas a direção fez o contato com o espaço a ser visitado, em outras, os próprios licenciandos o fizeram: *“houve uma participação maior dos coordenadores, me parece que as escolas investiram mais (...) em possibilitar atividades, que trazem uma certa dificuldade como excursões, quantos alunos fizeram excursões esse ano...”* (IA).

Cada ambiente investigado, seja na universidade ou na escola, trouxe sua contribuição para o desenvolvimento do estágio, mas também para a formação do professor. Os três espaços apresentam particularidades que se complementam no momento da formação do estagiário diretamente e do professor-colaborador de maneira indireta. Dessa forma, o próximo tópico, de maneira específica, aborda as especificidades da proposta de estágio elaborada pela Interagente.

3.1.1. A proposta de parceria e sua constituição: as opiniões e sugestões dos grupos de participantes.

A proposta de estágio em parceria foi colocada em um tópico à parte, por ser um projeto constituído que faz a interligação entre os três espaços apresentados. Explicitaremos aqui os depoimentos da Interagente acerca do projeto, bem como os relatos dos participantes.

Primeiramente a IA, em entrevista, assinala as ideias que permearam a constituição inicial deste projeto. Fazendo relação com sua formação, ela pontua que foi no Doutorado, momento em que teve contato com alguns institutos de formação profissional em outro país, que pode reconhecer a importância dos professores da escola na formação do estagiário: *“o que me chamou muito a atenção era o quanto a figura do professor que recebe estagiário era forte ali. (...) e quando eu fui propor esse estágio pra rede, essa figura é que foi, pra mim, muito marcante”*.

Com sua entrada na Unesp/RC, no ano de 2006, pensou em propor um estágio que tivesse como aspecto central o professor da escola, o qual primeiramente a Interagente vinculava ao nome de **professor formador**. Entretanto, com algumas reflexões, percebeu que aquele não era seu papel “*ele é formador pelo tipo de trabalho que ele exerce, mas não a função que ele ocupa. (...) então eu comecei a pensar numa outra nomenclatura, que seria essa do **professor parceiro***” (grifo nosso).

A Interagente tinha a ideia de que este professor parceiro estaria se formando ao mesmo tempo em que participava da formação do estagiário, e levou este aspecto como hipótese principal do projeto:

e eu iniciei o projeto com essa hipótese (...) ‘eu tenho impressão de que receber alguém em sala de aula e partilhar de fato o saber com esta pessoa, explicitar o meu saber, explicitar as minhas práticas, de contar como eu faço, explicar porque, justificar, incluir um outro no meu fazer, isto é muito desafiante e pode ser muito formativo’ (...) propus isto pra rede (...) e eu tive uma receptividade muito boa.

Dessa forma, o projeto foi se constituindo e a cada ano a Interagente fazia uma reflexão de como ocorreu, quais foram as lacunas, os ganhos e sobre o que podia ser mudado: “*a partir do momento que o estágio começou a acontecer, eu pude amadurecer um pouco essa ideia e perceber, (...) estudar um pouco as minhas hipóteses*”.

Se no primeiro momento do projeto o foco era a figura do professor parceiro, a partir de 2011 a Interagente pensou em incluir a escola neste processo: “*eu percebi que eu deveria incluir um pouco mais a escola também, envolver a escola no estágio, que a escola poderia sim assumir uma responsabilidade maior nisto. Então precisava que a escola também percebesse o projeto dentro dela, (...) que isso fosse mais forte*”.

Contudo, os estagiários tinham um vínculo com os professores parceiros, mas estavam distribuídos em várias escolas e no atual formato do projeto a IA necessitava que os mesmos ficassem mais aglutinados, pois “*você consegue localizar um pouco de todos os aspectos daquela escola, (...) a equipe, a localização o jeito da escola, a cultura institucional daquela escola, isso também acho que vai me possibilitar compreender melhor o que os estagiários estão fazendo*”.

Para isso, a Secretaria Municipal de Educação da cidade sugeriu que o projeto fosse fechado para as escolas que aceitassem fazer parte: “*como eram mais*

escolas, ela [IA] também começou a ter problema para acompanhar, porque é difícil, então aí nesse ano a gente definiu que (...) ia focar em algumas escolas, naquelas que quisessem. A gente sempre trabalha com a questão do convite” (SME-D).

Em processo inicial, essa proximidade da escola com o estágio, pode ser assinalada através do nosso contato com as coordenadoras das escolas, nas observações finais que realizamos e, principalmente no depoimento dos participantes. A AM-k relata a questão da **parceria com a escola**: *“nesse meu estágio eu já senti uma mudança, porque a professora [IA] fez parceria com as escolas, então o que ela fez, ela foi lá, ela conversou com os diretores, ela ofereceu o curso”*; assim como a PC-i que aponta a importância deste projeto para a sua **relação com o estagiário**: *“o da IA, foi o que eu achei mais interessante, porque houve de fato uma participação do estagiário, houve um projeto, a gente desenvolveu, houve troca (...). Então esse eu acho que foi interessante, eu acho que progrediu o estágio...”*. E a PC-j que ressaltou a questão de a escola **receber estagiários somente de uma universidade**: *“Eu achei essa relação do estágio da professora IA com a escola uma coisa muito legal. Porque assim, você só vai receber aquele estagiário, daquela instituição”*.

A VD-k descreve o contato que a IA realizou com as escolas: *“no grupo da IA, esse suporte a gente percebe mais. Inclusive até em nível de recepção, são algumas escolas, a gente tem essa reunião com ela, a gente tem esse contato com ela. Realmente ela tenta aproximar mais, é uma proposta que eu achei diferenciada” (VD-k).*

Com estes apontamentos, vimos que é uma proposta que foi e continua se constituindo aos poucos, de modo que a aderência por parte dos professores e agora da escola está cada vez mais clara. Há seis anos a Interagente vem ganhando espaço nas escolas, na rede municipal, através dos resultados de seu próprio trabalho e com a parceria da Secretaria Municipal e das escolas. Há um esforço em trazer os professores para se perceberem enquanto formadores.

3.1.2. Quais aspectos são importantes no momento do estágio?

No momento em que a Interagente propõe o estágio, o que ela concebe como importante neste processo? Quais são os elementos que a direcionam? O que ela coloca em evidência?

Com relação à primeira questão, a professora universitária aponta que quando propõe o estágio, pensa em dois aspectos: a formação individual do futuro professor e a produção coletiva de conhecimentos

quando eu proponho o estágio, (...) eu tento pensar em dois aspectos (...) pensar a formação individual do aluno mas também como é que o estágio, como é que a ida de estudantes da universidade pra escola pode de alguma forma agir no sentido de uma produção que seja mais coletiva também, que seja uma produção de saberes e de conhecimentos que sejam mais coletivos... (...) que possibilite produção de conhecimento não só para o aluno, mas também, por exemplo, pro professor que está na escola, pra equipe que está na escola, pra nós da universidade.

Sobre a importância dos estágios para a formação do professor, a Interagente nos aponta alguns aspectos que podem contribuir com este processo. O primeiro aspecto diz respeito ao retorno deste estagiário à escola, no entanto com um olhar diferente:

isso não só na minha proposta, acho que qualquer proposta de estágio possibilita isso: você retornar à escola com outros olhos, porque esses alunos passaram muitos anos na escola, mas com um olhar (...) muito próprio da situação de estudante, de aluno, e apreendendo o espaço, as relações, o tempo, tudo isso com uma percepção de quem está na posição de aluno (IA).

Nesta perspectiva, os estagiários devem se libertar desta imagem escolar de aluno, pois *“essa não é a percepção que eles devem ter pra agir profissionalmente”* (IA). Para isso, a Interagente destaca ainda que não é algo que ocorre de modo tranquilo e de vontade própria dos estudantes, pois de qualquer maneira eles *“são alunos da universidade, então isso é um desafio muito grande, você abrir possibilidades de olhar novamente pra escola, mas enxergar coisas novas, olhar com um olhar diferente, que não é um olhar de profissional ainda”*.

Com isso, a grande possibilidade do estágio é proporcionar aos licenciandos *“rever a escola com outros olhos”*, e para isso, a IA aponta que é importante

suscitar o questionamento e, portanto possibilitar uma reflexão mais produtiva, e eu acho também que o estágio para o estudante da licenciatura ele tem um caráter (...) também de começar a aprender como é que é a vida na escola, a vida profissional da escola, o que os profissionais da escola fazem de fato, (...) quais são as rotinas, quais são os procedimentos que são esperados, como é a vivência com os alunos, o que as pessoas conversam na sala dos professores, (...) como é que são as relações entre administração e professores.

Estes relatos permitiram apontar a preocupação da Interagente com o estágio na perspectiva de se fazer a passagem de estudante para professor, tendo como prioridade promover uma mudança no olhar do estagiário por meio de um processo reflexivo.

3.1.3. O lado burocrático do estágio.

O estágio, além de ser um momento de aprendizagem e de contato com uma realidade profissional, contempla, ainda, aspectos burocráticos, os quais fazem parte de seu funcionamento. Durante as entrevistas, um grupo de respostas considerou estes aspectos.

Nos relatos de SME-C e SME-D pudemos encontrar uma política de estágio, na qual tem o respaldo da legislação, bem como de regras internas da Secretaria, dentre outros.

O procedimento para o desenvolvimento do estágio passa pela Secretaria Municipal de Educação (SME) que estabelece um convênio com as Instituições de Ensino Superior (IES) que pretendem realizar estágios nas escolas públicas da rede municipal. Para realizar este convênio, a SME-D aponta que é necessário que a IES apresente um projeto de estágio, para ter clareza sobre o que será oferecido nas escolas: *“a gente sempre pede um projeto, o que esse estágio vai propor”*. Além do convênio⁴⁵, a Secretaria também segue a legislação vigente (Lei n. 11.788/2008) para autorizar ou não o estágio: *“em cima da legislação que a gente faz, autoriza, não autoriza”* (SME-C).

A SME, ainda, realiza uma reunião com os coordenadores de estágio das IES, para que possam distribuir as escolas por IES de acordo com uma planilha: *“a gente distribui. A gente passa uma planilha para todo mundo. Conforme solicita os estágios, a gente dá a relação das escolas”* (SME-C).

Este é um dos procedimentos que pode auxiliar os estagiários. Porém os mesmos também devem seguir alguns processos antes de chegar às escolas:

primeiro tem que passar pela Secretaria, para depois ir para a escola e também não é a escola que às vezes ele quer. (...) a gente pede o nome das escolas que eles preferem, mas vai fazendo as adequações, para também não colocar um monte de estagiário em uma escola e pouco em outra. (SME-D).

⁴⁵ Espécie de um contrato que a própria IES propõe à SME, ou seja, não há um modelo a seguir.

Com estes dois procedimentos, a Secretaria Municipal de Educação tem um controle das escolas e estagiários: *“A gente tem um controle disso, cada estagiário que vai pra escola, a gente sabe onde ele está, que estágio ele está fazendo, quantas horas vão ser, então a gente faz esse acompanhamento aqui”* (SME-D).

Estas regras, dentre outras, são colocadas pela SME para que o funcionamento do estágio seja algo comum às IES, pois, como a SME-D aponta *“Já tivemos problemas, por exemplo, de estágios mal organizados, estruturados e aí eu acho que essa conversa de colocar essas regras, também foi em decorrência disso”*. (SME-D).

No entanto, a SME-C destaca que mesmo tentando estabelecer uma ponte com as IES, muitas vezes esta relação permanece em âmbito burocrático, principalmente no que tange às instituições particulares: *“a gente faz essa ponte, mas assim, com as particulares a gente ainda não conseguiu isso. (...) essa troca é meramente burocrática* (SME-C); *“Algumas faculdades privadas, a gente tem dificuldade porque às vezes vem o coordenador, nem sabe muito bem o procedimento, então a gente orienta”* (SME-C).

Com estes apontamentos, SME-D expõe que para que o estágio tenha um funcionamento adequado, deve-se levar em consideração o planejamento realizado por todas as partes envolvidas:

então eu acho que a força do estágio está no planejamento dele, e assim, o planejamento não só da parte da faculdade, da universidade, mas de quem vai receber também (...) é trazer a escola pra essa discussão, porque eu aqui, eu só autorizo diante de um projeto, de uma questão levantada (SME-D).

Podemos assinalar que SME tem algumas normas próprias que foram elaboradas de acordo com as suas necessidades e apresenta como preocupação central a questão do planejamento e da organização do estágio no que diz respeito aos encaminhamentos dados pelas IES.

A partir do exposto tivemos uma visão geral do funcionamento do estágio, cabendo-nos agora especificar e descrever os processos que ocorrem. Primeiramente é necessário compreender como os participantes do estudo concebem o estágio e quais as imagens que carregam desta experiência.

3.2. O estágio na formação: das vivências e concepções às imagens e experiências.

No presente eixo reunimos aspectos relacionados às entrevistas e observações nos quais perpassam a maneira que as professoras, coordenadoras, vice-diretora e representantes da SME vivenciaram seus estágios, a concepção de estágio que cada grupo de participantes possui, bem como o relato das imagens e significado que o estágio teve para professores e estagiários.

Apontamos em capítulo anterior qual era a formação que tiveram nossos participantes. Porém, especificamente sobre o estágio e as experiências vivenciadas, vale destacar que as professoras PC-g, PC-h, PC-i, PC-j⁴⁶, PC-k, C-i, C-j, C-k e SME-D são formadas na Unesp em diferentes anos, destacando que PC-g, PC-h, PC-i tiveram um projeto de estágio próximo do que é proposto hoje, assim como tiveram aula com a mesma IA que seus estagiários: *“fui super bem recebida, com professoras bem mais velhas do que eu, que tinham a minha idade de experiência e que levavam tudo de letra e me ensinavam tudo o que elas sabiam. Eu tenho lembranças maravilhosas”* (PC-g); *“de regência, foi ótimo, fui com uma professora muito legal. Ela cedeu espaço, a gente trabalhou junto. Foi muito legal”* (PC-h).

Aproximando-se de um modelo de estágio mais sistematizado, reflexivo, a C-g relatou que quando estava na universidade

já era um trabalho um pouco mais reflexivo (...) e a minha orientadora de estágio sempre dizia assim ‘se você olha criticamente pra essa professora achando que ela está errando, o dia que você tiver no lugar dela, você vai fazer coisa pior’, então ela dizia assim ‘analise a postura dela segundo algum referencial teórico, se ela está agindo dessa forma é porque ela tem alguma crença, ninguém faz alguma atitude sem um referencial’, então a gente foi com outro olhar pro estágio, e essa orientadora sempre buscava aquelas escolas da periferia.

A PC-f, SME-C, SME-D, C-f, C-g, C-j e C-k se formaram primeiramente⁴⁷ no magistério, na mesma escola de formação, e a modalidade de estágio foi do tipo tradicional (ocorria ao final do curso). PC-f relatou que a professora da escola não estava presente no momento da aula: *“Então era assim, a escola era meio que obrigada a aceitar a professora e as estagiárias e o maior relacionamento era entre a*

⁴⁶ Esta professora realizou o curso todo na Unesp, porém finalizou suas atividades para adquirir o diploma em uma faculdade particular.

⁴⁷ PC-f possui até o momento, o magistério como única formação para a docência.

nossa professora e nós estagiárias. A professora da sala saía da sala, ela não ficava acompanhando”.

Era mesmo a questão de cumprir as horas, então às vezes a gente sentava no fundo da sala e lá ficava. A professora já tinha o hábito, porque já estava dentro da escola, a gente era mais um elemento dentro da sala...e às vezes uma atividade pra recortar papel. A gente às vezes querendo oferecer alguma coisinha a mais, um reforço, alguma coisa. Isso não era possibilitado (SME-C).

Na Universidade a SME-D aponta que o estágio pautou-se *“primeiro na observação e depois fazendo algum projeto com algum professor, desenvolvendo alguma coisa na escola”.*

PC-j e PC-k foram formadas em diferentes escolas da capital paulista no magistério. Fizeram seu ensino superior na Unesp/RC, porém o modelo de estágio não foi o mesmo adotado pela IA. A PC-j formou-se no magistério e relata que teve grande carga de observação (3 anos), e somente no último ano o momento da intervenção.

No magistério a gente já começava a fazer estágio no primeiro ano, e era assim, observação na sala de aula, (...), entrava na sala de aula da professora, geralmente aquela senhora já, (...) sentava do lado da mesa da professora e ficava observando a classe, a professora dar aula, não sentava nem no fundo da sala. Foi minha primeira impressão de estágio. Ai já no segundo ano a professora mandou sentar atrás pra observar, o que eu achei mais interessante. Aí no terceiro ano foi a mesma prática de sentar atrás e só no quarto ano de magistério que a gente foi fazer prática de intervenção de sala de aula. (PC-j).

A PC-k, assim como a C-f, relatou que quando cursava o magistério a prática do estágio era a de dar aulas quando alguma professora estava ausente: *“se faltava alguma professora elas iam na nossa classe e falava ‘quem quer dar aula pro terceiro ano?’ e era contado como aula de estágio”.* Entretanto não se tinha uma orientação formal: *“faltou professora, vai alguém e... tinha que comandar aquela sala e aí? (...) você tinha que vivenciar aquilo e se virar na raça. Não tinha assim uma orientação”* (PC-k). Já na universidade a PC-k aponta que... *“ia pros estágios, tinha certa discussão, mas não era uma coisa amadurecida. Então cada um cumpria seu estágio, beleza, assinou, fazia-se os relatórios, aí tinha que ser feito”.*

C-j relata sua trajetória no estágio do Magistério, Letras e Pedagogia, e perpassa as falas já apontadas por outras professoras:

No magistério, o estágio era o tradicional de observação, as normalistas ficavam na sala de aula, normalmente divididas em duplas e a gente tinha uma carga horária X pra cumprir (...). O estágio do curso de Letras, foi um estágio de observação e regência, muito próximo do Magistério, a própria estagiária escolhia que escola ela queria fazer e a gente tinha uma planilha que era preenchida pelo professor e assinada pelo diretor (...) eu fiz o estágio aqui, não havia esse vínculo, a faculdade nem entrava em contato com a escola, não tinha professor, ele acompanhava pelas planilhas, ele não sabia com quem a gente estava fazendo. O estágio da Pedagogia ele teve um pouco das duas coisas. A Pedagogia foi na Unesp (...), então parte do estágio eu fiz nas escolas que eu dava aula, tanto no ensino fundamental I quanto no fundamental II, tanto particular quanto estaduais. Eu acabei cumprindo meu estágio lá e fazendo as regências.

Com relação os relatos anteriores, pudemos observar que a maioria das professoras que passaram pelo magistério e posteriormente realizaram a pedagogia, tiveram um modelo e uma orientação de estágio que seguem caminhos semelhantes. Já as três professoras iniciantes PC-g, PC-h e PC-i tiveram uma orientação de estágio muito próxima do que suas estagiárias tem atualmente.

Todas as participantes entrevistadas destacam a importância do estágio para a formação, e assinalam que traz boas lembranças, além de contribuir para o início da carreira, como no caso da C-f: *“eu me lembro muito bem que eu preparei sobre pontuação, e aí eu tinha aqueles cartazes guardados, aí eu comecei a juntar material e acabei até usando no início de carreira”*; e da PC-f *“quando eu entrei pra dar aula eu já tinha uma prática, um certo conhecimento, uma certa segurança”*.

Entretanto, apesar do estágio ser pontuado como importante, algumas participantes dizem que esta atividade não é completa, e que o tornar-se professor aparece como decorrência do exercício docente, da quantidade de prática como no caso da PC-g: *“(...) depois de dar bastante aula é que você pega os macetes...mas assim, [o estágio] ajudou, porém eram salas diferentes, realidades diferentes. Então o que eu fazia lá não era exatamente o que eu fazia na minha sala, mas me ajudava a conduzir várias situações”*; e da PC-i: *“o estágio agregou bastante coisa, eu consegui perceber algumas coisas de sala de aula, mas é obvio que ele não vai dar aquela visão de quando você está na sala de aula. Mas foi um estágio que trouxe coisa boa”*.

Embaladas por essas perspectivas as participantes apresentam como concebem o estágio e qual é a melhor definição, agregando o seu processo de formação e as experiências vivenciadas.

As professoras-colaboradoras, em entrevista, demonstram que tem na **troca de experiências** a principal concepção de estágio. Ao relatarem sobre o que pensam e como concebem o estágio, em seus depoimentos encontramos a palavra “troca”. Dessa forma, elas apontam que seu papel fica vinculado à passar um conhecimento prático aos estagiários, ao mesmo tempo que recebem destes ideias novas, podendo ser teóricas ou não. Assim, nesta relação, estagiário e professor-colaborador tem muito a ganhar: “*é uma troca, e isso que é o bonito do estágio*” (PC-k); “*significa troca de experiências, uma troca*” (PC-h); “*estágio eu acho que é um aprendizado duplo, [...] passar pra ela o pouco que eu sei, [...] e ao mesmo tempo ela aprender comigo também, ver como funciona a dinâmica, então eu acho que é um grande aprendizado, uma troca, bem legal*” (PC-g). Esta concepção também pode ser encontrada na fala da C-k: “*o que tem de mais rico dentro do estágio são as trocas*”

Nestes relatos talvez possamos assinalar que há uma relação do que os participantes pensam sobre o estágio com o momento em que se encontram, ou seja, principalmente as professoras, possuem uma visão de estágio atrelada à ocasião de receber estagiários.

Já as coordenadoras e vice-diretora relatam que para elas o estágio é a oportunidade de o estudante de licenciatura **vivenciar a realidade**, como no depoimento da Vice-Diretora-k “*o estágio é essa vivência diária, eu acho que isso que é importante. É ele ter a sequência, uma sequência diária para ele conhecer a realidade da formação e a prática da formação*”; a C-f e C-k, bem como as estagiárias AM-h e AM-k também abordam aspectos que seguem na mesma direção: “*conhecer a escola, estar dentro de uma sala com os alunos, ver como esse professor lida com as situações e formar o seu jeito de lidar*” (C-k); nas palavras de AM-k “*o estágio ele proporciona isso, você ver a realidade com um olhar já acadêmico e tal, mas a realidade da escola, você entra na escola com um olhar de professor*”. C-f aponta que

o estágio é uma oportunidade do estudante conhecer a realidade, de ele saber como é que a coisa funciona e, mesmo assim, ele não fica sabendo tudo, porque ele veio algumas vezes. Ele vem cumprir o horário de estágio. Eu acho que ele precisa mesmo se envolver. (...) o objetivo do estágio é o aluno conhecer a realidade da escola, de uma sala de aula, porque ele vai trabalhar ali depois (C-f).

Assim como aparece a concepção de que o estágio volta-se para a **relação teoria e prática**, como podemos observar na maioria dos relatos dos estagiários AM-f, AM-h, AM-i e AM-k: *é um momento onde eu tenho mais contato com a prática, então, tudo aquilo que eu vi na teoria, no estágio eu vou poder ou vou tentar identificar na prática* (AM-i).

o estágio é um momento que você vai pra prática. Você conhece a realidade (...), conhece o local onde vai trabalhar, as dificuldades que você encontra lá, você trazer para a universidade, ter a oportunidade de dialogar, as teorias que você aprende com a prática e vice-versa (AM-h)

As coordenadoras C-g e C-i e a diretora da SME também apresentam ideias sobre a relação teoria e prática e o estágio, como aponta C-g: *“estágio faz parte da formação do profissional, pra mim eu vejo assim, que é a ponte entre ele está saindo de uma formação bastante teórica e colocando o pé no mercado de trabalho”*. A C-i assinala ainda que: *“É fundamental porque ali eu entendo como o fazer. É juntar a teoria e vir pra prática é naquele momento que o aluno no caso, quem está na universidade, ele acorda pra vários aspectos”*. A SME-D apresenta um relato na mesma direção: *“estágio é você vivenciar aquilo que você estudou, é você tentar transpor da teoria pra prática aquilo que você está querendo, eu não consigo ver uma coisa separada da outra”*.

Duas estagiárias (AM-f e AM-j) apresentam que o estágio é um **contato com a prática**: *pra você ter um pouco de contato com a prática (...) não é o real que acontece depois na profissão, mas é pra você ter um primeiro contato* (AM-f); *é o contato prévio com a prática que você vai ter depois da sua faculdade (...) no estágio você está vivendo a situação, mas você ainda não está nela como atuante real.* (AM-j).

Já a concepção de estágio como **aprendizagem da profissão** é compreendida por AM-g, C-h, C-k, PC-g, PC-k e IA. O relato da AM-g, como única estagiária a ver seu estágio como uma aprendizagem, aponta: *(...) um modo de eu aprender sobre a minha profissão*. Para a PC-g o estágio *é um aprendizado duplo*. A C-h relata que o estágio

é um momento de aprendizado (...) Eu acho que estágio é pra isso, para que você possa ir passando por essas etapas de aprendizagem, é ter uma noção vaga do que é uma sala de aula, do que é estar dentro de uma sala de aula (...) quando a gente vai pro estágio com

essa visão de “eu estou indo para aprender”, eu acho que muda o foco.

Para a IA, o estágio é mais que aprender o que os professores fazem, é **aprender as sutilezas da profissão:**

O aluno não vai lá pra aprender o que o professor que o recebe faz, mesmo porque isso seria muito pouco. O que ele vivencia da prática do professor é uma coisa muito pequena, então ele não vai aprender o trabalho do professor. Ele vai aprender o que significa essa dimensão prática do trabalho do professor, e é isso que eu tento perceber se meus alunos estão apreendendo. (...) Mas entrar um pouco no trabalho daquele professor, para perceber essas sutilezas da dimensão prática do trabalho do professor.

Há ainda o entendimento, por parte da C-g, IA e SME-C de que o estágio faz parte da **formação profissional:**

(...) eu entendo que é um processo de formação, não é simplesmente cumprir horário de estágio para que você tenha o seu diploma depois no final do ano, ela é uma formação para que você, a hora que ingressar enquanto profissional da educação você já tenha um perfil pra isso (...) eu entendo e eu vejo o estágio como uma formação, uma formação do profissional (...) se a gente está fazendo formação, eu entendo que a formação é de ética, de caráter, de tudo (SME-C).

Outros entendimentos pouco abordados entre os participantes dizem respeito à vivência no ambiente escolar, relação de parceria entre professor e estagiário. C-j abordou as duas primeiras questões como complementares: “*eu acredito que estágio tem que ser uma parceria realmente entre a estagiária e o professor (...) essa rotina é importante vivenciar, pra entender o que acontece*”.

Após expor suas concepções, alguns entrevistados apontam que o estágio é muito importante e até mesmo decisivo para a **escolha profissional**. Dentre os participantes, destacamos que a maioria dos estagiários (AM-f, AM-h, AM-j e AM-k) afirmaram esta posição: “*é até uma confirmação se é isso mesmo que você quer seguir...*” (AM-h); “*o estágio, ele serviu realmente para afirmar, só pra afirmar que eu estou no caminho certo, que eu escolhi a profissão certa*” (AM-k); a C-h também apresentou apontamentos relacionados à esta questão: “*e às vezes no estágio a pessoa observa ‘eu não quero isso pra mim!’. Descobre que ‘não quero isso pra mim’, porque enquanto está lá na teoria é uma coisa, de repente você vai, encara uma sala de aula que não é fácil*”; assim como uma professora-colaboradora que se retrata à sua vivência de estágio: “*gostei da experiência do estágio, falei ‘ah, eu acho que é isso que eu quero*” (PC-h). Além disso, o estágio permite o contato mais

próximo com a escolha da profissão “*ele está mais próximo da escolha dele, da atuação profissional, porque o que a gente vê às vezes, é que a pessoa escolhe a carreira e não tem contato nenhum com a realidade, nem sabe qual é a realidade de atuação*” (VD-k).

Cada grupo de participantes explicitou as concepções de estágio. Nos relatos a seguir, notamos que na mesma temática, podemos encontrar falas de AM, PC, IA, C, SME, o que nos permite analisar que a concepção que cada participante traz não é específica de um grupo (estagiários, professoras, coordenadoras, etc.). Pode se ter uma predominância, mas são diferentes, pois a concepção está atrelada as vivências e experiências que cada participante teve.

Tais concepções podem ou não ter influência do modelo de estágio proposto pela IA. As professoras, coordenadoras e as representantes da SME estão envolvidas direta ou indiretamente com este projeto há pelo menos um ano, o que pode trazer considerações a respeito de reflexões já realizadas anterior ou não à pesquisa. Esta análise pode ser notada na fala de uma das participantes: “*elas vão mudando a concepção delas. (...) a PC-11, nossa ela mudou totalmente a concepção de receber estagiários*” (PC-h).

A partir destes apontamentos, passamos para a etapa em que os participantes nos relatam o significado do estágio para a sua formação.

3.2.1. Das imagens à experiência profissional: aspectos significativos do estágio.

Entendemos experiência como o sentimento de se modificar após vivenciar determinada situação, podendo ser profissional ou não. Ou seja, a experiência é aquilo que nos acontece, nos passa e nos toca (LARROSA, 2002), entretanto Benjamin (1994) aponta que esta experiência está cada vez menos frequente nos indivíduos por conta do tempo que lhes falta para vivenciá-las.

Tardif (2002, p. 39) assinala a experiência na perspectiva de um saber experiencial, um saber específico, que se fundamenta no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, um saber que brota da experiência e incorpora-se de forma coletiva e individual “sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

O autor destaca que o saber experiencial não emana das instituições de formação, nem de currículos, são “saberes atualizados, adquiridos e necessários no

âmbito da prática da profissão docente” (TARDIF, 2002, p. 48). A experiência como um saber é adquirida através da prática pedagógica, dos anos de trabalho como professor. Assim, a experiência no estágio é um primeiro contato com essa prática pedagógica que antes de tudo requer parar para sentir, demorar nos detalhes, refletir o cotidiano.

Neste eixo apresentamos alguns aspectos significativos do estágio apontados pelos alunos-mestres e por professores-colaboradores em entrevista e em um último encontro realizado na disciplina, no qual os professores-colaboradores também foram convidados a participar, com uma proposta feita pela Interagente: a troca de experiências entre estagiários e professores.

A IA solicitou aos licenciandos que indicassem como poderia ocorrer esta troca. A AM-k sugeriu que cada um (tanto AM como PC) trouxesse alguma imagem ou objeto que representasse o significado do estágio, não necessariamente relacionado ao projeto desenvolvido, mas aquilo que foi significativo enquanto experiência. Todos os AM presentes concordaram com a sugestão.

No dia do encontro 24 estagiários e 9 professores-colaboradores proferiram seus depoimentos. Cada participante trouxe sua imagem ou objeto para simbolizar a experiência do estágio e selecionamos aqueles que nos chamaram mais a atenção, separando-os em seis blocos.

Nestes blocos estão presentes questões da construção profissional, afetividade, aprendizagem, reflexão da própria prática por parte dos professores-colaboradores, dentre outros. Na descrição da observação realizada encontramos a perspectiva do amadurecimento pessoal e profissional, além de uma mudança de visão, o estágio significou experiência e contato com a realidade: *“sem o estágio eu não iria com a visão que eu tenho hoje”* (AM-k); *era numa área que eu nunca trabalhei, que eu nunca vi, então foi tudo primeira vez (...) esse meu estágio me preparou muito, eu aprendi muito com essa prática* (AM-h).

a) Imagens da construção de uma profissão

A figura de um pedreiro construindo uma parede de tijolos foi a imagem levada por AM-29 que destacou que *“cada tijolo significa minha construção na profissão”* e ressaltou que se modificou durante o estágio; assim como a AM-28 que relatou que o estágio foi importante para construir sua profissão *“agora tenho a ideia de que aluno quero formar”*.

Com relação às professoras-colaboradoras, também encontramos relatos neste sentido. A PC-13 levou um brinquedo (uma esfera que se desmonta e com suas partes forma-se uma torre) simbolizando a AM que no início estava com medo e enquanto desmonta o brinquedo e constrói a torre diz que AM foi crescendo. Relata que foi a primeira vez que recebeu estagiária e gostou muito da experiência.

A PC-11 levou um lego para simbolizar objetos de construção. Disse que o estágio se inicia com uma relação de construção, de se penetrar no outro e se modificar, exemplificando a relação entre AM e PC.

b) Aprendizagem, descobertas e crescimento profissional

A AM-27 levou uma fita métrica fazendo a seguinte relação: *“fui para a sala de aula no zero, a PC me ajudou muito e assim fui crescendo no aprendizado. Adquiri conhecimentos, tive experiências boas e ruins”*.

AM-f relatou que tem contato com a Educação Infantil e estava apreensiva em dar aula para crianças maiores, ficou com medo. Desse modo levou a palavra *Surpresa* para simbolizar o que sentiu no estágio: *“a PC me ajudou muito, foi uma surpresa muito boa (...) aprendi que cada faixa etária tem uma descoberta diferente”*.

A PC-11, durante seu relato, nos apresenta aspectos interessantes com relação aos estagiários, assinalando que estes chegam com vontade de aprender e que a cultura do estágio tem mudado: não é mais o estagiário observar e levar falhas da professora e sim aprender a profissão.

Nestes depoimentos observamos que as estagiárias seguiram para a perspectiva da descoberta, da construção e aprendizagem da profissão.

c) Afetividade

Este foi o bloco que teve maior representatividade nos relatos dos participantes do encontro, assim como em outros momentos do estudo que serão relatados posteriormente. A afetividade foi encontrada na relação dos estagiários e professores-colaboradores, na relação dos AM com os alunos da escola, e em menor escala, com a equipe escolar e famílias.

AM-11 relatou que a PC presenteou seus alunos com uma caneta *destaca texto* no início do ano, para que eles marcassem o que achavam importante nos textos. Com isto, a estagiária levou este objeto como imagem de seu estágio

fazendo a relação a partir de dois pontos: estar com a PC foi um presente; e o estágio foi algo importante para a sua formação e deve ser destacado.

A poesia “Boi Zebu e as formiga” de Patativa foi levada pela AM-h que realizou a leitura do texto e em seguida relatou que muitas vezes se esquecia de que era um estágio e que a PC era sua orientadora, pois se envolveu muito e a PC parecia uma colega de trabalho. O estágio representou força e união entre ela e a PC. Aprendeu muito, pois não compreendia a linguagem dos alunos, e a PC a ajudou muito.

AM-k relata sobre sua relação com os alunos e com a professora e levou músicas: *“quando levei estas músicas aos alunos eles disseram que não queriam ouvir ‘musica de velho’, no final do estágio pediram para eu colocar uma das músicas para dançar”*. Para a estagiária essa ação representou a mudança de paradigma das crianças. Destaca ainda que foi bem recebida pela escola e pela PC sendo um grande aprendizado: *“é a PC da minha formação”*.

AM-26 levou um vídeo da última atividade que realizou com os alunos. A sua relação com a PC foi muito importante para entender um pouco sobre a profissão docente: *“Prestei atenção nos detalhes de quem gosta de lecionar”*.

AM-16 levou um recorte em formato de pessoas unidas pelas mãos, simbolizando a professora, os alunos, as famílias dos alunos e ela. Relata que seu estágio foi uma parceria da escola e destaca o apoio que a diretora e coordenadora ofereceram.

Outro objeto interessante foi levado pela PC-18: um espelho. Relacionou com as atitudes da AM na sala de aula, pois estas se pareciam com as dela. *“Senti que ela me escolheu para ser um modelo (...) incorporou algumas práticas minhas”*.

A música seria o objeto da PC-h, pois seu tripé foi sintonia, harmonia e ritmo, que foi o que ocorreu no estágio entre ela e AM. Entretanto levou um livro como símbolo do projeto em parceria, que além de lembrar sua fase na infância, o livro também significa prazer, sendo o significado da parceria que ocorreu entre elas.

AM-3⁴⁸ destacou que a relação afetiva entre ela e a PC foi positiva, pois a estagiária relata que se identificaram muito e aponta que a troca com sua parceira foi muito interessante, pois pode notar aspectos na aula da PC e levar para sua sala de aula. Disse que foi realmente uma parceria.

⁴⁸ Esta AM é uma estagiária que já é professora há seis anos e fez estágio com uma professora-colaboradora que tem cinco anos de experiência na profissão.

Outros relatos seguiram na perspectiva de uma relação afetiva com os alunos, como notamos no relato do AM-2 que foi muito bem recebido na escola e destaca que a PC percebeu seus momentos de insegurança e o ajudou. Disse que algo que não imaginava aconteceu: *“vou sentir falta dos alunos”*.

Três estagiários (AM-24, AM-g e AM-14) levaram cartas que receberam dos alunos. AM-24 levou um coração com recadinhos e os nomes dos alunos, *“foi uma relação de carinho com os alunos e com a professora”*. AM-g diz que sentiu-se realizada: *“foi uma relação afetiva com os alunos”*. AM-14 relata que no início do estágio percebeu que as crianças a viam como uma aluna e que teve muita dificuldade de escrever na lousa. Ao final do estágio eles a respeitaram mais e ao término do estágio os alunos escreveram muitas cartas pedindo para que ela não fosse embora.

Um vídeo foi o objeto da AM-4: levou um filme que apresentou para os alunos no último dia de estágio, com fotos e atividades que realizaram. Para ela, o estágio significou uma forte relação afetiva com os alunos.

A AM-13 levou uma florzinha e uma pedra que tem o formato de metade de um coração que ganhou de duas crianças do estágio, apresentando a seguinte relação: *“a flor representa o carinho das crianças e a metade do coração é uma parte deles que está comigo”*.

AM-31 levou uma aliança que uma criança lhe deu. Achou simbólico pela relação que estabeleceu com a escola, com os alunos e com a professora.

AM-23 disse que estabeleceu uma relação afetiva com os alunos. Dessa forma, levou um fato que ocorreu: um aluno disse a ela que depois que a conheceu pensou que gostaria de fazer faculdade, antes disso achava que não era capaz. Com este fato ela quis mostrar a mudança de pensamento dos alunos. Destaca que vai apresentar seu projeto no HTPC da escola para outras professoras aceitarem estagiários no próximo ano.

Pudemos notar que a relação afetiva que os estagiários estabelecem com os professores e com os alunos é um fato muito marcante no período de estágio.

d) Reflexão da prática e mudança de paradigma.

Outra temática que se destacou nas falas dos participantes, principalmente dos professores-colaboradores, foi a reflexão sobre a própria prática e a prática de receber estagiários. Eles relataram sobre o momento em que orientavam os

estagiários, sendo este uma possibilidade de se reconhecerem nas práticas destes, levando-os à reflexão do que poderiam melhorar. Dessa forma valorizou-se a perspectiva de alguém de outra geração (no caso a estagiária) trazer à tona aspectos da docência que se perderam com o passar dos anos ou, ainda, o fato de receber estagiários como um fator positivo.

Sob a perspectiva da reflexão, a PC-11 aponta que *“com um estagiário você é obrigada a pensar naquilo que você faz (...) repensei minha prática, pois a AM é muito questionadora e me fez refletir. Penso sobre aquilo que estou fazendo”*. Disse que é importante entender o espaço e o momento da AM e ela o seu, ou seja, a PC deve compreender o período que os AM estão, pois é o período da formação e assim PC deve mostrar o caminho. *“Você está construindo no outro, você se desconstrói e se constrói novamente”*.

Com relação ao elemento da imitação, a PC-18 relata que olhando no espelho nos modificamos: *“Ela foi meu espelho (...) vi que preciso melhorar em algumas coisas”*. Com as atitudes da AM pode refletir sobre sua prática.

No caso da PC-13, destaca a questão de um encontro com outra geração, pois como alguém jovem, a AM a auxiliou na retomada de algumas coisas do magistério que foram se perdendo em seus anos de carreira.

Outra perspectiva foi a reflexão da prática de receber estagiários, como o relato do PC-14, que como objeto levou um relógio. Disse que no seu primeiro ano de trabalho já recebeu estagiário e assinalou que foi um processo de adaptação. Este foi o segundo ano que recebeu estagiária e o mais difícil foi o fator tempo: AM aprendeu que o tempo das crianças é diferente do tempo do adulto. Também disse que sentiu que poderia ter trocado mais ideias com AM, ter dado mais atenção à ela, mas seu pouco tempo não permitiu. Nesse sentido, disse que o tempo marcou para AM com relação às crianças, e para ele com relação à não ter dado mais atenção à estagiária.

A participante PC-26 levou uma palavra como símbolo do estágio: RECICLAR (reciclar a vida, ideias, tudo). Relata que não queria receber estagiária na sua sala, pois tinha receio (foi sua primeira vez), mas foi positivo.

Neste sentido, também encontramos o relato da PC-23 que disse que também recebeu estagiários pela primeira vez. Antes não recebia, pois tinha receio, mas relata que foi ótima a parceria e ressalta que a diretora gostou muito deste

sistema de estágio e que uma dupla (PC-h e AM-h) irá apresentar o projeto em um HTPC para tirar o medo das outras professoras em receber estagiários.

Nos relatos das professoras e dos estagiários pudemos pontuar que a preocupação com a construção de um profissional foi fortemente marcada pelos objetos das professoras PC-11 e PC-13 e das AM-28 e AM-29. Com relação à aprendizagem da docência, destacamos os relatos e objetos das AM-f e AM-27, bem como da PC-11. A temática com maior visibilidade foi a afetividade, que notamos tanto nas falas dos AM (AM-2, AM-3, AM-4, AM-11, AM-13, AM-14, AM-16, AM-23, AM-24, AM-26, AM-30, AM-31, AM-g, AM-h, AM-k) como dos PC (PC-18, PC-h), além de observarmos que esta questão, em alguns momentos, relacionou-se com o auxílio ou aprendizado que os PC passaram para os AM (AM-2, AM-3, AM-h, AM-k). Enquanto perspectiva de imitação vimos nos relatos das PC11, PC-13 e PC-18 a reflexão da própria prática. Duas professoras (PC-23 e PC-26) nos apontaram o receio de receber estagiários e a solução que uma escola (E-h) propôs para suavizar este medo.

Diante destes apontamentos, a experiência, conforme Larrosa (2002) define, permeia os aspectos significativos que os estagiários e professores trouxeram enquanto imagens do estágio. Podemos assinalar que foram elementos fortes que retratam uma vivência que os passou, os tocou e os aconteceu.

3.3. Interventoria: diálogo e troca de experiências

No presente eixo temático apresentamos os aspectos e peculiaridades do trabalho da professora Interagente, os quais destacam-se o que ela pensa sobre seu papel, o modo que realiza a Interventoria, a avaliação dos estagiário, bem como o que os outros participantes pensam sobre este processo proposto. Organizamos em torno de temáticas: *A Interagente e seu papel na formação de professores; Encontros com estagiários e com os professores-colaboradores; A Interventoria na formação inicial e a relação com os espaços.*

3.3.1. A Interagente e seu papel na formação de professores

Os professores responsáveis pelo estágio nas instituições de ensino superior tem uma função e um trabalho diferenciados dos outros docentes, pois são eles que auxiliam os estudantes no seu primeiro contato com a prática profissional. No caso

da formação nas licenciaturas não é diferente, e pode ser mais complexo pelo fato de que estes estudantes já passaram pela escola, mas precisam retornar à este espaço com um olhar profissional.

A partir desta compreensão, Borges et. al. (2012, p. 4), apoiados em Villeneuve (1994), nos traz três aspectos principais que caracterizam a função deste professor:

administrativa, de ensino ou pedagógica e de apoio. A função administrativa compreende toda a parte de gestão do estágio, seu planejamento, organização, avaliação da qualidade e da quantidade de trabalho efetuado. A pedagógica contribui à aquisição de saberes, de habilidades, de conhecimentos, de atitudes e valores assim como à mobilização de saberes anteriores e ao estabelecimento de elos entre a teoria e a prática, o que permite de analisar o efeito de suas intervenções e de deliberar sobre perspectivas de ação. Enfim, a função de apoio diz respeito à ajuda pessoal, isto é, apoiar o estagiário em suas intervenções, ajudá-lo à portar um olhar analítico sobre suas atitudes, valores, sentimentos.

O professor supervisor (como comumente é identificado) precisa então sensibilizá-los a isto e realizar a mediação entre o contato teórico que ele tem na universidade com a prática docente: *“eu preciso, a partir desses saberes de estudante, fazer com que eles percebam coisas diferentes, (...) criar situações em que ele seja desafiado a rever os seus conceitos, que ele seja desafiado a duvidar daquilo que ele sabia sobre a escola”* (IA).

Dessa forma, a Interagente define sua função a partir de dois aspectos, o primeiro diz respeito ao estabelecimento de vínculos: *“me vejo como alguém que tem na universidade uma responsabilidade diferente (...) o professor que se ocupa, da prática de ensino, dos estágios supervisionados, ele tem uma responsabilidade específica que é conseguir estabelecer contatos mais estreitos”*; e tem um exercício que ocorre com pessoas que estão fora da universidade: *“eu preciso alimentar os vínculos, eu preciso criar possibilidades de relação, (...) eu tenho que estabelecer contatos sistemáticos, permanentes, produtivos com agentes que estão fora da universidade”*.

O segundo aspecto pontuado pela IA refere-se à questão de *“estabelecer esse contato também com os alunos dentro da universidade”*, além de permanecer em constante trânsito entre os dois espaços que permeiam este processo de formação: *“entre a universidade e a escola. E esse trânsito ele é um trânsito (...) simbólico, quer dizer, eu estou a todo tempo pensando como estabelecer estas*

relações (...) e físico também, então tem essa característica física de você ter um compromisso fora da universidade (...). A Interagente aponta ainda que *“é uma função de mediação que é muito difícil de ser realizada, um grande desafio (...)”* (grifos nossos).

Não é uma questão tranquila, pois lida-se com estagiários diferentes, que tem objetivos distintos na universidade, e que algumas vezes podem não ter a docência como finalidade de seu estudo. Assim, a formação destes futuros professores depende não só dos professores de estágio, mas do próprio estagiário.

De qualquer maneira, os licenciandos estão em um período intermediário de sua formação, e se reconhecem nesta posição: *“eu sou uma professora, mas não sou, eu sou uma aprendiz de professora, digamos assim”* (AM-j). Com isso, segundo a Interagente *“precisa intervir neste momento, é um trabalho de intervenção, de abrir possibilidade, criar essa possibilidade, estimular este olhar que não é um olhar nem de aluno nem de profissional”*.

É um trabalho desafiador de mediação, interação com os dois espaços, no qual há um constante diálogo. Ao mesmo tempo a Interagente possibilita uma reflexão para os estagiários, no sentido de se perceberem com alguém que não é mais um aluno dentro da escola, mas alguém que está se constituindo como docente.

3.3.2. A Interventoria na formação inicial, a relação com os espaços e com os participantes.

Quais são as formas de acompanhamento deste estágio? O que a Interagente leva em consideração no momento em que orienta estagiários e professores? O que significa o processo de estágio na sua visão? O que o estágio contribui na formação do futuro professor?

Para acompanhar os estágios, a Interagente se utiliza de duas estratégias principais: o curso de extensão e a disciplina⁴⁹. Entretanto, o que possibilita este acompanhamento não são os dois espaços propriamente ditos, mas sim a maneira que ela conduz os encontros nestes espaços.

Durante as observações que realizamos nas aulas da disciplina e nos encontros do curso de extensão, o diálogo entre Interagente e AM e Interagente e

⁴⁹ Existe a presença da Interagente na escola também, como já apontamos, no entanto a disciplina e o curso são os dois espaços que vemos como principais, nos quais ela tem um contato com todos os estagiários.

PC é um aspecto muito positivo, pois além de nesse momento ocorrer à maior parte da orientação, possibilita a troca de experiências entre os envolvidos no processo.

A Interagente, em ambos os espaços, tem a proposta de que cada um conte como está ocorrendo o estágio, como os projetos estão sendo desenvolvidos, quais são as dúvidas e dificuldades trazidas tanto pelos estagiários, como pelos professores-colaboradores. Com estas informações, a IA oferece sugestões, sana algumas dúvidas: *“eu acho que o formato que está é bem legal, porque o que ela faz é acompanhar o trabalho dos dois lados, e o que ela passa pra gente do que eles [estagiários] estão pensando, eu acho muito legal”* (PC-g).

Um trecho da nossa observação também retrata claramente esta situação:

(...) houve um descontentamento e um incômodo por parte de alguns AM (AM-i; AM-20) que gostariam de ser incluídos na aula. Uma delas (AM-20) relatou que a PC deu pouca abertura na elaboração e desenvolvimento das atividades com os alunos, se sentindo mais uma ajudante, gerando assim uma insatisfação com relação à este período de aprendizagem. (...) a Interagente os orienta dizendo que podem conversar, solicitar esta inserção e este trabalho em conjunto, do mesmo modo que devem respeitar o espaço e o momento da PC. Com isso, a Interagente ainda ressalta que no curso de extensão oferecido aos PC na universidade irá abordar estas questões, dizendo ainda que o espaço oferecido na aula é para que eles tragam queixas, dificuldades e dúvidas do estágio, bem como da PC, para que no curso ela possa tratar de uma maneira que os professores reflitam e possam modificar seu jeito de orientar.

Nestes encontros observamos também a riqueza que existe na troca de experiências entre AM nas aulas da universidade e entre professores no curso. O fato de estar em situações comuns, permite que o diálogo ocorra na forma de auxílio ao outro: *“algumas práticas eu ia mudando de acordo com o que eu ia ouvindo dos amigos”* (AM-i); *“eu achei que foi legal na hora ali você compartilhar. Porque às vezes você tinha algum conflito, você achava que estava sozinha, e realmente não, todo mundo passou”* (AM-k).

Nestas situações de troca destacamos dois aspectos interessantes: nas aulas da universidade, os AM trocam sugestões relacionadas ao tema dos seus projetos e ainda relatam como está ocorrendo o estágio:

Uma AM (AM-18) relata que no início do estágio ela sempre ficava observando e algumas vezes a PC solicitava seu auxílio. Com o passar do tempo, elas trocam ideias e trabalham juntas e AM percebeu que a PC está mais empolgada com sua presença na sala de aula, fato que antes não ocorria. (Trecho da observação).

No curso, os professores, além de trocarem informações e sugestões sobre os projetos, o diálogo permitiu que percebessem como a orientação de estágio ocorria:

a PC-2 relata que aproveitou a estratégia colocada por outra professora do curso de pedir a AM para conduzir a sala, realizou isso com seu AM para que ele se desenvolvesse enquanto professor. Dessa forma, em vários momentos pedia para o estagiário conduzir a sala de aula com a justificativa de que estava ocupada. Assim, AM tomava a frente da sala e ela sempre ficava observando. Foi uma maneira que a PC encontrou para o AM se soltar, do contrário ele sempre ficava na dependência dela. (Trecho da observação).

A oportunidade da troca de experiências tanto para AM como para PC, pode possibilitar que ambos continuem “buscando formar ou participar de um coletivo de professores” (WINCH, 2009, p. 209).

Em um dos últimos encontros observados, tanto no curso como nas aulas da universidade, bem como em entrevista a Interagente relata seu desconforto e incômodo em não poder observar todas as aulas de todos os estagiários por conta da quantidade que há de AM e o tempo disponível para tal ação.

eu tenho pouco tempo pra observar os meus alunos, isso é algo que realmente me incomoda. (...) nesse semestre, por exemplo, eu tenho quarenta e nove estagiários, impossível eu assistir a aula de cada um. (...) e eu gostaria de assistir pelo menos uma aula de cada um, isso me daria muito prazer. (...) se o estágio fosse organizado de tal maneira que aquele que supervisiona tivesse um número de alunos condizente com a sua possibilidade de acompanhar o estágio seria bárbaro, porque eu acho que nós poderíamos intervir muito no momento oportuno.

Entretanto, como professora universitária relata que além do estágio, ela tem outras funções na universidade que impedem este acompanhamento mais próximo aos estagiários. A própria IA aponta algumas possibilidades:

vamos dizer que tivesse dez estagiários. Olha, durante um semestre eu teria sim que me organizar, pra, não vou dizer assim de assistir todas as horas de estágio, (...) mas de acompanhar algumas aulas, (...) acompanhar a relação dele com o professor, fazer reuniões conjuntas, discutir práticas mais pormenorizadas (...). Eu teria a possibilidade, por exemplo, de usar gravações, filmagens.

Outra possibilidade apontada pela Interagente é a presença de alguém que possui uma pós-graduação *stricto sensu*, nível mestrado e se interessa pelas questões do estágio, para auxiliar neste processo de acompanhamento do estagiário: “alguém com uma formação, por exemplo, um mestre, (...), uma pessoa

que se interessa pelos estágios, vem se formando (...) e ir às escolas e fazer esse trabalho” e relata que da mesma forma, pode ter limitações: “Deve ter suas limitações também, (...) mas eu acho que vai ao encontro de várias dificuldades que eu enfrento, mas ainda eu sentiria uma certa limitação, porque eu contaria com o relato do intermediário”.

Nas poucas possibilidades de ir à escola, a Interagente se pauta em alguns elementos que possam identificar, ou caracterizar um processo de aprendizagem da docência. Observa no momento da prática, se os estagiários apresentam: percepção sobre o lugar que ocupa; relação de professor com os alunos; condução do que estão fazendo; vínculo com a classe; parceria com a professora-colaboradora:

eu procuro observar, perceber um pouco se aquele estagiário **percebe o lugar institucional** que ele está naquele momento, se ele se percebe como alguém no caminho de uma profissionalização (...) Eu costumo perceber, tentar apreender também **o modo como eles se relacionam com os alunos** (...) se eles conhecem um pouco já os alunos, se eles percebem as sutilezas entre os alunos, a relação dos alunos com eles, também, se é uma relação de confiança (...) claro que também **a condução daquilo que ele está fazendo** (...), aquela atividade poderia ser conduzida de uma forma diferente, mas não é isso que eu estou avaliando, eu observo isso, (...) e quando vejo isso tento dar um retorno pro aluno (...), mas são flashes também que eu estou vendo (...) eu tento observar aquilo, nessas poucas oportunidades, observar coisas que são mais concretas, como por exemplo o **vínculo** que ele estabeleceu com a classe (...) se ele conseguiu **se fazer um parceiro**, ou se ele assumiu uma postura extremamente passiva (...), eu tenho vários estagiários que fazem isso (IA – grifos nossos).

Na questão aberta do questionário, na qual o participante poderia opinar ou acrescentar algo se sentisse necessidade, as escolas E-g, E-h, E-i e E-k colocaram suas opiniões e E-f e E-j não assinalaram esta questão.

Duas escolas fizeram um comentário sobre o estágio e sua relação com o estagiário. Neste sentido E-g e E-i elogiaram os futuros professores advindos da universidade em questão, especificamente estes que são orientados pela Interagente, E-g destaca: *“Especificamente os alunos da Unesp, sob orientação da prof^a. IA desenvolvem um trabalho em parceria com os professores das salas, que considero enriquecedor para a sua atuação profissional”* e adiciona ainda o envolvimento que o estagiário tem com a comunidade escolar *“e a oportunidade de planejar e lecionar para a classe”*. Já E-i elogia, observando as características principais desta relação: *“no que se refere à Unesp sempre tivemos bons resultados:*

preparação de projetos, comprometidos com as salas e com as atividades propostas pelas professoras”.

3.3.3. A proposta do Curso de Extensão: sensibilização do olhar e aproximação.

O curso de extensão “Formação de Professores e parceria docente”, como apontamos no capítulo 2, é oferecido pela Interagente aos professores da rede municipal que recebem estagiários da universidade em questão.

Para a Interagente, o propósito de oferecer o curso é ter um contato mais próximo com os professores que recebem seus estagiários:

esse curso de extensão, ele é na verdade um espaço pra que eu tenha contato com esses professores (...). O estar comigo no curso é quando eu posso trazê-los pra universidade, é tentar acompanhar um pouco o processo daquilo que tá acontecendo com eles na sala de aula, com os alunos e com eles (IA).

No ano de 2011, a Interagente aponta o objetivo do curso para a nova etapa do projeto, a qual visa aproximar docentes e escola do processo de aprendizagem do magistério, e demonstra o que ofereceu para possibilitar este aspecto:

eu levei aquele texto do Huberman, que discute a questão (...) das fases da carreira docente, porque eu queria simplesmente que eles percebessem que há fases na carreira, (...) que é uma progressão, essa progressão não é linear, mas há sim um movimento de aprendizagem, há um movimento de constituição de saberes, eles sabem coisas que o estagiário que está chegando não sabe.

Com isso, durante a dinâmica do curso, a Interagente propõe questões para que os professores possam refletir sobre estes aspectos no momento de socializar o modo que está ocorrendo os estágios nas escolas, gerando aos docentes “a oportunidade de compartilhar e discutir as atividades que desenvolvem com os estagiários que recebem” (Projeto do Curso de Extensão).

Assim, em uma das propostas que foi realizada em dois encontros, a Interagente sugeriu três questões, para que os professores pudessem seguir seus relatos à partir delas: *“Qual é o projeto proposto pela dupla?; Qual está sendo o seu papel na parceria?; O que mais te chama à atenção neste processo de parceria?”* (trecho da Observação).

Em entrevista, a Interagente traz ainda elementos que pretende trabalhar nos próximos anos:

Então eu pretendo ir focalizando a cada ano um aspecto dessa aprendizagem, que une estagiário e professor em fases diferentes da sua carreira, então o foco nesse curso é não a formação, mas o processo de aprendizagem do magistério. (...) esse processo possibilita a esses professores perceberem os seus saberes, perceberem o seu processo, e a minha aposta é que, perceber o processo do estagiário e perceber o seu papel nesse processo do estagiário (IA).

Alguns participantes, em entrevistas, assinalaram a importância do curso e seus aspectos positivos. Para os AM, é a possibilidade do contato do professor que está estagiando com a Interagente: *“as professoras tinham um curso aqui da faculdade, então elas tinham um contato com a mesma professora que eu”* (AM-f); *“ela [IA] teve uma disciplina que ela não só acompanhava a gente, mas ela acompanhava os professores, eu acho que isso é muito legal”* (AM-j).

Nesta perspectiva, IA assinala que para ela, o essencial do curso é que seja

um espaço de encontro sistemático meu com esses professores pra que eu acompanhe aquilo que eles estão fazendo em sala de aula com os meus alunos e a própria experiência deles, pra que eu possa intervir também nesta formação que está lá na escola, mas que eu possa trazer elementos que estimulem essa formação que vai ocorrer lá na escola (IA).

A C-g aponta que é fundamental: *“essa troca com os professores também é importante, os professores irem lá, tendo essa formação com ela acho que também é muito válido”*. Com isso, a SME-C, que também participou de alguns encontros, teve a percepção de que se não houvesse o curso: *“a professora IA ela teria só a visão das estagiárias, não teria a fala do professor. Eu enquanto Secretária da Educação não teria nem de uma nem de outra, porque está acontecendo lá, então eu vou na escola, se tem algum problema, a gente relata”* (SME-C).

Assim como a PC-i que vê o curso como um retorno da universidade, que acaba se tornando uma parceria: *“O curso lá é a parte que a Unesp está dando de retorno também. Então eu acho que está funcionando, está uma parceria legal”* (PC-i). Assim como a PC-7 que observou que foi a partir do curso que pode perceber seu papel para com a estagiária:

A PC-17 inicia seu relato dizendo que é a primeira vez que recebe estagiária, e não sabia como agir perante esta situação de orientação. Com a participação no curso, percebeu que poderia chamar a estagiária para junto de si, percebeu que agindo assim a estagiária se sentia melhor (Trecho da Observação).

Durante nossa permanência neste espaço, pudemos observar que o foco das discussões do curso centram-se na aprendizagem do estagiário e na orientação que o professor-colaborador proporciona ao futuro docente. Além disso, os professores também trazem suas dificuldades, desafios e dúvidas com relação ao estagiário e a forma de orientá-lo, bem como aspectos sobre esta relação.

Desta maneira, a dinâmica do curso possibilita aos professores participantes três elementos importantes: uma **troca de experiência** muito grande entre os professores, a **orientação** que recebem da Interagente com relação à recepção e direção dos estagiários, e um **contato com a universidade**.

O primeiro aspecto se dá através de dois pontos principais: *experiências com relação aos estagiários* e; *experiências das práticas e atividades que desenvolvem em suas aulas*.

No primeiro ponto, nas observações, a PC-12, por exemplo, relata que deixa sua estagiária experienciar todos os momentos de modo que ela não fique ao fundo da sala observando. Outros professores que antes não tinham tido esta percepção relatam que a partir do contato com outras parceiras no curso, passaram a deixar a AM vivenciar de fato a sala de aula. Sobre o assunto, a PC-f assinala em entrevista que os comentários das colegas eram bem próximos de suas reflexões: *“às vezes algum comentário que surgia, era até alguma coisa que eu também estava pensando”*, e a PC-g complementa que:

cada estagiário tinha uma reação, cada estagiário tinha uma ideia, cada um tinha um comportamento e a hora que você achava que não sabia o que fazer, a outra sabia menos ainda. Eu achei super legal, diferentes ideias de projetos pra trabalhar, muito bacana.

No segundo ponto, a troca de experiências refere-se às práticas da sala de aula: *“além de você ver a sua prática com a sua estagiária e refletir sobre ela, (...) e assim, questão também até de atividades ‘olha que atividade legal, dá pra sugerir para os meus alunos’ ou ‘ah, que livro legal que ela leu’”* (PC-h).

O fato de trocar de experiências e o diálogo entre os professores também possibilitou que alguns se percebessem como formadores, como relata uma participante (PC-6) durante nossas observações, que após iniciar sua participação no curso viu que receber estagiários fez mais sentido. Ela se sentiu mais útil por poder participar da formação de um futuro professor, assim como a PC-7. Ambas relataram ainda que foi a partir do curso que puderam perceber seu papel como

formadoras. Fato também observado pela AM-h: *“trazendo o professor da escola pra universidade, a gente indo lá pra escola, os dois estudando, os dois com o mesmo objetivo, os dois responsáveis pela mesma formação”*.

Nesta perspectiva, a Interagente aponta que sua intenção com os professores é exatamente esta, a de despertar o interesse pela aprendizagem do magistério: *“o pertinente é sensibilizá-los para o processo de aprendizagem do magistério”*. Com isso, destacamos um trecho de nossas observações no qual a PC-6 diz que: *“o que mais chama sua atenção no processo de estágio é ter-se reconhecido como formadora, o que antes ela não via como possibilidade. Diz que o curso abriu este indicativo a ela, e por isso se sente útil e o estágio tem mais sentido”*.

As discussões e trocas de experiências visam realmente esta percepção: *“a gente ficou discutindo o que acontecia, pra que eles [professores] fossem percebendo esse movimento ‘ah, o estagiário chega com uma postura’”* (IA).

O segundo aspecto do curso refere-se à orientação, que também podemos encontrar a partir de duas perspectivas: a orientação que a Interagente passa aos professores; e o que os professores dizem sobre a orientação para com os estagiários. No entanto, ambas as perspectivas por vezes se mesclam, pois é comum que os professores tragam dificuldades na orientação e a Interagente os oriente com relação à isto. Estes apontamentos podem ser observados com os dados a seguir.

Sobre a primeira perspectiva, temos uma orientação não somente voltada para ‘como guiar os estagiários’, mas orientações relacionadas aos projetos também, como relata a PC-g, que traz isto como um fato positivo: *“o curso que a gente fez foi super legal, aprendi várias coisas, ela [Interagente] estava super participativa, sempre dando ideias, sempre ajudando as estagiárias que vinham com ideias também e vice-versa”* (PC-g).

Com relação à segunda perspectiva, recolhemos, nos trechos das observações, os relatos dos professores quando se referiam à orientação que passavam aos estagiários: *“A PC-4 relatou que sua estagiária propôs muitas atividades no projeto, e assim a orientou dizendo que algumas dariam certo e outras não, explicando os motivos”*; *“A PC-13 colocou que no início do projeto ela mostrou a AM o planejamento para aquele trimestre e assim decidiram e montaram juntas o trabalho, bem como o que e o modo que iriam fazer”*;

PC-g (...) percebeu também que a estagiária estava bastante ansiosa com o cumprimento cronograma. Dessa forma, começou a se preocupar com o que poderia fazer para que AM vivenciasse as rotinas da sala de aula e da escola, assim, o foco tornou-se a aprendizagem da estagiária e não tanto o conteúdo do projeto (Trecho da Observação).

No ponto em que ambas as perspectivas se comunicam, no início das observações, os professores relatavam que os seus estagiários estavam com uma postura de aluno na sala de aula e como forma de orientá-los a respeito desta questão, a Interagente *“discute um pouco sobre a passagem de aluno à estudante e deste à professor. Conta aos PC que os estagiários estão nesta transição, na universidade ainda são alunos, porém na escola devem assumir uma postura de professor”* (Trecho da Observação).

Algumas professoras apontaram ainda dificuldades com relação a orientar e delegar funções para os estagiários, este fato ficou aparente durante nossa presença no curso de extensão: *“a PC-20 expos sua dificuldade em delegar funções para a AM, ela não sabe como lidar com a estagiária, nas palavras dela ‘não sei o que ela pode fazer’”* (Trecho da Observação).

A Interagente oferece, então, orientações às PC de como guiar os estagiários, apontando que

o trabalho do estagiário na sala não podia ficar restrito ao projeto, mas que elas *[estagiárias e professoras]* pudessem agir como se na sala existissem dois professores, trabalhando juntos. Então, enquanto papéis do estagiário podiam considerar: explicar algum exercício para os alunos, ajudar aqueles com dificuldade durante uma tarefa, olhar os cadernos, etc. A Supervisora ainda ressaltou que o projeto é mais um pretexto para PC e AM conversarem, terem algo em comum (Trecho da Observação).

Outra questão que as professoras trouxeram é o fato de que juntamente com os estagiários, no momento da construção do projeto pedagógico escrito para entregar à Interagente, não tenham explicitado os objetivos claros, nesta perspectiva, a PC-17 *“atribui parte deste deslize a ela própria. Diz que para ela os objetivos eram claros, mas para AM não, e ela não havia percebido isso”* (Trecho da Observação). Com isso, a Interagente *“relata que esta situação ocorreu com quase todos os AM, e diz que pede para que especifiquem os objetivos para que eles saibam que o trabalho do professor não ocorre ao acaso, mas tem um objetivo a seguir em cada atividade que desenvolve com os alunos”* (Trecho da Observação).

Com relação ao último aspecto, o curso de extensão também possibilitou que os professores pudessem ter um contato maior com a universidade e, portanto, um retorno às leituras e estudos, bem como a reflexão sobre o estágio e a mudança de postura, como expõe a PC-f e a PC-i:

parece que reascende o gosto por leitura, por pesquisar, por se interessar mais, não achar que o que você está fazendo aqui na sala de aula está bom, não se acomodar eu acho que é a palavra. Eu acho que esse trabalho de a gente ter ido lá, do curso lá em si... reascendeu a pesquisa, o estudo (PC-f).

Este estágio, (...) essa nova relação que eu percebi ser possível, ela trouxe pra minha cabeça um novo comportamento para lidar com os novos estagiários. Isso eu acho que é legal de registrar, porque antes eu recebia um estagiário de observação, por exemplo, e deixava ele num canto, e ia ficar num canto, porque eu achava que essa era a função do estágio dele. (...) não refletia, só ia deixando acontecer. E agora eu acho que eu tenho que tomar uma postura com que vou receber...(PC-i).

Os três pontos que destacamos foram àqueles que estiveram mais presentes durante nossa permanência nos encontros do curso, bem como os mais assinalados pelos participantes em seus relatos nas entrevistas. Vale ressaltar que estes aspectos também estão interligados, na medida em que na troca de experiências, os professores podem trocar entre si o modo pelo qual estão orientando os estagiários. A Interagente, por sua vez também oferece orientações, além de permitir uma reflexão aos docentes.

3.4. A Recepção e Orientação no estágio: aspectos da relação entre SME, universidade, escola, professor-colaborador e estagiário.

Reunimos neste eixo temático relatos, trechos das observações e as respostas dos questionários, nos quais identificamos aspectos da *orientação* e *recepção* dos estagiários nas escolas, na Secretaria Municipal de Educação, na sala de aula com os professores-colaboradores, bem como com a IA na disciplina da universidade.

Para melhor visualização e organização colocamos dois tópicos: um que diz respeito à recepção dos estagiários nos diversos espaços e um segundo item que corresponde à orientação oferecida.

3.4.1. O Primeiro Contato: Recepção

O contato inicial em qualquer situação é sempre algo que traz ansiedades no que tange aos novos desafios. O modo como ocorre a recepção é um aspecto que faz diferença nas relações posteriores que serão estabelecidas. Como as escolas recebem os estagiários? Como os professores os recebem na sala de aula? Há alguma indicação sobre o modo desta recepção ocorrer? Qual das partes estabelece o primeiro contato: escola, universidade ou SME?

Alguns estagiários assinalaram em entrevista que foram muito bem recebidos: *“eles foram neutros, eles me receberam de uma forma muito boa”* (AM-f); *“Todo mundo me recebeu muito bem, a coordenadora, todo mundo me apoiou sempre, tanto é que eu fiz amizades lá dentro”* (AM-g); *“a escola em que eu fiz o estágio foi muito receptiva”* (AM-k). Até mesmo a Interagente fez apontamentos neste sentido: *“eu tive uma receptividade muito boa de todas as sete escolas”*.

Apesar destes relatos positivos advindos das entrevistas, durante nossas observações:

Os AM, de maneira geral, também destacaram como um impasse a questão da ansiedade dos PC em recebê-los, bem como da própria escola. Eles sentiram que ambos (PC e escola) não sabiam bem como seria o estagiário dentro daquele ambiente. Destacaram ainda que os alunos também deveriam estar preparados para receber estagiários (Trecho da Observação).

Entretanto, ainda nas observações, *“AM-2 relatou que na sua escola foi bem recebido e destaca que parece haver uma “cultura” em receber estagiários lá”*.

No questionário entregue à equipe gestora das escolas, pudemos encontrar que o motivo principal de decidirem receber estagiários em suas escolas foi a possibilidade de *“estar em frequente contato com a universidade”* (E-f, E-h, E-i e E-k), bem como para que os *“estagiários possam colocar em prática as teorias aprendidas na universidade”* (E-f, E-g, E-h e E-j), além de *“aprenderem como realmente acontece a profissão”* (E-i, E-j e E-k).

Outros apontamentos, em menor escala foram no sentido de que os *estagiários possam auxiliar as professoras na sala de aula* (E-j); *há muitos projetos da SME* e a possibilidade dos futuros professores auxiliarem no desenvolvimento dos mesmos (E-f); E-g e E-i assinalaram ainda que tem estagiários nas escolas para que estes *possam cumprir a carga horária e se formarem*. Para a SME-D, em entrevista, *“é interessante ter o estagiário, porque a gente sabe que o estagiário é o*

nosso futuro professor, então eu acho que é importante ele já conhecer a nossa rede”.

A partir dos dados dos questionários, o processo de aceitação dos estagiários ocorre, segundo três escolas (E-f; E-h; E-i) com um *“primeiro contato estabelecido pela universidade”*; três outras escolas (E-g, E-j, E-k) colocaram que esta aceitação ocorreu devido a um *“convite da SME”*; e outra (E-i) assinalou que o processo de aceitação dos estagiários ocorreu *“por pedido da SME”*.

E com quem os estagiários tem seu primeiro contato na escola? Nos questionários, E-f, E-h, E-j e E-k responderam que *“alguém da equipe gestora mostrou a escola, funcionamento e regras”*; E-g; E-h; E-i assinalaram que *“deram total autonomia para o professor da classe”* receber este estagiário e somente E-g respondeu que *apresentou a “professora da classe para que ambos estabelecessem uma relação”*. Em entrevista, a SME-C assinala que orienta às escolas com relação a este aspecto: *“a gente orienta os coordenadores que quando o estagiário vai para dentro da escola para que ele mostre qual é o perfil, qual é a necessidade daquela realidade, daquela clientela, daquela comunidade”*.

No início do estágio, como é estabelecida a relação entre professores e licenciandos? Nos questionários, cinco escolas (E-f, E-g, E-h, E-j e E-k) responderam que foram as docentes que se dispuseram a receber estagiários, e E-f, E-g, E-i e E-j colocaram que *“as professoras tem total autonomia para orientar os estagiários da forma que preferir”*. E-i também assinalou que a *“gestão escolheu qual professora iria ficar com os estagiários”*, como observamos também em entrevista, em que a C-i aponta sobre a distribuição dos estagiários nas classes: *“quem faz essa distribuição sou eu, então normalmente eu converso com a estagiária, o que ela quer, que série que ela quer, peço autorização pro professor, se tiver qualquer problema com esse professor a gente passa pra outro”*.

Com estes apontamentos, nos depoimentos das professoras-colaboradoras, bem como das coordenadoras, vimos que é feito um convite às professoras, podendo aceitar ou não receber estagiários em sua sala de aula: *“é perguntado ao professor se ele quer ou não quer o estagiário na sala de aula, isso por um lado é muito legal, houve uma evolução nessa situação”* (PC-j). A C-g complementa esta questão mostrando que é importante que o professor esteja receptivo ao trabalho com o estagiário:

não adianta a gente forçar que o professor aceite o estagiário lá porque não vai ter ganho nenhum, nem pra professora, nem pro estagiário, então primeiro a gente vê quem gostaria de estar recebendo. Então a gente procura sempre encaminhar os estagiários para os professores que estão receptivos ao trabalho.

Assim como a C-h que nos relata que: *“a nossa postura é, enquanto (...) equipe como um todo, (...) a gente sempre pensa em ‘vamos conversar com elas, qual professora gostaria de receber’, para que não haja essa imposição, porque se houver essa imposição (...) eu acho que o trabalho fica perdido”*.

Além de trabalhar com o convite, a E-k também conscientiza os professores a receber os estagiários: *“a gente deixa muito a vontade para também o professor ter essa opção: querer receber o estagiário, (...) às vezes a gente também trabalha com a conscientização do professor pra ele receber estagiário”* (VD-k).

É importante destacar que algumas professoras receberam estagiários pela primeira vez, como a PC-g, PC-13, PC-17, PC-18, PC-19. Na observação do curso algumas professoras relatam o quanto é interessante receber um estagiário, a PC-13, por exemplo, diz que *“é a primeira vez que está recebendo estagiária e que está sendo muito bom, está sendo uma experiência muito interessante”* (Trecho da Observação). daquelas que participaram da entrevista, PC-g relatou o fato como um aprendizado: *“eu nunca tinha recebido uma estagiária, foi a primeira vez, então eu aprendi a receber uma estagiária e passar pra ela o pouco que eu sei (...)e ao mesmo tempo ela aprender comigo”*.

Três professoras também trazem o fato de ‘receber estagiários’ atrelado com a época em que estavam nesta posição: *“eu já fui estagiária, eu sei que é difícil você entrar numa sala (...). Então eu não queria que elas achassem que eu estava com medo, ou que elas estavam invadindo meu espaço”* (PC-h);

Eu acho importante a gente aceitar estagiário, sempre aceitei porque você já teve do lado de lá, então você já está do lado de cá. Você é professora, então você tem que lembrar que um dia você já foi aluno, você já fez. Não é fácil. Então eu sempre estou de portas abertas para receber o estagiário (PC-j).

Outras relacionam a recepção do estagiário com a troca de experiências:

eu acho que tem que ter uma troca, porque como eu também estou na faculdade, então eu vejo que as estudantes tem essa necessidade de estagiar (...) você aprende também com elas (...) algum aprendizado você passa pra elas (PC-f).

E agregam que os estagiários sempre contribuem de alguma maneira para a sala de aula: *facilita o seu trabalho porque você tem uma ajudante, uma parceira* (PC-h).

No entanto, uma professora relata que a possibilidade de receber estagiários deve ser dada, pois para ela o estágio é um espaço de aprendizado da profissão, e com um olhar crítico observa que este processo deve ser valorizado: *“você tem que abrir sim a possibilidade e preparar esse profissional que está indo pra educação (...) é uma grande responsabilidade e acho que o estágio, ele tem que ser tutorado (...)”* (PC-k).

3.4.2. O Desenvolvimento do Estágio: Orientação e/ou acompanhamento e a Avaliação

Este eixo foi apresentado em três momentos: a) o primeiro corresponde às observações que realizamos nas seis salas de aula, pontuando o modo das orientações dos professores-colaboradores para com os estagiários no momento do estágio; b) no segundo momento explicitaremos a partir das falas dos participantes em entrevistas e nas observações do curso e da disciplina quais são os elementos que os professores, coordenadores, SME e a Interagente se utilizam para orientar ou acompanhar os futuros professores; c) neste último ponto abordamos as questões relacionadas à avaliação de todo o processo de estágio.

a) Os estagiários nas escolas: orientações do professor-colaborador

Como já explanamos no segundo capítulo, observamos seis estagiários nas escolas, com seis professoras-colaboradoras. Encontramos nestas aulas três tipos de orientação que assim nomeamos: **disponibilização; cooperação; articulação.**

Chamamos **disponibilização** às aulas nas quais as professoras-colaboradoras disponibilizavam, separavam uma parte de suas aulas para que os estagiários pudessem ministrar o que prepararam. Este modo de orientar encontramos nas duplas AM-f/PC-f; AM-g/PC-g; AM-i/PC-i; AM-j/PC-j.

Assim, AM-f, AM-g, AM-i e AM-j experimentam sozinhas com os alunos o que é ser professor, e as PC-f, PC-g, PC-i e PC-j apenas orientam ou intervêm a fim de complementar ou manter a ordem da sala. Como relata a PC-j, justificando este modo de orientar: *“se eu ficasse interferindo toda hora, ela por si só não iria achar as respostas. Então tem hora que você (...) ensina o caminho, mas ela que vai ter que*

pescar o peixe". Neste modo de orientar, há uma divisão entre o que é "aula do estagiário" e "aula da professora". PC-g também expõe de que maneira pode auxiliar a estagiária: *"eu ajudei de alguma forma em questão de linguagem de quantidade de conteúdos, de planejar (...), nunca chegar na louca e fazer. Eu dei algumas dicas pra ela"*.

Enquanto as PC estão dando "a sua parte" da aula, as estagiárias agem cada uma à sua maneira. AM-f, AM-i e AM-j sempre auxiliavam nas aulas das PC, já AM-g apenas observava a aula de PC-g, auxiliando-a somente quando solicitado, a PC-g explica que agiu assim, pois: *"eu tinha que mostrar pra ela, não é uma coisa que você vai e fala 'oh, faz assim, assim e assado', não, na dá, ela tinha que ver"*.

As professoras-colaboradoras, por sua vez tentavam incluir seus estagiários: PC-f de alguma maneira sempre tentava incluir a AM-f em suas aulas, solicitando um auxílio aos alunos com mais dificuldade. PC-g pouco solicitava o auxílio da estagiária, entretanto após AM-g terminar suas aulas, sempre aponta sugestões a fim de facilitar ou ainda mostrar onde ela poderia melhorar. PC-i convidava o AM para que ele observasse como ela lida com os alunos. PC-j solicitava auxílio para a AM-j no sentido de organizar alguma coisa ou realizar trabalhos voltados para artes.

No entanto, vale destacar que AM-f e PC-f tem uma especificidade com relação às outras duplas: durante as aulas e atividades sempre estão trocando ideias, ou seja, ao mesmo tempo em que determinada parte da aula é destinada à estagiária, esta sempre procura a PC para trocar ideias e tirar dúvidas, perguntando sobre alguma atividade específica, ou como fazer em determinadas situações. PC-f, por sua vez sempre oferece sugestões e soluciona algumas dúvidas utilizando seu saber experiencial (TARDIF, 2002), no intuito de colaborar com o processo de aprendizagem desta futura professora, como observamos em campo: "AM pede para que os alunos cole as figuras no cartaz que estavam preparando, dessa forma, PC intervém dizendo que é possível que os alunos cole as figuras ao contrário, e diz para AM orientá-los sobre isso" (trecho da observação), bem como a própria professora aponta: *"eu posso passar um pouco da minha experiência (...) eu tento passar esse conhecimento da prática"* e complementa apontando aspectos dessa relação: *"a gente se comunica pela internet, se comunicava durante as aulas, durante o período de estágio, então foi bem interagido mesmo"* (PC-f).

Com relação à estes apontamentos, AM-f confirma em entrevista que na sua relação com a PC havia uma troca de experiências, dentre outros elementos da

relação que estabeleceram: “(...) *ela me acolheu muito bem, e ela sabia o momento que eu precisava... que eu tinha que fazer sozinha e o momento que ela precisava intervir da minha ação, quando eu estava tomando uma atitude que não era pra tomar no momento, ela me ajudava*”.

A **cooperação** corresponde às aulas da dupla AM-h/PC-h em que estagiária e professora-colaboradora mantém uma relação de colaboração e cumplicidade, uma oferece segurança e auxílio à outra. Não há uma divisão de “aula da estagiária” e “aula da professora”. Quando a aula não diz respeito ao projeto que ambas desenvolviam, AM-h sempre auxiliava PC-h e vice-versa, como podemos observar na entrevista da AM-h: “*não era a professora e a estagiária, porque ela me colocou como professora também junto com os alunos*”, bem como no depoimento da professora-colaboradora: “*a sala é nossa, (...) eu não queria que os alunos nos vissem assim ‘ai, a professora e a menina que vem aqui’, não, as duas são professoras*”.

Como vimos a PC-h é uma professora em início de carreira e AM-h já tem experiência na área da docência, no entanto com alunos de idades diferentes daqueles do estágio. Dessa forma, ambas trabalharam na perspectiva de cooperação e partilha da docência. Destacamos ainda que a professora-colaboradora teve sua formação de estágio com a professora Interagente, a qual ofereceu também uma base para que além de aprender a profissão, pudesse ainda ter uma visão diferenciada no momento de receber e orientar os estagiários.

Por fim, a **articulação** diz respeito às aulas nas quais a professora-colaboradora de certo modo articulou a relação entre AM e os alunos. Foi o que verificamos na dupla AM-k e PC-k, na qual observamos uma maneira diferente de ocorrer o estágio, fato que não foi notado nas outras situações: AM-k, na maior parte do tempo permanece sentada juntamente com os alunos, PC-k sempre pergunta a ela o que irão fazer no dia, e AM-k prontamente responde. No entanto, AM-k não realiza o que preparou com os alunos, pois é PC-k que toma a frente da aula. AM-k em alguns momentos intervém ora para complementar a fala da professora, ora para manter a ordem da sala. Quando os alunos estão realizando uma atividade, AM-k observa e em alguns momentos presta auxílio.

Este fato pode ser claramente verificado na entrevista da AM-k, quando assinala que a professora: “*nunca me deixou sozinha, era eu e ela lá na frente, era eu e ela, eu levava o material (...) quando a gente estava em aula, era mais aparente*”.

ainda que era ela que ficava mais a frente, e eu ficava sempre sentada". E a PC-k, explica um pouco os motivos que a levaram a tomar a frente das aulas: *"já que a gente está fazendo um trabalho em conjunto, eu acho que eu tinha que auxiliar ela na introdução disso"* e destaca que com isso ambas traziam suas contribuições para as aulas: *"ela com a parte tecnológica e de trazer os áudios os vídeos e eu um pouco da interação com as crianças, do mecanismo de como você chama a criança para aquilo, foi muito interessante, foi bem legal mesmo"*. Além de apontar sobre a troca de experiências que ocorreu entre ambas, *"eu acho que houve uma troca fundamental de experiências"*.

Podemos considerar que a professora-colaboradora, neste caso, considerou importante auxiliar a AM neste envolvimento dos alunos, e AM-k, posteriormente reconheceu esta ideia: *"se ela tivesse me deixado sozinha, eu não sei se teria... se teria tido essa importância (...) eu aprendi muito com ela, eu acho que eu aprendi mais com ela do que os alunos aprenderam comigo"*.

Outra questão assinalada durante as observações foi com relação à **como e porque os estagiários recorrem às professoras-colaboradoras**, bem como **a necessidade de uma orientação externa à situação de estágio**, porém **na urgência dos acontecimentos**.

Por um lado, pudemos observar nos estágios que as professoras-colaboradoras, de maneira geral, são tomadas como referência para os AM no momento em que surgem dúvidas com relação ao fazer na sala de aula. As PC, por sua vez, oferecem sugestões de como os estagiários podem fazer, intervindo nos momentos oportunos.

De outro, os estagiários também necessitam de outro tipo de apoio que não é relacionado ao fazer na sala de aula e que é voltado para três pontos principais: **retorno de seu processo**, de suas aulas; **saber como agir com a PC** e; **mudanças no planejamento inicial**.

Todavia, não é à professora-colaboradora que recorrem, mas encontram a pesquisadora enquanto referência, como apontamos nas observações em campo: *"AM-f relata à pesquisadora que as datas e atividades do cronograma muitas vezes são modificadas"*. (trecho da observação de AM-f/PC-f); *"AM-g relata à pesquisadora como havia planejado a aula (...). Entretanto a PC modificou um pouco essa dinâmica"* (trecho da observação AM-g/PC-g); *"AM-g conta à pesquisadora que precisou modificar o cronograma, pois tanto na sala como em toda a escola foram*

poucos alunos naquele dia, o que impossibilitou o desenvolvimento da atividade que havia sido proposta” (trecho da observação AM-h/PC-h). “AM-i relata à pesquisadora que observou nos conteúdos da faixa etária que está trabalhando que seu tema está incluído e ficou mais aliviado por estar trabalhando algo que já faz parte do currículo” (trecho da observação AM-i/PC-i).

Esta busca pela pesquisadora pode ocorrer por ser uma pessoa que tenha passado pelo momento do estágio à pouco tempo, ou que talvez tenha uma proximidade maior com os estagiários, por também ser estudante, ou ainda que não esteja inserida diretamente na situação do estágio. Quando há momentos de angústia, algo não ocorre como planejado, há mudanças feitas pela PC no cronograma ou nas atividades, dentre outras questões, os AM recorrem à pesquisadora para relatarem o fato, ao mesmo tempo em que buscam um conforto.

Sabemos que os AM possuem este tipo de apoio com a Interagente na universidade, mas no momento do fazer, na urgência de algum acontecimento, os AM observados recorreram à quem estava mais próximo deles, ou seja à pesquisadora.

Dessa maneira, a Interagente relata que se tivesse condições de acompanhar todos os estágios, ela poderia intervir no momento oportuno durante estes e outros acontecimentos, neste caso, o professor da sala não consegue realizar este tipo de intervenção, pois

está (...) numa posição de muita responsabilidade com relação aos seus alunos (...), ele está envolvido com o fazer (...) e o supervisor do estágio ele tem essa possibilidade que eu acho que seria muito interessante avaliar e fazer a intervenção nesses processos micro também.

Um aspecto que apreciamos a importância de destacar a necessidade que os estagiários apresentam de receber um retorno quanto à aula ministrada, como se desenvolveram. Muitas vezes o professor-colaborador não oferece este retorno por não ter sido tocado por isto, ou ainda por não ter sido solicitado.

A partir destes apontamentos pudemos compreender que não há uma forma fixa de orientação, nem mesmo julgamos que há uma melhor em detrimento de outra. O que importa neste processo é o apoio, o modo de orientar e a troca de experiências que o estagiário recebe do professor-colaborador.

b) a orientação e acompanhamento na escola e em outros espaços

Nas observações que realizamos nos outros espaços, no questionário entregue, bem como nas entrevistas que realizamos, encontramos aspectos que também se relacionam à orientação, apoio e acompanhamento para com os estagiários.

Iniciamos a discussão com a apresentação das questões assinaladas pela equipe gestora no questionário. Todas as escolas opinaram que há um *acompanhamento das atividades do estagiário por parte da professora*; E-f, E-g e E-k apontaram que *existe este acompanhamento semanal por parte da direção/gestão*; E-h colocou que este acompanhamento ocorre mensalmente. E-g, E-i, E-j e E-k também apontaram que *os estagiários são convidados a participar de atividades diferenciadas dentro da escola*.

Com estes apontamentos, há um consenso nas escolas de que o acompanhamento mais próximo e direto é papel do professor da classe, ficando a gestão um pouco indiretamente ligada à este processo, como podemos observar no relato da C-i, que acompanhou apenas um estágio por ser um tema de seu interesse, os outros ficaram sob o cuidado da professora da classe: *“teve projeto que eu fiquei na sala com as meninas⁵⁰, porque era do meu interesse, e a maioria eu deixei por conta, porque quando eu vi que a professora dava conta, estava muito a vontade”*.

As professoras também confirmam este fato, como a PC-g que relata que a coordenadora apoia sempre a professora, independente da estagiária estar na sala: *“A presença da estagiária não fez com que essa atenção fosse maior ou menor (...) a diretora em si, sei lá, sabia por cima que a gente estava recebendo estagiário, mas não sabia quantas eram, sabe, nunca foi a nossa sala ver como estava se desenvolvendo o trabalho”*.

Sobre o assunto, há outros relatos que seguem esta perspectiva, como a fala da AM-j: *“eu senti que apoio elas deram sim, mas (...) o acompanhamento é meio que reservado pra professora”*; A PC-g e a PC-i disseram que registram tudo em seus diários, e o acompanhamento da gestão para com o estágio era feito dessa maneira: *“eu até registrava no diário as atividades que a AM-g fazia e fazia as reflexões (...) a C-g sabia o que estava acontecendo pelo que eu escrevia”* (PC-g);

⁵⁰ Refere-se à professora e estagiária.

“tudo o que acontecia, todos os dias que o estagiário vinha, era registrado o que acontecia, então ela [coordenadora] nem precisava procurar” (PC-i); bem como PC-f assinala: *“tem esse suporte assim, elas [equipe gestora] se preocupam, estão sempre perguntando se não está atrapalhando a sala, o andamento do meu trabalho, então elas estão, estão sempre acompanhando”.*

A PC-h aponta que teve um grande apoio da equipe escolar, principalmente em seu contato inicial com a estagiária: *“quando a AM-h chegou, por exemplo, eu tive um momento, não era meu HTPI, não era nada, e eles deixaram eu conversar com a AM-h antes de ir pra sala, um inspetor de alunos acompanhou os alunos na sala e eu fiquei aqui conversando com ela”,* porém um acompanhamento mais próximo não houve: *“ir até minha sala, ver o que nos estávamos fazendo, não. (...) acompanhamento não”.*

A PC-k relatou também que os coordenadores *“querem esse retorno, mesmo porque eles tem a mesma preocupação que a gente, de que a estagiária venha, mas que realmente tenha um aprendizado da parte dela, então o que essa escola contribuiu com ela, acho que a questão do gestor é: o que a escola contribuiu”.*

A coordenadora C-j aponta em entrevista que ocorre este acompanhamento por parte da equipe gestora:

normalmente a gente acompanha os estágios que estão sendo desenvolvidos. Eu não consigo ficar na sala de aula com eles porque daí seria mais uma pessoa. Mas o projeto que o professor e o estagiário estão desenvolvendo, como está acontecendo, é acompanhado sim.

No que se refere à orientação por parte dos professores, estes guiam os estudantes passando suas próprias experiências, como podemos verificar na entrevista da PC-i: *“a minha parte é facilitar a troca mesmo, de ele chegar aqui e eu estar aberta pra mostrar, pra ouvir, pra ver o que ele tem pra me dizer, acho que é mais por aí...”*, bem como no relato da PC-k *“eu tento colocar um pouco da minha experiência pra elas, não sou a dona da verdade não, nem sei se o que eu faço é o melhor dos trabalhos, mas alguma coisa eu tento passar”.*

Sobre este aspecto, nas observações que realizamos no curso de extensão, notamos a importância dada a esta troca de experiências por várias professoras. Assim, apresentaremos alguns trechos de nossas observações que expõem esta questão: *“A PC-3 comenta que há uma grande troca de experiências com a estagiária, pois esta é um ano mais experiente que a PC. Relata que o que mais*

chama sua atenção é o fato da constante aprendizagem que ocorre com a estagiária”

A professora [PC-1] dialoga bastante com a estagiária e tenta trazer o que tem na escola para o projeto. A troca de ideias torna-se interessante e estimulante para ambas. Apontou que ter alguém para trocar ideias torna o trabalho estimulante, além de ser interessante ter outro para conversar.

A orientação da universidade, para a C-f torna-se uma parceria na medida em que os estagiários recebem auxílio de ambos os lados: *“o pessoal vem e tem orientação muito boa dos professores, da universidade, e também vem pedir ajuda pra gente, então eu acho que é uma parceria”*.

Já por parte da SME a orientação para com os estagiários, pode ocorrer de maneira direta, no momento em que estes licenciandos buscam o local para autorização do estágio, ou indireta, através das Instituições de Ensino Superior (IES) para que estas orientem seus estudantes no momento de seguirem para o estágio. Assim, SME-C relata que no diálogo com as IES aponta:

como que se deve proceder o estágio, qual a orientação, (...) até vestimenta que o estagiário vai pra dentro da escola, mesmo que seja da educação física, (...) você vai com uma roupa mais adequada à prática física, mas você vai com uma roupa adequada, então tudo isso a gente tem orientado.

A SME também oferece orientações aos diretores das escolas acerca das questões burocráticas: *“a gente também já tinha orientado os diretores que não façam o estágio sem a nossa autorização”* (SME-C).

Sob outro olhar, a orientação pode ainda evidenciar a reflexão da própria prática, como demonstram alguns depoimentos das professoras-colaboradoras no curso de extensão. A PC-17, por exemplo, relata que está gostando bastante da experiência de receber estagiário e acrescenta que isso serve como reflexão de seu próprio trabalho, adiciona ainda que muitas vezes vê seu jeito de ensinar na estagiária. Com isso, suscitou em outras professoras (PC-18, PC-21 e PC-23) o reconhecimento do seu jeito de ensinar nas estagiárias, ou seja, alguns gestos são “imitados” pelas AM: *“ela tem algumas falas minhas”* (PC-18); *“PC-21 vê algumas atitudes da estagiária parecidas com a sua, principalmente no momento de chamar a atenção dos alunos”* (trecho da observação).

Dessa maneira, “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração

dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, p. 35).

Os apontamentos apresentados nos itens “a” e “b” nos auxiliam na reflexão de alguns pontos: primeiramente notamos que não há um modo próprio de orientação, recepção e acompanhamento dos estagiários por parte dos outros participantes; a orientação não fica restrita aos estagiários, pois os professores-colaboradores recebem orientação da IA durante o curso, os coordenadores das escolas recebem orientações da SME, e esta também oferece orientação às IES; ao orientar um estagiário, possibilita que o professor reflita sobre sua prática; a orientação envolve uma relação afetiva; outro aspecto a ser destacado é que a equipe gestora oferece um apoio aos estagiários e professores-colaboradores, mas não um acompanhamento frequente das atividades, este vai depender de um registro por parte do professor em seu diário.

Com isso, a orientação recebida e oferecida pelos membros pode refletir uma orientação de *relação de ressonância colaborativa*, proposta por Cochran-Smith (1991 apud GARCIA, 1999a, p.100) que é composta de “um ambiente e de uma cultura de colaboração entre os membros de ambas as instituições, através da realização de projetos conjuntos, onde os professores em formação possam, ocasionalmente, participar”. Neste tipo de orientação os AM são ensinados não somente a ensinar, mas também ensinados “a continuar a aprender em contextos escolares diversos” (COCHRAN-SMITH, 1991 apud GARCIA, 1999a, p.100).

Para além destas questões, trazendo novamente a afetividade para o centro da análise, o estagiário só pode ser orientado pelo professor se ambos estiverem disponíveis para isso, como aponta C-h em entrevista: *“disponibilidade das duas partes, tanto do estagiário, quanto do professor e acho importantíssimo o estagiário vir com essa visão de querer aprender e de poder contribuir com algo”*.

Sob este aspecto, Tardif (2000, p. 17) assinala que para ocorrer a aprendizagem, de maneira geral, é necessário um envolvimento do aprendiz, ou seja, deve “de uma maneira ou de outra, aceitar entrar em um processo de aprendizagem”. E destaca que neste processo os alunos devem estar motivados para se envolverem e a afetividade está presente na forma de motivação: “Motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições etc.”.

c) Como avaliar todo o processo de estágio?

Para o desenvolvimento do estágio, apontamos muitos elementos que estão presentes, e que os envolvidos se utilizam deles para que o processo de aprendizagem no estágio aconteça. Mas, como saber se realmente está ocorrendo esta aprendizagem? Como os estagiários são avaliados? Quem realiza esta avaliação? Quem é responsável formalmente por isto?

No âmbito destas questões, sabemos que a avaliação é sempre um ponto complexo quando se trata de aprendizagem e de avaliações qualitativas. Para a Interagente, um dos grandes limites de seu trabalho “*é a questão da avaliação dos alunos*”. Ela é a figura responsável formalmente por atribuir notas finais aos estagiários, aprová-los ou não na disciplina de estágio.

No entanto, a avaliação não intencional e não formal é algo que acompanha os processos de aprendizagem, ou seja, os próprios professores da escola, no momento em que os licenciandos estão estagiando, de alguma forma analisam as ações desenvolvidas por estes, como pudemos constatar em nossas observações nas escolas, quando as PC se dirigiam à pesquisadora para dizer algo sobre a maneira que o estagiário estava na experiência: “*PC comenta à pesquisadora que a AM tem boa relação com os alunos e coordena bem a sala, e que isto pode ser por conta de ela já trabalhar na área educacional*” (trecho da observação AM-f/PC-f).

Apesar disso, os professores da escola não são chamados à avaliar os estagiários, pois eles não tem um papel formal dentro da universidade que os possibilite acumular esta função, como explica a Interagente: “*eu não posso delegar para eles ainda essa responsabilidade institucional, porque eles não tem esta responsabilidade*”.

A Interagente relata que estes docentes oferecem um apoio no que diz respeito a avaliação, no momento em que emitem seus relatos durante os encontros do curso

eu preciso deste apoio do professor parceiro com algumas características de professor formador, (...) enquanto o professor formador não existe institucionalmente, então nesse momento eu não peço a avaliação dos alunos. (...) eu tento no curso deixar eles falarem muito sobre o processo dos alunos para que eu possa acompanhar como é que eles avaliam isto.

Então a avaliação depende da professora universitária. “*Eu tenho que a todo o momento pensar o que eu estou avaliando, e às vezes eu tenho que assumir que*

eu estou avaliando um relato, eu estou avaliando como o sujeito consegue refletir sobre o que aconteceu". Mas que instrumentos ela utiliza para tal ação? O que exatamente ela pode avaliar? Em entrevista a Interagente nos apresenta elementos que podem compor esta avaliação:

o relatório de estágio é um dos materiais mais centrais que eu tenho (...). O que é possível avaliar no relatório de estágio? A prática não é possível. A proposta é possível, a capacidade que o sujeito tem de relatar é possível avaliar, a capacidade que o sujeito tem de refletir sobre aquilo é possível avaliar, mas o fazer do sujeito não é possível avaliar.

Com relação à prática do licenciando, a Interagente aponta que é algo difícil de avaliar, pois, além da dificuldade de acompanhar o número grande de estagiários que tem, a prática em si não pode ser avaliada em "boa e ruim" para alguém que está aprendendo, há outros elementos envolvidos neste processo.

o que é possível avaliar de uma prática é se o sujeito está construindo aquele trabalho, como é que ele constrói aquele trabalho, como ele se relaciona com aquele trabalho (...) então alguém que acompanhasse o processo de aprendizagem do estagiário. Então isto não é avaliado, e eu tenho a impressão de que não é avaliado na maior parte dos cursos (...). Agora isto não é a prática com os alunos, então eu estou avaliando outra coisa, eu estou avaliando a capacidade que o sujeito tem e suas possibilidades de refletir sobre, problematizar, perceber o processo, explicitar o seu processo, perceber o que acontecia com os alunos.

Além do relatório, como apontamos durante o estudo, os estagiários relatam na disciplina como está ocorrendo o estágio, o que foi desenvolvido enquanto projeto pedagógico, bem como realizam a apresentação deste relato, levando materiais para que os colegas e a Interagente possa ter contato. Estes também são elementos que a Interagente leva em consideração no momento da construção da avaliação.

tento estimular também essa conversa (...) são dispositivos que servem pra mim de avaliação, (...), trazer materiais pra sala de aula, isso é importante, porque daí eu vejo assim, (...) como é que o estagiário se relaciona com esses materiais, com o processo de elaboração desses materiais, como é que ele relata isso, então isto tudo, vai me ajudando a compor uma avaliação que do meu ponto de vista é extremamente falha.

Através destes apontamentos, a questão da avaliação é um processo realmente difícil de ser realizado, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem de uma profissão, na qual ocorrem conflitos,

desafios, dificuldades de relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, dentre outros elementos que podem influenciar e afetar o resultado da avaliação se não for bem observado. Porém, percebemos que a Interagente, dentro de suas possibilidades, faz este balanço dos fatos no processo, durante o desenvolvimento do estágio e observa o que de produtivo o estagiário apresentou ao final, o que ficou para ele enquanto experiência e aprendizagem.

3.4.3. Como os estagiários são vistos neste processo?

A presença do estagiário dentro da instituição escolar pode ser interpretada de diversas maneiras. Pode ser visto como alguém que está ali para cumprir uma carga horária; é uma pessoa que está só para auxiliar os trabalhos os quais o professor geralmente não pode dispor de seu tempo, como recortar papéis ou levar alunos ao banheiro (OLIVEIRA, 2006); pode ser visto ainda como alguém que está aprendendo a profissão.

Durante as entrevistas, encontramos nos depoimentos dos participantes aspectos relacionados à esta questão. No questionário também colocamos uma pergunta, com o intuito de compreendermos quem é este estagiário para àqueles que os recebem, os orientam.

As escolas E-f, E-g e E-i responderam no questionário que o licenciando é alguém que, *ainda está aprendendo a profissão, e tem como preponderância ser aluno da universidade*. Outras três escolas (E-h, E-j, E-k) reconheceram o estagiário como *um aprendiz da profissão, apontando como preponderância à qualidade de professor*. A Escola E-i também colocou que *o estagiário é um aluno da universidade*. Se observarmos, as escolas igualmente tem concepções de que o estagiário é um professor e um aluno da universidade, entretanto ele não deixa de ser visto como um aprendiz da profissão.

Para a Interagente, o estagiário ocupa a posição de aluno da universidade, e é alguém que está em ocupando um espaço simbólico na escola:

é um estudante de graduação, aqui na universidade, (...). Quando ele vai pra escola (...) eu lido com essa passagem, eu lido com o estudante que eu vejo como estudante (...). E ao mesmo tempo eu não posso reduzi-lo ao papel de estudante, (...) eu tenho que ter alguma sensibilidade pra que eu estimule a construção de uma outra identidade. Agora essa identidade ela não vai ser construída aqui porque ele não é profissional, nem aqui nem lá, (...) essa ida pra escola, (...) essa passagem que é física também ela tem que ter uma

dimensão simbólica também, na escola ele não pode se portar como estudante (...).

No entanto, em entrevista e nas observações vimos que o estagiário ainda está na posição de aluno em muitos momentos na sala de aula. Este aspecto compreendemos a partir dos diálogos entre professores no curso de extensão. Três professoras (PC-4, PC-7 e PC-11) relataram que suas estagiárias algumas vezes apresentam uma postura de aluna na sala de aula. Dizem que estas AM preferem ficar com os alunos à com as professoras, deste modo.

Tal fato pode ser confirmado em trechos de nossas observações no curso. No primeiro trecho a PC-4 *“Diz que sua estagiária ainda tem uma postura um pouco infantilizada, até mesmo no modo de se vestir, de se portar, geralmente ela fica mais ao lado dos alunos do que da professora, entretanto destaca que o trabalho está sendo muito produtivo”*; no segundo trecho, PC-11 aponta que sua estagiária *“passa para o lado dos alunos’ no que tange à alguns comportamentos, como por exemplo, rir juntamente com as crianças sobre uma piada feita na sala”*; por fim, PC-7 assinala que sempre tem que

coordenar a estagiária e a classe, como se a AM ainda fosse uma aluna, se comportando como tal em alguns momentos. Ela deve decidir a todo o momento o que a estagiária deve fazer. Coloca ainda que a estagiária não vai com ela na sala dos professores na hora do intervalo. Diz que a AM a respeita, mas falta se posicionar enquanto professora.

Quando o estagiário permanece nesta posição passiva, ele está na escola apenas para cumprir o estágio como mais uma tarefa da universidade: *“acontece de estagiário vim e simplesmente ter essa visão: ‘eu tenho que cumprir hora de estágio’”* (C-h); e isto, a Interagente coloca que do ponto de vista formativo: *“é muito ruim, porque que isso é ruim? Isso é ruim porque me mostra que o estagiário não entrou (...) naquele papel intermediário. (...) do ponto de vista formativo ele não foi (...) tocado nesse sentido, ele não iniciou sua transição”* (IA).

Sobre esta questão, PC-f destaca, em entrevista, a falta de maturidade dos estagiários: *“realmente os estagiários ainda são imaturos (...) eu acho que falta a prática para eles amadurecerem um pouco mais”*.

Dessa maneira, a Interagente expõe às docentes que os AM ainda são alunos, e convida-as a trabalhar a transição de aluno à professor. Do mesmo modo, nas aulas da universidade ela traz estas questões para que os licenciandos reflitam

qual posição desejam ocupar: professor ou aluno. Destaca que “*é um desafio muito grande pro estagiário chegar numa sala e ocupar um lugar, ocupar um espaço, se afirmar como mais um do grupo, isso é muito difícil, mas isso é muito importante*”. E nos aponta ainda como age quando encontra com seus estagiários nas escolas, com a intenção de que este quadro venha a ser modificado:

Quando eu chego na escola, (...) e encontro meu estudante, eu faço uma certa questão de o tratar um pouco diferente, (...) porque lá (...) ele desempenha um papel diferente, diante dos alunos ele é sim uma figura de autoridade (...). Então ele está sim, vamos dizer, num lugar institucional diferenciado, aqui na universidade ele não tem essa autoridade (IA).

Nesta perspectiva, estes estagiários praticam a atividade docente na perspectiva discente, ou seja, estão em processo de aquisição de conhecimentos, de reflexão, aprendizagem, encontrando-se na posição de aprendizes e não de mestres (SILVA, 2009).

Entretanto, é no momento do estágio em que os AM devem exercitar esta transição na passagem de aluno à professor. Nesta passagem há uma inércia, chamada *histerese* (BOURDIEU, 2009), que se reflete na defasagem entre as ocasiões e as disposições em apreendê-las. Com isso, a mudança de uma posição no campo implica este intervalo no qual o indivíduo ainda permanece com seu *habitus* anterior, até o momento em que ele incorpora o *habitus* da posição atual.

Assim, durante os encontros do curso, algumas professoras relataram que houve um amadurecimento por parte dos estagiários sobre esta questão, como a PC-11 que assinalou sua percepção com relação ao amadurecimento da AM no decorrer do estágio, pois esta no início era muito insegura, e buscou um aprendizado na PC. A professora diz, ainda, que achou interessante o processo que se deu a relação da estagiária com os alunos, a aproximação e afetividade que foram construindo durante o estágio.

Sob outro olhar, nas entrevistas também encontramos opiniões sobre os estagiários em geral, não necessariamente relacionadas com os estagiários participantes da pesquisa. Alguns depoimentos seguem na perspectiva do comprometimento, interesse e vontade do estagiário aprender: “*o pessoal tem bastante compromisso (...). Veio um grupo muito empenhado, (...) muito responsável*” (C-i).

eu acho que os alunos de estágio hoje em dia, eles estão mais concentrados (...) se preocupa com o horário, que se preocupa com o material, que dá satisfação pro professor, avisa se precisa faltar, então tudo isso são coisas que envolvem um comprometimento que vai levar pra vida profissional (C-f).

Entretanto o compromisso e comprometimento dependem de cada um: *“o envolvimento e o compromisso parte da pessoa, você dá abertura, mas a pessoa ela tem que gostar, querer, querer fazer, querer aprender, a oportunidade hoje em dia tem, principalmente aqui”* (C-k).

Com relação ao *comportamento* do estagiário no ambiente escolar E-g, E-h, E-i, E-j e E-k disseram que os futuros professores respeitam: *os horários da escola, os funcionários e os alunos*; e E-f, E-g, E-h, E-i e E-k apontaram que *o estagiário sabe se portar no ambiente escolar*.

Apesar de respeitar este espaço, os licenciandos, quando vão à escola, chegam com a visão de que a escola é uma instituição sem perspectiva de melhora e que os professores são descomprometidos, como observamos nas entrevistas: *“É uma coisa assim que eles não conseguem ainda tirar na formação dessas pessoas é que a escola pública já está falida, sabe vem com aquela ideia de que o ensino público já está falido, que as professoras estão acomodadas”* (C-g). A interagente complementa esta ideia assinalando que *“os alunos vem com uma visão patológica da profissão”* e que

carregam consigo um preconceito com relação à escola que é um preconceito que está na universidade, está na sociedade (...) é muito comum os alunos virem achando que os professores não querem nada com nada, que os professores são desmotivados, e quando eles chegam na escola, eles encontram muitos professores motivados, muitos professores buscando coisas e eles voltam como se aquilo fosse uma novidade, eu digo: ‘mas é claro que na escola tem pessoas interessadas, tem pessoas que querem fazer as coisas, claro que tem’.

Com seu trabalho, a Interagente destaca ainda que *“é um desafio de levá-los pra escola abertos pra ver o que tem lá, abertos e dispostos pra estabelecer relações de produção de construção com a escola”*.

A partir dos apontamentos apresentados, os estagiários ocupam um espaço intermediário na escola, entretanto alguns agem como se ainda fossem alunos daquele espaço. Como assinalado, a maturidade é um elemento que pode auxiliar nesta transição de comportamento. Entretanto, depende da disponibilidade, interesse e vontade de cada um para aprender a profissão. Sobre essa visão

deturpada sobre a escola e os professores, os estagiários precisam primeiramente da orientação e sensibilização da Interagente, e posteriormente, necessitam vivenciar o espaço escolar para perceber que são apenas falas do senso comum da sociedade e um preconceito da universidade.

3.5. Os professores-colaboradores: afinal, qual seu papel e condições de participar da formação de seus futuros colegas?

O professor-colaborador é antes de tudo um professor formado para ensinar os alunos da escola básica. Para Benites, et. al. (2012, p.10) é alguém “que foi lapidado por um sistema de formação, de cultura e de práticas que lhe dão determinadas posturas para agir/pensar, existindo uma lógica que expressa ritos e gestos”. Os autores ressaltam ainda que “Este docente passou pelos bancos escolares, pelo processo de formação inicial, adentrou na carreira docente e como se não bastasse os desafios do cotidiano aceitou a tarefa de acompanhar estagiários” (Ibidem, p.10).

Com isso, o professor-colaborador recebe os licenciandos em sua sala de aula, abrindo as portas através de uma “boa vontade”, já que para esta ação não há uma relação formal estabelecida nas políticas públicas. Porém, ele não é alguém que tem interesse na formação dos estagiários, pois sua preocupação sempre se volta aos seus alunos da educação básica.

A partir destes apontamentos, discutiremos neste eixo, a partir dos relatos dos participantes e das observações, qual o papel do professor-colaborador, seu compromisso em formar os futuros professores, bem como, se ele tem condições em participar desta formação. Referimos-nos aqui às condições que dizem respeito ao tempo do professor para se dedicar à esta atividade.

Encontramos diversas perspectivas que abordam desde o medo de receber estagiários até a parceria que se estabelece entre estagiário e professor-colaborador, que na maioria das vezes pautou-se pela afetividade.

3.5.1. Receber ou não receber estagiário? Eis a questão!

Os estagiários, de maneira geral, eram vistos pelos professores das escolas como um incômodo. Porque isso acontecia? Pois nas IES, ou mesmo nos cursos magistérios de nível médio, os estagiários não recebiam uma orientação sobre como

chegar na escola e o que observar naquele ambiente. A tendência era que observassem então as falhas que a instituição possuía, bem como a conduta errônea que os estagiários pensavam que os professores tinham para com seus alunos.

Esta situação gerou nos professores, por um bom período, um receio de receber os estudantes em suas salas, e até hoje encontramos alguns resquícios desta ocasião, como no relato da PC-j referindo-se aos colegas de trabalho: *“não são todos os colegas que querem, por medo... agora eu acho que isso não tem nada a ver, o estagiário ele tá ali para aprender”*; bem como na fala da PC-k que faz referência a ter alguém observando a prática do professor: *“eu acho que o professor tem medo (...) algumas pessoas até às vezes são excelentes profissionais, mas é difícil você ter alguém te olhando”*.

A PC-i justifica sobre o assunto que: *“é o grande medo do professor receber um estagiário, ninguém nega isso, (...) você fala alguma coisa, o pessoal abaixa a cabeça e começa a escrever. Isso é muito chato, isso é muito difícil pra quem está ali na frente”*.

No entanto, a SME-D destaca que a boa receptividade com relação aos estagiários

depende de como se apresenta isso para o professor, ‘é uma pessoa que vai estar lá pra ver o que eu estou fazendo?’ Não, ‘é uma pessoa que está lá pra aprender, pra trocar comigo, pra me dar ideia, pra eu também falar’, no estágio da IA mesmo, a gente tem relatos interessantíssimos assim, no sentido do estagiário falar ‘nossa, quanta coisa eu aprendi’.

Nas escolas que pesquisamos a aceitação dos professores com relação aos estagiários foi positiva, como destaca a PC-h: *“Melhorou muito do tempo que a gente fez estágio pra agora, melhorou, mas precisa de mais, porque ainda tem professor que ainda pensa que o estagiário vai lá fiscalizar”*.

As coordenadoras entrevistadas também apontam que: *“Os professores, eles sempre estão disponíveis pra receber, eu não tenho problema com professor aqui nesse sentido, elas são muito entusiasmadas”* (C-j). Assim como relata a PC-j: *“nunca tive problema em receber estagiários”*.

Entretanto ainda há uma resistência, como aponta C-g: *“A maioria dos professores aqui aceitam tranquilamente estagiários, mas tem alguns professores resistentes”*.

A C-f nos diz que algumas professoras se oferecem para receber estagiários, e destaca que se o trabalho é bem organizado, torna-se uma parceria produtiva: *“Eu tenho professoras que falam assim ‘se você receber estagiário, você manda pra mim?’. Gosta, porque consegue organizar isso ai e o estágio ser proveitoso pro aluno e pro professor e fazer essa parceria mesmo”*.

Para que esta relação torne-se produtiva, a C-i procura combinar o perfil do estagiário com o do professor: *“eu procuro evitar quando eu vejo que não vai ser saudável a relação...tanto que quando vem um estagiário eu prefiro ver o perfil pra ver com quem vai (...) então dependendo da atividade, do estilo, a gente sabe até o perfil pra quem vai”*.

Além destes apontamentos, a PC-g assinala que, para os professores que possuem mais anos de experiência, pode ser mais tranquilo receber e orientar um estagiário por já estar adaptada à situação de sala de aula: *“eu acho que quem é mais velho, quem tem mais experiência o negocio flui mais naturalmente, sabe, a pessoa é muito mais adaptada àquilo”*.

Nesta perspectiva, os professores possuem então condições físicas, de tempo, dentre outras, para receber os estagiários?

A PC-h, que destaca que na sua rotina diária *“não tem só o estagiário, tem o grupo de estudos, tem o leite, tem o recreio, tem o parque, tem isso (...), então tem outras coisas , e você se desgasta, porque você tem que dar toda aquela atenção”*, mas com relação às condições materiais de trabalho ela destaca que *“material, bem, nem sempre a gente tem material”*.

Outra dificuldade apontada foi com relação ao tempo da estagiária em aprender, ao mesmo tempo em que torna-se positivo o trabalho em parceria. Podemos notar esta questão na observação que realizamos no curso, em que a PC-11 *“assinalou que o estágio foi cansativo no sentido da necessidade de dar o tempo para AM aprender, mas também positivo ao assinalar que com a ajuda de uma parceira ela pode aprofundar alguns conceitos que sozinha não poderia”* (Trecho da Observação).

Apesar das várias tarefas de um professor e os impasses, a PC-h diz que não teve dificuldades em ter um estagiário em sua sala:

a gente não teve essa dificuldade quando eu recebi estagiário (...) eu vou dar o exemplo da AM-h, a gente trabalhou um projeto junto, projeto é muito cansativo, dá muito trabalho (...) no caso da AM-h, ela

que embarcou nessa comigo foi muito bom, foi trabalhoso, mas não teve assim dificuldade.

Com isso, a PC-i afirma que o professor tem condições de orientar o licenciando, além de ocorrer uma troca no estágio: *“tem condição sim e pode tirar muito proveito. Inclusive o estágio era pra haver uma troca, ver o que estava...dentro do currículo, ver o que estava trabalhando no momento, trabalhar em cima de coisas do currículo”*.

Mas esta PC assinala que mesmo com estes aspectos positivos: *“É difícil porque você tem um plano, pra introduzir uma coisa longa, você tem que ter um planejamento especial, tem que pensar bem”*.

Nesta perspectiva, a coordenadora da escola E-k diz que tudo vai depender da organização do trabalho do professor:

eles também se organizam, não que um quer e o outro não quer, não, eles tem que se organizar também com o seu tempo, desenvolvendo as suas atividades (...) o professor também tem a autonomia de falar pro estagiário “olha, estou meio atrasado com isso, vamos trabalhar juntos nisso? (C-k).

Segundo os relatos dos participantes, pudemos perceber que mesmo estes professores pensado em seus alunos e na aprendizagem deles, tendo muitos afazeres, e alguns impasses, o fato de receber e orientar estagiários, muitas vezes agrega no trabalho do docente, no entanto, a organização torna-se um elemento fundamental para que o trabalho aconteça da melhor maneira. Uma questão a ser destacada é com relação ao próprio tempo do professor para refletir sobre o aprendizado de um futuro professor, e se ele é formado para pensar sobre isso.

3.5.2. Ei estagiário, posso te auxiliar!

É claro que o professor colaborador não tem um papel institucional para formar os estagiários. No entanto, sabemos que de maneira indireta, informal e talvez inconsciente ele assume esta função. Mas afinal, qual seu papel?

Para a Interagente, o professor da escola possui uma função formativa com os estagiários:

Esses professores que recebem meus estagiários, eles assumem sim pra mim um papel formativo, (...) mas eles não são pessoas diretamente interessadas na formação de professores (...), pra mim é interessante que eles tenham um interesse específico um pouco diferente do meu.

Ela afirma que este interesse específico pode ser voltado para a aprendizagem da docência, e é nesta perspectiva que procura trabalhar no curso de extensão, como já explicitamos em eixos anteriores.

Através dos nossos dados pudemos perceber que a Interagente tem conseguido que o interesse dos professores se volte para esta questão. A C-f, por exemplo, nos afirma que recentemente os professores *“assumiram a posição de serem coadjuvantes dessa aprendizagem”*.

Durante as observações também pudemos encontrar relatos que seguem nesta direção. As professoras-colaboradoras PC-2, PC-6 e PC-11 se reconheceram como formadoras. No curso, a PC-2 *“comparou o estágio com um seriado de TV no qual há residentes médicos e um médico experiente que os ensina. Sobre isso, disse que se sente o médico experiente ensinando a operar”* (trecho da observação). A PC-17, também aponta que *“está sendo muito interessante compartilhar seu trabalho com outra pessoa e ainda ter a possibilidade de ensinar”* (trecho da observação). Observamos que o reconhecimento do seu papel enquanto formadores veio à tona.

Outro trecho a ser destacado corresponde à um relato que PC-g realizou à pesquisadora durante nossas observações na sala de aula, o qual nos aponta para este reconhecimento de ser formadora:

PC relata à pesquisadora que pede para AM fazer algumas tarefas a fim de que ela saiba o quanto alguns trabalhos da escola são burocráticos, para que assim ela possa aprender. Relata ainda que se deu conta do seu papel enquanto formadora quando foi no curso de extensão oferecido pela supervisora de estágio e percebeu que a AM está no estágio para aprender, observando ainda que outras professoras relataram como estavam lidando com suas estagiárias (trecho da observação – PC-g/AM-g).

Nesta direção, a SME-C aponta a importância de um *“professor, o mais experiente estar auxiliando um recém-chegado”* e completa dizendo que a partir do momento em que o docente se disponibiliza à recepção de estagiários, ele se coloca como auxiliar da aprendizagem: *“Então quando o professor se prontifica a receber um estagiário eu entendo que ele está se prontificando a auxiliar, a trocar, não é só mera presença dele lá (...) é um aprendiz, então essa é uma situação que nesse grupo que eu acompanhei ocorreu”*.

Dessa forma, os estagiários nos afirmaram em entrevista que essa troca, esse auxílio realmente ocorreu, acompanhado de orientações: *“foi em parceria, a gente trocava muita ideia, e ela aceitava muito do que eu falava. O que ela achava*

que não era coerente, ela sempre falava que não, mas ela explicava o porque” (AM-f); “ela sempre me ajudou, ela sempre me apoiou, nem tudo o que eu falava ela aceitava, mas a gente conversava e decidia o que era melhor” (AM-g); “a professora é excelente, me apoiava muito, foi um trabalho muito, muito em equipe, em todas as minhas dificuldades ela me ajudava, e ela aceitava minhas opiniões, porque a sala era dela, eu estava de estranha na sala, senti muito apoio” (AM-h). Para AM-j, a professora permitiu que ela experimentasse:

ela deixou o campo totalmente aberto, então pra mim foi ótimo, porque eu tive esse contato que eu precisava ter, eu achei. Tanto que se ela via, por exemplo, que eu ia fazer uma atividade, às vezes ela podia ver que eu ia ter dificuldade, ela tentava me alertar, mas ela não me podava sabe. (AM-j)

No âmbito dos relatos, destacamos também aqueles que retratam a questão da experiência. No primeiro, a professora-colaboradora, ao orientar o estagiário partiu de uma dificuldade que passou no início da carreira: *“ela me ajudou muito, ela sentava comigo pra falar a respeito, pra explicar a respeito da concepção da Emilia Ferreiro, então ela fazia questão que eu entendesse, ela dava muita atenção pra isso mesmo, porque ela disse que foi a dificuldade dela no começo” (AM-i).*

No segundo relato, a Aluna-Mestre faz uma comparação interessante da professora-colaboradora com um guia turístico: *“ela foi um guia mesmo, como um guia turístico, por exemplo, (...) o que você vai sentir com aquilo é particular, ele te orienta, mas não te deixa sozinho, mas também ele não está vendo por você, ele não está sentindo por você” (AM-j).*

A experiência nos dois casos aparece de maneira particular. No primeiro, a professora se reporta a sua experiência anterior e tenta colocá-la ao estagiário; enquanto que no segundo relato percebemos que a AM trata o estágio como uma experiência, é particular, ou seja, não tem como a professora passar sua experiência para os estagiários, pois a maneira que cada um vivencia o estágio é que vai definir a experiência que tiveram.

Com relação aos professores-colaboradores e como observam sua função, a PC-i relata que após este contato maior com o universo do estágio teve a percepção de que *“a hora que chega um estagiário pra mim eu tenho essa obrigação agora de mostrar... o meu jeito pode ajudar de alguma forma”* e diz que seu papel é *“facilitar a troca mesmo, de ele chegar aqui e eu estar aberta pra, pra mostrar, pra ouvir, pra ver o que ele tem pra me dizer”*. Além disso, ela destaca: *“posso introduzir em*

alguma coisa, posso fazer trocas, posso apresentar material meu, mostrar como é que funciona. (...) a parte mais prática mesmo, mais burocrática”.

Já a PC-g nos conta que sentiu falta de orientar de maneira mais próxima a estagiária: *“eu achava que eu podia fazer mais, mas eu não sabia como fazer mais”* e completa destacando: *“eu acho que devia ter passado pra ela o planejamento da escola, sabe o planejamento anual, eu devia ter incluído mais ela nesse planejamento, pra ela ter uma noção mais ampla do todo”* além de expor sua dificuldade com relação à isso: *“eu senti dificuldade em passar esse global pra ela e acabava passando umas coisas meio segmentadas”.*

A questão do auxílio é um elemento marcante nos depoimentos assinalados. Os professores percebem que sua função é auxiliar na aprendizagem do estagiário, porém há a necessidade de uma valorização de sua função por parte das políticas públicas.

3.5.3. A relação afetiva entre professor-colaborador e estagiário

Um aspecto que já encontramos em outros eixos do estudo refere-se à afetividade, à relação afetiva presente a todo o momento no contexto do estágio. Trabalhamos com a ideia de que a relação afetiva entre professor e estagiário é estabelecida, sendo anterior a uma relação profissional, ou seja, enquanto ambos não ‘se entenderem’, o apoio e a orientação profissional podem ser mais difíceis de ocorrer, como nos aponta a PC-i:

tem professor que não gostou, acho que pela afinidade com o estagiário, porque isso é importante também tem que funcionar. Tem que trabalhar, os dois tem que trabalhar os dois lados. No meu caso funcionou, eu gostei. Eu tenho até interesse de pegar outro estagiário.

Durante nossas observações no curso e na disciplina, vimos que uma dupla (AM-20 e PC-20) não conseguiu estabelecer uma relação de trabalho em parceria, nos encontros, ambas sempre relatavam a dificuldade em dialogar e desenvolver um trabalho em conjunto. A todo o momento a AM-20 dizia que a PC-20 não a incluía nas aulas, e também não se sentia a vontade para se incluir. Por outro lado a PC-20 colocava as mesmas situações, dizendo à Interagente que a AM-20 não participava das atividades, não estava disposta à aprender. A Interagente, por sua vez, tentou por diversas ocasiões, realizar a ponte entre ambas, conversar de forma particular com cada uma, porém foi algo conturbado até ao final do estágio.

Nos relatos dos outros participantes pudemos encontrar dois aspectos voltados para esta relação: há um grupo que afirma a existência de uma relação afetiva no processo do estágio (principalmente as coordenadoras), e há um grupo que assinala através de seus relatos a presença dessa afetividade durante os estágios (Alunos-Mestre e Professoras-Colaboradoras).

Com relação ao primeiro aspecto, a C-k diz que o estagiário *“tem que desenvolver uma afetividade com o professor com a sala, (...) porque o professor (...) já está recebendo bem, está pré-disposto, aí a pessoa vem, recebe bem, (...) aí já desenvolve aquela afetividade”*. Assim, a afetividade tem sido observada pela SME-D de modo que a relação professor-estagiário seja talvez uma relação de ‘mãe e filho’: *“a professora mesmo, pegar aquele estagiário e falar...ser meio mãezona até assim, no sentido de ‘ai, faz assim, olha, se acontecer isso, faz isso”*.

No segundo aspecto, o que ficou mais marcado foi a relação de amizade que estabeleceram: *“a relação com ela foi perfeita e até hoje a gente se encontra (...), tem uma amizade”* (AM-i); *“Eu gostei muito dela, e a gente tem até um contato, mesmo depois do estágio a gente conversa pelas redes sociais...a gente ficou amiga sim”* (AM-f); *“ela me ajudou muito, foi um apoio, ela foi assim, foi uma amiga naquele momento”* (AM-h); *“parecia que ela não abria o espaço, não queria deixar, mas agora, assim no decorrer, ela realmente foi uma companheira”* (AM-k).

A PC-k nos assinala que o que desenvolveu juntamente com a AM-k em parceria foi muito importante e destaca: *“eu espero que eu tenha representado pra ela antes de mais nada experiência... mas ficou uma amizade muito grande, onde a gente se encontra a gente se abraça, (...) a gente criou um elo de amizade muito grande”* (...).

Esta relação também é percebida pela vice-diretora e pela coordenadora da E-k: *“é muito interessante, eles acabam realmente ficando amigos, tanto dos alunos quanto dos professores... é uma troca, a gente percebe que é uma relação e acaba sendo uma troca”* (VD-k); *“o estagiário e o professor se tornam amigos, trabalham juntos, do jeito que acontece aqui”* (C-k).

Sob outro viés, a PC-f nos explica que por já ter tido um contato com a AM⁵¹ antes deste estágio, já havia uma integração e uma relação estabelecida entre ambas:

⁵¹ Esta AM realizou observação na sala da PC-f, cumprindo as necessidades de outra disciplina da universidade.

por ela ter participado já ano passado comigo, a integração já existia, apesar de os alunos serem diferentes, a relação entre eu e ela já estava estabelecida, então eu acho que isso ajudou muito, eu acho que se tivesse sido uma pessoa diferente, não teria ficado tão bom quanto ficou.

Outra questão que colabora com esta relação afetiva é o fato de os professores serem convidados a receber estagiários, não é uma imposição como já apontamos em outros momentos do trabalho. Dessa forma, por serem convidados e aceitarem caso desejarem, o vínculo torna-se mais fácil de ser estabelecido: *“eu acho que é uma outra forma também dessa parceria ter um pouco mais de vínculo de estabelecer esse vínculo mesmo. É um convite, o professor é convidado (...) Eu acho que é uma forma de parceria que deve ser mantido”* (SME-C).

Esta relação e esta proximidade dos estagiários com os professores da escola facilita o trabalho no processo do estágio, e a afetividade está presente em qualquer relação humana. Através dela que nos colocamos a conhecer o outro, trocar experiências, ensinar e aprender.

No decorrer da apresentação dos dados nos três tópicos deste grande eixo, vimos em um primeiro ponto que alguns professores se reconhecem enquanto formadores de professores. Para isto, temos duas hipóteses possíveis: a primeira diz respeito ao curso oferecido pela Interagente, ao modo como ela vem tratando o estágio na rede, há pelo menos 5 anos. Assim, os professores podem ter essa perspectiva através destes contatos, desta ideia que vem circulando entre eles durante este período.

A outra hipótese relaciona-se ao modo como a Interagente vê este professor. O que ela passa para os estagiários sobre quem é este docente. Ela não passa a ideia de que os professores devem ser avaliados, mas estes estão na posição de formadores. A postura com que o estagiário é preparado para ir à escola segue uma perspectiva de aprendizagem e não de avaliação do que está sendo feito na escola.

No segundo ponto, podemos pensar que o professor da escola é formado e preparado para ensinar os alunos da educação básica. Não há, nos cursos de formação inicial, por exemplo, disciplinas que possam contemplar esta questão.

Outro ponto a se pensar, diretamente atrelado ao anterior é que em sua vida escolar, o professor, enquanto aluno, só teve contato com relações de ensino

aprendizagem a partir da perspectiva professor-aluno, em nenhum momento ele vivenciou a possibilidade de um professor formar outro.

No entanto, apesar destes aspectos positivos com relação aos professores pesquisados, encontramos por outro lado que o docente não é formalmente preparado para ser um formador de professores. Todavia, a Interagente nos assinala que através das políticas públicas o papel de 'formador de professores' deveria ser instituído. Para ela, este docente deveria *“receber pra isto, ser dispensado de atividades pra isso, ter uma infraestrutura na escola que lhe possibilite sair da escola para se ocupar da ideia da formação do professor, das praticas de formação dos professores, fazer de fato esta articulação”*. Além disso, deveria *“ser alguém que entende também do processo de aprender a ser professor e que esteja observando isto e que esteja preocupado com este processo, e que esteja preparado pra acompanhar este processo também”*.

Mesmo com estas possibilidades, a Interagente ressalta que nem todo professor poderia ser um formador de outros docentes, pois

tem professor que não está interessado nessa questão. (...) Eles já caíram muitas vezes no equívoco de que o bom professor é o bom professor formador. Não necessariamente, (...) tem que ser alguém confortável no seu trabalho, (...) tem que ser um professor que saiba fazer o seu trabalho como professor, (...) mas que ao mesmo tempo tenha essa sensibilidade para o processo formativo (...), que esteja atento aos seus processos formativos e que, portanto possa perceber o processo formativo do outro, (...) esse professor formador também tinha que ter trânsito entre a escola e a universidade, ter um papel aqui também, reconhecido, (...) um grupo pra se identificar também na universidade, então eu acho que essa formação tinha que ser uma formação, (...) que a universidade estivesse muito envolvida.

Com esta proposta, a IA nos traz possibilidades e elementos para a reflexão de um encaminhamento de políticas públicas relacionadas à figura de um professor formador.

3.6. A escola enquanto espaço formativo: qual é o seu compromisso?

Enquanto espaço da maior parte de nossas observações, a escola e sua relação com os estagiários ficou restrita à sala de aula. Durante nossa permanência nesta instituição, vimos, ainda, poucas relações da equipe gestora com o estagiário,

reafirmando o que apontamos em trabalho anterior sobre a não participação da equipe gestora no processo de aprendizagem do futuro professor (CYRINO, 2009).

Entretanto, com a expansão de nosso estudo para os questionários e as entrevistas, este quadro foi se modificando a partir do momento em que demos voz aos gestores, coordenadores, Secretaria de Educação e Interagente, participantes que na pesquisa anterior não havíamos tido um contato próximo. Tal aspecto já foi assinalado em outros eixos temáticos do presente estudo.

Sabemos que a escola é um lugar rico para que os professores em formação tenham contato com a realidade, o cotidiano, as urgências e incertezas do trabalho docente. Assim, colocamos duas questões centrais neste eixo temático: a escola tem o **compromisso** com a formação dos futuros professores? Tem **condições** de participar desta iniciação à docência? No entanto, outros pontos norteadores perpassam este tópico: qual a *opinião* daqueles que vivenciam o estágio neste ambiente, dos que são parte da instituição escolar, e daqueles que tem um contato burocrático com esse processo? O que a equipe gestora faz para *possibilitar* o estágio? Como a SME vê o estágio inserido na escola? Em que medida o estagiário também contribui para a escola? Quais as vivências, aprendizagens e dificuldades que o futuro professor enfrenta na instituição escolar?

Observamos em eixos anteriores que cada escola lida com a recepção e orientação do estágio de uma maneira diferente. No entanto, um aspecto comum que encontramos é que em todas, a pessoa responsável pela recepção e coordenação dos estágios de uma maneira geral é a coordenadora pedagógica. Outro aspecto foi relacionado ao **envolvimento de todas as escolas** com os estagiários, que pudemos perceber através dos relatos dos participantes.

No início do projeto, a questão do envolvimento era algo que dificultava o transito dos estagiários nas escolas pela rotatividade, pois as escolas pouco percebiam os estagiários da Unesp dentro delas, como aponta a Interagente destacando dois aspectos desta questão:

uma é a questão da rotatividade (...) você percebia que eu tinha um professor de cada escola, e o que isso trazia pro grupo de escola, (...) o que significa o grupo de estagiários na escola ou um professor, dois, três, quatro, cinco participarem do projeto que envolve formação de professores, (...). Segundo aspecto é que os estagiários se sentiam perdidos na escola (...) um papel estava sendo perdido porque ele era visto na escola como um estudante.

Entretanto, com o amadurecimento desta proposta na rede municipal, a Interagente percebeu que a escola, no ano de 2011⁵² esteve mais **envolvida** com o processo de estágio:

Esse ano parece que os estagiários tiveram uma identidade um pouco mais definida na escola, (...) me parece que os estagiários passaram a ser vistos como estagiários da escola (...), me parece que a escola se apropriou, dos estagiários como estagiários da escola, isto é magnífico!

Sobre esta perspectiva, o estágio não foi considerado como mais um “peso” que a escola deve “carregar” ou mais uma tarefa a cumprir, pelo contrário, para C-k *“nada atrapalha quando você sabe dar conta, então você pode receber vários projetos, você pode...e você tem que usar aquilo como meio e não como fim em si próprio (...) é possível, basta você pensar e organizar”*. Complementando este relato, a VD-k aponta para a perspectiva de que o estágio é parte do cotidiano daquela escola: *“o estágio nosso está se tornando assim uma proposta até da própria escola (...). Não os outros encararem o estágio como mais um projeto da escola, não, ele faz parte do projeto da escola. Eu vejo isso, ele faz parte do nosso cotidiano”* (VD-k).

A SME-D complementa: *“quando ela já é uma proposta legal, interessante, a escola mesmo já se envolve e aquilo não fica sendo mais uma coisa, faz parte do projeto da escola”*.

Além disso, a VD-k aponta que *“nós não vemos o estágio como mais um momento, mas a gente vê o estágio como sendo do cotidiano da escola (...). É isso que é o nosso sonho, de repente que ele venha aqui e que ele não só cumpra, (...) mas que ele possa ser auxiliado também na sua formação”*.

No entanto, o estágio pode tornar-se uma tarefa a mais da escola quando não é **organizado**, *“quando vem uma questão assim sem um foco, sem um projeto mesmo pensado aí eu acho que é mais uma coisa pra escola, porque ela não vê esse retorno na dinâmica dela do trabalho de estágio”* (SME-D).

Mesmo com essa **receptividade**, a escola encontra algumas dificuldades ao receber os estagiários com relação ao espaço físico da sala de aula, por exemplo, na qual não pode comportar muitos licenciandos, como é o caso da Escola-f, que não é um prédio construído especificamente para ser uma escola. Assim, a C-f relata que: *“não tem como eu, por exemplo, receber estágio e ter estagiário em todas as salas e ter que colocar mais de um”* (C-f).

⁵² Ano de realização do nosso estudo de campo.

Com relação à este aspecto, a C-j nos oferece um relato que demonstra a vontade da escola em querer auxiliar mais de perto esta formação. Porém o número de estagiários por escola, ainda é algo que precisa ser revisto:

a escola ela recebe muito estagiário, (...) nós não conseguimos oferecer um estágio como a gente gostaria, de saber quem é o estagiário que está aqui, de poder ajudar esse estagiário no que ele precisa (...) o número de estagiários, como nós vamos estar desenvolvendo isso, ele é bastante interessante (...) se a gente receber por receber e não saber quem está aqui, o que ele fez, também não tem sentido (...).

E aponta de maneira geral, o motivo da preocupação dos coordenadores com o **número de estagiários**: *“a preocupação de todos os coordenadores da rede é em relação à quantidade de estagiários porque se não a gente não consegue atender e acompanhar”* (C-j). Sobre o assunto, a SME-D traz alguns aspectos relacionados não só ao número de estagiários por escola, mas também o número de IES: *“é muita faculdade, é muita universidade, é muita gente fazendo estágio, e às vezes isso acaba incomodando a escola também”*.

Para amenizar este problema, a SME colocou algumas regras gerais para as IES que desejam realizar o estágio na rede municipal, realizando uma reunião conjunta:

no começo do ano eu quero chamar todas as faculdades, as universidades pra uma conversa, para já colocar algumas regras, inclusive, porque senão, assim, o aluno começa a vir, vem um aluno um dia, vem outro em outro (...) pensar um pouco com eles também o que é esse estágio, como está se fazendo (SME-D)

E especificamente para o projeto da Interagente, propôs que apenas algumas escolas recebessem estagiários da Unesp/RC, como já apontamos no início do trabalho. Sobre o assunto, a IA elogia esta iniciativa:

foi uma proposta da secretaria que as sete escolas não recebessem outros estagiários. (...) isso foi sugerido pela secretaria e acolhido muito prontamente pelas escolas, todas, na reunião que nós tivemos no início do ano, ficaram muito felizes com essa notícia, (...) isto tira um pouco a grande circulação de gente dentro da escola, porque eu acho que isso é uma coisa que incomoda (...).

Além de trazer estes aspectos positivos, a IA aponta ainda que *“tirando os outros estagiários das outras instituições de dentro da escola, a escola pode perceber melhor a proposta de estágio”*, o que trouxe maior visibilidade para o

projeto, talvez seja um dos motivos pelos quais as escolas, de maneira geral, “se apropriaram” dos estagiários, como apontou a Interagente anteriormente.

Entretanto, as escolas procuraram auxiliar os estagiários na forma de um **apoio logístico** quando estes propuseram em seus projetos, saídas de campo, por exemplo, como assinalado no questionário pelas escolas E-g, E-h, E-i, E-j e E-k. A equipe gestora destas instituições apoiou reservando ônibus escolares da prefeitura, solicitando autorização dos pais para a saída das crianças do espaço escolar, as coordenadoras acompanharam estes passeios, algumas escolas fizeram o contato com o espaço a ser visitado, outras, os próprios licenciandos o fizeram: *“houve uma participação maior dos coordenadores, me parece que as escolas investiram mais (...) em possibilitar atividades, que são atividades até, trazem uma certa dificuldade como excursões. Quantos alunos fizeram excursões esse ano!...”* (IA).

Podemos observar este aspecto no relato da AM-j, que, referindo-se à equipe gestora aponta: *“elas me abraçaram no sentido de receber como estagiária e ‘não, agora que você está estagiando você faz parte por um tempo daqui’. Senti que teve essa abertura sim, esse apoio”*.

Outros estagiários também sentiram este **apoio**, como o AM-i: *“apoio sim, acompanhamento não, elas acho que nem conseguem, por conta da correria mesmo da escola, mas apoio teve sim, muito inclusive, a escola lá foi muito solícita”,* e a AM-g: *“Tudo o que eu precisava era a coordenadora que vinha...a coordenadora, a diretora nem tanto...”* e ressalta a importância deste espaço na sua formação: *“é um lugar onde eu vou trabalhar futuramente, então teria que ser neste espaço e foi neste espaço que eu aprendi a lidar com os alunos do ensino fundamental”*.

Para C-f, este acompanhamento vem na forma de um **diálogo** com as professoras para saber como está ocorrendo o estágio e se necessitam de algo: *“eu conversei assim, como é que está, está indo bem, tem alguma coisa que precise orientar esse estagiário, tem alguma coisa que ele precisa ficar sabendo que ele ainda não percebeu, ou tem alguma coisa que ele precise se envolver mais, participar”*.

A C-h assinala que para que o estagiário possa aprender, é importante que ele participe das atividades, dessa forma realiza uma cobrança com relação à isso: *“é feito essa parceria, exatamente do estagiário que está vindo aqui no intuito de aprender e auxiliar, eu acho que isso ajuda e muito (...) sempre fui assim também de*

cobrar desse estagiário essa participação, porque eu acho que isso é importante. Se não, não tem porque estar na escola”.

No entanto, AM-k, apesar de sentir-se **acolhida** pela escola-k e ter a possibilidade de aprender, apontou que não ocorre sempre dessa maneira em outras instituições: *“eu aprendi não só com a professora, mas foi uma escola exemplo realmente pra mim, só que eu, vendo as experiências dos outros amigos, eu percebo que a maioria das escolas, não abrem”.*

De outra maneira, a escola contribui com o estágio **recebendo** os licenciandos, **abrindo as portas** para que estes possam aprender, bem como ajudando-os no que precisarem, como assinala em entrevista a C-i: *“a escola, como eu falo pra todos, está aberta a presença de vocês, o que vem é sempre bem vindo, a gente está disposto também a conversar, a negociar”;* na mesma direção, C-k aponta que *“se ele [estagiário] precisar de alguma coisa que a gente possa ajudar, a gente está disponível, e teve alguns estagiários que a gente ajudou até desenvolver projeto, organizou saída pedagógica”;* e VD-k complementa: *“a gente escuta o estagiário, qual a necessidade dele, o que ele vai precisar, na recepção do estagiário a gente escuta pra saber quais as necessidades dele, e então a gente vai abrindo o espaço para ele estar atuando”.*

Além deste apoio, duas escolas (E-h, E-i) **valorizaram** o que **os estagiários** desenvolveram, permitindo que os professores, ou os próprios estagiários apresentassem em reuniões de HTPC seus projetos pedagógicos:

numa parte do HTPC, cada professor, tem a obrigação de uma vez por ano pelo menos, por um projeto. Alguns professores que receberam estagiários estavam expondo o projeto que fizeram com o estagiário (...) todo mundo da escola fica conhecendo o trabalho naquele momento (C-i).

A C-h explicita os motivos desta apresentação:

conversando com os professores e percebendo que os projetos que estavam sendo desenvolvidos junto com o estagiário vinham dando resultado na sala de aula e era algo interessante (...) e aí como foram apenas alguns professores(...) três, quatro professores que fizeram o projeto com o estagiário, então a gente resolveu que esse projeto poderia ser ampliado, mostrado para os demais. E aí nada mais justo do que convidar os estagiários para que em um momento de HTPC pudesse contar a experiência junto com o professor.

E AM-h complementa: *“No princípio era pra mostrar para as professoras o que era o estágio na verdade, porque eles tinham medo de receber estagiário na sala*

porque achavam que iam julgar, que ia julgar o trabalho, então essa foi a primeira iniciativa”.

Reconhecendo a importância desta socialização para os professores da escola, AM-h assinala ainda que: *“foi legal pra abrir para as outras professoras, porque às vezes elas me viam lá na escola, mas não sabia o que estava acontecendo. (...) eu contei o projeto, a professora também contou”.*

Outro elemento apontado nas entrevistas diz respeito à **formação** do estagiário na escola. A SME-C traz esta ideia como importante, pois *“esse pessoal [estagiários] vai voltar para a nossa rede depois”.* A Interagente também aponta esta questão atrelada à formação dos estagiários: *“seria produtivo se nós fizéssemos uma formação em parceria, porque muitas dessas pessoas vão voltar pra rede. Então seria interessante que elas conhecessem de fato o trabalho da rede”.* Algumas coordenadoras também reconhecem algo neste sentido:

Eu acho importante isso pra eles [estagiários] também, porque amanhã vocês também vão estar aqui com a gente, então eu acho que é importante vocês verem realmente a realidade da escola, o cotidiano (...) tem que mostrar o outro lado, que é possível sim a gente fazer muita coisa aqui (C-g).

E destacam ainda sua parcela de responsabilidade nesta questão:

se a escola não abrir a porta para que ele [estagiário] tenha essa visão do que é uma sala de aula (...). Não adianta depois o coordenador reclamar de que a faculdade, de que a universidade, não dá subsídio. Então assim, a escola tem esse papel importante, mas como eu já disse, depende de todos. Eu acho que depende de cada um (C-h).

C-f reconhece esta questão colocando que o estagiário é *“alguém que está aqui também pra aprender (...) Aprender de um outro jeito, mas eles estão aqui em formação também”.* No entanto, a Interagente aponta que para que esta formação seja estimulada, deve ser sistematizada:

A escola é um ambiente muito formativo para o professor. Mas a gente precisa sistematizar isso um pouco, precisa ter dispositivos na escola que estimulem essa formação. Não é o fato só de o professor estar na escola... claro que ele aprende muitas coisas de toda maneira, mas ele pode aprender mais coisas e ser estimulado a aprender coisas, a rever as suas (...) representações, as suas práticas, se houver dispositivos que estimulem isso. E o estágio me parece que é. (IA)

Vemos que uma das formas de estimular esta formação e a aprendizagem do licenciando é como a escola-k vem tratando seus estagiários:

a gente pede um livro para o estagiário assinar, então ele não acompanha só a folha do estágio, nós temos o livro, então o estagiário já vai entrando até com a vida burocrática, se você não assina seu ponto diariamente, se você professor ou profissional, você já está errado, o estagiário também, ele tem que entrar na escola e estar assinando, justamente para vivenciar isso, é uma proposta (VD-k).

Para a SME-D, a escola torna-se responsável pelo estágio a partir do momento em que o projeto é vinculado ao próprio projeto da escola:

quando tem o projeto a escola é responsável também, porque inclusive, a proposta faz parte do projeto pedagógico da escola, é vinculado, então está dentro (...) do planejamento da escola, então assim, ela também é responsável por isso. Pela formação, por essa organização.

Por isso, o compromisso com a aprendizagem do estagiário não é somente da escola, universidade e professor, mas compete também ao próprio licenciando:

é um compromisso, nós temos um compromisso com o estagiário, ele tem que ter o compromisso também, ele não vem fazer o estágio de mentira, nós temos toda essa abertura pra ele aprender, então ele tem que ter esse compromisso com a aprendizagem dele (C-k).

E a escola deve estar aberta à isto, pois *“é o momento de eles estarem trazendo, tentando aplicar o que eles tem em mente, tentando testar tudo aquilo, experimentar”* (C-g).

Com vistas à um processo de maior envolvimento das escolas no estágio, a Interagente nos aponta que uma etapa seguinte da proposta *“é de fato fazer um projeto e as escolas que vão ficar se comprometerem com o projeto, (...) eu tenho um projeto que move este estágio, mas agora eu queria reformular este projeto, colocando as escolas dentro deste projeto, como um projeto da escola também”* (IA).

Destacamos que as escolas deram um grande salto no que tange à sensibilização com a aprendizagem do estagiário, mesmo os coordenadores e diretores não fazendo parte do curso que a Interagente oferece, eles puderam ter essa percepção.

Com uma breve análise destes relatos, pudemos perceber que tanto os coordenadores, professores, Interagente de estágio e estagiários sentiram um apoio da escola no desenvolvimento dos estágios, entretanto, por conta das inúmeras

tarefas e atividades desta instituição, o acompanhamento é algo que ainda não é possibilitado, por conta da demanda de estagiários por escola, bem como os outros afazeres que a equipe gestora deve cumprir acerca de sua função formal, pois receber, acolher e orientar os estagiários é ainda uma função informal. Os participantes apontaram que se houvesse um número reduzido de licenciandos, eles poderiam observar mais de perto o estágio. No entanto destacam que quando o estágio é bem organizado, quando se tem um projeto que parte da universidade, esta situação torna-se mais confortável para lidar.

Porém, mesmo com estes impasses, a escola tem feito o possível para contribuir com a formação dos estagiários, acolhendo-os, oferecendo uma boa receptividade, valorizando o que os estagiários desenvolvem na sala de aula, um apoio logístico relacionado à materiais, saídas de campo, espaços possíveis da escola para utilizarem. As escolas demonstraram ainda uma preocupação com a formação deste futuro professor.

3.6.1. Mão Dupla: os estagiários também contribuem para a escola.

Até o momento apresentamos ideias e concepções de um possível compromisso da escola para com a formação de seus futuros professores. Observamos também os modos que a equipe gestora se utiliza para receber e orientar os estagiários. Discutimos ainda em que sentido a escola e os professores-colaboradores podem contribuir com os estagiários.

Mas, os estagiários, contribuem para a escola e para os professores? De que maneira podem retribuir? O que os estagiários levam para a escola? Como os participantes veem esta contribuição?

No relato da C-g encontramos a afirmação de que *“os estagiários podem contribuir sim com a escola, trazendo também um pouco daquilo que eles viram, a parte teórica”*.

A SME-C nos aponta que em algumas escolas teve estagiário que *“ajudou bastante, mesmo sendo estágio de observação, ele se interessou em acompanhar uma criança com dificuldade na aprendizagem, que auxiliava na hora de distribuir atividade, auxiliava mesmo o professor na sala”*.

Desta maneira, a PC-i aponta que juntamente com o estagiário o trabalho se torna mais interessante: *“Você consegue fazer um trabalho diferenciado, mais rico do que se você tivesse na sala de aula, só você, você acabaria fazendo um trabalho*

não tão rico, porque tem outra cabeça pensando junto com você". E neste sentido, a C-f também afirma que os professores: *"já assumiram essa posição aí de que o estagiário também vem pra acrescentar e pode ajudar em sala de aula"*.

Assim como a C-j, que percebendo melhor os licenciandos dentro da escola disse que

esse ano os estagiários ajudaram bastante a gente, tudo o que nós pedimos eles contribuíram, muitos participaram das exposições fora da escola nas áreas que eles estão trabalhando (...) esse ano foi bastante gratificante, (...) eu acho que as crianças ganharam muito, saíram, foram para outros ambientes, conheceram outros lugares.
(C-j)

Encontramos também a possibilidade de o estagiário proporcionar um aprendizado para o professor da escola, como aponta AM-j: *"eu acho que a escola também ganha com o estagiário, no sentido de o professor, ele também está ali e ele vai ganhar também a... é mão dupla a relação do estagiário e do professor. O professor também acaba aprendendo"*.

A C-g também traz uma visão neste sentido: *"os professores também podem aprender muito com eles com as coisas que eles trazem aqui pra gente"*. Além disso, esta coordenadora nos traz a ideia de que o estagiário pode complementar o trabalho do professor preparando materiais que o este não teria tempo disponível para organizar, por conta de suas inúmeras tarefas:

só veio a agregar coisas pra gente, porque, pra preparar slides, tal, demanda mais tempo, mais pesquisa e tudo, e elas acabaram delegando isso também um pouco para os estagiários...pra pesquisar, vendo fotos, montando essas coisas de PowerPoint e tudo, mas é muito interessante essa troca.

A partir destes relatos, vimos que os estagiários podem e tem muito a contribuir com os professores e com a escola, na forma de um auxílio ou mesmo complementando o trabalho do professor. Há ainda àqueles estagiários que de certa maneira levam atividades diferenciadas para a escola, como as saídas de campo, sendo também uma forma de auxiliar o professor a realizar um trabalho que sozinho teria mais dificuldade por conta de todas as suas ocupações.

A parceria torna-se algo importante tanto para professor quanto para estagiário, pois é uma possibilidade de ambos aprenderem, além de o professor ter alguém para compartilhar ideias. No entanto, mesmo que esse auxílio seja

importante, não podemos restringir a figura do estagiário a um auxiliar, um ajudante, pois este está em situação de aprendizagem e também deve ser encaminhado.

3.6.2 Aprendizagem da docência no espaço escolar: desafios, descobertas, vivências.

É fato que a formação do professor ocorre essencialmente no espaço escolar, não desconsiderando as contribuições da formação teórica. Mas é neste ambiente que o licenciando descobre o que é implícito e explícito no trabalho docente, além de encontrar desafios, dificuldades.

O estagiário vivencia este espaço, tem contato com os professores, com as incertezas, as improvisações e imprevistos característicos da dinâmica da escola. No entanto, este futuro professor não é ainda um profissional da instituição escolar, e por isso vivencia estas situações não como responsáveis por elas, nem mesmo com um olhar profissional.

Discutiremos este tópico apontando três pontos principais que fazem parte da aprendizagem da docência: o contexto do estágio como formativo para os licenciandos; a vivência no espaço escolar e; as dificuldades e desafios que o futuro professor enfrenta durante seu processo de estágio.

Com relação ao primeiro ponto, a Interagente assinala sobre o olhar dos estagiários e complementa nos oferecendo uma comparação interessante sobre a posição que o estagiário se encontra na profissão:

para que ocorra um processo formativo durante a graduação, eles precisam começar a enxergar a escola com um olhar diferente de aluno, mas que não é um olhar de profissional ainda. Então, que olhar é esse? É um olhar de quem está no meio, ele não é um profissional, (...) ele não tem as mesmas responsabilidades do professor, ele tá no transito, é como se fosse ai a infância e a vida adulta, ele tá na adolescência, então é como se fosse isso.

Assim, é claro que o aspirante à professor não se tornará docente no estágio, nem mesmo aprenderá tudo o que precisa saber sobre a profissão neste momento, *“ele está se tornando um professor, ele está entrando dentro do ambiente e ele está participando dentro da vivência da escola”* (VD-k), mas, como assinala C-j: *“Agora prática mesmo ele vai conseguir na hora que ele está trabalhando, porque daí também é uma relação diferente do estagiário, a responsabilidade é dele que está regendo a classe, os erros ele vai ter que assumir e modificar”*.

Mas, estes estudantes, em seu contato com a teoria da universidade aprendem vários elementos importantes para conhecer melhor a prática. Então, leem textos e textos com temáticas que abordam sobre o partir da realidade da criança; motivação dos alunos; a criança que deve decidir os conteúdos a serem trabalhados; deve-se trabalhar por projetos na sala de aula, sendo que estes projetos devem partir de uma necessidade da classe, etc.

Porém, a IA nos afirma que apesar de conhecerem e saberem de todas estas questões, *“os nossos estudantes não sentem isto, eles sabem isso (...) entrar em contato com essas sutilezas da prática, me parece muito formativo”*.

E mesmo com todo esse contato teórico e prático, a C-g nos traz uma questão muito importante: *“elas [estagiárias] vão agir como elas aprenderam, não é nem como elas observaram as professoras na sala de aula, mas aquilo que elas tem mais segurança da forma como elas aprenderam”*. Reportamos-nos ao que Tardif e Raymond (2000) afirmam, ou seja, que muitas vezes os licenciandos em um momento de improvisação na prática, se remetem ao modo como foram ensinados na escola com seus professores e não re-significam o que aprenderam no curso de formação inicial.

Ou seja, geralmente não passam por uma ação formadora, entendendo-a como a produção de mudanças *“através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objectivos explícitos”* (GARCIA, 1999a, p. 21).

Por isso, depende de uma disponibilidade em aprender por parte do estagiário, como afirma a C-h: *“disponibilidade da própria pessoa, da pessoa em si, do estagiário que vai vir com esse foco de aprender”* e trocar com o professor-colaborador, pois *“de repente, ele viu lá alguma coisa, uma teoria que ele vê que se encaixa ali naquele momento que a professora está fazendo, porque não conversar sobre isso? Então eu acho que esse momento de diálogo e de aprendizado é significativo”*.

Sobre o segundo ponto, apresentaremos os elementos que fazem parte da vivência do cotidiano escolar e que os estagiários consideram como importantes para *“você entender um pouco dos documentos que tanto são temidos, um pouco da burocracia que tem dentro da escola”* (AM-f).

No entanto, a vivência que mais chama a atenção e desperta o interesse nos estagiários é o cotidiano dos docentes, pois permite: *“você saber como que funciona,*

o que acontece na sala dos professores, porque são ambientes que você não tem acesso durante a vida enquanto você é aluno, então o que acontece na sala dos professores” (AM-f); além de conhecerem sobre o que os professores conversam: “conversa lá na sala dos professores era realmente o aluno, o que os professores estavam fazendo com os alunos” (AM-k); “foi muito bom porque eu consegui vivenciar o cotidiano das professoras, e eu nunca tinha participado assim no ensino fundamental, foi muito legal, muito gratificante pra mim” (AM-g).

E até mesmo os docentes tomaram essa experiência como positiva: *“a estagiária ia na sala dos professores, conheceu todos os professores, ela lanchava junto, então essa relação entre um e outro também foi positiva” (PC-f).*

No terceiro ponto, encontramos as dificuldades e desafios que os estagiários enfrentaram na escola. Um primeiro desafio que eles encontram é relacionado à ocupar um espaço na sala de aula. Este fato foi perceptível durante nossas observações na disciplina, em que a maioria dos licenciandos relataram à Interagente o medo de invadir o espaço dos professores-colaboradores.

Dentre outras dificuldades apontadas pelos AM, encontramos a dúvida de como agir na sala de aula, medo de invadir o espaço da PC e ainda o desconforto que uma AM sentiu em estar na sala dos professores, preferindo permanecer junto às crianças na hora do recreio (trecho da observação).

Outra dificuldade inicial é a relação com os alunos, desta maneira a AM-f assinala:

dificuldade...ah eu acho que no começo conseguir lidar com os alunos com a idade que eles tem (...) ter um tratamento coerente com a faixa etária que eles tem, porque como eu estou acostumada com criança menor, então às vezes o jeito de falar de explicar as coisas é mais complicado e também responder algumas perguntas dos alunos, porque eles são maiores, então as dúvidas acabam sendo mais complexas (AM-f).

Durante o desenvolvimento do estágio os estagiários apresentaram algumas dificuldades com relação à linguagem dos alunos, o desenvolvimento do projeto, encontrar o tempo para ir à escola, como e o que trabalhar com determinada faixa etária, imprevistos da escola, dentre outros aspectos. Sobre estas questões, AM-h pontua que

dificuldade do estágio acho que foi na prática mesmo, de aplicar o projeto, porque como eu não conhecia a realidade das crianças, a aprendizagem deles porque eles são muito novos, então eu chegava lá e não dava certo, então a gente tinha que modificar de acordo com

aquela realidade que a gente tinha (...) até mesmo com a linguagem com as crianças (...) a minha prática, foi a única dificuldade (AM-h).

Para AM-j e AM-i, a dificuldade foi com o tempo e juntamente com AM-f, em saber o que e como poderiam desenvolver um projeto com os alunos. No primeiro caso, AM-i relata: *“a dificuldade foi pra achar o tempo necessário”* e AM-j: *“eu tive dificuldade com o horário, com o tempo”*.

No segundo caso o AM-i aponta como sua maior dificuldade: *“a minha maior dificuldade foi ‘e agora, o que eu vou fazer com essa turma’”*. Nesta mesma direção, em nossas observações no curso, a *“PC-11 aponta que a estagiária encontra dificuldades em saber que tipo de atividades realizar com as crianças”* (trecho da observação).

Nas observações da disciplina vimos que AM-f também apresentou dificuldades com relação ao conteúdo a ser trabalhado com as crianças, e *“relatou como dificuldades a questão de não saber quais os conteúdos, as atividades que poderia desenvolver com a faixa etária que está trabalhando”* (trecho da observação).

Já para AM-j, observamos uma especificidade, pois a professora-colaboradora deu uma abertura muito grande com relação ao projeto e atividades a serem desenvolvidas com os alunos, assim, a estagiária relata: *“quando ela me deu essa abertura eu fiquei muito perdida, nossa completamente perdida, porque eu falei ‘e agora, além de não saber como trabalhar, eu não sei o que trabalhar’ e vice-versa, ‘eu não sei o que e como’ nossa, eu fiquei perdida”*.

Durante nossas observações no curso de extensão os professores-colaboradores também assinalaram alguns impasses que os licenciandos tiveram durante os estágios. Dois deles apontam a dificuldade com a linguagem dos alunos: *“A PC-8 relata que a estagiária encontra dificuldades nos momentos que precisa explicar alguma coisa para os alunos e sempre solicita a parceira nestes momentos: ‘Fala do jeito que eles entendem’”*; e a PC-f assinala que a AM-f apresenta *“dificuldades com expressões utilizadas pelas professoras, como por exemplo, ‘banco de palavras’”*, pois a professora-colaboradora-f disse que *“quando pediu para AM explicar aos alunos sobre o banco de palavras, esta pediu que PC explicasse, pois não havia compreendido como funcionava”*.

No entanto, além das dificuldades pessoais e da relação com os alunos, uma estagiária (AM-g) também encontrou impasses com relação aos imprevistos que

ocorrem na dinâmica da escola e aponta que *“por conta das datas comemorativas atrasou o meu projeto”* e reafirma esta questão contando detalhadamente como ocorreu:

A única coisa que não deu certo no nosso projeto foi um teatro que nós faríamos com as crianças, pois a escola teria que fazer uma apresentação, e então eu sugeri que fizéssemos sobre o nosso projeto, mas não foi possível, pois todas as turmas da escola estavam ensaiando para a festa junina, e não teriam tempo de ensaiar para essas apresentações, por isso todas elas foram canceladas.

A vivência na escola possibilita ao licenciando que ele ocupe outros espaços que geralmente não ocupavam enquanto eram alunos. Desta forma, pudemos encontrar nos relatos uma satisfação da curiosidade sobre o que ocorre na sala dos professores, é um ambiente em que a maioria dos alunos tem a curiosidade de conhecer, de saber o que se passa, o que os professores conversam. Esta ida à escola, à sala dos professores e à outros espaços da escola, talvez possa permitir que o estagiário inicie a transição do olhar de aluno para o olhar mais voltado para a sua futura profissão.

Outra preocupação presente foi com relação ao projeto de estágio. Os estagiários focam o desenvolvimento do estágio no cumprimento do projeto e não necessariamente nos alunos e em sua aprendizagem, encontrando dificuldades no ‘escapar’ do planejado: “Disse-se que os estagiários são aqueles que mais se preocupam com uma planificação formal, com a necessidade e não tomar decisões suplementares de modo que a aula seja o espelho daquilo que se pretendia que fosse” (PACHECO, 1995, p. 170).

Esta aprendizagem, não é relacionada ao aprender a ser professor, como a Interagente aponta em alguns momentos do trabalho, mas aprender quais são as percepções da prática que o estagiário pode ter durante o estágio. No entanto, para isso ele encontra dificuldades e desafios que poderão auxiliá-lo à ter estas compreensões.

3.7. Escola e Universidade: espaços divergentes ou convergentes?

A relação entre universidade e escola sempre foi conturbada pela dicotomia existente na forma de abordagem de cada instituição, ou seja, na universidade foca-

se a teoria como ponto principal de sua existência e na escola, a prática é o que da vida às ações daqueles que estão envolvidos.

Sabemos então que a tensão entre prática e teoria é algo que marca, até os dias de hoje, as relações que se estabelecem nestes dois espaços. Para Candau e Lelis (1991, p. 53) “a teoria ‘atrapalha’ aos práticos, que são homens do fazer e a prática ‘dificulta’ aos teóricos, que são homens do pensar”.

Com essa divergência, ocorre um distanciamento de duas formas de conhecimento que poderiam ser complementares, e desta forma, estabelecerem uma relação de unidade, que segundo as autoras tenta superar a dicotomia existente, constituindo-se em um vínculo unitário, de autonomia e dependência entre ambas, assim “esta simultaneidade e reciprocidade expressa o movimento das contradições nas quais os dois polos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade” (Ibidem, p. 54).

Em outros momentos do presente trabalho, observamos nos relatos de alguns participantes que é recorrente a distancia entre teoria e prática e que esta é vista como uma aplicação daquela.

No entanto, entendemos aqui que a escola e a universidade são sim espaços distintos, que abordam conhecimentos e saberes diferentes, porém eles se completam, ou seja, a prática da escola e a teoria da universidade podem e devem estabelecer uma relação complementar.

Neste contexto, no eixo temático apresentaremos o que quer dizer este vínculo entre os dois espaços a partir de alguns pontos que foram encontrados nos depoimentos dos participantes: Em quais aspectos a escola e a universidade se distanciam? Como aproximar as duas instituições? Estágio: um dos únicos vínculos entre a escola e a Universidade? O que estas duas instituições possuem em comum? Complementar? Integração e parceira.

3.7.1. Em quais aspectos a escola e a universidade se distanciam e como podemos aproximá-las?

Os participantes do estudo relataram elementos que podem distanciar os dois espaços, como por exemplo, a questão da teoria e da prática, dos professores não estarem atentos ao que se estuda na universidade, a pouca relação que esta estabelece com a escola e vice-versa, dentre outros.

Um primeiro ponto a ser destacado diz respeito à produção científica da universidade e o trabalho prático da escola: *“a universidade sempre continua com aquela, a produção científica de conhecimento e a gente aqui acaba ficando muito no senso comum, a prática, o dia-a-dia, a correria, eles [professores] acabam tendo (...) aquele fazer mecânico sem reflexão”* (C-g).

Com isso, AM-h aponta que a universidade ainda se mantém em uma posição hierárquica acima da escola *“a universidade está ainda naquela aparência muito alta do que a escola”*, e por este e outros motivos, a PC-h nos aponta que os professores da escola pouco sabem sobre o que se passa na universidade, pois

eu acredito que a universidade está muito longe da escola, muito longe. Como assim, tem professor que não sabe os cursos de extensão que tem, os cursos de mestrado que existe. Fala-se muito de professor-pesquisador, mas pouco se orienta nessa parte, entendeu? A universidade está muito distante da escola.

Entretanto, esta professora-colaboradora reconhece que os docentes também devem buscar pelo contato com a universidade, mas

falta esse entrosamento entre a universidade e a escola, mas ao mesmo tempo eu vejo que muitos professores são acomodados, eles não querem muito trabalho, eles não querem ir, fazer curso, eles não querem ter essa reflexão. (...) falta a universidade chegar na escola e a escola chegar na universidade. (PC-h)

Com isso, a ligação entre escola e universidade é algo extremamente importante tanto para os professores que estão na instituição escolar, quanto para os licenciandos, como nos assinala AM-h: *“é extremamente importante essa ligação, porque na universidade você está formando professor pra trabalhar lá e tem que ter essa ligação, ter essa formação na faculdade e lá na escola”*.

Mas a Interagente relata que a universidade ainda está presa ao seu discurso teórico. Assim, esta ligação é um desafio para os docentes universitários, principalmente aqueles ligados à prática de ensino, cabendo à eles criar estratégias para o vínculo ser mais próximo:

É interessante como a gente tá preso nessa rede discursiva, (...) a universidade não consegue criar muitas estratégias para de fato lidar, fazer essa articulação com uma dimensão prática de fato, do fazer diário na escola, nós ainda estamos um pouco distantes disso. (IA).

Os participantes também apontaram formas que pudessem aproximar a escola da universidade e vice-versa. Dessa forma, trouxeram ideias que vão desde

aproximar os alunos da escola e professores de uma instituição de ensino superior, até aspectos que dizem respeito à própria pesquisa que a universidade realiza.

Sobre os primeiros pontos, PC-g relata que

poderia se aproveitar muito mais se inserir nas escolas através de projetos, sabe, que seja recreação, que seja passeio à estação de esgoto, (...) mas que entre e que mostre pras crianças o que é uma universidade, até onde eles podem chegar, eles não tem noção de faculdade.

E a C-j complementa: *“eu acho que pode ser fortalecida, com algumas universidades nós temos mais contato, com outras menos, mas eu acredito que pode. Até divulgação da própria universidade, de coisas que estão acontecendo e que a gente pode levar as crianças pra lá pra conhecer”*. Sobre isso, a SME-C relata sua dificuldade no contato com outras universidades e faculdades, mas não em relação a Unesp:

enquanto universidades publicas, a gente tem essa situação um pouco mais de proximidade, mas enquanto universidades particulares, ainda a gente não conseguiu isso. E com a questão do aumento do ensino à distância, educação à distância, isso tem ficado muito mais complicado (SME-C).

Mas a universidade também pode contribuir com algo como assinala a PC-f: *“tem atividade do dia sete de setembro, eu acho que assim, nessas ocasiões a universidade também poderia estar participando, poderia estar havendo mais esta troca. E por enquanto ainda não tem”*, e C-j: *“qualquer grupo de estágio que venha pra cá a gente pode pedir pra que essa universidade, esse responsável pelo estágio venha ao HTPC, faça algum tipo de orientação ou sobre o estágio ou sobre algum outro assunto que a gente queira”*.

São modos e possibilidades de integração, assim como a proposta da Interagente de levar os professores até a escola. Sobre esta questão a C-g aponta que *“Levar esses professores, como o trabalho da SE para uma formação lá, isso é muito importante, essa ponte é essencial”*. A C-j também assinala que a contribuição da universidade pode relacionar-se à formação dos professores: *“alguma troca da universidade em relação à formação também desse professor”*, no entanto diz que há dificuldades, como a *“disponibilidade do professor, sair da escola pra ir em tal lugar, coisas que a gente precisa pensar e depois tentar otimizar, tentar organizar (...) talvez não precisasse ser cursos grandes, mas até mesmo palestra, alguma coisa que pudesse contribuir com a formação”*.

A AM-j propõe que estas aproximações sejam de uma maneira mais formal, através de um convenio, por exemplo: *“a escola podia ter assim um convenio, algo mais próximo mesmo, uma troca mesmo, o estagiário vai pra escola e o professor volta pra faculdade”*. E para C-j, estas aproximações podem ocorrer até mesmo partindo do estagiário: *“talvez uma coisa legal para os estagiários seja tirar as crianças daqui e levar pro ambiente de lá, onde os estagiários possam fazer oficinas lá, também seria legal”*. (C-j)

Assim como sugere AM-i *“uma maneira de saber o que passa na escola é trazer os professores pra universidade, e trazer os professores pra que eles fiquem a vontade mesmo pra escolher cursos pra fazer”*. Tais cursos, segundo este estagiário devem ser *“cursos mais interessantes pra prática, voltados mais pra prática, mais para o que eles estão fazendo, de repente partir de uma conversa com eles”*.

No entanto, para C-g *“não depende só da universidade querer vir e ‘não, olha, temos isso a oferecer’, tentar mudar, isso também tem que ter a abertura dos professores (...). Mas essas aproximações de estar indo, os professores lá fazendo sua formação já é um primeiro passo”*.

E a SME-C propõe que para uma troca, a universidade poderia levar seus estudantes ao Simpósio de Educação promovido pela Secretaria, pois *“seria um momento de ter essa troca entre a universidade conhecendo um pouco do nosso trabalho e até depois disso também estar utilizando nas aulas, na formação lá. Eu entendo que seja essa parceria”*.

Sob o olhar da relação teoria e prática, C-g nos relata que: *“a universidade pode estar contribuindo com a gente sim, porque nós ficamos muito longe da parte teórica e de muitas coisas que são produzidas na universidade”* e a PC-k assinala que a universidade deve investigar os problemas da escola, através do que esta aponta como problemas:

o papel da universidade ao meu ver, do curso de pedagogia e da graduação da pós-graduação, mestrado, tal é pesquisar estes questionamentos que nós, profissionais da educação temos (...) os questionamentos tem que vir da base mesmo, eu acho que tem que vir da escola para a universidade e não a universidade fazer um questionamento quem não tem a ver com a realidade da escola (...) eu acho que a universidade tem que incentivar sim os graduandos, os mestrandos, os doutorandos a perguntarem, a questionarem, observarem a prática, observarem a realidade escolar.

Da mesma maneira, SME-D diz que:

a escola também sabe dizer do que ela precisa, por mais que eu tenha consciência, tenha as minhas hipóteses, nada melhor do que a gente ter juntos, então eu acho que hoje, se a gente pudesse ter um trabalho da universidade, Secretaria e escola, aí sim a gente estaria tendo mais ainda sucesso no trabalho. (SME-D).

E a troca entre os dois espaços? Pode ocorrer através da mediação da teoria com a prática, como relata SME-D *“contribui na medida que faz o aporte teórico e prático da questão, porque eu acho que não é só prático, acho que a gente também tem que ter respaldo teórico, agora eu acho que isso um pouco a gente foi construindo”* e AM-k *“E eu acho importante quando você tem esse contato, a universidade com a escola, pra ter realmente tanto você como aluno da universidade, pra adquirir experiência, ter a vivência da escola e quanto eles, pra saber as nossas discussões a nossa visão, o que tem de novo”*.

Mas este intercambio também pode ocorrer através dos estágios, como relata a C-i:

a universidade repensou um pouco o estágio pra melhor, hoje quando o estagiário vem, pelo menos os da Unesp que a gente recebe, eles vem com uma proposta pra trabalhar junto, tem uma formação dos nossos professores com a universidade, eles vão daqui pra universidade, apresentam o que foi desenvolvido, eles trazem uma proposta de projeto que desenvolve com a professora e há esse intercambio da universidade com a escola. E foi uma coisa que motivou até que as professoras recebessem mais, com mais vontade os estagiários. Melhorou, eu acho que melhorou!

Através dos relatos dos participantes o motivo que mais se destacou no que diz respeito ao que pode distanciar a escola da universidade é o modo que esta é vista por aquela e vice-versa. Outro fator importante é sobre a realidade discursiva da universidade que se coloca acima da realidade pragmática da escola.

No entanto, todos os participantes relatam a importância dessa integração e da articulação entre os dois espaços nas maneiras de aproximação, na qual apontam para uma via de mão dupla, ou seja, ambas as instituições podem contribuir uma com a outra.

3.7.2. Estágio Curricular: um dos poucos vínculos entre a escola e a Universidade?

Durante entrevista com nossos participantes, percebemos em seus relatos que um dos poucos, ou talvez únicos vínculos da universidade com a escola é o estágio curricular das licenciaturas. A PC-g relata bem essa ideia: *“vinculada ao*

estágio, a universidade é o elo, agora tira o estágio, a relação universidade e escola é zero”.

No entanto, a Interagente destaca que esta relação é estabelecida a partir de uma necessidade da própria universidade em formar seus alunos, ou seja, para a escola há uma expectativa em receber licenciandos, mas esta não parte à busca destes.

(...) a partir do momento em que a universidade é que tem a responsabilidade de propor o estágio, (...) e tomara que seja sempre com muita relação com a escola, muita relação de parceria, mas nós que buscamos o estágio, a escola não vem bater na porta, pode ter a expectativa, porque sabe que isso existe, mas a iniciativa é da universidade, mesmo porque nós precisamos que os nossos alunos façam estágio. Então as escolas precisam de estagiários, mas não é o mesmo nível de necessidade que nós temos, nós que precisamos da escola, porque é só com o estágio que nossos alunos completam a formação.

Com essa necessidade, para que a relação seja harmoniosa, deve existir uma articulação entre o que a universidade propõe e como a escola compreende. No relato da AM-k podemos observar um pouco deste movimento: *“precisa muito, muito mais articulação. Tanto a escola entender que é necessário o aluno do curso estar lá, quanto o professor⁵³ articular um pouquinho melhor o que é essa ideia, com eles”*. Esta AM completa dizendo que o modo que a IA realiza esta articulação é um grande passo: *“ela [IA] fez convênio com as seis escolas, então ela estava fechada ali. Então os problemas, ela conseguia sabe, tá ali, ela conhecia todas as professoras, então essa articulação foi muito boa e aí eu acho que é um passo”*.

Além dessa articulação a mediação é outro elemento apontado como imprescindível, ou seja, ter alguém que realize a ponte entre ambos os ambientes. Vimos em outros tópicos do presente estudo que a Interagente estabelece este vínculo, realiza a interação com os dois espaços, dentro de suas possibilidades. Os participantes do estudo também reconhecem este fato, por vezes realizando comparações com outras instituições de ensino superior, como podemos observar nos seguintes relatos:

em relação à Unesp, tem todo o trabalho assim de apoio, tanto assim, a IA dá muito respaldo pra gente, pros estagiários, está sempre em contato. Em relação às outras instituições, o estágio, a gente não tem apoio, devolutiva nenhuma, eles vem, só pegam, coletam os dados (C-h).

⁵³ Refere-se ao Interagente de Estágio.

Então tem que fazer essa ponte, mas assim, esse estágio, aqui ele está acontecendo legal, mas eu não sei se acontece isso em todos os lugares, eu acho que ainda há muita lacuna aí, porque eu acho que ainda há muito receio nesse negócio de estágio, da universidade e da escola (AM-h).

Se você não tem uma relação com o mediador, com o professor dela [estagiária] na escola, não vem nada pra você ver, por exemplo, pra mim não veio nenhum papel falando de onde ela era, ela que me falou, sabe, então assim, eu acho muito desorganizado...de onde vem, pra onde vai, o que vai fazer, entendeu? Então a questão assim, lá dentro da instituição⁵⁴ eles podem até ser organizados, tem um professor, tem lá a carga...mas pra quando eles vão pra sala, pra escola, fica meio descontextualizado, entendeu, então é complicado. Então você não sabe o que a pessoa está observando (PC-h).

algumas faculdades elas estão mais próximas, estão mais dentro da escola e os professores estão indo pra lá. Outras faculdades que eu tenho estagiários aqui, o contato é só com o estagiário. Muitas vezes eu entro em contato por telefone, por algum problema que deu, mas normalmente é o estagiário que vem aqui e traz os papéis (C-j).

As outras faculdades eu não vejo assim essa integração, não vejo. Eu vejo só da Unesp, pra ser honesta. O pessoal da Unesp tem vindo e tem trabalhado com a gente, e tem ajudado. (...) eu gostaria que as outras faculdades também... mas não vejo um programa parecido, um projeto parecido não (C-f).

A pouca mediação ou a sua ausência ocasiona um incomodo por parte de quem está recebendo o estagiário, pois algumas vezes não se sabe como e com quem entrar em contato caso haja algum problema com o estagiário, bem como não se sabe qual o projeto, qual a proposta de estágio daquele licenciando: *“Muitos estágios em que a gente não tem esse contato direto com o professor a gente não sabe nem pra quem falar e muitas vezes fica numa saia justa”* (C-j); *“a escola recebeu também estagiária da CR⁵⁵ e a própria menina ia lá (...) a universidade nem entrava em contato, era só a aluna que ia. Agora a IA faz bem legal essa mediação”* (PC-g).

Muitas vezes, esse contato com a IES permanece apenas em âmbito burocrático, e o que o estagiário traz. A VD-k aponta que o único vínculo mais próximo relaciona-se com a formação dos docentes oferecida pela IA:

de suporte assim a gente tem a formação da IA, (...) e às vezes assim, algum contato da universidade de algum professor, mas não direto, direto não. E as outras universidades não, é só realmente o burocrático. O que a gente atende é a relação do projeto que vem,

⁵⁴ Refere-se à uma instituição privada de ensino superior que nomeamos de CR.

⁵⁵ Instituição de ensino superior da rede privada.

mas a parte burocrática, mas suporte não, isso de jeito nenhum. O que a gente recebe é a fala do estagiário, a necessidade do estagiário que vem pra cumprir as exigências da universidade.

E a C-i assinala que como o vínculo é positivo, ele deve permanecer: *“a gente espera que esse vínculo com as professoras [da universidade] que mandam os alunos [Estagiários] permaneçam, que os professores tenham esse espaço até para ir discutir como é que, que é que tá acontecendo aqui na escola. Eu achei muito interessante, eu espero que isso continue”*. E esta coordenadora complementa realizando uma comparação do estágio em outras épocas:

um projeto legal, a participação dos professores [*Professores-Colaboradores*] dando um retorno para a professora [*Interagente*] deles, porque antes o estágio, o professor da sala nem via quem era o professor responsável pelo estágio, nem sabia quem era. Então hoje nós temos o estagiário na sala de aula, mas nós temos o nosso professor com o professor do estagiário. Muito legal. (C-i).

Os relatos nos revelam que o contato da escola com a universidade é, em sua maioria, restrito ao estágio. Os participantes nos apontam que esta relação deve ser mediada, articulada, caso contrário, os aspectos burocráticos tomam conta deste vínculo.

Observamos que os participantes, em seus relatos, naturalmente realizaram comparações com outras instituições de ensino superior, e nos perguntamos: por quê? Pensamos em uma possibilidade: enquanto nenhuma IES realiza uma mediação e uma articulação entre os dois espaços, não há comparação a se fazer, mas a partir do momento em que uma delas apresenta a possibilidade de uma relação, desperta a percepção de que é necessário que haja a mediação e a articulação, ao menos no que diz respeito ao estágio.

3.8. Sugestões e críticas dos participantes: Novas perspectivas para o estágio?

Quais são as possibilidades para o desenvolvimento do estágio? A parceria entre professor da escola e estagiário, escola e universidade é uma das possibilidades proposta pela Interagente. O que pode ser acrescentado? Quais são as necessidades dos principais envolvidos no processo de estágio? Quais são as críticas? Abaixo apresentamos algumas possibilidades de respostas à estas questões, dentre outras, através dos relatos de nossos participantes. Vale destacar

que algumas sugestões e críticas não estão diretamente relacionadas à proposta de estágio da Interagente, mas sim ao estágio de maneira geral, bem como aos estágios que os AM realizam em outras disciplinas.

Assim, encontramos opiniões que podemos organizar em blocos. O primeiro bloco diz respeito às sugestões voltadas para o momento certo de iniciar o estágio; no segundo aos aspectos relacionados a própria prática da escola para com o estágio, o terceiro bloco relaciona-se à um maior vínculo entre estagiário e professor-colaborador, dentre outras sugestões que foram opiniões isoladas dos participantes, mas que julgamos importante serem destacadas.

No primeiro bloco, concentraram-se aspectos relacionados ao momento em que o estágio deveria começar. Nossos participantes sugeriram que o estágio poderia iniciar juntamente com a graduação, ou seja, no início da formação, pois, para AM-j *“começa tarde na graduação e sinceramente acho que assim... apesar de ser difícil cumprir esses horários, eu acho que devia ser mais extenso”* (AM-j). Assim, ela nos explica os motivos desta opinião: *“o estágio devia iniciar a nossa graduação, porque antes do estágio, tudo o que era passado pra mim, tudo o que era trabalhado em sala digamos assim que ficava um pouco perdido”*.

São sugestões inclusive das coordenadoras e docentes das escolas que além de concordarem com a opinião acima: *“o estágio tem que começar desde o primeiro ano”* (C-g); *“eu acredito assim, que o estágio, eu acho que está acontecendo nessa nova grade, tem que vir desde o primeiro ano”* (PC-h); percebem que o período do estágio é muito curto: *“eu acho que o período de estágio é pequeno”* (C-f); *“a estagiária tinha que ficar mais tempo na sala”* (PC-g).

E destacam que se o estagiário permanecesse por mais tempo na escola, o contato com a extensa experiência que este espaço proporciona seria mais profundo: *“o semestre que o aluno vai fazer estágio, ele tinha que ficar um semestre inteiro numa escola, sabe, os seis meses fazendo estágio, vendo todas as matérias, trabalhando todos os projetos (...) o tempo ajudaria mais na profundidade”* (PC-g);

Ele tinha que fazer um ano inteiro ali, e seguir aquele grupo de crianças ali, como o professor faz, pra ver como é que o aluno chegou no início do ano e como ele saiu no final do ano (...) ele teria que fazer um ano no prézinho, um ano no..., complicado pra ver tudo como funciona, EJA... (C-f).

No entanto a C-f nos lembra de que com esta proposta *“as escolas não teriam como dar conta, porque a gente recebe semestralmente”*.

No segundo bloco de sugestões, encontramos apontamentos de E-k na questão aberta do questionário, no qual destaca que os aspectos importantes para o desenvolvimento do estágio *“é a integração entre estagiário/escola/universidade”*.

E-h, também no questionário, apontou como sugestão a participação dos estagiários no HTPC na escola no início do estágio *“a fim de apresentar o projeto aos demais professores e ao final para uma avaliação conjunta do que foi desenvolvido na escola”*. Bem como, em entrevista, a PC-j aponta para esta direção: *“o aluno [estagiário] e o professor apresentar o trabalho que elas fizeram no HTPC, pra toda escola”*. Esta, além de ser uma sugestão para se desenvolver nos estágios, já é uma prática que observamos que em algumas escolas, que destacamos em eixos anteriores.

O terceiro bloco corresponde ao vínculo com o professor-colaborador. Nossos participantes veem como importante o contato mais próximo com os docentes da escola dentro da universidade ou na própria instituição escolar.

Como já apontamos, houve um encontro em que estiveram presentes professores e estagiários juntos. Neste encontro houve uma troca muito grande tanto afetiva quanto de experiências. Com relação à este ponto, a AM-h relata que *“só no final nós dialogamos com os professores junto com os alunos [estagiários], eu acho que poderia ter mais encontros na sala de aula”*.

A AM-g já oferece a sugestão de que estes encontros ocorram quinzenalmente:

uma semana os professores junto com os alunos [estagiários] ter aula, junto, não separado como foi. De quinze em quinze dias, uma só com os alunos, outra com os alunos e com os professores juntos (...) além de trocar experiências com os alunos que a gente já troca, com os professores.

No relato da PC-k, é sugerido que estes encontros sejam na escola, e que tenham a presença da equipe gestora: *“nas escolas deveria ter além da universidade, de tempos em tempos assim, reunir os estagiários e os professores junto à gestão (...) eu acho que tinha que acontecer, nem que seja um momento, um mês no HTPC, meia hora pra se falar do estágio”*. Estes diálogos são muito interessantes e constitutivos da ideia de profissão que os estagiários levam para a prática profissional.

Com relação ao último bloco de sugestões, reunimos diversas opiniões que julgamos interessantes. Para PC-j, por exemplo, a parceria com a escola é algo que deve ter continuidade, e assinala que o estagiário poderia ter a opção de continuar

com o mesmo professor em outro ano de estágio: *“se fosse ter continuidade de um ano pro outro de estágio, e o aluno quisesse continuar o mesmo trabalho com o professor, ou então pudesse acompanhar a mesma sala de aula pra ver o enriquecimento da sala, isso é interessante”*.

Nesta direção, porém abordando uma relação mais ampla do estagiário com uma única escola, é o que encontramos no relato da C-j:

é muito mais interessante quando o estagiário ele tem um vínculo com aquela determinada escola, é claro que ele não vai ver diversidade, tem prós e contras, então se ele faz todos os estágios numa escola ele consegue pegar ali a regência, depois a administração, depois a coordenação de professores, ele acaba tendo uma visão, mas ele acaba tendo uma visão linear, por outro lado também tem essa questão de ele está aqui nessa escola, está ali na outra, mas você não consegue fazer isso direito.

Para a SME-C o estágio de gestão deveria iniciar a ida do licenciando à escola: *“às vezes poderia se pensar e inverter, começar pela gestão da escola, depois ir para a sala de aula”*. Ela explica que dessa maneira o estagiário poderia ter inicialmente a visão de como é o funcionamento da escola, aspectos burocráticos, conhecer o que está por trás de uma sala de aula, para depois partir para a classe com as crianças.

Em uma perspectiva mais voltada para as políticas públicas, a PC-k sugere que os estagiários ganhassem uma bolsa para realizar esta atividade, pois muitos trabalham o dia todo e fazem o estágio em horários divididos, ‘picados’, para cumprir a carga horária, no entanto não conseguem depreender o sentido real de uma sala de aula: *“tinha que ganhar pra fazer o estágio (...) tinha que ser introduzida a bolsa estágio”*.

Na visão da PC-i, os professores deveriam compreender melhor o ato de receber estagiários e como lidar com ele na sala de aula, justificando o motivo: *“noção de como entrosar com os estagiários. Esse mesmo, esse estágio do AM-i, como eu não fui no primeiro encontro⁵⁶, eu não sabia direito como funcionava”*.

A SME-C sugere uma ação voltada para o próprio município:

partindo da universidade pública, fazer uma chamada para as particulares [*faculdades particulares*], para fazer uma discussão sobre a questão do estágio, como a gente sempre está discutindo sobre formação de professores, então eu acho que seria uma maneira também de fazer essa ponte de formação dos futuros

⁵⁶ Refere-se ao primeiro encontro do curso de extensão.

formadores, porque o professor ele vai se transformar em um formador também.

E complementa: *“A formação do estagiário todo mundo pensa, só que está todo mundo pensando isolado, ninguém nunca sentou para tentar promover um fórum de discussão”*. Assim, aponta sua sugestão para um fórum, um seminário, ou algum evento voltado para a prática de ensino e do estágio com a participação das instituições de ensino superior da cidade.

Nossos participantes também apontaram críticas, tanto voltadas para o estágio proposto pela Interagente, como para outras disciplinas que oferecem estágio, e para o próprio estágio de maneira geral.

Sobre o estágio da Interagente, apenas uma estagiária levantou críticas voltadas à produção de um relatório final que devem realizar ao término do estágio:

quando você tem que parar, que você terminou, e escrever um relatório você perde muita coisa (...) O relatório é necessário? Talvez sim, talvez não. Porque eu acho que quando você...eu acho que se eu fosse lá na frente e apresentasse realmente sabe, o que eu fiz e o que isso me causou eu acho que ela conseguiria perceber o que aconteceu

Para AM-f a crítica segue em relação ao modo que o professor Interagente, aquele que é responsável pela disciplina de estágio, organiza isso e orienta os estagiários:

Eu acho que de outras experiências de estágio que eu passei e estou passando, um pouco mais de comprometimento por parte do professor da universidade com o estágio, com os alunos. Uma maior orientação, porque independente de estar no primeiro ano da faculdade ou já está acabando, o professor precisa orientar o estagiário.

Outro aspecto que podemos destacar relaciona-se à burocracia que antecede o desenvolvimento do estágio. Sobre este, AM-i relata que *“a parte burocrática deu uma emperrada na gente. Nesse último agora⁵⁷, no estágio que eu estou fazendo agora, mais ainda”*.

Outros estudantes também criticam este mesmo estágio, que é aquele desenvolvido na gestão da escola, principalmente pela dificuldade em ter contato com o diretor e o vice, não pela distância que estes se colocam, mas pelos inúmeros afazeres na escola. AM-j assinala que é *“meio incomodo a gente ficar em cima deles o tempo todo, é estágio de gestão”*, assim como para a AM-k: *“o estágio de gestão é*

⁵⁷ Refere-se ao estágio de gestão.

complicado (...). Você não consegue sentar com um diretor e fazer, não consegue, porque é muita coisa, é muita coisa...tem que repensar alguns esquemas de estágio eu acho". E segue sua crítica apontando sobre a estrutura curricular do curso: "E o da educação infantil também a gente faz no ultimo semestre do ultimo ano, mas ai eu acho que é uma estrutura de currículo".

As sugestões foram mais voltadas ao funcionamento do estágio de uma maneira geral. Grande parte referiu-se a um maior tempo de estágio, ou que este pudesse ocorrer desde o primeiro ano do curso de licenciatura. Talvez estas pessoas defendam também um contato prolongado com a prática.

A relação com o professor-colaborador apareceu como uma necessidade tanto dos estagiários como dos professores. Estes apontaram que deveriam ter mais encontros conjuntos. O vínculo da escola com o estágio também foi uma sugestão marcante, podendo incluir no HTPC a apresentação dos trabalhos desenvolvidos por estagiários e professores em parceria.

As críticas foram voltadas para as outras disciplinas de estágio, em que os licenciandos apontam para a pouca organização, orientação e o modo como são propostas as atividades a ser desenvolvidas nestes outros estágios, principalmente no estágio de gestão, que acompanha uma equipe que não se faz presente o tempo todo em um único espaço com uma única atividade, como o professor de sala, que mesmo tendo muitos afazeres, ele se concentra na aprendizagem dos alunos, no espaço da sala de aula. A função do diretor é um contato direto com a burocracia do funcionamento da escola. Há de se repensar em modos de estágio para acompanhar a figura do diretor, vice-diretor, coordenadores.

CAPITULO 4. A ESCOLA, A DISCIPLINA E O CURSO DE EXTENSÃO: O TRIPÉ DA INTERVENTORIA

Após a detalhada apresentação dos dados, discutimos à luz da literatura o que encontramos durante nossa pesquisa, na tentativa de interligar escola, disciplina e curso como constituintes da interventoria, além de proporcionar a reflexão sobre o compromisso de cada espaço para com a formação de futuros professores.

Ao olhar para todos os dados apresentados, podemos dizer que eles estão interligados e em harmonia. Sabemos que é possível analisar algumas observações e relatos dos participantes em diversos eixos temáticos. No entanto, procuramos alocá-los aos eixos que pudessem ser melhor visualizados. É importante destacar que muitos eixos, apesar de estarem interligados, não podem ser tratados de forma mesclada, por possuir características próprias em sua descrição.

Tratamos então de pontos que se destacaram durante o trabalho e que estão direta ou indiretamente vinculados aos nossos objetivos principais. Dessa forma, a discussão ocorre a partir de três pontos que se referem aos nossos objetivos, bem como outros dois pontos que se destacaram durante o trabalho, o que possibilitou ampliar nossas reflexões e considerações. Os aspectos dizem respeito: ao compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores; a concepção de estágio dos participantes; as condições dos professores e das escolas para assumir esta função de formadores; aos tipos de relações que são estabelecidas no processo de estágio; aos papéis de cada grupo de participantes no estágio.

4.1. Qual é o compromisso das instituições escolar e de ensino superior na formação inicial dos professores?

Como já apontamos durante a introdução e Capítulo 1 do nosso estudo, sabemos o quanto é importante o estágio ocorrer no espaço escolar, e o quanto a escola poderia contribuir se compreendesse seu compromisso com a formação do futuro professor.

Com esta compreensão, em nossa pesquisa de campo, assim como nas entrevistas, pudemos verificar que as escolas participantes preocupavam-se com os estagiários que recebiam, algumas apresentavam-se mais próximas do trabalho dos

estagiários, enquanto que outras percebiam o movimento dos licenciandos no espaço escolar, porém, as relações foram mais distantes.

De qualquer maneira, é possível dizer que todas as escolas apresentam disponibilidade em receber estagiários e auxiliá-los com materiais, como vimos durante todo o Capítulo 3 do presente trabalho. Mas, como fica a questão do compromisso com a formação destes estagiários? Por quais motivos as escolas estudadas tem esta visão sobre o estágio e o estagiário? Será que em outras escolas não participantes de projetos de estágio neste sentido, ocorre da mesma maneira? Estas e outras questões serão discutidas durante este tópico.

Comprometer-se com a formação de um estudante que não faz parte formalmente de suas responsabilidades burocráticas é algo muito complexo para a escola. Na explanação sobre a legislação no Capítulo 1, pudemos observar que a escola não apresenta uma função formal no que tange aos estagiários. Cabe a ela a abertura do espaço, recepção e apoio, e é exatamente este o caminho seguido pelas escolas que tivemos contato.

Neste viés, sabemos que na maior parte das escolas que apresentam a prática de receber estagiários, o estágio faz parte de suas rotinas. Os apontamentos de nossos participantes nos mostram inclusive que, nas reuniões de planejamento do início do ano, já é reservado um espaço dentro destes planos, pois sabem que os estagiários procuram as escolas em determinadas épocas do ano.

Porém, mesmo com a compreensão de que os estágios fazem parte da rotina, estes não são uma necessidade imediata da escola, como apontou a Interagente em entrevista. Ou seja, na medida em que os estudantes universitários se fazem presentes no ambiente escolar, é que se pode olhar de que forma contribuem.

Então como considerar a partir destas questões levantadas, que a escola teria um compromisso com a formação de licenciandos? Ora, a partir de um ato imediato é realmente complexo estabelecer uma relação, ou seja, é difícil para a escola compreender sua necessidade com relação aos estagiários em um momento imediato. Entretanto, se refletirem sobre um futuro próximo, estes estagiários tornar-se-ão professores, e pode ser que venham a trabalhar nestas escolas.

O que queremos dizer com isso? Que a escola não apresenta uma carência de estagiários, não é despertado nela a necessidade de formar estes futuros docentes. Talvez seja por este, dentre outros motivos que a instituição escolar, de uma maneira geral, ainda não se percebeu enquanto formadora de novos

professores, pois o volume de trabalho da qual ela tem que dar conta pode estar sufocando-a.

Ainda sim vemos a possibilidade de este espaço assumir um compromisso formal com a preparação de seus futuros profissionais. De que forma? Quais são os elementos necessários para esta prática? Como pode ser despertada na escola essa necessidade de formar novos professores? É possível pensar neste assunto?

Primeiramente acreditamos que é necessária uma mudança nas políticas públicas brasileiras. Vimos que em outros países há uma legislação preocupada com a formação de futuros professores, bem como com a formação dos formadores, com uma função formal destes, além de uma concepção mais clara sobre a escola como espaço de formação. Nestes países ainda é possibilitada a relação estreita entre a universidade e a escola. Nos nossos normativos atuais, porém, não há avanços e, segundo Silvestre (2011, p. 851), são reflexos das legislações anteriores⁵⁸

é o nível de burocratização que o Estágio Supervisionado conseguiu atingir, pois, sendo uma exigência para a certificação, perdeu sua finalidade principal. Além disso, essa medida provocou um distanciamento entre a instituição formadora e as escolas-campo, transformando em exceção aquilo que Caetano de Campos e Anísio Teixeira acreditavam que deveria ser condição *sine qua non* para a disciplina Prática de Ensino cumprir seu objetivo.

Propomos talvez o desenvolvimento de leis específicas para os estágios das licenciaturas que tratem da aprendizagem docente *in lócus* de maneira central, trazendo, ainda, aspectos que orientem escolas, instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação sobre a formação do futuro docente e como estes espaços podem ser co-participantes deste processo de maneira integrada.

Além das políticas públicas, pensamos que o que pode contribuir para que a escola de fato assuma um compromisso é o reconhecimento de seu papel, de seus conhecimentos práticos como legítimos para a aprendizagem docente, por parte das universidades de maneira geral. Assim, fazemos referência à Canário (2000, p. 12) que aponta a importância de pensar em novas formas de se trabalhar a formação inicial de professores.

[...] a formação consiste basicamente em reinventar formas novas de socialização profissional, o que apela a instituir e desenvolver nos contextos de trabalho uma dinâmica simultaneamente formativa e de construção identitária que torne possível essa reinvenção. Ela não pode fazer-se senão na acção donde resulta, no caso dos

⁵⁸ As duas antigas Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

professores, que a formação passa a ser “centrada na escola” e que os processos formativos passam a ser considerados como processos de intervenção nas organizações escolares.

Há ainda de se ter um projeto em colaboração e parceria das Secretarias de Educação (municipais e Estaduais) com as escolas e instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas, tanto presenciais como à distância, no qual tenha um encaminhamento para a formação dos docentes que receberão os estagiários, uma conscientização da escola no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem do estagiário e da universidade e das Secretarias em estabelecer estes vínculos. Uma experiência que se aproxima desta questão é aquela que ocorre em Niterói, já citada no Capítulo 1 (DOMINICK; SANTIAGO; FERREIRA, 2010), onde possui um Núcleo de Estágio (NEST), responsável por estabelecer os vínculos entre universidades, escolas e secretarias de educação.

Alguns destes caminhos, na medida do possível, são traçados pela Interagente de estágio que tivemos contato, bem como pela Secretaria de Educação, a qual, dentro de suas possibilidades realiza uma reunião com os coordenadores de estágio das instituições de ensino superior, como apontamos no Capítulo 3. Dessa forma, nas escolas estudadas, vimos que a relação com o estágio é positiva, e a compreensão de que o estagiário está na escola para aprender também foi bem aceita.

No entanto, sabemos que essa recepção não ocorre em todas as instituições escolares, pois não são todas que mantêm um contato próximo com a universidade com relação à formação dos futuros professores. Muitas escolas apenas recebem os estagiários, assinam suas fichas, e em alguns casos, as assinam sem mesmo o estagiário ter realizado alguma atividade, entendendo esta disciplina como uma tarefa acadêmica e não como uma aprendizagem da profissão.

Do mesmo modo, em outras universidades, faculdades, institutos de ensino superior e centros universitários (particulares ou públicos) podem não estabelecer este vínculo com a escola, deixando que os licenciandos, por conta própria o façam, dependendo destes também relacionar a teoria e a prática. Este caminho pode ocasionar, por parte dos licenciandos a negação da teoria aprendida na universidade, gerando a famosa frase “na prática a teoria é outra”. Com isso vem à tona a crítica de Azanha (2004, p. 376) sobre o pouco investimento na formação de professores por parte destas instituições:

As escolas isoladas de ensino superior, particulares e municipais, — inclusive aquelas mais antigas — nunca tiveram autênticos projetos de formação de professores nem se preocuparam em reunir condições materiais e humanas que favorecessem um ensino atualizado e de boa qualidade.

Estas e outras questões podem ser pensadas e estimuladas através de fóruns de discussão sobre o estágio, sobre a formação do futuro professor, compostos por docentes escolares, professores universitários, estagiários e secretarias de educação, para que se possa estabelecer diretrizes comuns para o processo do estágio supervisionado, dessa forma, a prática profissional, “ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva 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” (CANARIO, 2000, p.12).

Compreendemos assim como Contreras (2002, p. 79) que este compromisso é uma ação moral (como já apontamos na introdução do nosso estudo), desta forma, não pode ser algo imposto, uma regra, mas deve partir dos envolvidos no processo, o autor aponta que o compromisso moral é exercido pelos docentes a partir de uma autonomia e não da obediência a uma regra.

4.2. Qual a concepção de estágio dos participantes

Um segundo ponto que se refere aos nossos objetivos é a concepção que cada participante se utiliza no momento do estágio, ou seja, como estas pessoas compreendem o estágio. Vimos no capítulo anterior que as concepções que foram mais recorrentes relacionam-se à experiência, troca, aprendizagem e formação.

Apesar de termos diferentes grupos de participantes, as concepções não foram específicas de cada grupo. E porque ocorreu dessa forma? Porque mesmo pertencendo aos mesmos grupos, os participantes puderam ter concepções que caminham em uma direção distinta?

No entanto, o que são concepções? Como são constituídas? Para Ponte (1992, p. 1)

As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão.

O autor assinala também que as concepções são constituídas através de um “processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros)” (PONTE, 1992, p.1).

Com esta compreensão, talvez possamos analisar esta questão através de três pontos: primeiro, depende do que cada um traz de sua **história de vida**; o segundo ponto pode relacionar-se ao **momento em que estão inseridos** e por fim, no terceiro aspecto talvez tenha proximidade com o **envolvimento no projeto de estágio** proposto pela Interagente.

A **história de vida** de cada pessoa influencia direta e indiretamente na sua maneira de agir, nos valores que possui, conceitos, crenças e cultura apreendida. Através de sua história de vida é construído um *habitus*, que segundo Bourdieu (1980 in ORTIZ, 1983c, p. 45) corresponde à “sistemas de disposição socialmente constituídos (...) sinal incorporado de uma trajetória social”. O *habitus* é, dessa forma, constituído através da socialização primária do indivíduo, que na maioria dos casos ocorre na família, e da socialização secundária na instituição escolar, entendendo como o segundo contato social do sujeito, bem como durante a formação profissional nos cursos superiores e na experiência na área educacional.

A partir destes apontamentos, compreendemos que as concepções relatadas por nossos participantes talvez tenham relação com este seu primeiro contato, que se constitui enquanto os mesmos se constituem como sujeitos, principalmente aquelas que dizem respeito à experiência.

Sobre o segundo ponto, as concepções trazidas por professores-colaboradores, estagiários, Interagente, coordenadoras, vice-diretora e as representantes da SME podem ainda ter relação com o **momento dos estágios**, ou seja, puderam relacionar o que pensam sobre o estágio com a ocasião vivida, naquele momento que passaram a situação do estágio pode relacionar-se com as concepções, como é o caso das relacionadas à troca, pois muitos, após dizerem que o estágio é uma troca, sempre se reportavam ao estágio daquele momento como um exemplo. Nesta perspectiva, as pessoas atribuem suas concepções da forma como vivenciaram o estágio.

Por fim, **o envolvimento com o projeto e o contato com a professora Interagente** pode estabelecer uma relação direta com o modo pelo qual os participantes concebem o estágio, principalmente no que tange à formação e

aprendizagem. Por quê? Pois a Interagente, em seus relatos tanto na disciplina quanto no curso, sempre se refere ao estágio como um espaço em que o estagiário pode aprender, que faz parte de sua formação enquanto professor. Dessa forma, este pode ser um discurso que os participantes, de certo modo se apropriaram por lhes fazer sentido de alguma maneira.

Neste envolvimento os participantes podem ter aprendido e apreendido o estágio como um processo formativo através do contato com a Interagente.

4.3. Os professores e a escola possuem condições de assumir a função de formadores?

Diretamente relacionado ao nosso objetivo, este terceiro tópico diz respeito às condições que os professores e a escola possuem para orientar os estagiários, refletir sobre os elementos que compõem a formação de um novo professor, dialogar com os estagiários sobre o assunto, dentre outras funções que abarcam o papel de formador de professores.

Mas de quais condições estamos nos referindo? Quais as condições objetivadas dadas aos professores e às escolas para assumir uma função que se aproxime de um formador de professores? Quais as possibilidades para que isto de fato ocorra? De que forma as políticas públicas interferem nestas condições? Estas e outras questões serão discutidas neste tópico.

Referimos-nos a três tipos de condições: o primeiro diz respeito ao **tempo e espaço**; o segundo sobre **como o estágio é proposto**; e o terceiro relaciona-se à **organização do estágio**.

No primeiro bloco de discussões, acerca do **tempo e espaço** dos professores e das escolas, é importante inicialmente destacar os afazeres que ambos possuem. Começamos então pelos docentes que possuem uma rotina intensa. Algumas de suas funções estão previstas na Lei 9394/96, no art. 13, as quais estabelecem que os professores são encarregados de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Porém em seu dia a dia o professor se ocupa de outras ocorrências e tarefas dentro e fora de uma situação de aula que o fazem ser um professor. Durante nossas observações, além da situação de estágio, foi inevitável observar a rotina da sala de aula. Em meio período com os alunos os professores passam por diversas situações, como solicitar o silêncio, organizá-los em seus lugares, solicitar que peguem um material, escrever na lousa, explicar um conteúdo, pedir que os alunos façam exercícios, auxiliá-los durante esta tarefa, corrigir o que foi feito, liberá-los para o recreio, sendo que após este as atividades podem se repetir, dentre outras tarefas e atividades. Durante estas situações ainda pode ocorrer algum desentendimento entre alunos e o docente deve então intervir, um aluno não se sentir bem, ou ainda alguma criança que sofreu problemas familiares e levou este sentimento para a escola, dentre outras ocorrências. Em todas estas ocasiões o professor deve estar atento e preocupado. Isto exige dele um trabalho muito intenso tanto no que diz respeito aos aspectos físicos quanto mentais.

Além destas tarefas citadas, os professores possuem um trabalho sem os alunos, no qual preparam as aulas, corrigem provas, preparam atividades, materiais, realiza pesquisa na internet, dentre outras situações, lembrando, ainda, que ele tem uma vida pessoal, que não deve ser separada de sua vida profissional (NOVOA, 1992).

E com relação à escola, quais são seus tempos e espaços? A instituição escolar tem um ritmo único e distinto de outras instituições. Nela ocorrem interações de pessoas de diferentes famílias e níveis socioeconômicos, com diferentes interesses naquele espaço. Estas pessoas tem seu tempo marcado pela escola (TARDIF, 2002), a qual também perpassa por vários tempos ao mesmo tempo: “O tempo das aulas, o tempo do lanche, o tempo de perguntar, o tempo de responder, o tempo de aprender...” (CASAGRANDE, et. al., *no prelo*), dessa maneira, o tempo da escola de modo geral é organizado para cada aula, recreio, entrada e saída de alunos, trimestres, bimestres, semestres (dependendo da escola).

E quais são suas atividades e tarefas? Organizar eventos, receber novos alunos, observar a aprendizagem dos alunos de um ponto de vista macro, solucionar

problemas com os pais, professores, alunos e funcionários e coordenar estes atores, receber e desenvolver projetos das secretarias de educação, cumprir avaliações externas, estar em dia com os aspectos burocráticos, dentre outros.

Nas escolas públicas atuais a realidade com relação ao espaço não é nada agradável. Por conta da democratização do ensino, há muitos alunos para poucas escolas e professor. Assim, lotam-se as classes, sobrando poucos espaços para salas de vídeo, salas de informática, bibliotecas, etc., pois nestas é comum que sejam substituídas por mais salas de aula. Pudemos observar este fato durante nossa pesquisa de campo. Várias escolas tinham pouco espaço dentro das salas de aula, e algumas tinham refeitórios adaptados no pátio, bibliotecas dentro das próprias salas de aula, sem um espaço específico para tal, dentre outras situações.

Até então as rotinas, tarefas e atividades demonstradas não tiveram a presença dos estágios e estagiários. Mas vimos que essa prática também faz parte da rotina de algumas escolas e professores.

No entanto, como já apontamos no primeiro capítulo, atualmente na legislação pouco se estabelece com relação ao estágio, estagiário, professor-colaborador, professor universitário, papel da escola atrelados à uma aprendizagem organizada de modo didático-pedagógica para os futuros professores. Dessa forma, não são previstos e possibilitados **espaços de tempo**, por exemplo, para que os professores possam refletir sobre o estágio, e para que as escolas possam organizar os estágios sob outra ótica.

Estas questões ficam a cargo das próprias universidades, quando a partir da necessidade de se ter um estágio vinculado ao ambiente escolar, tenta estabelecer algumas possibilidades dentro daquilo que é pertinente, ou seja, em que os professores possam participar e a escola possa de alguma maneira contribuir.

Um exemplo é o curso que a Interagente propõe aos professores. É uma possibilidade oferecida na forma de convite, pois acontece fora do horário de trabalho dos docentes, já que é um curso proposto pela universidade. Assim, as professoras que apresentam interesse ou pelo estágio, ou pela própria formação, ou ainda pelo contato com a universidade, devem se desdobrar em um tempo, um horário, que muitas vezes poderia ser para seu descanso, para outras atividades, ou até mesmo em muitos casos, para o que restou a fazer do trabalho escolar.

E se este horário fosse possibilitado, fosse legitimado através das políticas públicas, como no Quebec/Canadá, já citado anteriormente, talvez estariam

presentes aqueles docentes que teriam interesse pelo estágio e através deste pela sua formação continuada. Com isso, poderiam problematizar o estágio e as formas de aprendizagem da profissão centrados na prática docente (NOVOA, 1999; 2000).

No entanto, as professoras entrevistadas e os outros participantes, não encontraram grandes problemas em receber estagiários, tornando-se uma atividade prazerosa, e que muitas vezes traz contribuições, pois muitas vezes o docente quer realizar um projeto que não seria possível se fizesse sozinho, mas com o estagiário é possível, já que este oferece novas ideias, além de dispor de um tempo maior para pesquisar sobre o assunto tratado em sala de aula, apresentando ainda facilidade com as novas tecnologias e preparando materiais que talvez o professor não disponha de um tempo para tal. Com esta compreensão, o estagiário acaba minimizando o tempo dos professores para algumas ocasiões. No entanto, em outras realidades a visão é outra, como na pesquisa de Diogenes e Holanda (2010, p. 8) que afirmam que “A falta de tempo dos professores, os horários corridos da escola e a falta de planejamento impedem o contato mais íntimo do estagiário com o professor-monitor”.

Sobre as condições da escola, através dos relatos dos participantes, podemos dizer que a única dificuldade encontrada é com relação ao espaço das salas de aula, não tendo condições de acolher mais de um estagiário, ou até mesmo a professora Interagente dentro das classes, pois com relação ao tempo, quem se dispõe de mais tempo para esta situação são os professores que ficam a todo o momento juntamente com o estagiário. A escola se organiza e encaminha os estagiários aos professores. No entanto para acompanhá-los, há de se ter uma organização maior de tempo e espaço por parte das políticas públicas para que a equipe gestora olhe para o estagiário como um “novo professor” da instituição.

Outro ponto de discussão é a **forma com que o estágio é posto** ao professor e à escola. Vimos que na realidade pesquisada, as pessoas trabalham através do convite. A SME nos relatou que as escolas são convidadas a participar do projeto e a receber estagiários, e a partir disto, a equipe gestora realiza o mesmo convite aos docentes. Porém, sabemos que em outras realidades o convite não é feito e muitas vezes há a imposição de receber estagiários, podendo ser um problema de relacionamento da direção para com os professores, por exemplo, ocasionando com isso, talvez uma recepção com má vontade, ou como um

cumprimento de algo que “vem de cima”. E o que era para ser uma aprendizagem acaba tornando-se uma relação burocrática e realização de uma tarefa imposta.

Além deste apontamento, também há a preocupação de como a universidade coloca este estágio para a escola e de que maneira os estagiários chegam à escola.

Para que a escola e o professor possam auxiliar e tenham condições de contribuir, o estagiário deve ir com uma visão aberta sobre a escola e professores, deve compreender que em cada contexto há uma necessidade e uma possibilidade diferente. Neste sentido, a Interagente segue uma perspectiva positiva, ou seja, ela orienta que o estagiário vá à escola com o olhar do que o professor faz, do que a escola faz e possui de positivo, e não sobre o que devem ou deveriam fazer ou ter. Isto é proporcionado pela interagente na forma de um diálogo, possibilitando aos estagiários uma reflexão sobre a escola e aqueles que nela trabalham. Silvestre (2011, p. 858) nos traz contribuições que seguem nesta direção:

Um processo de formação inicial pautado por esse princípio deve desenvolver no aluno um exercício de reflexão que alcance a compreensão sobre a cultura institucional em que trabalha e como ela interfere na ação de cada um dos participantes, além de ajudá-lo a desvelar qual o referencial político e epistemológico que conduz sua prática, que motivos o levam a escolher esse referencial, podendo, assim, optar pelo sentido social que deseja imputar à sua ação.

No terceiro aspecto a ser discutido neste item diz respeito à **organização do estágio**, ou seja, como este estágio é proposto e de que maneira os estagiários realizam suas atividades. Em nossa pesquisa de campo, bem como nas entrevistas, pudemos perceber que os participantes enfatizam a questão da organização como possibilidade de o estágio ser realizado de forma positiva. E quais são os elementos presentes nesta organização?

Citamos alguns destes componentes com base no que os participantes nos relataram, nas observações que realizamos, bem como a partir da organização que a Interagente propõe para o estágio. Primeiramente é importante que na universidade e no curso de licenciatura tenha uma proposta de estágio, um objetivo a ser seguido através do estágio, em seguida é importante que os estagiários tenham claro qual é o objetivo do estágio relacionado à formação e aprendizagem.

Outra questão a ser considerada diz respeito à como o estagiário se coloca para a escola e para o professor-colaborador, ou seja, o que ele leva “em mãos” no momento em que se apresenta para realizar o estágio em determinada instituição.

Em nossa pesquisa, esta questão foi muito elogiada, pois os estagiários apresentavam um propósito aos professores e à escola, mostrando que eles tinham um objetivo em estar na escola. Do mesmo modo, a SME elogiou a Interagente por também apresentar uma proposta de estágio que encaminhe os envolvidos no processo.

Deve-se levar em conta ainda o desenvolvimento do estágio, ou seja, se ele foi realizado de maneira organizada, ficará claro aos envolvidos como o estágio ocorreu, qual foi o caminho traçado pelo estagiário e pela Interagente, e como a prática profissional foi organizada, pois, segundo Canário (2000, p. 16)

a prática profissional, constitui um processo de intervenção nas escolas da região que, se não fôr pensado enquanto tal, pode muito bem transformar-se num elemento de perturbação da vida das escolas. Parece aconselhável que a organização da prática profissional se faça tendo como referentes os estabelecimentos de ensino, como organizações, e não os professores “cooperantes” individualmente considerados.

Consideramos as condições de tempo e de trabalho dos professores-colaboradores e da escola, porém esquecemos-nos de considerar o tempo do professor universitário que é responsável pelos estagiários, pois foi uma problemática apontada pela Interagente e que é importante levá-la em consideração, já que o estágio, seu funcionamento e desenvolvimento dependem também de como o Interagente se relaciona com isso.

Cabe explicitar então que as funções do professor universitário “tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o garantir o processo de pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os novos problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada” (ANASTASIOU, 2002, p. 179), além de realizar pesquisas, desenvolver projetos, dar aulas, corrigir trabalhos dos estudantes, os Interagentes precisam acompanhar os estágios nas escolas, e seria interessante que ele acompanhasse todos os estagiários, no entanto “tem se tornando, podemos dizer, impraticável, em virtude da sobrecarga de número de alunos” (PINTO, SANTOS e AZEVEDO, 2010, p. 18), além do apoio com relação a isso ser pequeno, tanto por parte das legislações, como por parte da própria universidade:

temos observado que os estágios poucas vezes obtêm a atenção que merecem dos Coordenadores de Cursos de Licenciatura e dos seus Colegiados. É nesse momento que verificamos a falta de apoio

institucional, pois os professores que assumem a orientação e supervisão dos estágios parecem menos privilegiados dentro das universidades (Ibidem, p. 18).

Com todos estes afazeres, o Interagente não tem a possibilidade de observar e orientar todos os estagiários, pois como exemplo, a Interagente entrevistada relata, como vimos, que no ano de 2011 contou com 49 estagiários.

Assim, vários Professores Orientadores/Supervisores de Estágio não têm conseguido tempo hábil para dar conta do pleno atendimento aos estagiários, inclusive, sem deslocar-se à escola. Trazendo um duplo transtorno, para a Universidade que não dialoga com a Escola, e para a Escola que além de não ser ouvida, acaba por assumir mais um encargo, a orientação e o acompanhamento do estagiário (PINTO, SANTOS e AZEVEDO, 2010).

Como uma possibilidade, há a alternativa proposta pela Usp – Ribeirão Preto, a qual já fizemos referencia no capítulo 1 (CORREA, 2007) , que traz novas figuras para o contexto do estágio: os Educadores; outra proposta na mesma universidade é aquela que se relaciona à supervisão de pequenos grupos (CORREA; GARCIA, 2007), que ocorre nos estágios relacionados à gestão escolar. Esta supervisão ocorre da seguinte maneira: os supervisores, juntamente com os educadores reúnem-se com um grupo de dez estagiários, preferencialmente aqueles que realizam estágio na mesma escola e assim, estes estudantes tomam decisões e realizam negociações em conjunto, sendo o papel dos educadores e supervisores apenas mediar estas discussões.

A Interagente nos relatou em entrevista que o interessante da supervisão seria o próprio professor universitário realizar este acompanhamento e orientação aos estagiários, pois assim ele teria a visão do todo.

Dessa forma, propomos uma maior articulação entre os três tipos de estágio da universidade, de forma que os professores Interagentes possam ter um numero menor de estagiários a observar.

4.4. Quais relações são estabelecidas durante o processo de estágio?

Neste tópico discutiremos sobre as relações que são estabelecidas no estágio, o que está indiretamente relacionado aos nossos objetivos, e o motivo disto, veremos no desenrolar deste item.

As relações são parte imprescindível de uma situação de ensino e aprendizagem, de um trabalho pautado nas interações humanas, como é o trabalho

do professor (TARDIF; LESSARD, 2012). Na apresentação dos dados, pudemos constatar diversos tipos de relações, dentre elas destacamos a **relação afetiva**, pautada na relação professor e estagiário, e orientação que também pode se relacionar com a aprendizagem e envolvimento dos participantes do processo de estágio; **relação escola e universidade** pautada pela teoria e prática, pelas relações de poder e pela Interventoria; a **relação entre formação continuada e inicial**.

Discutiremos este tópico a partir dos quatro pontos que consideramos destaque durante o trabalho de campo e as entrevistas.

a) Relação Afetiva

A afetividade e a relação afetiva é presente em qualquer situação de ensino-aprendizagem e nas interações humanas (HARGREAVES, 1998; ESTRELA, 2010). Nesta perspectiva, encontramos na literatura aspectos relacionados à afetividade entre alunos da educação básica e professores (ALMEIDA, S., 1993; SIQUEIRA, 2003; MORALES, 2006; BRAIT, et. al., 2010), bem como sobre o a dimensão afetiva dos docentes (SILVA; SOUZA NETO; BENITES, 2007; RESTREPO, 1998).

No entanto, trataremos aqui da relação estabelecida entre professor-colaborador e estagiário, e deste com os alunos da escola. Durante a apresentação de nossos resultados, pudemos encontrar a afetividade como elemento fortemente presente e importante no trabalho de *orientação e recepção, aprendizagem e ensino* no contexto do estágio, além do *envolvimento* daqueles que abrangem este processo.

Iniciamos pela relação afetiva presente na *orientação e recepção* dos estagiários por parte dos professores-colaboradores e das escolas, relação esta verificada nas entrevistas e observações através das ações e falas dos participantes.

De que forma este afeto foi encontrado? Na preocupação das professoras-colaboradoras com a forma de orientar seus estagiários; no vínculo de amizade que foi estabelecido entre ambos, bem como com a escola; a preocupação dos estagiários em elaborar atividades e projetos nos quais pudessem de alguma forma contribuir com os alunos e o carinho que tiveram por estes; o cuidado que os estagiários apresentavam em não invadir o espaço do professor-colaborador; na recepção dos estagiários, algumas escolas preocuparam-se em destiná-los aos

professores que pudessem trabalhar na temática de seu interesse, dentre outras situações diretamente vinculadas à afetividade.

E o que significa a relação afetiva na forma de orientar e recepcionar os estagiários? Talvez possa significar um envolvimento com o estagiário na sua personalidade, ou seja, professor e estagiário criam um vínculo pessoal de amizade, de respeito e de preocupação, como pudemos observar nos relatos dos participantes.

Após o estabelecimento deste vínculo “abrem-se as portas” para uma relação profissional de orientação, ou seja, enquanto os laços afetivos não forem criados, professor-colaborador e aluno-mestre não conseguem desenvolver um trabalho pedagógico juntos, como ocorreu em alguns casos relatados pelos estagiários da disciplina.

No entanto, essa orientação pode ocorrer de forma direta ou indireta como observamos no item 3.4.2 do nosso trabalho, ou seja, pode ser consciente por parte do professor, a orientação voltada à aprendizagem e auxílio ao aluno-mestre, porém pode também ser inconsciente de forma que o professor tenha algumas ações nas quais o estagiário pode ou não imitá-las.

É um pouco como na relação de mãe e filho, somos filhos durante toda a vida, e observamos como os pais fazem, recebemos orientações deles. No entanto, quando nos tornamos pais, podemos ou não imitar as atitudes de nossos pais e seguir ou não suas orientações.

O mesmo ocorre com a relação aluno-mestre e professor-colaborador, o estagiário foi aluno por um longo período da vida na educação básica e ainda é aluno/estudante da universidade, dessa forma, observa seus professores durante todo esse período e quando estão ocupando o papel de professor podem lembrar o modo como seus professores faziam, ou ainda imitar os professores-colaboradores. No entanto, com este percurso, os futuros docentes muitas vezes não re-significam suas crenças, ideais e práticas na formação inicial, permanecendo na reprodução e/ou imitação daquilo que já vivenciou, que foi significativo em sua aprendizagem (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Porém, Morales (2006) nos lembra de que “muitas coisas importantes na vida se aprendem quase inconscientemente, por imitação de modelos (aprende-se a ser homem ou a ser mulher; aprende-se até mesmo a ser professor [...])” (MORALES, 2006, p. 22).

Desse modo, o movimento que ocorre na orientação dos estágios é exatamente de um ensino e de uma aprendizagem que contemplam tanto uma aquisição consciente como inconsciente. Assim, a relação de aprendizagem pode se constituir também como algo de fato não intencional, ou seja, o professor-colaborador na maioria das vezes não tem a intenção de ensinar o estagiário porque entende que este aprende pela observação do professor-colaborador e dos outros professores que teve durante sua vida. Morales (2006, p. 21-22) nos dirá que esta relação é pautada no “ensino não-intencional” e na “aprendizagem intencional”, como vimos na maior parte dos casos relatados por nossos participantes.

E nesta relação de ensino, orientação e aprendizagem, Hargreaves (1998, p. 835) nos traz a ideia de que “as emoções estão no coração do ensino⁵⁹”, permitindo que possamos novamente colocar a afetividade em evidência na relação de ensino/aprendizagem entre professor-colaborador e aluno-mestre.

Para compreender esta questão, o autor, baseado nos escritos de Denzin (1984) assinala quatro tipos de análises realizadas que pretendem mostrar como podemos encontrar as emoções em uma relação entre professor e aluno (no caso do autor ele escreve sobre alunos da educação básica, entretanto conseguimos adaptar para a nossa realidade): “o ensino é uma *prática emocional*”; “o ensino e a aprendizagem envolvem *compreensão emocional*”; “ensinar é uma forma de *trabalho emocional*”; “as emoções dos professores são inseparáveis dos seus *propósitos morais* e da sua capacidade para atingir estes propósitos⁶⁰” (HARGREAVES, 1998, p. 838).

Nesta perspectiva, estagiários em situação de aprendizagem da profissão e docentes na condição de orientadores, supervisores e auxiliares, envolvem-se nesta atividade emocional do ensino e da aprendizagem. Mas, o que de fato os alunos-mestres aprendem? Aprendem a ser professor? O que é possível aprender no estágio? Os professores-colaboradores também aprendem?

Na aprendizagem da docência, Abib (2002, p. 203) considera que “aprender a ensinar é um processo longo e difícil que envolve múltiplas dimensões do ser professor: o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar, o decidir!”.

⁵⁹ Tradução nossa. Original: “Emotions are at the heart of teaching”.

⁶⁰ Tradução nossa, grifos do autor. Original: “Teaching is an *emotional practice*”; “Teaching and learning involve *emotional understanding*”; “Teaching is a form of *emotional labor*”; “Teachers’ emotions are inseparable from their *moral purposes* and their ability to achieve those purposes”.

Cabe considerar, no entanto, que no estágio não é possível aprender a ser professor, como a Interagente relatou. Porém, é possível que os estagiários sintam e percebam a rotina da escola e dos professores, que percebam o ingresso na profissão docente, da mesma forma que possam investigar a pessoa do professor, a questão do coletivo profissional e da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2004), bem como que compreendam ainda que o trabalho docente é pautado tanto no planejamento como na improvisação (TARDIF; LESSARD, 2012).

Além disso, o estagiário aprende que o trabalho docente é caracterizado pelo individualismo. É ainda um trabalho individual e difícil de ser partilhado (TARDIF; LESSARD, 2012). Então, mesmo com as relações afetivas estabelecidas entre estagiários e professor-colaborador, notamos que cada um trabalha em seu espaço e em seu momento, como vimos nas cinco das seis duplas observadas.

Mesmo com todo o esforço por parte da Interagente no estabelecimento de parcerias, somente uma dupla conseguiu de fato assumir um trabalho partilhado. Ou seja, o futuro professor aprende que ser professor é um labor solitário, mesmo existindo um outro dividindo a sala de aula e as crianças, existe um espaço para a aula do estagiário e outro para a aula do professor.

Nas três duplas em que havia professoras mais experientes na carreira, o trabalho compartilhado de fato não ocorreu, como já explicitamos, as professoras auxiliavam, podiam trocar ideias com as estagiárias, mas o trabalho comum foi um aspecto difícil de ocorrer. Talvez possamos dizer que isto ocorre, pois estas docentes já se encontram em um momento da carreira no qual está institucionalizado seu trabalho solitário e individual, tendo dificuldades de se trabalhar em parceria com outro.

É como o que Tardif e Lessard (2012, p. 186) afirmam quando assinalam que “o ensino continua sendo, apesar de tudo, uma atividade individual, uma vez que a colaboração entre colegas parece que nunca, ou raramente, é uma ‘co-prestação’ de ensino diante dos alunos”. Assim, reconhecem que “*o que é partilhado é a tarefa do ensino, mas não a atividade em si mesma*” (grifos dos autores).

Na dupla que atingiu a parceria proposta, ocorreu um pouco da partilha da própria atividade docente, na qual aluna-mestre e professora-colaboradora compartilhavam dos mesmos conteúdos, das mesmas explicações e atividades.

Neste par, como já apontamos, a docente tem apenas dois anos de carreira e a estagiária também já é professora especialista há dois anos. Ambas

estabeleceram uma relação afetiva de proximidade, respeito e compreensão, além da cooperação. Cabe destacar que a professora-colaboradora teve aula com a Interagente em sua graduação que seguiu um modelo de estágio bem próximo do proposto atualmente. Dessa forma, ela recebeu uma formação relacionada à importância do estágio e do professor parceiro na formação do estagiário. Outro apontamento diz respeito ao modo que os professores iniciantes se comportam quando necessitam de auxílio. Tardif e Lessard (2012) nos apontam que na pesquisa que realizaram, os professores iniciantes apresentam abertura e facilidade em solicitar e trocar experiências do que os professores experientes.

Mas, somente o estagiário aprende neste processo? Ora, digamos que é uma aprendizagem mútua. O professor-colaborador, no momento em que recebe estagiário, muitas vezes reflete sobre sua prática e dá novos encaminhamentos. No caso de nosso estudo, os professores ainda recebem uma formação continuada na universidade, o que possibilita a troca entre os pares e a reflexão de suas ações relacionando-as com as ações dos estagiários. Assim, eles recebem da Interagente questões para reflexão sobre o estágio e conseqüentemente leva-os a refletir sobre sua própria prática.

Em outras situações de estágio também nos perguntamos se há aprendizagem por parte do professor da escola? Como ocorre essa relação de orientação? É algo positivo?

Sobre o assunto, nos estudos de Diógenes e Holanda (2010) há uma reflexão sobre a interação entre docentes e estagiários na qual foram identificadas algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos-mestres com relação ao professor da escola. Neste caso, as autoras destacaram o aspecto negativo no qual “Os estagiários são percebidos, pelos professores-monitores, como substitutos, não como profissionais em formação que necessitam de acolhimento e orientação”, sendo que para elas isso ocorre em função do “despreparo dos professores e da escola em acompanhar o desenvolvimento das atividades de estágio” (DIOGENES; HOLANDA, 2010, p. 8). Em nossa pesquisa não encontramos este tipo de limitação no nível da descrição apontada pelas autoras. Em nosso trabalho foram encontradas dificuldades, mas não nesse dimensionamento.

Dessa forma, nos perguntamos: o que é mais importante no momento em que se vai receber os estagiários: a experiência na carreira, a boa acolhida ou conhecimento sobre a importância do estágio? A preparação do docente em receber

estagiários é mais relevante que a experiência na carreira? Questões que ficam para a reflexão, tendo como compreensão de que nem todo bom professor é um bom orientador de estágio, como aponta a Interagente.

Na relação afetiva, ainda encontramos presente o envolvimento e o comprometimento dos estagiários, professores, equipe gestora da escola, Interagente de estágio e SME. Esta questão foi levantada pelos participantes em entrevista, considerando-a de extrema importância para que o estágio seja desenvolvido de forma positiva. Por quê?

Primeiramente porque, assim como Contreras (2002, p. 77) consideramos que “sentir-se comprometido ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso”.

A partir desta compreensão, supomos que se o estagiário se apresenta extremamente interessado, envolvido e comprometido com sua formação e quando chega à escola se depara com pessoas que estão ali para fazer o mínimo, cumprir tarefas, isto pode desmotivar o aluno-mestre. Ao mesmo tempo, se o professor-colaborador, comprometido com a sua prática, apresenta-se animado ao saber que receberá um estagiário, se envolve com esta questão, mas depara-se com um aluno da universidade que está ali somente para cumprir as exigências do seu curso e se formar. Esta situação pode desestimular o professor à auxiliá-lo.

No projeto proposto pela Interagente é necessário que todos estejam interessados, envolvidos e comprometidos com a formação, com a relação positiva entre aquele experiente e aquele que irá experimentar, portanto, “não basta ter um projeto de estágio que ofereça condições para operar transformações se não houver o desejo e o envolvimento de seus participantes nessa tarefa” (DOMINGUES; AROEIRA; ALVES, 2010, p. 35).

Assim, compreendemos que “nesse processo formativo, é necessário que todos os pares envolvidos se impliquem, mas também se comprometam com a construção de práticas de pesquisa e práticas educativas embasadas nas diversas fontes científicas” (Ibidem, p. 35).

Dessa forma, tornar-se professor implica também em ser iniciado na docência, apostando na capacidade de “entusiasmar alguém, para entrar em um campo novo, descobrindo a realidade com base em uma nova perspectiva” (ESTEVE, 2004, p. 111).

Com estes apontamentos, o ensino, a aprendizagem, o cuidado e a preocupação com o outro, o compromisso são elementos presentes em uma relação emocional e afetiva, mas também moral, os quais obedecem “a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas” (CONTRERAS, 2002, p. 77).

b) Relação Escola e Universidade

Todo processo de estágio está pautado no pressuposto de uma relação entre a escola e a instituição de ensino superior, mesmo que esta relação apresente aspectos positivos ou negativos. Quem é responsável por estabelecer este vínculo, como já vimos em outros momentos, é a própria instituição de ensino superior, que pode ou não oferecer possibilidades de estreitamento dos laços entre ambas as instituições, pois sabemos que ainda é uma relação conflituosa.

Mas, porque há este desconforto? Podemos discuti-lo a partir de três pontos principais: o primeiro relacionado à tensão existente entre **teoria e prática**; o segundo ponto diz respeito às **relações de poder** que esta tensão estabelece, bem como a existência de uma hierarquia de saberes; no terceiro ponto tentamos observar formas de **diálogo** entre escola e universidade, tendo a **Interventoria** como outros tipos de relações estabelecidas entre estes dois espaços na formação inicial e continuada de professores.

Com relação ao primeiro aspecto, historicamente, como vimos no capítulo 1, a escola foi muito criticada pela universidade, e em contrapartida, as produções por esta realizadas não são bem vistas pela escola, pois tem-se a ideia de que a **teoria** pautada em uma realidade discursiva não é aplicável a realidade **prática** da escola, e mais, os atores escolares dizem que os teóricos não vivem e nem conhecem a realidade da escola, ocorrendo uma recusa nas teorias por eles produzidas. Assim, “a prática pela prática e o emprego de instrumentais isolados podem trazer a ilusão de que há uma prática sem teoria, ou uma teoria desvinculada da prática, razão porque é comum ouvir-se da parte dos professores: *na minha prática, a teoria é outra*”. (LIMA, 2002, p. 249).

Esta questão está em discussão no campo acadêmico educacional, que tenta aproximar estas duas vertentes, e na escola que procura uma “serventia” para a teoria dentro de seu espaço quase que somente prático. Portanto, é um entrave

entre a *realidade discursiva* das universidades e a *realidade pragmática* das instituições escolares (SARTI; BUENO, 2007).

Temos então dois campos distintos e que na maioria das vezes seguem caminhos que parecem distintos, que seria o campo científico/acadêmico e o campo educacional (escolar). Mas como unir, ou estabelecer uma relação de colaboração entre estas duas realidades distintas? Como trabalhar com a questão da teoria e prática de forma que elas se complementem e não se distanciem?

Como possibilidade, Bourdieu propõe, ao longo de seus estudos, uma “teoria da prática” que seria, grosso modo, baseada em um conhecimento praxiológico, que

Tem como objeto não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1972, *in* ORTIZ, 1983b, p. 47 - *grifos do autor*).

Neste sentido, observamos que a prática, para o autor, é o produto da interiorização da exterioridade, exterioridade esta construída a partir de práticas que produzem uma história, uma memória (BOURDIEU, 2009).

a prática poderia ser definida como o resultado do aparecimento de um *habitus*, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma inércia maior ou menor às forças sociais, e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do *habitus* sobre o qual se exercem (BOURDIEU, 1980 *in* ORTIZ, 1983c, p. 45).

No caso dos estágios curriculares, podemos dizer que a prática, como produto da interiorização da exterioridade só pode ser incorporada pelo estagiário a partir do momento de sua ação. Porém, esta ideia da prática docente é construída desde a socialização primária, vivência no ambiente escolar (na posição de aluno e de futuro professor), experiência, e troca com os professores-colaboradores.

No entanto, compreendemos que o estagiário só construirá esse conhecimento prático através da atualização de seu *habitus*, ou seja, no momento em que ele pratica a atividade docente na perspectiva docente.

A partir destas compreensões a associação entre teoria e prática só será realizada se a estrutura curricular do curso de licenciatura proporcionar este tipo de ação, caso contrário, os cursos continuarão a encobrir a existência dessa relação, ou

ficará “a cargo do próprio aluno de Licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação” (KIST, 2007, p. 24).

O estabelecimento desta associação entre teoria e prática, é prevista nos normativos legais atuais, como na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto n. 6.755 de 2009 que estabelece em seu artigo 2º os princípios desta política, e dentre eles há àqueles que se relacionam diretamente com o vínculo teoria e prática:

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; (BRASIL, 2009).

Há um avanço na compreensão desta relação, bem como na consideração de que a escola é um espaço formativo para o futuro professor. A partir deste entendimento, tomamos como referência Canário (2000, p. 12) que explicita que “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”. Ou seja, parte-se do pressuposto de que a formação do professor possa ser realizada de forma alternada entre as ideias (teoria) e as ações (prática).

Outro desconforto gerado nesta relação é a **hierarquia de saberes**, ou seja, na nossa sociedade, o conhecimento originado na universidade apresenta um *status*, um nível de importância maior aos conhecimentos produzidos na prática escolar, “essa valorização de uma frente a outra é evidenciada desde da Antigüidade Grega” em que “as atividades manuais foram colocadas em um nível inferior às atividades intelectuais” (DUTRA, 2010, p. 30).

Durante nossa pesquisa de campo, como já assinalamos, muitas vezes, quando os futuros professores apresentavam dúvidas com relação à como fazer alguma atividade, como escrever na lousa, como explicar aos alunos, enfim, aspectos do fazer, eles se dirigiam à professora-colaboradora, porém no momento

em que necessitavam de um apoio mais reflexivo, ou então quando não compreendiam a forma como estavam se desenvolvendo enquanto profissionais, recorriam à Interagente, ou à Pesquisadora se fosse algum caso imediato.

A partir deste apontamento, a universidade ainda é vista como o lugar do saber e a escola como o lugar do fazer, mesmo que a Interagente e a literatura tenham se esforçado para aproximar, ou ainda criar um vínculo entre estes saberes (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002). Assim, Ludke (2009, p. 98) compreende que não é “apenas uma separação entre escalões, mas realmente uma superposição hierárquica, de forma que o poder vai claramente decrescendo à medida que se troca a atividade de pesquisa pela de ensino, ou de qualquer coisa relacionada com a educação”.

Estas propostas também trazem a visão de superação desta hierarquia, ou seja, que o saber e o fazer tornem-se um único saber, no qual é possível *saber o que se faz*. Assim, Ludke e Cruz (2005, p. 86) apontam que “superar essa hierarquia poderá contribuir para esclarecer a complicada questão”.

Esclarecer de que forma? Como unir os saberes do campo científico/acadêmico com aqueles relacionados ao campo escolar, considerando que estes possuem especificidades tão distintas? Como trabalhar com estes diferentes saberes de modo que eles se complementem e tornem-se significativos aos estagiários e professores?

Para Tardif (2000, p. 12) “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho”. Esta compreensão deve ser colocada nos cursos de formação tanto inicial quanto continuada para que futuros professores não se desiludam com a realidade da escola, bem como para que os professores de carreira não neguem todo o conhecimento que os estagiários levam à escola. Compreendemos então estes espaços como complementares, os quais podem ser partilhados e compartilhados os conhecimentos que produzem, na forma de colaboração.

Vimos em outros momentos de nosso trabalho experiências que tentam superar estas tensões existentes na relação destes espaços. São experiências que valorizam o **diálogo entre escola e universidade**, que dão vozes aos dois ambientes e os compreendem como igualmente importantes na formação do professor.

Afinal, o que é colaboração? O próprio termo “co” já abarca a ideia de fazer junto. Assim sendo envolve “o empenho mútuo dos participantes em um esforço coordenado para solucionar problemas”, portanto, a relação de colaboração não está pautada na hierarquia, “onde as coisas são impostas; mas uma relação entre pessoas que saibam ouvir, compartilhar ideias e trabalhar juntas permitindo que haja uma constante interação entre os membros do grupo” (SOUZA NETO, BENITES e IAOCHITE, 2012, p. 3).

Pensando nestes aspectos, a **Interventoria**, como um trabalho de vínculo, interação entre escola e universidade é uma experiência que valoriza tanto os aspectos teóricos e reflexivos, quanto os aspectos da experiência e realidade profissional, realizando uma interação entre estes elementos, como pudemos observar durante a disciplina na universidade, o curso de extensão e o desenvolvimento dos estágios nas escolas. Constitui-se então em um

movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor-orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão (LIMA, 2008, p. 198).

Ambos os espaços se aproximam então na própria necessidade da escola de ter professores formados e na necessidade da universidade de formar seus estagiários em um ambiente real.

Em nossa pesquisa pudemos perceber as escolas mais abertas à universidade, e esta, por sua vez, valorizando as experiências contidas na realidade profissional dos professores. Talvez seja um caminho para “quebrar o gelo”, modificar o discurso presente de que a *“universidade só produz teorias que nada ajudam na prática escolar”*, e que *“a escola é regressa e reproduz práticas sem fundamentação”*.

No entanto, um mecanismo imprescindível para que esta relação ocorra é a intervenção da Secretaria de Educação, sem a qual os convênios entre escola e universidade não seriam possíveis. No nosso estudo, pudemos ver que a SME está realmente preocupada com a formação dos futuros professores que atuarão na rede municipal, possibilitando, desta maneira, caminhos que aproximem as universidades das escolas; a compreensão da importância da seriedade de uma proposta de

estágio para as IES; a visão de que o estagiário é um aprendiz para as escolas da rede.

c) Relação entre Formação Continuada e Inicial

Em nosso trabalho de campo, também foi possível perceber uma relação fortemente presente no contexto do estágio entre a formação inicial e continuada. A formação inicial é fato que ocorra durante o estágio, porém a formação continuada não é algo tão claro assim. Na literatura atual (CANÁRIO, 2000; AROEIRA, 2009; PIMENTA; LIMA, 2004) já encontramos a compreensão de que “o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 114). Dessa forma, cabe-nos compreender de que forma ela se relaciona com a formação inicial e quais são os aspectos presentes neste vínculo.

A partir da perspectiva proposta por Esteve (2004), com base em Peters, sobre a educação como iniciação, podemos assinalar que o momento do estágio é uma iniciação à docência para os estagiários, mas também para os professores-colaboradores. De iniciação para os estagiários na descoberta de que ensinar não é fácil, pois significa levar a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto na descoberta de novos mundos; e de iniciação para o professor experiente na dimensão de que a partir de sua experiência ele pode re-significar, redimensionar ou dar um novo sabor (saber) e sentido para as coisas que ensina.

No caso da formação continuada, pudemos observar o processo de formação dos professores-colaboradores durante os encontros do curso de extensão proposto pela Interagente, mas também na sala de aula, com os alunos-mestres, espaço em que, para a Interagente ocorria a maior parte da formação continuada destes docentes. No curso, como descrevemos no capítulo 3, os professores tinham a possibilidade de trocar com seus pares e refletir sobre sua prática através das ações de seus estagiários, o que pode auxiliar na constituição de sua identidade profissional, constituindo-se em uma (re) iniciação (ESTEVE, 2004) a sua prática.

Com relação à formação inicial, os estagiários a recebem em todas as disciplinas do curso de Pedagogia, bem como nos estágios que realizam nas escolas. É fato também que estes alunos-mestres já adquiriram uma ideia do que é ser professor durante sua vivência enquanto alunos das escolas básicas, o que os leva a refletir quando estão à frente dos saberes profissionais (TARDIF, 2002) em

confronto com os saberes experienciais (Ibidem) construindo dessa forma sua identidade de professor.

Com estes apontamentos, podemos nos referir à Aroeira (2009, p. 128) que compreende que

Se concebermos o estágio como oportunidade de reflexão da prática docente, não só professores-alunos, mas também professores orientadores e professores regentes da escola encontram nesse processo oportunidades para ressignificar sua identidade profissional, que está em constante construção a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a ação docente na escola.

Na sala de aula, a relação entre as professoras e os alunos-mestres é onde se estabelece também a relação de formação inicial e continuada, ou seja, as docentes podem perceber suas ações nos atos dos estagiários, e a partir de então refletir o que pode ou não ser modificado. Outra situação posta é com relação ao “novo” que os estagiários levam à escola, em que as professoras consideram como um tipo de “atualização” de seu trabalho, além do constante contato com a universidade, no qual as docentes tomam com positivo.

Assim, como Sarti (2009, p. 145) aponta, os professores-colaboradores tem a “possibilidade de não se “deixar envelhecer pelos problemas da profissão” docente e de (re)colocar-se em processo de formação contínua” e ainda são convidados à “redescoberta de sua prática de ensino” (HIRAI, 2011, p. 118).

Nesta direção, podemos notar, assim como Canário (2000) que é possível que ocorra a formação continuada e inicial de forma articulada, em *lócus* real do trabalho docente, sendo aceitável a construção de uma política pública que tenha este princípio, e ainda, tomando como elemento central a ideia de “transformação de situações de trabalho em situações de formação passa a ser uma preocupação comum quer à formação inicial, quer à formação contínua”. (Ibidem, 2000, p. 12).

Com isso, a universidade participante da pesquisa tem o apoio da SME para realizar com seus professores uma formação continuada centrada na escola e na própria IES.

4.5. Quais são os papéis de cada grupo de participantes no estágio?

A importância do papel de cada participante no processo de estágio foi algo que nos chamou a atenção durante a pesquisa. Ilustraremos aqui, brevemente o que cada grupo de participantes se compromete e realiza.

Iniciando pelo grupo de estagiários, não só em nossa pesquisa, mas em qualquer situação de estágio, o futuro professor realiza principalmente o papel daquele que se forma, que aprende e apreende os sentidos de sua futura profissão. Especificamente no estudo realizado, os alunos-mestres exercem o papel de colaboradores para com a escola e seus alunos, na medida em que levam novas ideias, auxiliam aos professores no desenvolvimento de projetos que demandam um tempo maior.

Na universidade o estagiário ainda contribui para a formação dos colegas, quando trocam experiências, oferecem sugestões, além de compartilharem com algumas situações, os licenciandos tem a difícil missão de estabelecer relações entre a realidade da escola e a teoria da universidade, e conciliar suas outras disciplinas de formação. Para além destes apontamentos, é imprescindível que o estagiário assuma o papel de professor, se veja como professor e não como aluno.

A Interagente de estágio possui um papel um pouco mais complexo. Ela deve primeiramente elaborar situações nas quais possam estimular a reflexão por parte dos grupos de estagiários e professores-colaboradores, em que é possível a troca de experiências, sugestões e reflexões sobre o que ocorreu no estágio. A disciplina de estágio, nesta perspectiva, se concentra então “no exercício de uma reflexão de caráter pessoal, particular, sobre a própria prática do estudante, futuro professor, num esforço subjetivo e isolado do contexto em que se dará essa prática” (LUDKE; CRUZ, 2005, p. 83).

Em nosso estudo, a interagente participante, trabalha através de uma postura dialógica, (FREIRE, 1996; WAITE, 1995 apud WINCH, 2009), e orienta, ao nosso ver, na perspectiva de “análise do contexto de atuação do licenciando, visando inová-los e mudá-los” (WINCH, 2009, p. 88).

É papel dela ainda, estabelecer o vínculo com a escola-campo, realizar o caminho de interação entre os estagiários e os professores-colaboradores, além de abrir a possibilidade destes participarem, de alguma forma, do processo de formação daqueles. Assim, na abordagem dialógica, dentre outros aspectos caracteriza-se pela “consideração dos supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional” (ALARCÃO, 2001, apud WINCH, 2009).

Em todos os casos, o professor Interagente deve realizar este “diálogo de abertura com a escola, a fim de favorecer não só a aproximação como a interação

dos estudantes com os sujeitos envolvidos da escola” (DOMINGUES; AROEIRA; ALVES, 2010, p. 35).

Outros sujeitos envolvidos neste processo estão ligados aos professores, diretores e coordenadores das escolas, que no primeiro momento assumem funções burocráticas e de ensino respectivamente, mas nada relacionado com os estagiários, pois formalmente não há uma formação dos formadores, como já pontuamos.

Os professores prioritariamente são formados para ensinar. No decorrer da formação continuada adentram na esfera da gestão e coordenação pedagógica. Porém, não são preparados para formar na dimensão do estágio.

Qual é então o papel do professor-colaborador? Ele se constitui em uma figura que apresenta uma atuação imprescindível na relação do estágio, pois sem este ator a formação em situação real da profissão não é a mesma.

Durante nossas observações vimos que o professor-colaborador demonstra através de atitudes suas experiências profissionais, para que talvez o estagiário possa, com a observação, tomá-las como referência ou não em seu desenvolvimento profissional. Seu papel é de um orientador, alguém que vai apontar caminhos e prever situações as quais um futuro professor não seria capaz de fazê-lo sozinho.

De maneira geral, também podemos dizer que é importante que o professor-colaborador tenha ainda o papel de compreender que o estagiário está em situação de aprendizagem. Assim, através de uma reflexão sobre o modo que aprendeu, as imagens que tem sobre a profissão, pode re-significar na forma de ensino e orientação ao estagiário.

No entanto, um aspecto importante a ser considerado é que o professor-colaborador não deixa sua função de professor, ou seja, ele “não consegue desvencilhar-se do papel de professor em exercício, assumindo, para si, em variadas situações, a responsabilidade pela disciplina da turma” (DIOGENES; HOLANDA, 2010, p. 6).

E a escola, com sua função social, tem o papel de possibilitar seu espaço para a aprendizagem não só de alunos, mas também de futuros professores e dos docentes de carreira, compreendendo assim que “o espaço da escola de educação básica, recebedora dos estagiários, torna-se, dessa forma, o espaço de encontro das culturas dos alunos, dos formadores e dos estagiários”. (LIMA, 2008, p. 199).

A partir desta compreensão, Giglio (2010, p. 379-380) apresenta considerações pertinentes sobre o ambiente escolar enquanto espaço da formação inicial dos professores, a saber:

As escolas, em especial as pertencentes às redes públicas de ensino, são os principais *campos* de aprendizagem prática das instituições formadoras por ser em lugares onde os saberes profissionais se desenvolvem. Elas apresentam uma espessura própria, reunindo, no mesmo tempo e espaço, um conjunto complexo de interesses conflitantes e expectativas diversas; nesse ambiente estão dispostos os efeitos de regulações e orientações legais e políticas governamentais que se cruzam com práticas instituídas no cotidiano das organizações, que se enfrentam, por sua vez, com práticas instituintes, resultantes das disputas no interior e no exterior das escolas. Nesse quadro de complexidade, isolar a sala de aula ou a escola e concebê-las como um laboratório de aprendizagem prática, protegido dos constrangimentos cotidianos que afetam o trabalho de professores e gestores, não é plausível e não responde às demandas de formação dos novos profissionais (grifo da autora).

Dessa forma se pode apontar que a instituição escolar, apesar de pautar-se em uma cultura propriamente voltada ao ensino de conteúdos específicos, bem como à formação do cidadão, é formadora de um *habitus* professoral. Ela contribui, dessa forma, para a estruturação de um *habitus* trazido pelos estagiários de outros tempos vividos na escola. Cabe compreender, como a autora expõe, que a experiência do estágio não deve se restringir à sala de aula, mas abarcar todo o contexto da escola, como na proposta da Interagente, na qual a escola deve possibilitar a interação do estagiário com seu ambiente. Neste sentido, entram em cena os professores, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam na formação deste *habitus* que de maneira tácita, os estagiários recebem e incorporam parte dessa cultura (crenças, valores e regras), constituindo disposições que se estruturam e ao mesmo tempo são estruturantes.

Sobre o assunto em discussão observamos que nas escolas participantes o papel principal foi receber os estagiários de portas abertas e contribuir com aquilo que necessitavam.

Embora isso seja importante também nos perguntamos se haveria outras possibilidades da escola ter um papel mais ativo na formação do estagiário? Como resposta um possível encaminhamento poderia ser o estagiário ser tratado na dimensão de um professor principiante. Neste contexto ele seria introduzido no cotidiano da escola e orientado sobre os cuidados e dificuldades frente a comunidade laboral.

Esta ação também cabe à equipe gestora, principalmente às coordenadoras pedagógicas que estão mais próximas dos professores. Em nosso estudo, a equipe gestora de uma escola nos apontou que sua função foi exatamente dar responsabilidade ao estagiário, como se ele fosse um professor, ou seja, o aluno-mestre assinou um “livro-ponto” nos dias em que esteve presente.

Foi uma grande contribuição para os estagiários daquela escola que puderam vivenciar até mesmo os aspectos burocráticos da profissão docente. O coordenador pedagógico também pode ter o papel de orientador, aquele que dialoga com o professor-colaborador e estagiário tentando encontrar desafios comuns, oferecendo-lhes sugestões, dentre outras situações que vão neste sentido.

Os normativos legais, apesar de não serem participantes diretos de nossa pesquisa de campo, são responsáveis pelas ações de cada participante, ou seja, estabelecem diretrizes, normas e regras que guiam a maneira que o estágio pode ocorrer de maneira geral.

Assim, a legislação tem o papel de possibilitar uma formação inicial centrada na escola, com um vínculo mais próximo entre professores-colaboradores e Interagentes. Além disso, poderiam normatizar o papel do professor formador, tendo este uma função legal e formal no contexto do estágio, dessa forma, criando cursos de preparação para estes docentes, como ocorre no Quebec/Canadá.

Outra função importante dos normativos é que eles estabeleçam formas para que as escolas tenham também um compromisso formal com a preparação dos futuros professores, possibilitando uma maior integração e intervenção entre escola, município e IES.

Não esqueçamos da SME, a qual tem um papel imprescindível para com o estágio. É este órgão que faz a relação entre as escolas municipais e a universidade; que autoriza ou não a ida dos estagiários às escolas; que abre espaços de discussão com coordenadores de estágio de IES particulares; que possibilitou que nossa pesquisa ocorresse nas escolas municipais; que fez propôs que somente algumas escolas recebessem estagiários advindos da Unesp para facilitar o trabalho da Interagente. Compreendemos que seu papel é exatamente este, o de facilitar e propor reflexões acerca do estágio no município.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES INICIAIS



Figura 1 - Compreensão do Estágio

Preferimos iniciar nossas considerações finais com a Figura 1. Nela expressamos o que compreendemos por estágio durante nosso estudo. Para nós o estágio é composto por três faces. Explicaremos cada uma, no entanto não há uma ordem de importância entre elas. Posteriormente explicitaremos as relações 1, 2 e 3: Escola e IES; Escola e Interventoria; IES e Interventoria, respectivamente.

Escola: aquela que tem a realidade do trabalho docente; abre espaço para futuros professores; possibilita a relação entre estagiários e professores-colaboradores.

IES: instituição que propõe o estágio; orienta seus alunos para a prática profissional.

Interventoria: proposta de estágio apoiada na interação e intervenção dos estagiários na prática profissional.

Estágio: o plano triangular que assim nomeamos é o contexto da formação de professores.

No vértice correspondente ao **número 1**, observamos a relação entre **Escola e IES**. O que esta nos diz? Primeiramente e de forma clara, explicita que no estágio, como centro, deve haver uma relação entre ambas instituições. E o que implica e está presente neste vínculo?

Estão presentes os Alunos-Mestres, Professores-Colaboradores, Interagente de estágio, coordenadores, diretores, vice-diretores das escolas e a SME que faz a ponte para que o estágio ocorra nas escolas municipais. Estão presentes ainda as relações afetivas, de parceria, teoria e prática, formação inicial e continuada. Implica uma proposta de estágio consistente, sugerida pela IES formadora.

Já nos **vértices 2 e 3** existe a relação da **Interventoria** com a **Escola** e a **IES**. A Interventoria é exatamente a união, a interação e um trabalho de intervenção neste e destes espaços. Os diálogos propostos por esta relação, a intervenção da SME no processo de estágio, dentre outros elementos estão presentes na Interventoria.

E o que o nosso trabalho pode observar de mais significativo neste contexto? O que podemos propor?

Primeiramente, pudemos constatar que os participantes do estudo apresentam concepções sobre o estágio supervisionado que se relacionam com a constituição de uma profissão, na qual perpassa a troca de experiências, a vivência da realidade e contato com a prática, que podem estar diretamente ligados às suas histórias de vida, momento vivenciado ou apreensão da ideia proposta pela Interagente sobre o estágio, como pudemos observar no capítulo 4.

Nesta mesma perspectiva, a relação da escola com estes futuros profissionais foi permeada pelo cuidado com que a equipe gestora tem para com os estagiários no momento de recebê-los e orientá-los, além de uma preocupação com a formação destes, do mesmo modo ocorreu por parte da Secretaria Municipal de Educação. Entretanto foi destacado pela equipe gestora da escola que o grande número de estagiários na instituição impossibilita o direcionamento para uma ação formativa.

Cabe ressaltar também se os professores e a escola possuem condições para assumir a formação dos futuros professores. Vimos que a grande dificuldade torna-se o tempo para se dedicar a esta função, e especificamente para a escola, o impasse fica por conta da falta de espaços adequados. No entanto, os participantes destacam que os estagiários auxiliam os professores nas escolas, possibilitando o desenvolvimento dos projetos maiores que demandam uma dedicação de tempo, a qual os estagiários, muitas vezes dispõem. Incluímos, neste contexto, a energia de um jovem, de uma pessoa que está se tornando um profissional possui para desenvolver trabalhos diferenciados.

Mesmo com o problema do tempo, alguns professores, no curso de extensão se reconheceram enquanto formadores nos momentos em que orientaram os estagiários nos desafios da prática. Assim, o cenário apresentado na atual literatura, tem-se modificado no contexto que abarca o curso de extensão e o trabalho proposto em parceria.

A Interagente também relata sua dificuldade em não poder acompanhar de uma maneira mais próxima todos os estagiários, por estar sozinha nesta função, além de possuir outras obrigações na universidade próprias de sua profissão. Nós que tivemos apenas seis estagiários para observar e não temos as atribuições de um professor universitário já encontramos dificuldades com relação ao tempo e espaço, visto que as escolas também se localizavam em pontos distantes da cidade.

Os estagiários também apontaram dificuldades durante o processo de estágio. Observamos a dificuldade de alguns AM em assumir o papel profissional, de se ver professor e não aluno. Assim, torna-se imprescindível a mediação que a Interagente realiza com os PC para auxiliarem neste processo.

A partir de então que pudemos notar a grande importância do curso de extensão, que primeiramente foi oferecido como formação para os professores, no entanto ele pode contribuir na interventoria, ou seja, na intervenção que a Interagente realizava nas disciplinas a partir do que conversava com os professores no curso, e vice-versa.

Com relação ao compromisso da escola em assumir um papel formativo para com os estagiários, observamos que esta função ainda não é necessidade da escola. As instituições pesquisadas (principalmente E-i e E-k) apresentam um compromisso indireto com a formação de seus futuros professores, na medida em que abrem as portas para recepcionar os licenciandos, os auxiliam e apoiam material e logisticamente, convidam os estudantes a participarem de outras atividades na escola, dentre outras questões que pontuamos durante o trabalho. Mas porque sinalizamos que este compromisso é indireto? Pois ainda não há uma política, diretrizes ou convênios formais voltados para estes aspectos, ou seja, ela não tem esta função, porém de alguma maneira encontra significado em suas ações.

Os estagiários também apresentam um compromisso em ensinar os alunos da escola. E este comprometimento é pautado também na relação que explicitaremos a seguir.

Mas a grande descoberta do nosso trabalho, entre outras, está vinculada à afetividade. Às interações afetivas que ocorrem no ambiente do estágio são muito presentes e sem elas, não se realiza nenhuma atividade profissional. Como vimos nos diversos tópicos do presente estudo, a relação afetiva mais forte ocorre entre AM e PC, a qual é estabelecida anterior a ação profissional. Ou seja, para que o estágio se desenvolva de forma positiva, para que haja envolvimento de ambas as partes, para que haja cuidado e dedicação à atividade, deve preceder a Afetividade.

É um elemento que permeia as relações humanas e pessoais, e o estágio é afetado por estas relações e interações. Sem a afetividade, não é possível que os professores-colaboradores e estagiários, bem como a escola, mantenham uma relação de parceria, de colaboração. O que queremos dizer com isso? Que a relação pessoal é que vai definir o modo que a relação profissional vai se desenvolver.

Os problemas, desafios e dificuldades apontados durante nosso trabalho talvez não sejam somente de nossos participantes, mas sim da maioria das pessoas que lidam com o estágio curricular, arriscamos dizer, de qualquer curso de licenciatura.

No entanto, os apontamentos aqui apresentados podem ocorrer de formas distintas em outras instituições. Ressaltamos que nossa pesquisa é um recorte, pautado em uma proposta de estágio consistente e pertinente à realidade na qual ocorre, a qual tem sido recebida positivamente pelos envolvidos. E o mais importante, mantém uma relação de proximidade entre universidade e escola, através de um vínculo mantido pela SME. Porém sabemos que a cada quatro anos, com a mudança de governo dos municípios, este quadro pode ser modificado.

O que podemos então propor a partir destes apontamentos e compreensões?

Através de ideias, sugestões e diálogos com nossos participantes, bem como leituras que realizamos no decorrer do estudo, nos surgiram algumas contribuições para o estágio.

Primeiramente, como consideramos importante a sensibilização dos professores da escola para com a recepção e orientação dos estagiários, vimos no espaço do HTPC a possibilidade de diálogo sobre o assunto. Neste espaço estão presentes professores e coordenadores das escolas, podendo ainda ter a presença da Interagente, ou de algum membro que seja responsável pelo vínculo entre escola e universidade no estágio. Ressaltamos que a Interagente participante da pesquisa já realiza esta prática de ir às escolas e realizar o convite, no entanto a proposta é

que se tenha algo mais profundo, com alguma discussão sistematizada sobre o processo de formação inicial, estágio e a importância deste na formação continuada daqueles que estão presentes na escola.

Outra sugestão importante, oferecida pela SME-C relaciona-se à possibilidade de desenvolver um fórum de discussão e conscientização sobre o estágio curricular no município, no qual poderá ter a presença de coordenadores de estágio das IES, Interagentes, estagiários, professores-colaboradores, SME, equipe gestora das escolas.

Assim, nas políticas públicas nacionais se torna fundamental que haja a normatização da função do professor-colaborador como professor-formador, com a possibilidade de receber por isto, ter uma preparação institucionalizada especial, além de ter na sua carga de trabalho, espaço para a orientação do estagiário.

Há, ainda, de se pensar em uma integração entre os estágios da universidade pesquisada. Foi um apontamento advindo das falas dos AM. Seria interessante que houvesse na Unesp/Rio Claro, uma política comum de estágio no curso de Pedagogia, na qual os Interagentes pudessem auxiliar a si próprios no momento da interventoria. É uma proposta para o Conselho de Curso de Pedagogia discutir e avaliar as condições. A ideia é que cada Interagente oriente apenas 15 estagiários, ou seja, para cada disciplina de estágio haveria 15 vagas para matrícula. Como são 3 estágios diferentes, e 45 estagiários por semestre, estes se dividiriam em 15, em cada disciplina. Já que um estágio não precisa necessariamente depender do outro para ser realizado. É algo a ser pensado para “aliviar” a carga de trabalho dos Interagentes, os quais talvez tivessem mais condições de intervir nos estágios dos Alunos-Mestres.

Esta proposta pode se estender para outros cursos de licenciatura da universidade, ou ainda para outras instituições de ensino superior, as quais apresentem dificuldades semelhantes no acompanhamento dos estagiários.

Como sugestão também podemos pensar na possibilidade de se ter nas universidades, alunos de mestrado ou doutorado que se interessem pela temática de estágio e que estudem formação de professores para auxiliar os interagentes na orientação e acompanhamento dos estagiários, recebendo uma bolsa institucional para este fim.

Cada sugestão e proposta podem ser desenvolvidas separadas ou integradas, dependendo da realidade da instituição. Porém, mais que propostas,

podem ser pequenas soluções para algumas dificuldades que o estágio tem enfrentado. Assim, a partir delas, adaptando-as a cada espaço, podemos avançar nas questões da formação inicial, a qual ainda apresentam muitos desafios.

Não sabemos responder ou avaliar, a partir da leitura desse trabalho, em que, objetivamente, estaremos contribuindo para o recorte de outros estudos, em função dos desafios encontrados. Mas sabemos que este trabalho, apesar dos limites que possa ter, mostrou que é possível fazer um trabalho de partilha, envolvendo professor universitário, professor de escola, estagiário, equipe gestora e SME.

Dessa forma, como desafio daremos continuidade a este trabalho, buscando realizar agora, uma pesquisa colaborativa, envolvendo a universidade, a escola e a SME. Nesta buscaríamos realizar a interventoria visando à possibilidade de diálogo entre professor-colaborador, equipe gestora, estagiário e interagente, de maneira que eles possam realizar esta conversa juntos, buscando conquistar um espaço de colaboração e cooperação. Gostaríamos que nesse espaço, que pode não ser novidade em outras experiências ou práticas de estágio, fosse possível: a discussão sobre os desafios da docência, as dificuldades encontradas, o que poderia ser feito de forma diferente, dentre outras questões. Seria um acompanhamento consciente de ambas as partes (escola e universidade). Esta pesquisa acompanharia duas turmas de estagiários da mesma disciplina que pesquisamos, por já se ter um projeto constituído e uma concepção de estágio formada e clara. No entanto, as ideias, ainda, estão em construção, sendo estas apenas o início de uma reflexão.

Acreditamos que haja outras possibilidades de estudo e trabalho, mas estas nós deixamos para os possíveis leitores desse texto decidirem a contribuição do seu recorte, reflexão ou superação desse trabalho. À guisa de conclusão se pode dizer que uma andorinha sozinha não faz o verão, mas ela anuncia... e em conjunto com outras andorinhas poderão fazer o verão.

IV. REFERÊNCIAS

ABIB, M. L. V. dos S. A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 188-204.

AGOSTINI, S. **A organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores**. 268p. Dissertação de Mestrado. Univ. Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

AGOSTINI, S.; LIMA, M. S. L.; SOUSA, A. L. L. **O Estágio Supervisionado na Formação de Professores: múltiplos olhares**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 05 abril 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, 203 p.

ANASTASIOU, L. das G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-187.

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

ARANHA, M. S. F. (org.) A Escola. Programa de Educação Inclusiva. SEESP/MEC (Coord. geral), Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 3, 2004. 26 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000420.pdf>. Acesso em: 15/04/2012.

AROEIRA, K. P. **O Estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. **Saberes e estágio supervisionado: possibilidades e desafios na ação colaborativa entre universidade e escola**. In: Encontro Nacional de Didática e

Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 14.

ARROYO, Miguel (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991b.

AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Ed. Nacional, 1987. Disponível: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/principal.asp. Acesso em: 10/04/2012.

_____. **Educação: Temas polêmicos**. São Paulo, Martins Fontes, 1995. Disponível: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/principal.asp. Acesso em: 10/04/2012.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, M. A. R.; ABIB, M. L. V. S. **O papel do professor formador frente aos cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios**. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008.

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

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C.; CYRINO, M. Qual é o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? In: II Congresso Internacional em Formação Profissional em Educação Física e VI Seminários de estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física. **Anais...** v.1, p.1-18, Florianópolis, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e história da cultura**; trad. Sérgio Paulo Rouanet, 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, obras escolhidas, v. 1, 1994

BICUDO, M. A. V. **Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Graduação da UNESP**. São Paulo, UNESP, 1995. 89 p.

BORGES, C.; MATTEY, M.; ROUTHIER, C.; DUCHESNEAU, M-A. **A colaboração à serviço do enquadramento de estagiários no âmbito da formação inicial em educação física segundo a percepção de supervisores de estágio**. In.: I Congresso Internacional de Educação Física - O ensino da educação física nos ensinos básico e secundário: Educação e Formação – tendências atuais. Instituto Superior de Maia (ISMAI). Maia, Portugal, 2012.

BORGES, C. **A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes**. In: XIV ENDIPE (livro 2 - anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP, JM Editora, 2004.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. (1972) In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. p. 46-81.

_____. Trabalhos e Projetos. (1980) In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983c. p. 38-45.

_____. *O Senso Prático*. FERREIRA, M. (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. México: Fontamara. 1996.

BRAIT, L. F. R.; MACEDO, K. M. F.; SILVA, F. B. da; SILVA, M. R.; SOUZA, A. L. R. de. A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis Rev. Eletr. Do Curso de Ped. Do campus Jataí – UFG**. Goiás. v. 8, n. 1. Jan/Jul 2010. Disponível: <http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/itinerarius/article/viewArticle/996>. Acesso: 08 de maio de 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Decreto-lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 292**, de 14 de novembro de 1962. Fixa o Currículo Mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 9**, de 6 de outubro de 1969. Fixa o currículo do curso de Pedagogia.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE 4.873/75**. Formação Pedagógica das Licenciaturas. 1975.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 6.494**, de 7 de dezembro de 1977. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 1977.

_____. **Decreto n.º 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Diário Oficial da União, Brasília, 18 ago. 1982

_____. **Decreto n.º 89.467**, de 21 de Março de 1984.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n.º 914**, de 6 de Setembro de 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec914.pdf> acesso em: 04 julho 2009.

_____. **Lei nº 8.859**, de 23 de março de 1994.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 744/97**, de 3 de dezembro de 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9/2001**, 8 mai., 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 28/2001**, 2 out., 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002a**, 18 fev., 2002b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. D.O.U., n. 67, de 9/04/2002, seção 1,

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002b**, 19 fev., 2002a. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1/2006**, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17/08/2011.

_____. **Lei nº 11.788**, Presidência da República – Casa Civil (2008). Lei nº. 11.788, De 25 de Setembro de 2008. Brasília: Subchefia para assuntos Jurídicos.

_____. Decreto n. 6.755, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2009.

BRUXELAS. Comissão das Comunidades Europeias. **Melhorar a Qualidade da Formação académica e profissional dos Docentes**. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Bruxelas, 2007.

BUENO, B. O. ; CHAMLIAM, H. C.; SOUSA, C. P. de ; CATANI, D. B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, p. 385-410, 2006.

CAMARGO, D. A. F. **A pesquisa e seus pressupostos epistemológicos**. In: MICOTTI, M. C. O. Alfabetização: intenções/ações. Rio Claro: Costa, 1997, p. 153-182.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior. Universidade de Aveiro, Nov. de 2000. Disponível: <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/RuiCanario.pdf>. Acesso: 23/04/2012.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A Relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Editora Vozes. 4ª Ed. 1991.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências.** São Paulo: Cortez Editora, 1993.

CARVALHO, M. B. O.; LIMA, M. S. L. **Construindo a Docência: Professor e Estagiário na sala de aula.** In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

CASAGRANDE, A. L.; CYRINO, M.; JUTKOSKI, M.; CAMARGO, M. A. J. G. **Embalado a Vácuo: problematização do tempo na escola. Educação: Teoria e Prática. No prelo.**

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores.** 1a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, B. C. **Experiências de estágio em um curso de Pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade.** In: II Congresso Internacional CIDInE. Aveiro, Portugal. Anais. Novos contextos de formação, pesquisa e mediação, 2009.

CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. G. **Estágio supervisionado como experiência formativa para a democratização da gestão escolar.** In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Por uma escola de qualidade para todos: apresentação, programa e resumos (Anais).

COSTA, V. F. da. **Tecendo a formação universitária e contínua no programa de residência pedagógica da Unifesp – Guarulhos.** In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

COUSINET, R. **A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem.** São Paulo: EDUSP/Nacional, 1974.

CYRINO, M. **Professores em Formação: um estudo sobre os formadores de professores e a prática de ensino.** Orientação: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. **Relatório Final FAPESP,** 2009.

CYRINO, M; SOUZA NETO, S. **Formação Inicial dos Professores de Pedagogia: dos Estágios Curriculares e Prática de Ensino à Formação dos Formadores.** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Sandra Regina Netz (trad.). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIOGENES, A. N.; HOLANDA, S. C. L. **Professores-monitores e o desenvolvimento dos estágios supervisionados: a importância da relação institucional entre escolas e universidades.** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

DOMINGUES, I.; AROEIRA, K. P.; ALVES, W. Formação e Trabalho na Escola: Olhares e Perspectivas. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

DOMINICK, R. dos S.; SANTIAGO, S.; FERREIRA, S. C. **O estágio na formação de professores em Niterói - RJ: interações, construções e reflexões.** Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.

DURAN, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 37-62, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 05 de mar de 2011.

DUTRA, E. F. **Possibilidades para a Articulação entre Teoria e Prática em Cursos de Licenciatura.** Santa Maria, 2010. Dissertação de Mestrado. UFSM/RS.

EDWARDS, A. Teacher education: Partnerships in pedagogy?. **Teaching and Teacher Education**, 11(6), 1995. p. 595-610.

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **XIV ENDIPE** (14.: 2008: Porto Alegre, RS). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. [CD-ROM].

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **XV ENDIPE** (15.: 2010: Belo Horizonte, MG). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais [recurso eletrônico] / 15. ENDIPE. Belo Horizonte, 2010. [CD-ROM].

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção educação em pauta).

ESTRELA, M. T. **Profissão Docente. Dimensões Afectivas e Éticas.** Porto: Areal Editores, 2010.

FARIA JR, A. G. de; CORRÊA, E. da S.; BRESSANE, R. da S. **Prática de Ensino em Educação Física: Estágio Supervisionado.** Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1982.

FAZENDA, I. C. A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, S.C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus. p.53-62,1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A escola**. Poesia. Disponível em: <http://www.umdoistres.com.br/escolas/joseaugustoribeiro/paginas/A%20Escola.htm>. Acesso em fev. 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Isabel Narciso (Trad.) Portugal: Porto Editora.1999a.

_____. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (org) **Os professores e sua formação**. Lisboa, D. Quixote, 1999b.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. **L'école, lieu d formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires**. Laval: Les presses de l'université Laval, 2005.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como Diálogo Permanente entre a Formação Inicial e Continuada de Professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. [et al.] (org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. 818p. – (Didática e prática de ensino).

GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da R. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONZAGA, K. V. P. **A residência pedagógica como espaço privilegiado de formação de professores**. In: XIV ENDIPE: Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre, 2008.

HARGREAVES, A. The Emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, v.14, n.8, 835-854, 1998.

HIRAI, R. T. **A prática em questão: demandas da incerteza e da complexidade para a atuação na Educação Física escolar e para a formação profissional**. Dissertação de Mestrado. 2011. Universidade Estadual Paulista, IB - Rio Claro. 216 p. 2011.

HOUAISS, A.; VILAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: objetiva, 2009.

KENSKI, V. M. A vivência dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S.C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus. p.39-51, 1991.

KIST, Liane Batistela. **Limites e Possibilidades para a Implementação de uma Proposta de Tutoria no Desenvolvimento de Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura**. 2007. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J., & RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and Teacher Education**, 22(8), 2006. p. 1020-1041.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S.C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus. p. 63-74, 1991.

LACOSTE, J-P.; LOARER, C.; MONNANTEUIL, F. **Les stages en responsabilité dans la formation initiale des professeurs**. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche. França. Rapport IGAENR - Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R. Mars 2007. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid5098/les-stages-en-responsabilite-dans-la-formation-initiale-des-professeurs.html>. Acesso: 24 de março de 2011.

LACROIX-ROY, F.; LESSARD, M.; Garant, C. **Étude sur les programmes de formation et l'accompagnement des stagiaires**. Table MEQ-Universités. Canadá, 2003. Disponível em: http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_per_s_scolaire/Etude_MEQ_Universite.pdf . Acesso em: 01 de março de 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, Jan. - Abr., 2002.

LIMA, M. S. L. Práticas de Estágio Supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 243-253.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, S. de; REALI, A. M. M. R. **O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência** (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M. R. ; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUSFCar, INEP e COMPEd , 2002, p.217-235.

LOURENÇO, D. M.; MOURA, A. R. L. Significações da atividade docente: a relação com a professora no campo de estágio. **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005, p. 81-109.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

MEDEIROS, D. R. Prática de ensino na formação do professor: movimentos e desafios. **Anais do XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

MIZUKAMI, M.G.N. *et al.* A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. **Anais. IX ENDIPE**, Lindóia, 1998, p.490-509.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor-Aluno: o que é, como se faz**. 6ª Edição. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

NADALETO, C. **Memoriais e formação inicial de professores: um estudo de caso da Prática de Ensino**. 117p. Dissertação de Mestrado. Univ. do Vale de Itajaí, Itajaí, 2007.

NOVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: A. Nóvoa (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Ivani Fazenda (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, Junho, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professor**. Portugal: Porto Editora, 2000. (2ª edição).

OLIVEIRA, R. G. de. **Estágio Supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões**. 2006. 348 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

PACHECO, J. A. **O Pensamento e a Ação do Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PAULA, G. S.; CASSIANI, S. **Papel do professor da escola na formação do futuro docente: um discurso no silêncio**. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho

docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010. Anais do XV ENDIPE, 2010.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S.C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus. p. 15-38, 1991.

PIÉRON, M. **Formação de Professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica**. Cruz Quebrada, Lisboa. Edições FMH – UTL. 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, M. G. G.; SANTOS, R. C. G.; e AZEVEDO, M. A. R. de. **Diálogos acerca dos estágios curriculares Supervisionados: interfaces e possibilidades**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

PONTE, J. P. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: **Educação matemática: Temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.

PORTUGAL. Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. **Política de Formação de Professores em Portugal**. Portugal: Notiforma/Touch. 1ª Edição. Setembro, 2007.

QUEBEC. Ministère de l'Éducation. **Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement: Rapport d'évaluation de programme**. Bibliothèque nationale du Québec, 2002.

RESTREPO. L. C. **O Direito à Ternura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SARTI, F. M. O professor formador e as possibilidades da parceria intergeracional na escola. In: **XIV ENDIPE (anais): Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. [CD-ROM].

_____. Parceria intergeracional e formação docente. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso: 21 jan. 2010.

SARTI, F. M., BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 131, p. 455-479, mai/ago, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. acessos em 17 nov. 2010.

SCHIEN, D. **Um olhar da escola sobre a sua relação com o estágio supervisionado na formação de professores.** In: XIV ENDIPE: Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre, 2008.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1992. p.78-93.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: Denzin, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SEPTOURS, G.; GAUTHIER, R-F. **La formation Initiale et Continue des Maîtres.** **Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche.** França, Rapport conjoint IGEN-I.G.A.E.N.R. Février, 2003. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid2119/la-formation-initiale-et-continue-des-maitres.html>. Acesso: 24 de março de 2011.

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

_____. *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula.* **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, agosto, 2005. p. 152-153. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

SILVA, J. S.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. **A docência como profissão: um estudo sobre a dimensão (sócio-) afetiva do professor.** In: Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE “Saberes Docentes”– Edição Internacional e V Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar. Curitiba/PR: Champagnat, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-083-04.pdf>. Acesso: 05 de abril de 2012.

SILVESTRE, M. A. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011.

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. Relação professor-aluno: uma revisão crítica. **Integração ensino pesquisa extensão.** Ano IX, nº 33, maio de 2005. p. 97-101. Disponível em: www.usjt.br/proex/produtos_academicos/97_33.pdf. Acesso: 09 de maio de 2012.

SKILBECK, M.; CONNELL, H. **Teachers for the future: the changing nature of society and related issues for the teaching workforce.** A Report to the Teacher Quality and Educational Leadership Taskforce of the Ministerial Council for Education, Employment Training and Youth Affairs. Austrália, September, 2004.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IAOCHITE, R. T. **A colaboração no estágio supervisionado como mediadora da relação universidade-escola e entre supervisor, estagiário e professor-colaborador.** In.: I Congresso Internacional de Educação Física - O ensino da educação física nos ensinos básico e secundário:

Educação e Formação – tendências atuais. Instituto Superior de Maia (ISMAI). Maia, Portugal, 2012.

STUART, J. S.; TATTO, M. T. Designs for initial teacher preparation programs: an international view. **International Journal of Educational Research**, 33 (5), 493-514.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Ed.**, n. 13, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24. Disponível: <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso: 12 de outubro de 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 29 de julho de 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 16ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. **The Secretary's Sixth Annual Report On Teacher Quality: A Highly Qualified Teacher In Every Classroom**. United States of America: Ed Pubs, Education Publications Center, 2009.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. **Ementa da disciplina Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Curso de Pedagogia. 2006a.

_____. **Ementa da disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Curso de Pedagogia. 2006b.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. **Manual do Programa de Residência Pedagógica**. Departamento de Educação, Universidade Federal de São Paulo, 2010. Disponível: http://humanas.unifesp.br/observatorio/resid/prp_manual_v2011_revclecio.pdf. Acesso: 11 de março de 2011.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108p.

WACQUANT, L. Notas para Esclarecer a Noção de *Habitus*. **Revista Brasileira de Soc. das Emoções**, João Pessoa, PB, v. 6, n. 16, abril, 2007. p. 5-11. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>> Acesso em 10 de março de 2010.

WINCH, P. G. **Formação da Identidade Profissional de Orientadores de Estágio Curricular Pré-profissional: marcas de um possível coletivo**. 290 p. Dissertação de Mestrado. Univ. Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

YAMIN, G. A.; RODRIGUES, A. M. R. V.; SILVEIRA, D. B. **A mediação como instrumento fundamental para o trabalho de estágio supervisionado: limites e possibilidades na educação infantil.** In: XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas, 2008, Porto Alegre. XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

V. APÊNDICES

APÊNDICE 1

CADERNO DE CAMPO UNIVERSIDADE

Contexto – tipo de estagiários presentes (já são professores? Estão iniciando na carreira?)

O que a Interagente passa sobre a escola para os alunos?

O que os alunos trazem como dificuldades?

Dúvidas sobre escola e estágio? Modos de fazer, etc.

O que os alunos trazem da escola para a universidade? (É o mesmo conceito que a Interagente passa?)

Relação com o professor-colaborador?

Como os estagiários vêm a escola? O que trazem de experiências e dificuldades com relação à ela?

Orientações da Interagente com relação aos alunos e a escola...

Orientações gerais da Interagente

Outras observações gerais

APÊNDICE 2**CADERNO DE CAMPO CURSO**

Conceito de estágio passado.

Como as professoras lidam com a questão do estágio?

O que se fala sobre os estagiários no curso? Dificuldades, modos de fazer, das estagiárias, etc.

Como são orientadas para receber os estagiários?

Outras observações

APÊNDICE 3**CADERNO DE CAMPO ESCOLA**

Como a equipe gestora lida com o estagiário?

Qual a concepção de estágio?

A recepção do estagiário?

Estagiários pedem o auxílio do professor?

Quais os limites que encontram na sala de aula?

Como ocorre a orientação do professor-colaborador?

Auxilia em que momentos?

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE GESTORA

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – *Campus* Rio Claro – IB/ Dep. de Educação

Prezado (a) Sr (a),

Segue anexo um questionário que faz parte do estudo que venho desenvolvendo, junto às escolas de Ensino Fundamental I tendo como temática o estágio curricular supervisionado de estudantes do curso de Pedagogia. Este questionário está sendo entregue nas escolas participantes do estudo e tem como objetivo identificar os elementos que caracterizam a situação do estágio na instituição de ensino e como pressuposto captar a opinião de diretores e/ou coordenadores. Dessa forma, convido-o (a) a responder as questões abaixo, podendo assinalar mais de uma opção (se for o caso). Agradecemos, de antemão a sua colaboração e nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos.

Marina Cyrino
- pesquisadora responsável -

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
- orientador –

O que levou a decisão de ter estagiários na escola?

- Para auxiliar as professoras em sala de aula.
- A presença de muitos projetos da SME e a possibilidade dos estagiários auxiliarem no desenvolvimento dos mesmos.
- A necessidade de realizar o estágio para cumprirem a carga horária e se formarem.
- Para termos frequentemente o contato com a universidade.
- Para que aprendam como realmente acontece a profissão.
- Para que os estagiários possam colocar em prática as teorias aprendidas na universidade.

Como ocorreu o processo de aceitação dos estagiários?

- Por pedido da SME.
- Por convite da SME.
- A universidade entrou em contato primeiramente.
- Nós que procuramos a SME ou a universidade para recebermos estagiários.

Como ocorreu a recepção do estagiário?

- Alguém da equipe gestora mostrou/apresentou a escola, bem como seu funcionamento e regras.

Demos total autonomia para o(a) professor(a) da classe recebê-lo.

Somente apresentamos a professora para que ambos estabelecessem uma relação de trabalho.

As professoras e os estagiários

Nós escolhemos qual professora iria ficar com estagiários.

As professoras se dispuseram a receber estagiários em sua sala.

As professoras tem total autonomia para orientar os estagiários da forma que preferir

Os estagiários são vistos como:

É um aluno da universidade.

É um professor.

É alguém que ainda esta aprendendo a profissão, mas tem como preponderância ser aluno da universidade.

É alguém que ainda esta aprendendo a profissão, mas tem como preponderância a qualidade de professor.

O Estagiário e as regras de funcionamento da escola

Respeitam os horários da escola.

Respeitam os funcionários.

Respeitam os alunos.

Sabem se portar no ambiente escolar.

Falta dinâmica para compreender o funcionamento da escola.

Desrespeitam a grande maioria das regras.

Sobre os aspectos de convivência

Os estagiários tem contato somente com a professora da classe.

São convidados a participar de atividades diferenciadas dentro da escola.

Existe um acompanhamento semanal de suas atividades por parte da direção/gestão.

Existe um acompanhamento mensal de suas atividades por parte da direção/gestão.

Existe o acompanhamento de suas atividades por parte da professora.

Dá-se apoio às atividades que ele deseja realizar (ex. saídas de campo).

Outros

Caso sinta necessidade, aponte pontos que gostaria de ter comentado sobre a situação do estágio curricular supervisionado.

APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE GESTORA

Questão 1 - O que levou a decisão de ter estagiários na escola?	E-f	E-g	E-h	E-i	E-j	E-k
Para auxiliar as professoras em sala de aula.					X	
A presença de muitos projetos da SME e a possibilidade dos estagiários auxiliarem no desenvolvimento dos mesmos.	X					
A necessidade de realizar o estágio para cumprirem a carga horária e se formarem.		X		X		
Para termos frequentemente o contato com a universidade.	X		X	X		X
Para que aprendam como realmente acontece a profissão.				X	X	X
Para que os estagiários possam colocar em prática as teorias aprendidas na universidade.	X	X	X			
Questão 2 - Como ocorreu o processo de aceitação dos estagiários?						
Por pedido da SME				X		
Por convite da SME.		X			X	X
A universidade entrou em contato primeiramente.	X		X	X		
Nós que procuramos a SME ou a universidade para recebermos estagiários.						
Questão 3 - Como ocorreu a recepção do estagiário?						
Alguém da equipe gestora mostrou/apresentou a escola, bem como seu funcionamento e regras.	X		X		X	X
Demos total autonomia para o(a) professor(a) da classe recebê-lo.		X	X	X		
Somente apresentamos a professora para que ambos estabelecessem uma relação de trabalho.		X				
Questão 4 - As professoras e os estagiários						
Nós escolhemos qual professora iria ficar com estagiários.				X		
As professoras se dispuseram a receber estagiários em sua sala.	X	X	X		X	X
As professoras tem total autonomia para orientar os estagiários da forma que preferir	X	X		X	X	X
Questão 5 - Os estagiários são vistos como						
É um aluno da universidade.						X

APÊNDICE 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

DIRETORES/COORDENADORES

Bloco Formação inicial

Quando você fez o curso de pedagogia como foi o seu estágio?

Tinha acompanhamento?

Você recebia algum tipo de auxílio?

Como se dava a relação com a universidade?

E como a escola?

O que você viu que foi importante para sua formação?

O que foi ruim e sentiu falta?

Bloco Trabalho

Quando começou a trabalhar sentiu falta de elementos que não teve na sua formação inicial?

Se lembrava do estágio ou a situação era diferente?

Atendimento ao Estágio e estagiários

O que é estágio para você?

Qual a opinião sobre os estágios atualmente?

Vocês conversam com os professores sobre os estagiários? O que?

Relação universidade e escola

A universidade oferece suporte à você durante os estágios? Faz algum tipo de acompanhamento com os estagiários?

Para a escola, o estágio é “mais uma tarefa” ou ele tem seus pontos positivos?

A escola tem condições de participar da formação dos professores?

Com relação a responsabilidade do estágio, é com a coordenação ou o professor tem total autonomia com o estagiário?

Qual relação você vê entre escola e estágio? Faz parte da formação?

Quais as possibilidades que a escola apresenta para o estágio?

Possibilidades

O que você gostaria que acontecesse e não acontece nos estágios?

O que poderia mudar no ambiente do estágio?

Pensa que poderia dar algum outro tipo de contribuição?

Como pode ser fortalecida a parceria entre a universidade e a escola?

APÊNDICE 7

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

ESTAGIÁRIOS

Sobre o Estágio

O que é estágio para você?

Qual a opinião sobre os estágios atualmente?

O que o seu estágio significou pra você?

Quais foram suas dificuldades?

Sobre a Professora-Colaboradora

O que a professora-colaboradora significou pra você?

Como ocorreu a orientação?

Sobre a Escola e universidade

Como você vê o papel da escola da sua formação?

Você sentiu apoio da equipe da escola?

Como ocorreu a orientação?

Como é a equipe gestora da escola?

Você sentiu apoio da universidade?

Como ocorreu a orientação?

Possibilidades

O que poderia mudar no ambiente do estágio?

Pensa que poderia dar algum outro tipo de contribuição?

Como pode ser fortalecida a parceria entre a universidade e a escola?

APÊNDICE 8

ROTEIRO DE ENTREVISTA 3

PROFESSORES-COLABORADORES

Bloco Formação inicial

Quando você fez o curso de pedagogia como foi o seu estágio?

Tinha acompanhamento?

Você recebia algum tipo de auxílio?

Como se dava a relação com a universidade?

E como a escola?

O que você viu que foi importante para sua formação?/ O que foi ruim e sentiu falta?

Bloco Trabalho

Quando começou a trabalhar sentiu falta de elementos que não teve na sua formação inicial?

Se lembrava do estágio ou a situação era diferente?

Atendimento a estagiários

Desde quando recebe estagiários?

Porque decidiu ter estagiários?

Como definiria o momento do estágio?

Qual é o seu papel? O que representa?

Sobre as observações que fiz na sua sala, vi que você sempre separava uma parte da sua aula para a estagiária e muitas vezes você conversava com ela a parte sobre alguma coisa que ela estava fazendo ou que ia fazer... é isso mesmo? Qual foi a sua intenção com estas ações?

Você vê este momento como importante?

Como vê a relação entre a escola e a universidade? Sente o apoio de ambos os lados?

Sobre a Escola e universidade

escola oferece suporte à você durante os estágios? Faz algum tipo de acompanhamento com os estagiários?

A universidade oferece suporte à você durante os estágios? Faz algum tipo de acompanhamento com os estagiários?

Possibilidades

O que poderia mudar no ambiente do estágio?

Pensa que poderia dar algum outro tipo de contribuição?

Como pode ser fortalecida a parceria entre a universidade e a escola?

APÊNDICE 9**ROTEIRO DE ENTREVISTA 4****SME****Bloco Formação inicial**

Quando você fez o curso de pedagogia como foi o seu estágio?

Como se dava a relação com a universidade?

E como a escola?

O que foi ruim e sentiu falta?

Atendimento ao Estágio e estagiários

O que é estágio para você?

Qual a opinião sobre os estágios atualmente?

Como é o funcionamento do estágio na SME?

Como fazem o encaminhamento?

Escolhem as escolas? Como funciona esta questão?

Relação universidade e escola

A universidade oferece suporte durante os estágios? Faz algum tipo de acompanhamento com os estagiários?

A universidade contribui de alguma forma para as escolas ou SME? Como?

Para a escola, o estágio é “mais uma tarefa” ou ele tem seus pontos positivos?

A escola tem condições de participar da formação dos professores?

Com relação a responsabilidade do estágio, é só da universidade, ou a escola também tem parte nisso?

Qual relação você vê entre escola e estágio? Faz parte da formação?

Quais as possibilidades que a escola apresenta para o estágio?

Possibilidades

O que poderia mudar no ambiente do estágio?

Como pode ser fortalecida a parceria entre a universidade e a escola?

APÊNDICE 10

ROTEIRO DE ENTREVISTA 5

INTERAGENTE

Ser uma supervisora.

Como concebe esta função?

Como vê a importância deste papel?

Que tipo de contribuição possibilita ao universo do ECS?

Neste sentido, passando para uma próxima informação

Como concebe o momento do estágio?

Quais são os objetivos propostos?

Como se organiza a dinâmica do ponto de vista da universidade?

Quem é este estagiário?

Com relação a criação de um curso de extensão

Como foi a criação e preparação de um curso para acolher os professores da escola que recebe os estagiários?

Qual o objetivo do curso de extensão?

Como faz a seleção das escolas?

De que forma faz a orientação dos alunos?

De que forma orienta os professores?

E sobre a escola

Como é a escola neste processo?

Responsabilidades? Compromisso com o momento do estágio?

Qual é a relação da equipe gestora com os estagiários, com os professores e como você?

O que pensa do espaço escolar?

Sobre o processo

Como ficam os itens como avaliação?

Evolução dos estagiários?

Acompanhamento do estágio por parte dos professores e por sua parte?

Para finalizar

Qual o tipo de competências se espera do professor da escola para passar a ser um formador?

De que forma você pensa a parceria com esta instituição?

Em termos de Brasil, como poderia ser melhorada?

APÊNDICE 11

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Prezado Professor/Estudante

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Pós-Graduação, nível Mestrado que tem como título *“Formação inicial de professores: a responsabilidade da instituição escolar no processo de estágio supervisionado”* e preciso de sua colaboração concedendo espaço de aula para observação e respondendo à algumas questões em entrevista (que dar-se-á em dia e local de sua escolha) ou cedendo material relativo a planos de trabalho ou de estágio. Estas duas técnicas visam obter informações sobre o objeto de estudo apresentado. Cabe informar que não haverá nenhum tipo de risco à sua pessoa. O protocolo de investigação pressupõe que o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação, pseudônimo ou outra forma similar. Do mesmo modo, a qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa ou encerrar a sua participação, sem risco de nenhum constrangimento. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que se segue abaixo. Sendo o que se tinha para o momento, antecipadamente agradecemos a sua imprescindível contribuição.

Atenciosamente,

Marina Cyrino
RG 44.088.491-3
-pesquisadora responsável-

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
RG 6.755.309
-orientador-

DECLARAÇÃO (Termo de Responsabilidade)

Eu,.....R.G.....,residente e domiciliado à
Av./Rua.....Bairro.....na cidade de Estado
de.....,CEP.....-..... declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa *“Formação inicial de professores: a responsabilidade da instituição escolar no processo de estágio supervisionado”*, de Marina Cyrino – RG 44.088.491-3 -, concordando com a publicação de minhas respostas em textos na forma de Dissertação, artigos ou resumos para apresentar em reuniões científicas.Rio Claro,.....de de
.....

Assinatura: _____

APÊNDICE 12

CARTA CONVITE

Prezada Secretária de Educação do Município

Venho por meio desta solicitar autorização da Secretaria Municipal de Educação para que possa dar continuidade a realização de uma pesquisa de mestrado em seis escolas do referido município. Neste estudo, parto da compreensão de que a escola é o principal espaço de formação inicial e continuada do professor.

Neste contexto o objetivo do estudo se concentra em analisar de que forma a instituição escolar intervém na formação inicial de professores em situação de estágio; identificar qual a concepção de estágio que cada segmento da instituição escolar (gestor, professor-coordenador, professor-colaborador) se utiliza para receber estagiários; e propor alternativas de encaminhamento a respeito do processo de recepção, orientação e supervisão de estágios no que concerne às responsabilidades.

Assim, se for possível contar com a imprescindível colaboração da Secretaria Municipal de Educação estaria utilizando como espaço para a coleta de dados as seis escolas vinculadas a esta secretaria, que seriam as mesmas nas quais a Profa. Dra. Supervisora de Estágio está utilizando, no momento, para o desenvolvimento do estágio supervisionado da Pedagogia.

Nesta direção é fundamental mencionar que tanto a Profa. Dra Supervisora de Estágio estará participando desta pesquisa como sujeito, assim como algumas de suas alunas que estão em situação de estágio. Estarei também convidando para participar deste processo duas ou três professoras da área pedagógica desta Secretaria que possam nos auxiliar com informações a respeito da temática de estudo.

O projeto de pesquisa em sua essência busca construir com os professores, coordenadores, diretores e a coordenação pedagógica dessa Secretaria, diretrizes que possam auxiliar tanto a Secretaria de Educação como a Unesp, assim como estudantes e professores no desenvolvimento do estágio supervisionado naquilo que diz respeito às responsabilidades que cada um destas instituições assumem nesse processo.

A Lei de Estágio 11.788/2008 fala o que concerne à unidade concedente e a unidade cedente. Porém, as informações contidas nas orientações da referida lei não são suficientemente claras a respeito de determinados procedimentos vinculados à recepção de estagiários, orientação e/ou papéis assumidos pelos diferentes atores. Neste sentido, compreende-se que as informações veiculadas na referida lei são vagas, deixando em aberto algumas questões vinculadas ao processo de estágio. Dessa forma, acreditamos que esta parceria é imprescindível para a realização desse trabalho naquilo que foi proposto.

Rio Claro, 13 de abril de 2011.

Mestranda Marina Cyrino
- Pesquisadora -

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
- Orientador -