

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO

**O PAPEL DA ESCOLA COM A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO MOMENTO
DE ESTÁGIO: LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Pelotas, outubro de 2010

CÂNDIDA MARIA DE SOUSA CUSTODIO

CÂNDIDA MARIA DE SOUSA CUSTODIO

**O PAPEL DA ESCOLA COM A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NO MOMENTO
DE ESTÁGIO: LIMITES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto

Pelotas, outubro de 2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB-10/920

C987p. Custodio, Cândida Maria de Sousa

O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas / Cândida Maria de Sousa Custodio: Orientadora: Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto. – Pelotas, 2010.

73 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Escola de educação básica. 2. Estágio curricular supervisionado. 3. Formação inicial de professores. 4. Relação escola-campo e universidade. 5. Relação teoria e prática. I. Pinto, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. Orient. II. Título.

CDD 370.71

DEDICATÓRIA

Aos queridos e inesquecíveis pais (*in memoriam*) Lauro e Conceição Diva, por apresentarem-me ao mundo com afeto, dedicação e responsabilidade!

Ao Edi, marido e companheiro:

- Tua parceria incondicional tornou mais intensos os laços que nos unem!

À Juciara, ao Eduardo e à Amanda, amados filhos!

Ao Leandro, ao Maiquel, especiais genros!

Ao Julean, à Marina e à Mikaelli, amados netos!

Ao Paulo Fontes, intenso amigo:

- Compartilho com vocês o sublime dom da vida.

Nossos encontros são a razão do meu viver.

À Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, querida orientadora!

- Os caminhos por onde trilhamos, proporcionaram-me senti-la como alguém especial, que muito contribuiu com seus ensinamentos para minha formação acadêmica, e pela paciência durante o processo de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Deus, por proporcionar-me a vida, e por dar-me condições para prosseguir minha caminhada.

A mim, pela perseverança ao que me proponho, superando obstáculos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado da FaE/UFPEL (Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Pelotas), pelos ensinamentos que muito contribuíram para minha formação, e pelos momentos compartilhados que me possibilitaram a elaboração deste estudo.

Aos professores que participaram desta pesquisa como sujeitos investigados, pela sua colaboração fundamental que me permitiu a realização deste trabalho.

Aos colegas da Escola Estadual de Ensino Médio Areal, pela sua atitude de carinho e de parceria.

A todos que acreditaram nesta proposta e que de alguma maneira participaram para sua realização.

Banca examinadora:

Dr^a. Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto (PPGE / UFPEL - Orientadora)

Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster (PPGE / UNISINOS)

Dr^a. Maria Manuela Alves Garcia (PPGE / UFPEL)

Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (PPGE / UFPEL)

RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer, via Estágio Curricular, se a escola-campo de estágio, na perspectiva da equipe diretiva, dos professores e dos próprios estagiários, contribui para a formação inicial do professor oriundo de Instituições de Educação Superior. Alicerçada numa abordagem qualitativa utilizou, como instrumento, o questionário. A coleta de dados, entre esses segmentos, foi por amostragem intencional. O estudo foi realizado numa escola pública de ensino fundamental e médio, na cidade de Pelotas, RS. Algumas questões decorrentes balizaram o estudo, tais como: de que tipo e como se caracteriza a possível contribuição da escola-campo de estágio? Como efetivamente tem se construído a relação escola-campo e IES? Destacaram-se como referenciais teóricos, neste trabalho, Alarcão (2001); Nóvoa (1992; 1995); Pimenta (2001; 2008). Alguns elementos podem ser destacados como síntese do estudo, são eles: Os três segmentos mencionaram a importância do estágio supervisionado para a formação inicial dos estagiários, futuros professores. O estágio foi caracterizado como o local da prática, bem como o momento para colocar em prática a teoria. Aliada a esta observação tem o fato de as instituições também terem sido reconhecidas com papéis muito distintos, ou seja, universidade como local da teoria e escola como o local da prática. Uma questão de crítica foi o distanciamento, normalmente percebido, entre a escola-campo e a universidade. Outro ponto de crítica foi no tocante à pouca permanência dos estagiários na escola, e esse dado foi evidenciado com maior ênfase nos dizeres dos professores e da equipe diretiva. Parece ser pertinente pensar a escola-campo de estágio como uma instituição co-formadora do futuro professor, em atividades que se atribuem ao momento de estágio. A questão a ser pensada é que o papel da escola não se reduz à mera “recebedora” de estagiários, mas tem, até por orientação legal, um papel mais formativo. Ao Estágio Curricular Supervisionado, ainda que seja componente obrigatório, e considerado como articulador de saberes, com espaço na “grade” curricular, parece lhe faltar, no entanto, mecanismos que possam estruturar seu reconhecimento como espaço do campo profissional em conexão às atividades do curso.

Palavras-chave: Escola de Educação Básica; Estágio Curricular Supervisionado; Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

This research aimed at knowing, by means of Curricular Pre-service Training if school used for training, from the perspective of the principal team, the teachers and trainers, contributes to initial training of teachers coming from Higher Education Institutions (HEIs). Based on a qualitative approach we used a questionnaire for getting data. Data collection among respondents was done by intentional sampling. The study was carried out in a public elementary and secondary school in Pelotas, Rio Grande do Sul State. Some resulting questions marked out the study, such as: which types and what the characteristics are of the possible contribution of the school used for training? How is really built the relationship between the school used for training and the HEIs? The main theoretical bases were Alarcão (2001), Nóvoa (1992; 1995), and Pepper (2001; 2008). Some elements may be emphasized as a synthesis of the study: The three groups mentioned the importance of supervised pre-service training for initial training of future teachers. Training was characterized as the place of practice, as well as the moment to practice learned theories. In addition, institutions also were recognized as having very different roles, in other words, the university as the place of theory and the school as the place of practice. A criticism was presented to the distance, normally perceived, between the school used for training and the university. Another criticism regarded the fact that training happens for a too short time, something more emphasized by teachers and of the principal team. It seems advisable to see the school used for training as co-training institution for the future teacher in activities that are only developed during training. A question to be considered is that the school has not the role of a mere "recipient" of trainers, but, even according to some laws, a more formative role. Supervised Pre-Service Training, although a mandatory component, and despite being thought as an articulator of knowledge, included in curricular syllabuses, seems to lacks mechanisms that could structure its recognition as a place in the professional field connected to curricular university activities.

Keywords: Elementary School; Supervised Curricular Pre-Service Training; Initial Teachers' Training.

SUMÁRIO

1. Palavras iniciais.....	03
2. Da origem do estudo a sua relevância no contexto formativo do professor	05
3. O processo da pesquisa e sua caracterização	10
3.1. A escola – campo de estágio e o trabalho da pesquisadora nesse contexto.....	11
3.2. O recebimento dos alunos estagiários na escola: os primeiros contatos.....	12
3.3. Caracterizando os meios e os sujeitos de pesquisa	13
4. Referencial teórico.....	16
4.1. Contextos de relações da e na escola: a sociedade, a universidade.....	16
4.2. A formação inicial de professores e a contribuição do estágio curricular supervisionado.....	24
4.3. O estágio curricular supervisionado e a formação inicial no contexto da Legislação.....	28
4.4. O estágio como atividade teórico-prática na formação de professores.....	31
5. Análise dos dados: descrevendo dizeres.....	35
5.1. Os dizeres da equipe diretiva.....	35
5.2. Os dizeres dos professores da escola.....	39
5.3. Os dizeres dos estagiários.....	46
6. Finalizando: desafios e possibilidades num percurso percorrido.....	53

7. Referências.....	56
8. Anexos e apêndices.....	59
9. Anexo 1 Ficha de cadastro para acadêmicos (as) em momento de estágio curricular supervisionado.....	60
10. Apêndice 1 Equipe diretiva – Roteiro para questionário.....	61
11. Apêndice 2 Professor de classe – Roteiro para questionário.....	63
12. Apêndice 3 Estagiários (as) – Roteiro para questionário.....	65

1. PALAVRAS INICIAIS

Qualquer projeto de formação transporta uma utopia, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação.

António Nóvoa

A Educação, principalmente a institucionalizada, é universalmente reconhecida como fator essencial ao desenvolvimento intelectual do homem. Sendo a escola uma das principais instituições responsáveis pela educação, passa a exigir uma nova dinâmica de “ensinamento”, mais condizente com a sociedade atual. A nova realidade que invade a escola e que dela exige posicionamentos, decisões e ações, se configura em um emaranhado de novas tecnologias e de novas organizações familiares e sociais.

Dessa forma, o que era apenas uma instituição para permitir ao homem uma sobrevivência melhor, tornou-se fator de profundas transformações do próprio homem no seu espaço social, quanto a sua forma de pensar, de conhecer, de organizar-se e de comunicar-se. Esse novo contexto leva-me a refletir acerca da escola como um lócus que pode ser de socialização e de construção do conhecimento. Uma instituição que produz e que tem sua vida expressa no movimento curricular de espaço/tempo pedagógico trabalhado no coletivo, pelos sujeitos que nela transitam. Concordo com Marques (1990, p. 132) ao afirmar que “[...] Atualmente, a escola caracteriza-se por ser um espaço educativo e instituinte de relações, que tem como funções fundamentais, a preparação de cidadãos, a articulação, a produção e a socialização dos diversos tipos de conhecimento.”

Incidindo mais especificamente no estudo em questão, cabe destacar o grande impacto provocado pelas políticas públicas quando atribuem à escola o papel de co-responsável pela formação dos futuros professores ao receberem alunos estagiários em seu espaço¹.

¹ Mais especificamente a Lei 11.788 enfatiza o papel da Escola de Educação Básica como espaço formativo privilegiado para a formação inicial do professor (estagiários).

Diante desta nova fase pela qual passa a Educação e por sua vez, a escola, este texto busca contribuir com uma reflexão acerca do papel da escola no tocante à formação inicial de professores. Formulou-se as seguintes questões de pesquisa: na perspectiva da equipe diretiva, professores e estagiários de uma escola pública de Pelotas qual é o papel da escola-campo de estágio na formação inicial de professores, oriundos de universidades públicas e privadas? Existe contribuição da escola-campo de estágio? Como se caracteriza essa contribuição? Que tipo de contribuição? Contempla ainda como questões decorrentes dessas, as seguintes: como efetivamente tem se construído a relação escola-campo de estágio com as IES? Como os estagiários se relacionam com a escola-campo de estágio e que papel atribuem para a escola na sua formação? O que vislumbram a equipe diretiva e professores que recebem estagiários como sendo atribuição da escola-campo? Existem diferenças significativas nas concepções dos estagiários acerca do papel da escola-campo de estágio que possam ser relacionadas aos seus cursos de formação?

O procedimento metodológico teve como base os dados coletados a partir de questionário aberto aplicado à equipe diretiva da Escola, aos professores regentes de turma² e aos estagiários em situação de regência de classe.

Para a construção do referencial teórico, foi tomado como fundamento, entre outros, as ideias de Pimenta (2008) que analisa o estágio a partir de seus diferentes ângulos e o defende como espaço de possibilidades de aprendizagem da profissão de ser professor, e as contribuições de Alarcão (2001) que define reflexão como uma forma de pensar, e evidencia os motivos que justificam as ações como um espaço real de convivência.

Sendo assim, primeiramente, apresentaremos uma revisão de literatura, percorrendo sobre a importância da relação escola e sociedade, e da parceria entre universidade e escola-campo de estágio, suas características e implicações para o processo de aprender a ensinar, do estagiário. Num segundo momento, descreveremos o estágio visto em suas diferentes etapas para a formação inicial do professor. Em seguida, analisaremos o processo de tal proposta, ou seja, as ações desenvolvidas e as questões que resultaram desses elementos analisados.

² Levei em consideração para incluir na pesquisa os professores titulares que estavam com estagiários no momento da coleta de dados.

2. DA ORIGEM DO ESTUDO A SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO FORMATIVO DO PROFESSOR

*Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que
por não poder ser neutro, minha prática exige de mim uma
definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.*
Paulo Freire

Nas páginas a seguir, pretendo dividir com meu leitor um pouco de minha trajetória pessoal que, acredito, seja muito reveladora das minhas opções pessoais e profissionais. Divido aqui passagens desde minha infância até experiências escolares vivenciadas atualmente como profissional da Educação. Rever essa trajetória para situar minha intenção de pesquisa, provoca-me uma reviravolta na memória e não se traduz em tarefa fácil.

Meus pais, pessoas simples, esforçavam-se para manter-nos na Escola. Éramos muitos filhos e as necessidades aumentavam de acordo com o tempo, principalmente porque meus pais, quando nasci, já não eram tão jovens, pois ele tinha sessenta anos de idade e ela, trinta e dois.

Aos cinco anos de idade, pegava folhas de papel, soltas sobre uma mesa de madeira, na minha casa, e pedia para meu pai que me ensinasse a ler e a escrever. Como o tempo passou! Queria participar daquele mundo mágico das letras. Queria aprender! Via-o, constantemente, manuseando diversos livros e aquele universo das palavras me fascinava. Venci-o pelo cansaço. Meu pai escreveu, com giz, na lateral de seu guarda-roupa, as primeiras letras e meus olhos brilharam de satisfação pelo prazer da descoberta. Dessa forma, nossos encontros aconteciam dia sim, dia não. Meu pai, eu e o guarda-roupa.

No período em que frequentei a escola recordo-me de que fui aluna aplicada e disposta em atender as suas solicitações. Minha formação básica aconteceu em escolas públicas, em plena ditadura militar, época em que somente poucos tinham o privilégio de se expressar.

O tempo seguia seu percurso sem tréguas e esforçava-me para desempenhar, da melhor maneira, minhas obrigações como aluna, sendo responsável e assídua. Primeira filha,

numa família de seis irmãos (três meninas e três meninos), era muito solicitada para as tarefas da casa.

Estas atividades passaram a fazer parte da minha rotina e minha infância, lentamente, parecia distante. Durante o dia, num período, ia para a Escola; noutro, ajudava em casa. Estudar! Somente à noite, à luz trêmula de um lampião a querosene. E o tempo foi passando... Fui aprendendo a lidar com as dificuldades, a interpretar o processo vivido e a tomar decisões.

Retornei aos estudos após distanciar-me por vinte anos e em 1992 conclui o segundo grau na Escola Estadual de 1º e 2º graus Areal. Nesse mesmo ano, fui aprovada no concurso do Estado (1º lugar em Pelotas). Assumi em 1993 a função de secretária dessa Escola, reencontrando amigos, “ex” e novos professores. Uns com maneira única de ser, imutáveis em suas concepções e outros com uma nova visão do ser humano, preocupados com a Educação e com as questões sociais.

Dessa forma, o fato de participar das atividades na secretaria dessa Escola, possibilitava-me a proximidade com o diálogo entre os professores. Dentre suas manifestações, os professores falavam das suas angústias, comentavam suas incertezas diante do que vivenciavam no contexto educacional, como por exemplo, questões voltadas para o índice de reprovação e de evasão escolar. Era por meio desses contatos que, muitas vezes, essas vozes se entrecruzavam em função de tais dificuldades que naquele momento assim se caracterizavam. Senti, pois, que precisava construir novos conhecimentos e buscar respostas às situações em evidência.

Com a ansiedade de compreender e tentar colaborar para a melhoria dessas realidades, e confiante de que um curso superior me auxiliaria em minhas inquietações, decidi fazer um curso em nível superior. Em 1998, ingressei na UCPel (Universidade Católica de Pelotas), concluindo o Curso de Licenciatura Plena em Letras - Português/Espanhol e suas respectivas Literaturas no ano de 2001.

Tinha, portanto, na Universidade, expectativas de clarificar meu compromisso e minha competência como professora. Almejava vivenciar um período enriquecedor de ideias, de

trocas e de discussão para refletir. Este se caracterizou realmente por um período de busca permanente, permeado por movimentos de dúvidas e certezas, de possibilidades e limitações.

Tais movimentos me instigaram a prosseguir os estudos fazendo com que procurasse um curso de pós-graduação. Ingressei na Universidade Federal de Pelotas, no Curso de Pós-Graduação em Especialização em Educação em 2004. Elaborei um trabalho de conclusão de curso – Núcleo de Interesse: Teoria e Prática Pedagógica – UFPel/FaE, que aborda situações que ocorrem e legitimam a postura da escola enquanto reprodutora de uma ideologia que reflete uma educação excludente. Este Curso oportunizou-me conhecer uma rica literatura que se refere à educação, auxiliando-me para melhor compreendê-la.

Como profissional, meu desafio estava em lidar com as dificuldades que se impunham no dia-a-dia, para a construção dialógica entre os sujeitos. Em 2004, fui convidada pela direção para atuar como supervisora pedagógica na Escola onde trabalho ainda hoje. Passei a exercer funções no S.S.E. (Serviço de Supervisão Escolar).

Disposta em desvendar o sentido do trabalho teórico e prático da Supervisão Escolar, iniciei, aos poucos, um processo de tomadas e retomadas de compreensão dessa função. Foi por meio de leituras, de incansáveis momentos de observação das reações entre professores e supervisão que passei a buscar respostas que me ajudassem no desempenho da minha função.

Aprofundei, dessa forma, meus estudos sobre o que a Supervisão Escolar pudesse oferecer e contribuir. Comecei a ler os documentos da Escola, alguns teóricos voltados para a realidade da formação de professores, com a intenção de melhor interagir, coletivamente, no ambiente escolar.

Procurar saber mais é uma qualidade indispensável a todo o profissional e, reconhecer-me capaz de melhorar e buscar esse aperfeiçoamento tornou-me uma profissional com atitudes que podem ser reconhecidas na minha relação com os sujeitos, na Escola.

De modo que essas vivências despertaram, em mim, interesse especial de estudar e aprofundar meu olhar para as questões que envolvem essa relação. Daí a importância de

maximizar meus estudos, e colocar a serviço da educação e do ensino, o conjunto dos conhecimentos adquiridos.

Vivencio, atualmente, experiências em sala de aula, interajo com a comunidade, na minha Escola, e com professores estagiários, oriundos de diversas instituições de Educação Superior. Ensino e aprendo, além de participar da construção coletiva e da execução da proposta pedagógica dos Planos de Estudos, do Projeto Pedagógico e do Regimento Escolar. São os momentos de acesso à informação e a sua vinculação que me permitem exercitar a cidadania, a partir do conhecimento sobre o outro.

Quando reflito sobre estas situações vivenciadas na Escola, penso na importância do meu desempenho como pesquisadora e assumo, em 2008, mais um desafio profissional, quando presto seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, na Universidade Federal de Pelotas – UFPel - na linha de Pesquisa Formação Docente, convicta de que uma reflexão aprofundada sobre a dinâmica que envolve a escola seria fundamental para minha vida pessoal e profissional. Meu olhar era apenas um, entre outros tantos, logo, isso denota a complexidade da produção de conhecimento, uma vez que cada pessoa percebe o que ocorre ao seu redor a partir do lugar em que se encontra.

Para o momento da minha trajetória então, o objetivo desse estudo foi investigar qual é o papel da escola-campo de estágio na formação inicial do professor, oriundo de instituições de Educação Superior. Os motivos que me levaram a empreender esta discussão estiveram centrados, em grande parte, pelo contato direto que tenho com estagiários na Escola em que atuo o que me permite tecer um panorama da relação que a Escola e as IES estabelecem no que diz respeito à formação inicial do professor em situação de estágio.

Considero fundamental que o aluno em Estágio possa elaborar e reelaborar seu conhecimento por meio da reflexão e da troca de experiências, e a escola-campo de estágio tem uma relevância significativa nesse aspecto. Acredito que a preparação do professor na sua formação inicial deve realizar-se, pois, de modo que o torne um profissional ciente do significado da educação e que lhe possibilite contribuir para a coletividade no âmbito educacional. Mas, algumas questões me inquietavam, dentre as quais: terá a escola-campo de estágio real significado na formação inicial do professor? Será esta instituição um espaço de

contribuição no processo praxiológico³ do estagiário? Foi nesse contexto de formação docente, a Escola, tendo em vista o que dizem os estagiários, futuros professores, bem como outros sujeitos que compõem uma escola, que tentei entender o papel desta instituição frente à formação de professores.

Pensar em Estágio, portanto, é dialogar sobre projeto de curso, é falar em formação pedagógica, em formação inicial de professores, em produção de conhecimento, na relação teoria e prática, dentre outros. Saliento que, no levantamento exploratório realizado, tipo Estado da Arte, foi possível observar que as pesquisas referentes à escola-campo como espaço formativo são reduzidas. Nesse sentido, Rui Canário (2006) defende que:

(...) A pesquisa sobre os processos de formação de professores veio evidenciar a importância decisiva dos processos de socialização aos quais estão sujeitos todos os professores nas diferentes escolas por onde passam. Trata-se de aproveitar, de forma consciente e deliberada e para efeitos formativos, as situações e os mecanismos de socialização, cujos resultados são, em muitos casos, imprevistos, invisíveis ou indesejáveis. A função de animação da formação surge então como uma função estratégica (p. 81).

Ainda menos são aquelas que a vislumbram como uma instituição co-partícipe na formação inicial dos professores. Aliás, essa é uma tônica do trabalho em questão, tentar entender a escola-campo de estágio, para além de receptora de estagiários, vislumbrando-se muito mais, como uma co-responsável por esse processo, o que significa romper com uma série de representações acerca do seu papel, de como se caracteriza a sua relação com as outras instituições formadoras de professores, dentre tantas.

Por tudo o que foi explanado, justifico a necessidade da pesquisa em questão, buscando contribuir com bases mais sólidas para um momento que considero de extrema relevância para a formação dos futuros professores, o Estágio Curricular Supervisionado.

A seguir, será explicitado o processo metodológico proposto para a realização da pesquisa.

³ Praxiológico, segundo o Dicionário Michaelis, significa Praxiologia – Estudo das ações e da conduta humanas.

3. O PROCESSO DA PESQUISA E SUA CARACTERIZAÇÃO

Na busca por caminhos que me propiciaram a investigação das questões propostas foi importante estar sempre atenta, pois como Barbier (1992, p. 149) diz:

Pesquisador é quem de certo modo não sabe, é aquele que duvida. Aquele que sabe de saída, que sua relação com os outros é repleta, inchada de imaginário. Pesquisador é também aquele que sabe que vai aprender muita coisa durante a relação que vai estabelecer e que, nessa mesma relação, vai trazer alguma contribuição.

Complemento à proposição acima, afirmando que o pesquisador deverá ser capaz de praticar a “paciência pedagógica” e, em seqüência metódica, registrar, tocar, sentir, colher informações, organizar dados e buscar outros saberes.

O que está em jogo [na pesquisa] não é uma pura e simples questão de escolha metodológica. É uma postura ética e epistemologicamente existencial que de maneira ousada se reescreve. Posso conversar e entrevistar, posso registrar dados por escrito a partir de observação do que vejo e ouço, posso conviver com outras pessoas em diferentes situações e posso fazer destes procedimentos fundados no diálogo entre pessoas, a porta de dados da minha abordagem de pesquisa. (BRANDÃO 2003, p. 184-185)

Partindo do pressuposto de que a metodologia que adotamos implica no caminho que buscamos traçar, podemos dizer que essa se delineia no momento em que nossas perguntas, dúvidas e inquietações subjazem ao que queremos investigar.

Assim, após a definição do tema a ser investigado e das questões daí decorrentes, consegui alcançar uma caminhada metodológica que me proporcionou compreender com mais clareza o papel da escola-campo de estágio em relação ao processo de formação inicial do professor, pois, como afirma André (1995, p. 52), “a escolha de uma determinada forma de pesquisa depende, antes de tudo, da natureza do problema que se quer investigar e das questões específicas que estão sendo formuladas”.

Procurei mergulhar no cotidiano escolar e, atenta, evitei definições rígidas e hipóteses prévias, assumindo uma postura aberta para a emergência do novo. Fui ao encontro do que

lá estava acontecendo com meus protagonistas, os sujeitos envolvidos. Encontrei respaldo na afirmativa de Barbier (1985) quando defende que se busca saber mais, para melhor intervir na realidade, sem deixar de considerar a relação sempre dialética entre pesquisador e objeto da pesquisa.

Passo a apresentar, a seguir, o campo de investigação, os meios e os sujeitos que constituíram a coleta e a análise dos dados.

3.1. A escola-campo de estágio e o trabalho da pesquisadora nesse contexto

A instituição escolhida para a realização dessa pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Médio Areal que se localiza na Região Sul do Rio Grande do Sul, na zona leste da cidade de Pelotas, num bairro periférico. O critério de escolha desta foi o fato de estar atuando como supervisora na Escola e acompanhar os estagiários oriundos de diversas instituições e diversos níveis de ensino, em suas atividades.

A origem do “Ginásio”, como era conhecida a Escola Areal, foi em 1971, em prédio cedido pela Prefeitura. Na década de setenta, como todas as escolas estaduais, ajustou-se ao processo de reorganização e passou a implantar as séries finais do ensino de 1º grau, enquadrando-se na tipologia de “Escola de 1º grau”. Na década de noventa, foi autorizado o funcionamento do 2º grau passando a denominar-se “Escola de 1º e 2º graus”.

Já no ano 2000, essa Escola passou a denominar-se “Escola de Ensino Médio”. Atualmente, como Escola Estadual de Ensino Médio Areal, atende 1856 (mil oitocentos e cinquenta e seis) alunos, distribuídos em 03 (três) turnos, ou seja: no turno da manhã, funciona o Ensino Médio Regular; à tarde, o Ensino Fundamental (de oito e nove anos de duração) e à noite, o Ensino Médio Regular e o Curso EJA (Educação para Jovens e Adultos). A Escola conta com 114 (cento e quatorze) professores, distribuídos em 45 (quarenta e cinco) turmas.

A equipe diretiva dessa Escola constitui-se de 01 (um) diretor geral; 01 (um) vice-diretor para cada turno; 02 (duas) supervisoras escolares; 02 (duas) orientadoras educacionais; 01 (uma) coordenadora da EJA; 01 (uma) coordenadora para as Séries e Anos Iniciais do

Ensino Fundamental; 03 (três) psicólogas escolares, totalizando 13 (treze) profissionais.

Tendo como proposta central “Formar para a Cidadania” e comprometida com a Educação, a Escola oferece à comunidade cursos profissionalizantes e, aos fins de semana, seu espaço físico, como Escola Aberta.

Foi nesse cenário dinâmico e operativo que passei a buscar outros olhares, outras frentes, com a investigação científica, tendo claro que essa convivência no cotidiano escolar, como pesquisadora, iria exigir-me refletir sobre meu jeito de ser profissional e, sobretudo, quanto à questão ética que perpassa o campo do saber escolar.

Na Escola-campo da pesquisa exerço atividades na Supervisão Escolar, como afirmei anteriormente, e acabo mediando à relação entre a Escola e as Universidades, especialmente no tocante às orientações gerais das atividades dos estagiários, acadêmicos oriundos de cursos de Educação Superior⁴.

Pesquisar no ambiente de trabalho poderia significar um entrave ao processo necessário de “afastamento” do pesquisador para com a realidade e sujeitos partícipes da investigação. Entretanto, acreditei que com os devidos cuidados metodológicos, podia estar nesse fator, uma possibilidade de enriquecer minha busca pelos dados da pesquisa. O fato de trabalhar no mesmo local dos protagonistas dessa investigação, foi oportuno para melhor perceber suas satisfações e suas dificuldades.

A seguir, passo a relatar como ocorre o processo de recebimento do estagiário pela escola-campo de estágio que, ao lhe abrir suas portas, de alguma forma, assume o compromisso com sua formação inicial.

3.2. O recebimento dos alunos estagiários na escola: os primeiros contatos

A chegada do aluno estagiário na Escola-campo de estágio se dá por meio de

⁴ Apesar de a Escola receber estagiários, também do nível médio, Curso Normal, estes não farão parte da pesquisa, tendo em vista a especificidade deste nível de formação.

encaminhamento oficializado pela instituição formadora, Universidade e/ou por carta de apresentação da 5ª. CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

Logo a seguir, ocorrem os procedimentos internos da Escola, no sentido de encaminhar os alunos estagiários para iniciarem suas atividades. Esse momento conta com a participação da Direção, da Supervisão Escolar e dos professores de classe.

O estagiário acompanhado por uma das supervisoras, normalmente este trabalho fica sob minha responsabilidade, preenche uma ficha com informações de caráter geral (anexo 1). Após, são feitas visitas às dependências da Escola para que este se situe melhor naquele novo espaço de convivência. O acesso aos variados espaços escolares proporciona ao estagiário conhecer o cotidiano da Escola e seus movimentos, para além da sala de aula.

Nesse processo, o professor de classe, que havia sido consultado e concordado em receber estagiário, passa a ter uma relação mais direta e contínua com o mesmo, orientando-lhe no sentido de como proceder no preenchimento do diário de classe, nos registros de conteúdos trabalhados, no registro da frequência dos alunos, assim como no processo de avaliação, dentre outros. Cabe ressaltar que o estagiário participa das decisões dos Conselhos de Classe, nesta Escola.

Outro dado relevante diz respeito à necessária aproximação entre o orientador de estágio das instituições parceiras e a Escola, para que estes discutam o desempenho do estagiário e demais aspectos relacionados.

3.3. Caracterizando os meios e os sujeitos de pesquisa

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário aberto que segundo Gil caracteriza-se por “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado [...] e constitui o meio mais rápido de obtenção de informações” (1991, p. 90-91). Com o objetivo de “testar” o questionário, este foi aplicado em um grupo menor, com pelo menos 10% do total dos participantes.

Descrevo, a seguir, os sujeitos que participaram da pesquisa, traçando um breve perfil

dos mesmos. Fizeram parte da pesquisa:

13. Parte da equipe diretiva: Diretor geral (01); vice-diretor (03); supervisora pedagógica (02); orientadora educacional (01); coordenadora pedagógica (01). Nomes fictícios: Carla, Constância, Bianca, Elisa, Livia, Maíra, Mauro e Rosa. Totalizando 08 sujeitos, (apêndice 1).
- Todos os professores de classe que estiveram com estagiários no período de coleta de dados. Nomes fictícios e disciplinas: Celina, Cenira, Cynara, Danilo, Renata, Samantha, Sílvia e Soraya. Totalizando 08 (oito) sujeitos participantes⁵. (apêndice 2).
- Todos os estagiários oriundos de universidades públicas e privadas de cursos de licenciaturas presenciais que estivessem desenvolvendo a regência de classe no momento da coleta de dados. Nomes fictícios: Carlos, Cleuza, Diana, Denise, Susete, Karina, Ketlen, Marlon, Cibele, Márcio e Arlete. Totalizando 11 (onze) sujeitos participantes⁶. (apêndice 3).

Destaco, então, que os estagiários participantes da pesquisa constituíram-se por: oito estagiárias e três estagiários. Cinco estagiários do Curso de Educação Física, quatro do Curso de Letras, um do Curso de Filosofia e um do Curso de Arte e Design. Dentre estes, apenas três eram de instituição privada.

A análise dos dados contou com a abordagem qualitativa. Cunha (1991, p. 57) destaca em relação à organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa que este,

[...] é um processo bem complexo. É necessário que o pesquisador tenha uma visão global do objeto pesquisado e do contexto que o circunda sem, entretanto, perder as peculiaridades e aspectos particulares que podem, muitas vezes, enriquecer a compreensão do fenômeno.

Iniciei o estudo de análise dos dados sendo que, num primeiro momento, me provocaram um sentimento de ansiedade frente à complexidade que surgia toda vez que lia e

⁵ O número de professores não correspondeu ao número de estagiários, pois uma professora tinha duas turmas com um estagiário em cada. As disciplinas sob responsabilidades dos professores aleatoriamente apresentadas eram: Educação Física, Filosofia, Literatura, Língua Portuguesa e Inglesa.

⁶ Havia quatorze estagiários, mas três não devolveram os questionários.

relia o material. Fiz um mapeamento desse material, para posteriormente, agrupá-lo a partir de tendências (categorizações) e estabelecendo relações com as questões norteadoras da pesquisa e com as teorias estudadas. Moraes (1994, p.7) defende que “[...] a categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles”. Trilhei, assim, por caminhos que me possibilitaram compreender com maior profundidade o papel da escola-campo de estágio na formação inicial do professor, tendo em vista a perspectiva de professores da equipe diretiva, estagiários e professores titulares.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

*A escola não pode mudar sem o empenho
do professor e este não pode mudar sem uma
transformação da instituição em que trabalha.*

Antônio Nóvoa

Com este estudo, o objetivo foi buscar contribuir para pensarmos a Escola de Educação Básica para além desse nível de ensino, e podermos entendê-la como uma importante instituição que contribuiu sobremaneira com a formação inicial dos professores, mais especialmente aqui, com a formação do estagiário.

No caminho percorrido, tive como foco central do meu estudo investigativo a escola-campo de estágio. Nesse aspecto, minha pretensão foi investigar qual é o papel da escola-campo de estágio na formação inicial do professor, oriundo de instituições de Educação Superior. Serão trazidos, a seguir, alguns elementos teóricos que poderão situar o contexto temático da pesquisa apesar de não objetivar esgotá-lo.

4.1. Contextos de relações da e na escola: a sociedade, a universidade

Nos últimos anos, defrontamo-nos com diversos tipos de mudanças nos planos socioeconômico, ético-político, cultural e educacional que nos exigem repensar a sociedade em que estamos inseridos. Estas mudanças, no tocante à Educação, provocam desafios de toda ordem que terão de ser enfrentados.

Educar, em tempos remotos, era o sujeito vivenciar o cotidiano com os mais velhos, ouvir suas histórias, suas experiências e, com isso, formar-se para atuar em comunidade. As tradições eram passadas naturalmente, sem que precisasse de uma determinada instituição para que tal situação se concretizasse.

Assim, nas formações sociais mais antigas, o adulto ensinava, e o outro aprendia, praticando na vida, no trabalho. Logo, a educação do homem nem sempre foi concebida no espaço escolar, tampouco esta tinha como representação a condição dos dias de hoje.

Lopes e Galvão (2001) dizem que foi a partir de Idade Média, na Europa, que a educação se tornou produto do espaço escolar, passando a atribuir-lhe um caráter mais formal. Nesse sentido, reduzem-se as formas do pensamento às formas lógicas da linguagem, e o ensino à lógica da matéria ensinada. A educação torna-se então, predominante escolástica⁷ destinando a escola um lugar para um aprendizado instrumental, complementar à socialização ou humanização, convertendo-se esta em lugar central de acesso à verdade estabelecida, seja pela revelação divina, seja mais tarde, pelas ciências.

A escola, nos moldes atuais, surge como instituição ligada ao desenvolvimento do capitalismo. Com a Revolução Industrial, a partir de 1750, era preciso que mais pessoas soubessem ler, escrever e contar, além de saberem lidar com as novas exigências de trabalhos nas indústrias. Outrossim, a burguesia, classe dominante, era-lhe importante socializar e educar os trabalhadores, para que se tornassem disciplinados.

Percebo que a escola como instituição social, no percurso histórico, representou um local relevante para os diversos povos e sociedades, e teve peculiaridades próprias da realidade social vigente.

Interessante notar a origem e sentido da palavra escola, no grego, *skolê* com sentido de “ócio, lazer”, e no Latim, *schola*, como “ócios consagrados ao estudo”. Lopes e Galvão assinalam que:

A palavra passou assim de um significado a outro: ‘o substantivo escola não se explica pela ociosidade [...], mas pelo fato de que todas as outras ocupações devem ser deixadas de lado e as crianças devem se entregar aos estudos dignos de homens livres.’ A ocupação era um neg/ócio, pois era preciso uma certa desocupação que pudesse ser preenchida com a aprendizagem e com o que fazia pensar – uma preguiça, um ócio... que logo deixava de ser. A escola era, assim, um lugar para se entregar aos estudos que exigia, por sua vez, um desejo de saber, um gosto por esse tipo de ocupação e não por outra. Aliás, na própria raiz da palavra estudo já está: ter gosto, desejo (2001, p. 18).

Em uma perspectiva transformadora, a escola poderá educar para ouvir e respeitar as

⁷ Escolástica refere-se àquilo que se ensina na escola. É o método de ensino teológico e filosófico feito nas escolas eclesiais e nos primórdios da universidade durante a Idade Média, entre os séculos IX e XVI. No método escolástico debatiam-se questões e opiniões, fundamentando-as com a razão. <<<http://pt.shvoong.com/humanities/philosophy/175-0189-escolastica>>>(18/05/2010).

diferenças. No entanto, para que a escola seja um espaço de vida, será fundamental que acolha a diversidade cultural, como um espaço organizado, com o olhar centrado na construção do conhecimento e de valores éticos. Com tais proposições, todavia, será importante que as pessoas envolvidas no processo educativo, coletivamente, discutam suas práticas, e tomem para si os rumos desta instituição que tem se mantido historicamente como relevante no processo de humanização das pessoas.

Nessa compreensão, o espaço educacional é uma realidade desafiante, já que a escola interage com a heterogeneidade dos públicos escolares, que hoje a frequentam, o que poderá provocar a necessidade de um olhar mais atento às diferentes maneiras de compreensão do mundo, do conhecimento e das relações pessoais. Barcelos (1990, p. 23) defende que “a escola é, em essência, uma proposta pedagógica, um espaço educativo com o compromisso político de presença concreta e conseqüente na comunidade”.

A mesma autora destaca a escola como sendo o espaço por excelência da produção da ciência da educação, como espaço para reflexão e sistematização de práticas, em que acontecem a aprendizagem e a descoberta de novas teorias.

Em torno dessas questões, observo a Escola como objeto de debates diversos. Discute-se e escreve-se sobre seu espaço na sociedade, seu tempo, sua função, suas normas, seus valores e seus saberes sistematizados, o que a define como um espaço democrático ou não. Fica evidente que, com todas as diversidades possíveis em relação ao entendimento do papel da Escola, perdura a compreensão de ser esta fundamental para o desenvolvimento das sociedades e da transmissão de um saber historicamente construído.

Atenta ao universo da Escola, Marisa Costa defende:

Talvez seja daí, desse nicho de representação da escola como detentora de um saber-fazer que habilita para a sociedade, para o mundo e para a vida, que emerge a maior proliferação discursiva sobre ela. Incontáveis teorias, teses, projetos, modelos, propostas têm sido apresentados e defendidos por estudiosos, especializados ou não, tendo em vista dar sentido, forma e fim àquilo que poderia ser entendido como tarefa social e cultural da escola (2003, p. 22).

A autora considera ainda que a escola,

[...] certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. Mas uma escola que fala a língua do seu tempo e espaço poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e educação dos humanos (2003 p. 22).

A autora faz um discurso envolvente e instigante à medida que se refere à escola como espaço social, com seus contrastes e define esse universo em torno das possíveis mudanças nas relações sociais e no cotidiano escolar.

Nesse aspecto, entendo que essa é a Escola que queremos, como campo de relações pelo desempenho de suas funções sociais, políticas e pedagógicas, com flexibilidade, participação, autonomia.

Segundo Brzezinski (2001) a escola pode produzir novas idéias para lidar com velhas questões, como por exemplo, criar alternativas para pensar a evasão, repetência ou mesmo provocar nas pessoas o desejo de mudar.

Com tantos desafios, Alarcão (2001) propõe a escola pensar a si própria, num propósito de “escola reflexiva”, numa nova maneira de pensar e de agir na realidade, com suas necessidades e seus determinantes emergenciais.

A autora aponta tais procedimentos como sendo uma nova racionalidade que se volta à reflexão, segundo ela:

É essa a escola que se quer mais autônoma, mais participativa e democrática, que produz uma cultura interna própria, constrói o conhecimento de forma coletiva e preocupa-se com a formação contínua de seus profissionais; é aquela que sugere ter potencial para transformar-se em uma escola reflexiva (2001, p. 68).

A pesquisadora faz menção ao desejo de uma escola voltada para o plano pessoal, profissional e social, numa relação de compartilhamento e afeto, como ingredientes essenciais para a superação de desencontros, na escola, vivenciados.

Nesse sentido, Alarcão (2001) expressa-se sobre uma nova concepção de escola, com suas novas configurações organizativas do dia-a-dia da Escola que a tornam um espaço aprendente e qualificante. A investigadora dedica sua atenção ao que poderá, segundo seu ponto de vista, implicar num paradigma que promova mudança quanto à falta de condições decisivas frente a problemas que envolvam a comunidade escolar.

Saliento, portanto, que num mundo globalizado, independentemente da intensidade das interações, nenhuma escola será uma ilha, uma vez que, os conhecimentos e os anseios das comunidades não são independentes entre si.

No pensar de Alarcão (2001), está à perspectiva de se viver a cidadania na escola, mediante possibilidades do desenvolvimento humano, que deverá ser um dos principais pressupostos de uma escola comprometida com a formação plena de seus alunos.

No meu entender, a sociedade contemporânea exige de todos, tomada de decisões e enfrentamento de situações adversas que só poderão ser compartilhadas se tivermos conhecimento técnico e visão social. Nessa lógica, ignoramos, às vezes, o que nos cerca, sendo necessário focarmos o olhar para o futuro. Segundo Alarcão (2010), a escola é o futuro, mesmo com suas mazelas, com os problemas criados pela sociedade tecnicista/capitalista que lhe exige soluções, nem sempre fáceis de serem resolvidos. Torna-se fundamental, portanto, que o homem, na escola, se construa como cidadão.

Tais palavras provocam em nós processos de reflexão sobre comportamentos atitudinais, éticos, sobre a escola, no seu papel, no seu envolvimento, sobre o professor dessa escola, os estagiários, o professor formador desses estagiários, o sistema educacional, as leis que o regem, a comunidade, a humanidade, a natureza, o mundo, os sentimentos, os pensamentos, o homem que educa, ou não, que ensina, ou não, que aprende, ou não, que constrói ou destrói coisas, pessoas, sonhos, metas.

Mas, Brezezinski (2001, p. 79) já evidenciava “[...] que a transformação da escola historicamente conservadora e racional em escola reflexiva e emancipadora é um processo em construção e não ocorre sem rupturas”.

Sob essa lógica, realmente, implantar, na escola, mudanças que as adaptem às exigências da sociedade do conhecimento, constitui hoje grande desafio. Nessa concepção, Rui Canário (2006, p. 7) defende que “[...] Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas sim problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha, e não a consequência de um destino”.

Nessa perspectiva, arrisco-me a definir a escola como um ambiente social, de interações e de realizações humanas, em que seus pares se identificam entre si.

Quanto à universidade deve ser pensada como um espaço propício para o diálogo, já que é uma instituição social, a serviço da sociedade em que se situa. No caso específico da formação de professores, cabe, sim, à universidade produzir e organizar uma maneira de sentir, de pensar e de agir, na sua formação iniciante, na construção de sua identidade, ou seja, de implantar um projeto de qualificação docente. Cabe à universidade, portanto, apresentar-se como fator de transformação social, e oferecer condições ao acadêmico, na sua formação inicial, para construir-se professor.

A universidade tem de enfrentar ainda, vários desafios. Desafios relacionados ao processo globalizante na qual está imersa, ao processo impositivo da mercantilização da educação, que muitas vezes, é entendida como mera mercadoria, contribuindo para a conservação de uma política de caráter neoliberal.

Com as mudanças das políticas educacionais pelo MEC, podem ser observadas situações que envolvem o Estado ao se descomprometer lentamente com a educação pública, num processo de desamparo. Esse contexto educacional passa a influenciar o ensino superior e, na década de 1990, traduz-se em leis e em parâmetros educacionais de forma mais incisiva, provocando novos arranjos curriculares na universidade e, em especial, nos cursos de licenciatura.

Fávero (2001, p. 56), citada por Nilda Alves, afirma que:

No caso de uma universidade pública, mais que habilitar estudantes para atuar como profissionais no mercado de trabalho, ela deve formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança, a partir de uma visão crítica da realidade.

Cabe, portanto, à universidade um papel fundamental no processo de socialização das pessoas e, também, dos futuros professores. A questão central parece estar não na supremacia de uma ou outra instituição (escola ou universidade), mas na relação entre as duas.

Dessa forma, a relação escola e universidade que subsidiou algumas discussões neste estudo esteve delimitada pela relação que a Escola tem com as Universidades, no que se refere à formação de professores, via estagiários, dos Cursos de Licenciatura. É evidente que outras formas de relação permeiam tais instituições, mas foram privilegiadas, por questões de foco de estudo, a mencionada. Faz-se necessário que ambas as instituições lancem, juntas, um olhar à formação do estagiário de maneira consciente e crítica, que lhe apontem caminhos e o convidem a experimentar o novo, a ser sujeito ousado e pensante, para contribuir como agente no processo de transformação da Educação. Numa relação de proximidade, portanto, essas instituições podem atuar com criticidade e estabelecerem mecanismos institucionais de colaboração, de parceria, e, especialmente, de co-responsabilidade na formação inicial de professores.

Nesse aspecto, a escola pode ser o lugar adequado para estabelecer princípios e conteúdos de formação e de qualificação profissional dos professores. O que não diminui a importância do papel da universidade, a quem cabe à formação em nível superior, uma vez que esta instituição dispõe de ferramentas teóricas e metodológicas para fazer avançar as investigações e as pesquisas educacionais. Sem essas formulações, entretanto, a prática se esvazia.

Deste modo, a teoria desvinculada das situações reais da aprendizagem não opera mudanças, logo, universidade e escola podem tentar construir um processo dialógico, que se direcione para a reflexão acerca de seus limites e de suas possibilidades quanto ao seu compromisso com a formação inicial do professor.

Nesse aspecto, ambas as instituições podem, pelo sentimento de parceria, promover a construção de espaços, por meio do Estágio Curricular Supervisionado, que pode proporcionar-lhes condições de intercâmbio para suas relações.

Para esta relação, universidade e escola, o diálogo deve ser fator essencial, como elemento de proximidade, que proporcione às instituições formadoras espaço para que construam e fortaleçam laços de convivência e de compartilhamento. E tenham, no caso específico do estágio, relações que se estabeleçam no cotidiano escolar, visando, principalmente, a possibilidade da construção de propostas que promovam a qualidade da formação e do desempenho do futuro professor, num contexto de responsabilidade coletiva.

Pimenta e Lima (2008) defendem que:

A luta por um estágio melhor vincula-se à luta pela melhoria dos cursos de formação de professores, pela valorização do magistério e por uma escola de ensino fundamental e médio mais democrática. A luta por uma sociedade mais humana e mais justa e inclusiva é o desafio de ética e compromisso do educador dos cursos de formação.

A questão que se coloca, entretanto, diz respeito ao fato de, normalmente, a relação entre escola e universidade, no tocante à formação de professores, mais especificamente no momento do estágio, reduzir à Universidade a responsabilidade pela formação, e à Escola, a responsabilidade por receber os estagiários. Esse fato denota uma visão simplificada do que vem a ser a formação inicial do professor, do papel do estágio, bem como do papel da Escola nesse contexto.

Ressalto ainda que ao evidenciar o papel da escola na formação do futuro docente, faço a defesa dessa instituição, especialmente no momento do estágio, como instituição com possibilidade de realizar um trabalho cooperativo, complementar e, que isso é também “formar professores”. Portanto, a escola também contribuiria para a formação inicial dos futuros professores, como lugar de reflexão, de encontro entre professores e alunos, de possibilidades de ensino e de aprendizagem, de construção do conhecimento compartilhado, e, até de confrontos entre as diversidades que perpassam a escola.

Nessa perspectiva, o Estágio Curricular Supervisionado assume mais nitidamente o

papel de refletir acerca da prática, e possibilitar, ao estagiário, a oportunidade para aprender com quem já possui um tipo de experiência⁸ na atividade docente, caracteriza-se como momento de aprender a ensinar, de estabelecer relações e refletir sobre elas. É o estágio um “ritual de passagem” que se constitui, dentre outras, como possibilidade de reafirmação ou não da escolha de ser professor.

4.2. A formação inicial de professores e a contribuição do estágio curricular supervisionado

Um dos grandes desafios para a Educação, nestes tempos de mudanças, é a formação de professores. Esta está relacionada ao contexto social e cultural, tornando-se condição favorável à apropriação, pelo professor, de saberes expressivos e significantes, favorecedores à construção de sua identidade como sujeito-autor da práxis pedagógica. Pimenta (1999, p.30) alerta que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”.

Nesse momento histórico, a formação de professores vem servindo como fator importante, sendo analisada sob diversos aspectos e diferentes olhares e compreensões.

Etimologicamente, formação vem do latim, *formatio*, e, conforme o dicionário da Nova Cultural (LAROUSSE, 1992) e da Ática (LUFT, 2000) o sentido atribuído à palavra envolve: *constituição, ação ou efeito de formar(-se), desenvolvimento*. Portanto, passa a idéia de algo não completo, de algo contínuo, bem como algo que corresponde a uma dimensão individual e outra coletiva. Para Pimenta (1999, p. 29-30), “formação é, na verdade, autoformação e ‘pensar a formação do professor’ inclui um projeto único, desde a formação inicial até a continuada”.

Nesse sentido, a formação de professores é vista como um verdadeiro desafio, já que se caracteriza por um processo marcado por interesses e por relações de força, nem sempre de caráter meramente individual. Nóvoa (1995, p. 25) diz que “[...] A formação deve estimular

⁸ É sabido que experiência não se reduz à qualidade positiva exclusivamente. Mas, o sentido de experiência utilizado aqui é aquele defendido por Larrosa (1992).

uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.”

Nessa ótica, o exercício da profissão docente exige uma significativa formação, não somente que se refira aos conteúdos científicos próprios das disciplinas, todavia, nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência e o trabalho do professor.

Esse é o desafio! Preparar novos profissionais, competentes, um sujeito qualificado pela pesquisa e outros componentes curriculares. Torna-se prioritário, nesse contexto formativo, reencontrar o professor como sujeito de sua prática pedagógica, reconhecendo-se que sua formação se baseia num equilíbrio entre a dimensão pessoal e profissional. Segundo Nóvoa (1995), o reconhecimento do professor como pessoa, desencadeia a necessidade por espaços de interação entre o pessoal e o profissional e, possibilita que o professor se aproprie de sua formação, propiciando-lhe sentido a sua história de vida.

Nesse contexto formativo, considero importante ressaltar o espaço do Estágio Curricular Supervisionado como fator significativo na formação inicial do professor para a Educação Básica, já que este se faz obrigatório nos cursos de Licenciatura. O Estágio possibilita ao aluno professor, na sua formação, aprender com aqueles que já têm experiência, inseridos no coletivo docente, possibilitando-lhe aprender sob outro aspecto a profissão de professor e encontrar elementos para construção de sua identidade profissional.

Nessa dimensão que se refere à formação inicial de professores, Pimenta e Lima (2008) apontam para quatro possíveis tipos de estágio sob possíveis modalidades para a formação de professores, sejam eles, (a) o estágio tendo como foco a imitação de modelos; (b) o estágio tendo como foco a instrumentalização técnica; (c) o estágio tendo como foco o debate sobre a teoria e a prática, e (d) o estágio tendo como foco a proximidade entre teoria e prática, pela pesquisa.

Segundo as autoras, o primeiro tipo de estágio com foco para a imitação de modelos, refere-se à maneira tradicional do professor ensinar, que pode se definir, nessa concepção, como um método conservador, em que pressupõe uma realidade de conformismo e de um

mundo imutável. Dessa forma seriam os alunos, iguais, tendo a escola, portanto, o papel de ensiná-los de maneira conservadora. Se entendido desse modo, o estágio,

[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (p. 36).

O segundo tipo de estágio, que se refere à instrumentalização técnica, as autoras defendem que essa utilização de técnicas pode ser essencial para a atividade do profissional, entretanto, a realidade complexa em que a profissão de professor se define, impede que a atividade que exerce se reduza à aplicabilidade dessas técnicas.

Nesse sentido, diante desse processo de ensinar, pode-se perceber “[...] um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teoria?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (p. 39). Nesse ponto de vista tecnicista, pois, pode ser que haja procedimentos universais que superem as diferentes situações de ensinamento. Desse modo, torna-se relevante que se desconsidere a possibilidade de que existem diferentes necessidades conforme o contexto onde se imprime o processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro tipo de estágio tem como fator central a discussão que se faça a respeito da teoria e da prática para a formação de professores, aspectos, que se manifestam, muitas vezes dissociados. E essa dissociação, Pimenta e Lima (2008) defendem que “[...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática)” (p. 41).

Nessa concepção, para as autoras, no decorrer das atividades de estágio, há necessidade de que os estagiários assimilem a compreensão de como se define sua futura prática profissional, sendo que as teorias devem proporcionar condições estruturais para que se torne efetiva essa compreensão.

As autoras, quanto ao quarto tipo de estágio, promovem uma discussão em torno do

estágio que visa uma perspectiva de compreensão à aproximação entre teoria e prática, pela pesquisa. Em que enfatizam a oportunidade de que se realize pesquisa durante o processo em situação de estágio, que

[...] se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio (p. 46).

Essa visão, que promove a relação de estágio e de atividades de pesquisa, pode se distanciar da imitação de modelos e da aplicação de técnicas já elaboradas. Voltado para essa proposta de estágio, a chance de construção de um alicerce mais fundamentado no estágio pode facilitar maior êxito no trabalho pedagógico ali realizado. Pimenta e Lima dizem supor que tendo em vista a compreensão do estágio pela pesquisa “[...] se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (2008, p. 46).

O significado social que os professores atribuem a si mesmo e à educação escolar, pois, exerce um papel fundamental nos processos de construção da identidade docente. Pimenta (1999) afirma:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir do significado social da profissão. Mas também [...] do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A perspectiva da formação inicial de professores aponta, pois, para a necessidade de uma relação de proximidade de envolvimento entre esses professores e quem os cerca, num processo negociado e compartilhado.

4.3. O estágio curricular supervisionado e a formação inicial no contexto da legislação

Como vimos, a formação pelo estágio permite que o futuro professor se aproprie de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão do que é ser professor e também compreenda a dinâmica dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação prepara-o para a realização de atividades nas escolas e para projetos de intervenção a partir dos desafios e das dificuldades que a rotina da escola e o trabalho do professor demandam.

Nesse momento, lanço o olhar na legislação que se relaciona com o tema. Início pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP Nº. 28/2001) que conceitua o estágio como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (p. 10).

Além disso, o Parecer define a atividade de estágio como obrigatória para a conclusão efetiva de um curso e licenciatura, sendo este um período em que se busca proporcionar ao estagiário um conhecimento de como a atividade de trabalho docente pode ser desenvolvida. O Parecer define a prática como o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo pode ser atravessado por uma teoria. Afirma que o estágio deve ser um percurso em que o estagiário necessita demonstrar que tem competências para realizar a prática docente (Parecer CNE/CP Nº. 28/2001).

Sob essa perspectiva legal, o estágio passa a ser considerado um período obrigatório de aprender, e se constitui em uma atividade que se efetiva mediante a inserção do sujeito no universo do trabalho, no espaço educacional e no contato com os professores em exercício, que se dispõem em recebê-lo e em acompanhá-lo no processo de aprender a profissão de ser professor.

Saliento, por conseguinte, que embora se tenha essa coexistência de tipos de estágio que se diferem durante o caminho, e que se estabelecem para a formação de professores,

torna-se fundamental que esse período se encontre amparado por meio de documentos legais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e que se faça prevalecer suas orientações.

Conforme a Lei que regulamenta os estágios obrigatórios e não obrigatórios (Lei 11.788) o estágio deve constituir-se como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo”.

O Estágio Curricular Supervisionado é considerado pela legislação vigente, como componente curricular obrigatório para a formação de professores, como dito anteriormente, e a Resolução CNE/CP Nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, aponta em seu Artigo 13:

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola-campo de estágio.

A referida Resolução apresenta orientações fundamentais a serem observadas na organização institucional e curricular para toda e qualquer instituição que forma professores para a educação básica, em curso de licenciatura. O texto das Diretrizes introduz a noção de competência como nuclear na orientação dos cursos e define um amplo conjunto de princípios para a organização curricular. Nesse aspecto, diretamente no que diz respeito ao processo de formação inicial do professor, a legislação, em que pese a importância dessa demanda, aponta enfrentamentos e desafios para esse profissional da educação, que precisará proceder com competência do conhecimento, e ser sensível às situações éticas e políticas.

Essas diretrizes também enfatizam a elaboração de projetos de formação compartilhada entre a Instituição Formadora e a Escola-campo de Estágio, e consideram que o preparo do professor, na sua formação inicial, “[...] por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”, no seu desempenho.

No que se refere à carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, assim se pronuncia o Artigo 1º da Resolução nº. 2 de 19 de fevereiro de 2002:

Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

[...] será efetivada mediante a integralização de no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Dessa forma, a alteração de carga horária dessa Resolução, trouxe as 400h de prática de ensino e as 400h de Estágio Curricular Supervisionado, provocando diversas alterações no processo de formação inicial. Nesse aspecto, a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão de ser professor estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional.

As questões postas para o estágio, a partir da legislação, parecem ter sido: existiu a intenção de superar o antigo modelo de formação, o 3 + 1, quando só ao final do curso o aluno teria contato com o lócus da sua atuação. O aumento da carga horária de atividades práticas e, sendo estas, diluídas ao longo dos cursos buscou superar a noção do estágio como sendo apenas uma dimensão prática.

O que fica como questionamento é se essas medidas significaram uma real mudança na concepção de estágio ou significou apenas o aumento de uma carga horária para os cursos de formação de professores?

4.4. O estágio como atividade teórico-prática na formação de professores

A experiência de estágio significa para professores que acompanham, assim como para os acadêmicos, um desafio. Pensar em estágio supervisionado é falar em prática de ensino, em projeto de curso, como fatores essenciais para serem discutidos nas instituições formadoras.

Para tanto, o estagiário como sujeito que aprende uma profissão, ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, transforma toda uma gama de conhecimentos teóricos e práticos em conhecimentos organizados e sistematizados para o fazer-docente na escola-campo de estágio. Nesse aspecto, Pimenta e Lima (2008, p. 57) dizem:

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas.

Nesse caso, aprender a profissão docente durante o estágio, supõe estar atento à realidade escolar, saber que existe nesse espaço, uma situação de aprendizagem e produção do conhecimento, seja prático e/ou teórico. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é proporcionar ao acadêmico uma *aproximação à realidade* na qual atuará.

Vale lembrar que nas licenciaturas, a orientação de estágio curricular comporta-se de maneira complexa, à medida que o estagiário estará atuando, na sala de aula, com um grupo heterogêneo, com seus valores e sua história de vida. Cabe, portanto, à universidade proporcionar aos futuros docentes uma ampla base de conhecimento, capaz de avaliá-los em sua atividade educativa, e torná-los sujeitos protagonistas no saber-fazer, de maneira crítica e transformadora.

Assim, é tempo de refletir sobre o lugar que o estágio supervisionado pode ocupar na formação de professores, e admitir a possibilidade de uma perspectiva de mediação social entre a universidade ou demais instituições formadoras e a escola básica. Para isso, é essencial que vivenciem essa experiência com um olhar desnudo da racionalidade técnica, e que proporcionem importantes reflexões para a formação inicial do professor, e para o processo de construção da identidade profissional do estagiário.

Parto, portanto, da premissa que o estágio pode produzir conhecimento teórico-prático necessário para os cursos de formação docente, bem como para as escolas-campo de estágio, embora essa dimensão, via de regra, seja pouco reconhecida. Pimenta (2006, p. 173) sob este olhar, defende que o estágio só tem sentido se,

[...] começar no início do curso de formação, e se for se configurando como pesquisa real. Na direção tanto da preparação de quem está em processo formativo inicial quanto na daqueles que atuam no conjunto da escola, pois ele precisa ser um espaço de formação contínua para a escola também.

Reforço que pensar o estágio é lançar um olhar atento à realidade dos processos educativos, aos seus espaços e as suas implicações, em que práticas vividas revelam concepções de conhecimento, de aprendizagem, de fator que domina e privilegia as dicotomias, como a teoria e a prática. Esse paradigma que se funda na racionalidade técnica, provoca um processo de desqualificação nas demais formas de conhecer, de compreender o mundo da vida e do trabalho, e supervaloriza a teoria sobre a prática. A teoria, nessa perspectiva, é para ser comprovada na prática e deve antecipá-la.

Falar em teoria, logo, é focalizar suas características no significado cultural (antropológico) básico da ação. Entretanto, não podemos esquecer que esta relação implica uma fundamental dependência da teoria com referência à prática. Uma dependência de fundamentação, já que a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Isso corresponde, mais ou menos à abstração, ou seja, para refletir sobre seu ato, isto é, para pensar a sua prática, o homem tem de abstrair (PEREIRA, 1982). Quer dizer, ao mesmo tempo em que teoria não é só abstração, tem, todavia, de mostrar este lado do ato abstrato. É esse aspecto teórico que abre o ato para seu significado cultural e dá a esta relação teoria e prática, caráter de finalidade do ato humano (PEREIRA, 1982).

Complementando as afirmativas de Pereira, Pimenta e Lima (2008, p. 43) argumentam que:

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade. E, que [...] a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições.

Pensar teoria, portanto, não é só a partir do ato de pensar, uma vez que, ligado à prática, o ato teórico firma-se a partir do que o homem é, concretamente, na relação com o mundo. Nesse contexto, Pereira (1982, p. 72) defende que:

A ação do homem é ação teórica, ação refletida, de sentido, por mais estúpida que seja. A ação do homem é duplamente transformadora. Transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo. E, nesta relação, entre fazer e fazer-se o homem se define como ser da ação (da práxis), da cultura e do discurso (da teoria, da meditação).

Nesse sentido, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser, além de atividade prática, uma atividade teórica de conhecimento, de fundamentação, de diálogo e intervenção na realidade social, no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade, por meio da educação. Quanto à dimensão prática, não pode ficar reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão teórica.

Nesse cenário de reflexões, Pimenta (1994), a partir de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, insere a discussão de práxis, na busca de superar a dicotomia entre a teoria e a prática e conclui que o estágio é atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, sendo esta, atividade transformadora da realidade.

Dessa forma, pela perspectiva da autora, quando falamos em ação ou em prática, logo, estamos usando um conceito pelo outro, sem maiores problemas, pois, prática é o caráter empírico – pragmático (que surge da experiência prática) básico da ação, isto é, o mundo material, através do homem com sua ação, sua presença e sua relação com o mundo. Aprofundando o conceito, Pereira (1982, p. 74) diz que:

[...] a prática não pode ser entendida separada da teoria, caso contrário, seria ação animalizada e não humana, já que o homem não teoriza no vazio, e o animal não pode ascender à práxis. Logo, na sua ação, não pode elaborar a teoria, uma vez que é um processo de ação de consciência.

A seguir, passo ao desenvolvimento da análise, considerando as significativas contribuições no campo teórico que alicerçaram esse percurso reflexivo para minha melhor compreensão dos dados em estudo, em relação ao dizer do sujeito investigado.

5. ANÁLISE DOS DADOS: DESCREVENDO OS DIZERES

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, é uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética é uma chamada que não é transitiva. E, justamente, por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar; não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto. A chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremeecedora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém pode chamar de transitivo: “produz isso e aquilo”.

Larrosa

Nesse capítulo, apresento a análise de dados dessa pesquisa, com base nos pressupostos teórico-metodológicos adotados em que busquei identificar a dimensão atribuída ao papel da escola-campo de estágio para a formação inicial do professor no momento de estágio, no olhar dos membros da equipe diretiva, dos professores da escola, assim como dos estagiários.

5.1. Os dizeres da equipe diretiva

Indagados sobre **que significado tem o estágio para a formação inicial do professor**, os integrantes da Equipe Diretiva da Escola, assinalaram ser um *momento importante* em que “a teoria se faz prática”, a seguir alguns de seus depoimentos: “[O estágio] é um momento importante em que *a teoria se torna prática*” (Mauro). “É o momento em que o acadêmico *coloca em prática* o que assimilou no curso” (Mara). “É um período muito importante para o *exercício das práticas pedagógicas*” (Marli). “[O estágio] oportuniza trazer para a *realidade escolar* o embasamento teórico debatido na universidade” (Carla).

Tais posições expressaram significado eminentemente prático para o estágio. Indo de encontro ao que defende Pimenta e Lima (2008) que entendem o estágio como possibilidade

de unir a teoria e a prática atribuindo ainda, significado fundamental deste para o processo de formação inicial de professores.

Acredito que o estágio desenvolvido no espaço da Escola-campo, possa ser um processo que vai além de “colocar em prática a teoria” e sim propor-se como um momento de “[...] aproximação entre os estudos realizados na universidade e a realidade vivida nas escolas” (Pimenta e Lima, 2008, p. 227).

Na verdade, Ivani Fazenda, citada por Pimenta chega a afirmar que,

O estágio vem sendo *órfão* da *prática* e da *teoria* [...] Como lida basicamente com as questões da *realidade concreta*, da *prática*, o aluno vai perceber que para explicá-la e nela intervir é necessário *refletir* sobre a mesma, e que essa reflexão só não será vazia se alimentar-se da *teoria* (2001, p. 75).

A autora assinala, pois, o estágio como um processo que se atribui ao movimento de apreensão da realidade concreta possibilitando uma melhor compreensão desta, sempre pautada na indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Sobre a questão **o que você entende por Estágio Curricular Supervisionado**, a maioria dos profissionais que integraram a Equipe Diretiva, sinalizaram-no como uma etapa da formação de professores que necessita de *orientação* e de *acompanhamento*, como evidencia seus registros, a seguir: “[O estágio] é o acompanhamento de um *supervisor com apoio* ao estagiário” (Mauro). “É onde o *professor responsável do curso* acompanha o trabalho do aluno” (Rosa). “É o acompanhamento do estagiário *pela escola e universidade*” (Lívia).

Curioso que apesar da pergunta ter tido um caráter mais conceitual, as concepções sempre fizeram referência ao papel do professor-orientador. Dessa forma, atrelado ao entendimento de estágio parece estar certa “tutela” de outro profissional seja da escola ou da universidade, frente às atividades e vivências que se estabelecem no campo de atuação pelos estagiários, como se o próprio estágio estivesse reduzido à orientação e não tanto à formação. Apenas uma entrevistada assinala algo nesse sentido ao dizer que o estágio “é a etapa da *formação docente*, em que [o estagiário] deve ser orientado” (Marli).

De qualquer forma, o distanciamento de uma das instituições formadoras pode comprometer o processo de diálogo necessário para o bom andamento do trabalho do estagiário. Percebo também, com a fala destacada, que a escola pode não ter ainda assimilado a importância do papel que lhe compete exercer em relação às atividades de estágio junto ao futuro professor, o estagiário.

Foi perguntado **qual era o papel da Escola-campo de estágio na formação inicial do professor**, tendo os entrevistados mencionado que esse papel era de *acolhimento e de contribuição* para o professor em situação de estágio, seguem alguns depoimentos: “[O papel da Escola] é contribuir com a *complementação* das práticas educacionais” (Constância). “É *mostrar* ao aluno a realidade em que irá atuar” (Rosa). “É fornecer condições de *preparar* os estagiários” (Bianca). “É *acolher afetosamente* e apoiar o estagiário” (Carla).

As questões fizeram referência aos aspectos relacionais como também demonstram existir certa complementação do processo formativo no momento em que os estagiários estão na escola. Isso pode ser considerado positivo, mesmo que tenha ficado evidente, em falas anteriores, que ainda não está tão resolvido assim qual é o papel da escola-campo.

Quando os profissionais integrantes da Equipe Diretiva foram questionados sobre **quais são as possíveis influências da Escola-campo de estágio na prática dos estagiários**, a maior parte apontou à Escola-campo como espaço de possibilidades de *reafirmar a escolha da profissão* de ser professor, como em seus dizeres, a seguir: “[...] A escola serve para *testar a vocação* [do estagiário]” (Mauro). “[A escola] abre novos horizontes para o estagiário *ter certeza* de sua prática” (Constância). “Proporciona ao estagiário *refletir sobre o que quer*” (Rosa). “[A escola permite ter a] a *visão total* da profissão que ele escolheu” (Lívia).

Para estes entrevistados a escola-campo parece se constituir como um espaço que pode influenciar, ou mesmo alterar, a escolha pela profissão, já que nela o futuro professor estará em contato com a realidade mais próxima do que irá desenvolver na sua prática. Esta análise encontra consonância com o que afirmam Pimenta e Lima ao lembrar que “[...] A clareza sobre a função do professor, como ator e autor social, tanto na escola como na sociedade, está no horizonte das nossas práticas de formação docente, incluindo o estágio (2008, p. 112)”.

Outro aspecto abordado foi **em relação aos possíveis impactos que os estágios exercem na escola-campo de estágio**. A maioria dos profissionais evidenciou a possibilidade de *atualização* dos seus professores titulares, como a seguir: “[...] Um estagiário bem preparado pode *enriquecer* o trabalho da escola” (Mauro). Podem contribuir “*com técnicas novas e teorias avançadas*” (Constância). “É uma *atualização* inegável para o cotidiano da escola-campo” (Carla). “É *atualizar a escola* através do conhecimento acadêmico” (Mara).

Percebi, portanto, que o trabalho do estagiário, principalmente no momento da regência de classe, quando tem oportunidade de desenvolver efetivamente sua aula, pode se efetivar como elemento mediador e colaborador para o enriquecimento da escola-campo. Esse trabalho acaba se consubstanciando como uma primeira aproximação de formação continuada para esses professores.

É nesse espaço, sobretudo, que esse acadêmico pode instigar a realidade escolar por meio de conhecimentos que adquiriu da universidade, pelos ensinamentos do curso de formação, buscando contribuir com a escola-campo e aprofundar um trabalho mais integrado junto ao professor titular.

Já nas palavras de outras duas entrevistadas temos os seguintes registros: “atualmente, *poucos [impactos]* já que a maioria dos estágios são *muito curtos*” (Rosa). [Reduz-se] à *mudança* no ritmo da escola, pois o estagiário cumpre um tempo [de estágio] e *se desliga*” (Marli).

Para elas os impactos são mais limitados, tendo em vista o pouco tempo e o “afastamento” por parte dos estagiários. Destaca-se aqui que, como dito anteriormente, a legislação prevê uma carga horária de no mínimo 400h, para as atividades de estágio, o que parece não ter resolvido os aspectos relacionados a pouca permanência dos estagiários no ambiente de seu estágio.

Em parte, essa questão pode ser trabalhada na formação inicial, talvez até revendo as atividades que são propostas para o estágio na escola-campo.

Sobre a questão se a escola-campo de estágio contribui para a formação inicial do

professor, e quais são as evidências que revelam essas contribuições, os profissionais da Equipe Diretiva responderam que a escola-campo contribui por meio de *troca de experiências*, conforme os depoimentos a seguir: “[...] Com certeza, pois contribui para o estagiário *testar a teoria* recebida na universidade” (Bianca). “[...] Sim, uma vez que o *estagiário se familiariza* com a sala de aula, colegas e burocracia da escola” (Rosa). “[...] Sim, pela *troca de experiências* com outros professores” (Carla).

Sem dúvida que a escola-campo tem um papel fundamental na formação inicial dos futuros professores, inclusive sendo atribuída pela Lei 11.788 de setembro de 2008, responsabilidades que ultrapassam a mera recepção dos estagiários. Mas, fica a pergunta: como está se efetivando essa contribuição?

Questionados **se gostariam de acrescentar algo em relação ao papel da Escola nos Estágios Curriculares Supervisionados**, os profissionais, membros da Equipe Diretiva, apontaram para a necessidade de *maior proximidade* entre o estagiário e a escola-campo no momento de estágio, assinalando a importância de um *trabalho* mais *integrado* entre os envolvidos, de um processo mais participativo que possa resultar em vínculos mais efetivos e duradouros entre as *instituições envolvidas* em um processo de parceria, no sentido mais fiel da palavra.

5.2. Os dizeres dos professores da escola

Os professores que participaram do estudo tinham recebido estagiários nos semestres anteriores e ao serem questionados sobre **qual é o significado do estágio para a formação inicial de professores**, a maioria considerou o estágio como *muito importante*: “[O estágio] é de *extrema importância*, pois o acadêmico desenvolve os conhecimentos adquiridos” (Samantha). “É muito importante, porque o professor tem o primeiro contato com as *diferentes realidades*, da universidade e da escola” (Renata). “Tem importante significado, porque é o fechamento de um ciclo embasado pela teoria que será posta em prática, proporcionando ao estagiário *fazer sua escolha*” (Sílvia). “É extremamente importante, porque é um *exemplo* de como vai ser o seu trabalho” (Nádia). “Tem importância enorme, porque *o professor começa* a tomar ciência de suas responsabilidades” (Danilo). “É fundamental na sua formação, pois é o seu *primeiro contato* como professor” (Soraya).

Esses depoimentos deixaram transparecer um sentimento de expectativa em relação ao estágio como (re)afirmador da escolha pela profissão de professor e como propiciador de conhecer a realidade na qual o estagiário irá atuar. Como afirmam Pimenta e Lima “[...] o estágio vai dar suporte à prática docente, principalmente para quem nunca esteve na sala de aula” (2008, p. 106). Para as autoras, esse momento da formação inicial do professor pode facilitar o direcionamento da atividade docente na sua prática em sala de aula.

Ao serem questionados sobre **o que entendiam por Estágio Curricular Supervisionado**, a maior parte dos professores da Escola afirmou: “[O estágio] é o *acompanhamento e participação* do orientador e do professor titular nas atividades do estagiário” (Sílvia). “[...] É o estágio com acompanhamento da *supervisão escolar*, ou da *faculdade*” (Nádia). [O estágio] “é a *participação* da universidade e escola com o estagiário na vivência da sala de aula” (Renata). “[O estágio] é o *supervisor orientando* o estagiário e a universidade mantendo compromisso de formação” (Soraya).

A referência ao estágio, novamente, foi menos por seu lado conceitual, apontando para a sua importância tendo justificativas diversas, referindo-se mais como o estágio deveria ser. Mas, a compreensão de estágio foi muito relacionada à situação de orientação.

Com base no questionamento sobre **como os estagiários chegam à escola para exercerem a regência de classe**, verifiquei que, na maioria, os professores titulares responderam que os estagiários evidenciaram *insegurança*, e afirmam: “[Os estagiários chegam] com grande *expectativa, insegurança*, e muitas idéias” (Celina). [Chegam] “muito motivados e *com dúvidas*” (Danilo). “[...] demonstram muita vontade e *disposição*, entretanto, nervosos e *inseguros*” (Cenira).

Esse sentimento de insegurança que os professores mencionam pode ser compreensível se considerarmos que como aponta Tardif (2002) a fase inicial da docência é caracterizada por certa instabilidade até que o professor encontre o seu jeito de trabalhar. E, se entendemos que o estágio é para muitos, a primeira inserção na docência, este fato observado é pertinente.

Nesse sentido, se entendermos o estágio como um momento em que o estagiário deverá interagir junto aos professores mais experientes, no ambiente da prática, para que possa mostrar suas competências e desempenho da sua atuação em sala de aula, ele é um momento significativo para a constituição da docência, mas também pode ser um campo de conflitos para o estagiário.

A escola-campo, portanto, pode ser um espaço para o futuro professor construir características próprias sobre a docência, ainda que tenha a existência singular de sua própria história, uma vez que, a docência se trata de uma atividade humana, em constante movimento.

Pimenta e Lima (2008, p. 102) afirmam que:

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais.

Para as autoras, o momento de estágio, deve proporcionar aos professores em formação a possibilidade de se apropriarem de realidades que se estabelecem no contexto social da escola, para além da sala de aula inclusive, possibilitando a estes melhor compreender as atividades que irão realizar ao longo da profissão. Entretanto, pelas falas a seguir questiono sobre as condições que os estagiários têm chegado à escola. Afirmam elas: “[Os estagiários] *deveriam chegar* melhor preparados e cientes de que nem sempre a teoria se reflete na prática” (Cynara). “Eles chegam *com vontade* de exercer este papel, embora *despreparados*” (Soraya).

Nessa lógica, a formação inicial, tanto na escola, quanto na universidade, terá que auxiliar o estagiário a tomar consciência desse novo papel que irá desempenhar na escola-campo de estágio, o que significa que deverá assumir uma nova postura, com atitude mais ativa, que lhe proporcione condições para se tornar um profissional responsável e que contribua com a mudança da Escola.

Por outro lado, uma professora titular teve experiência distinta das anteriores. Afirma ela: “[...] Os estagiários que trabalharam com minhas turmas *estavam bem preparados*” (Nádia). Este fato demonstra a diversidade dos estagiários que desenvolvem seu trabalho na escola. Parece não existir o bom ou mal estagiário, mas pessoas que estão em momentos específicos do seu desenvolvimento profissional que passam por diferentes e até conflitantes experiências.

Pimenta e Lima (2008, p. 229) apontam que “[...] A realização da atividade educativa revela diferentes formas de participação e como estas se desenvolvem de modo a concretizar o objetivo coletivo”.

No caso específico do estágio, Pimenta defende que “O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois, a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais (2008, p. 56)”. Esse trabalho coletivo pode significar, inclusive, uma experiência mais produtiva de estágio.

Salienta-se que a responsabilidade do trabalho coletivo (ou compartilhado) não pode ser responsabilidade apenas de uma instituição, mas de todas as envolvidas, escola e universidade.

Quando as professoras falaram sobre **a relação entre a escola e a universidade no momento do estágio**, assim se referiram: “a relação é *muito falha*, pois, dificilmente os supervisores me procuraram *para a troca de idéias*” (Cynara). “É *razoável*, já que poderia ser melhorada com mais participação da Universidade” (Danilo). “Deveria ser mais estreita, com *contatos anteriores* ao estágio” (Samantha). Afirma ainda outra professora: “90% [dos estagiários] ficam sob a orientação da escola” (Cenira).

Algumas hipóteses podem ser levantadas para justificar tal percepção das entrevistadas, tais como: incompatibilidade de horários do professor orientador de estágio e das escolas; sobrecarga de funções; a distância que separa uma instituição da outra; o número bem acentuado de orientandos sob sua responsabilidade, dentre outras situações, mas a questão é que os estagiários estão em um momento singular da sua formação que requer dos professores envolvidos uma atenção especial, para que tenham maiores condições de relacionar todos os conhecimentos teóricos e práticos em prol do aluno. Pimenta (2001) defende que:

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora (p. 105).

Não podemos, portanto, ficar alheios ao que os professores nos alertam sobre a relação escola e universidade. Cada instituição tem seu papel específico com a formação de professores e o diálogo pode ser o caminho mais eficaz para se construir essa relação.

Dando continuidade à análise dos dados, ao perguntar sobre **qual é o papel da escola-campo de estágio na formação inicial do professor**, foi *unânime* a resposta por parte dos professores questionados que conferiram *significado de importância* ao papel da escola-campo, como a seguir: “[A escola] é muito importante, pois, é onde o estagiário pode *aplicar* e *adaptar* o que aprendeu” (Celina). “[...] é de muita importância, pois *auxilia* na prática do estagiário” (Danilo). “[A escola] *oferece base* ao professor quanto a sua postura e ao processo de ensino e de aprendizagem” (Renata). “[...] é fundamental, porque representa a *realidade educacional*” (Samantha).

Essas professoras demonstraram reconhecer a importância que a escola, com sua realidade, pode proporcionar à dimensão da prática pedagógica, com suas particularidades que só sendo vivenciadas poderão ser refletidas e teorizadas. Parece que o que está em questão não é o fato de os professores não reconhecerem a importância da escola para a formação dos estagiários, mas pensar mais pro positivamente sobre qual a melhor maneira disso se efetivar.

Sobre as possíveis influências da escola-campo de estágio na prática dos estagiários, a maior parte dos professores da escola respondeu serem *positivas* as influências da Escola, no momento de estágio, com destaque para “às *experiências* que adquirem” (Nádia) ou pela “*ajuda* que recebem da escola” (Soraya).

Na verdade, a inserção do estagiário na realidade da escola pode proporcionar a esta, um olhar mais atento à complexidade cultural que nela se instaura, inclusive como campo de resistências. A escola nessa perspectiva é vista como construtora de saberes, como um espaço pedagógico e o estagiário um sujeito ativo frente a esta instituição.

No que se refere à **questão do papel do professor titular ao receber um estagiário**, os professores investigados destacaram: “[...] *Escutá-lo* em suas aspirações e orientá-lo” (Sílvia). “[...] *Orientá-lo* para que desenvolva um *trabalho bom e tranquilo*” (Nádia). “[...] *Apoiá-lo* e informar-lhe de como a escola funciona” (Celina). “[...] *Facilitar* esse momento importante” (Renata).

Pelo exposto, os professores atribuíram a si um papel de orientadores do estagiário, apesar de não terem demonstrado tão claramente esse entendimento em questões anteriores.

Quanto à questão **quais são os possíveis impactos que os estagiários exercem na escola e na sua turma**, a maioria dos professores investigados fizeram referência à importância de um *trabalho diversificado*, com troca de experiências, como assinalaram a seguir: “[Os possíveis impactos] são através de um *trabalho* novo, *diferenciado*, mais *atualizado*” (Nádia). “[Os estagiários] trazem *mudanças* pela troca de experiência e *renovação*” (Renata).

Questionados sobre **se a escola-campo de estágio contribui para a formação inicial do professor**, e **quais são as evidências que revelam estas contribuições**, os professores, em seus depoimentos, afirmaram a *importância da escola*, como instituição que pode proporcionar ao estagiário a *vivência* do conhecimento adquirido, como registraram a seguir: “[...] Sim, pois possibilita-lhe *sentir* a realidade da escola e *testar* o que pode ou não dar certo” (Celina). “[...] Sim, pelas experiências de como enfrentar uma turma, e *prepará-lo* professor” (Nádia). “[...] Sem dúvida, pois representa a oportunidade para o estagiário *exercer*

a prática” (Danilo).

Percebe-se que os professores sinalizaram para a escola como instituição de base participativa para a formação inicial do professor em situação de estágio. Os professores demonstraram existir aspectos positivos, acerca das contribuições da escola no trabalho do estagiário, ao mencionarem a aproximação das atividades de estágio à realidade do contexto educacional.

Nesse aspecto, essas abordagens apontaram para a valoração atribuída ao contexto da escola, com suas particularidades e com suas probabilidades ao que se estabelece em seu cotidiano, de os estagiários poderem fazer parte de um processo de interação, e que lhe contemple melhor compreensão ao que lhe for exigido por parte dos que com ele estiverem em relação direta as suas atividades de estágio.

Indagados **se gostariam de acrescentar algo em relação ao papel da escola nos Estágios Curriculares Supervisionados**, a maior parte dos professores respondeu que o espaço destinado às atividades de *estágio é muito curto*, como em seus dizeres a seguir: “[...] *Maior número de aulas ministradas pelo estagiário*” (Nádia). “[...] *Período curto para estágio é problema* para o professor titular, porque prejudica a avaliação” (Soraya).

A 5ª Coordenadoria tem anunciado o grande número de estagiários nas escolas da rede estadual. A legislação determina o mínimo de 400h para as atividades de estágio e mesmo assim os professores ainda entendem que o período de trabalho do estagiário em aula é insuficiente. Fica a pergunta: insuficiente para quê? Ou para quem?

Parece ser inquestionável que a escola-campo possui caráter formativo que pode dar suporte ao processo de formação inicial de professores, e o Estágio Curricular Supervisionado parece ser um importante elo da universidade com a escola.

No que concerne à escola-campo, cabe facilitar a vivência dos estagiários em seu futuro local de trabalho, proporcionando o acolhimento do estagiário e estando comprometida com o exercício do diálogo, responsabilizando-se também pela formação inicial desses futuros professores.

5.3. Os dizeres dos estagiários

Quando os estagiários foram indagados sobre **qual é o significado do estágio para a formação inicial de professores**, a maioria apresentou semelhantes posicionamentos ao evidenciarem que esse é de *suma importância*, como ilustram os depoimentos a seguir: “O estágio é um momento em que se *proporciona* ao estagiário a prática profissional” (Marlon). “[...] É o *passo mais importante* para o futuro educador, pela *experiência* em sala de aula” (Arlete). “[...] É extremamente importante já que é o momento em que o aluno poderá *aplicar o conhecimento* adquirido da Universidade, pela experiência da prática para *contribuir* com sua formação” (Susete). “[...] É de fundamental importância para a formação inicial do professor, uma vez que lhe *possibilita a prática*” (Ketlen).

Os depoimentos evidenciam que, para eles, o estágio é percebido como um momento de prática, reduzindo, de certa forma, todo o entendimento deste componente curricular que não exclui a prática, mas não se limita a ela. Pergunto-me: será que os estagiários ainda vivem o histórico conflito do que é teoria e prática?

Pimenta e Lima (2008, p. 55-56) afirmam ser o estágio um lugar de reflexão, um importante *lócus* da prática pedagógica e como tal precisa lançar mão de todo um aparato teórico e metodológico que o antecedeu. Dizem as autoras:

“[...] O estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores [...] além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso.

No mesmo sentido, Pimenta afirma:

A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. [...] Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra (2001, p. 99).

Percebe-se então que teoria e prática podem ter pontos de partida diferentes, mas se complementam.

Os estagiários consideraram, ainda, o percurso do estágio como fundamental para se fazer *(re)opção da profissão*, como seguem alguns depoimentos que ilustram tal análise: “[O estágio] é significativo na formação inicial do professor, uma vez que lhe permite *possibilidade de escolha*” (Karina). “É o *momento decisivo* para que o aluno decida sobre a sua profissão” (Marlon). “É importante porque é através dele que iremos saber *se queremos ser professor*” (Cibele).

O estágio se destacou também como definidor da *(re)opção pelo magistério*. É interessante observar que houve, pelos alunos, de certa forma, uma opção pela profissão, no momento do vestibular, mas o estágio pareceu servir como um divisor de águas nesse sentido. Mesmo concordando que o estágio é um momento privilegiado para promover a transição da identidade de aluno para a de professor, “[...] garantindo-lhes, inclusive, que aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão [...]” como afirmam Pimenta e Lima (2008, p. 56), penso ser uma carga muito grande atribuir a decisão pela profissão ao estágio. Isso deveria ser trabalhado e de responsabilidade do curso de licenciatura como um todo.

Provavelmente os estagiários se pronunciaram dessa forma, por ser o estágio o momento em que eles tiveram maior contato com a profissão, em que vivenciaram situações reais no cotidiano escolar.

Acredito que o estágio seja uma experiência de aprendizagem e de fortalecimento da construção da identidade profissional do trabalho docente, mas não o fator definidor, como dito anteriormente.

Ao perguntar-lhes sobre **o que entendiam por estágio curricular supervisionado**, a maioria dos estagiários assim destacou: “[...] É onde tem *alguém supervisionando* todo o seu trabalho” (Cleuza). “[...] É onde um *professor auxilia* e supervisiona o trabalho do estagiário [...] *acompanhado sempre* pelo orientador (universidade) e pelo professor da escola ” (Diana). “[É o estágio] acompanhado sempre pelo orientador (*universidade*) e pelo professor da escola” (Denise). “[...] Possibilita ao aluno da licenciatura o acesso à sala de aula como professor e *ser amparado* pelo professor orientador da disciplina e pela coordenação da escola” (Karina). “[O estágio] é o momento de *ser professor*” (Susete). “[O estágio] é o

processo em que *o aluno passa a ser* um professor da educação” (Carlos).

Em que consiste, no entanto, o trabalho de acompanhamento do professor da Escola e do professor da Universidade?

O professor da Escola foi apontado por alguns estagiários como o sujeito colaborador do estagiário, oferecendo-lhe espaço físico da sala de aula e orientação pedagógica para que o estagiário possa desempenhar suas funções de estágio, para que possa aprender a saber-fazer, proporcionando a sustentação necessária nesses primeiros momentos de investimento na profissão.

Quanto ao professor da Universidade, alguns estagiários apontaram-no como quem pode “amparar” o professor em formação, como salienta (Karina).

Tardif citado por Pimenta e Lima (2008, p. 111-112), indica que “Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio”. Talvez seja nesse sentido que os estagiários também entendem esses sujeitos envolvidos no seu processo formativo.

Dessa forma, esse autor ressalta que, para o professor em formação, o trabalho pedagógico que se investe do saber-fazer, emerge-lhe como desafio, por meio de trocas com os professores que na escola vivenciam atividades docentes, num processo de perspectiva de interação, de convivência e de exigências da cultura escolar.

A seguir, quanto à questão que lhes indaguei sobre **como os estagiários chegam à escola, em termos de preparação teórico-prática**, verifiquei que a maior incidência das respostas foi a de que se sentiam *mais bem preparados quanto à formação teórica*, já quanto à formação prática, assinalam que esta foi inexistente ou pouco trabalhada. Seguem alguns depoimentos que os estagiários anunciam em seu discurso: “[...] Em preparação *teórica*, muito boa. Na *prática*, entretanto, a universidade está *fora da realidade*” (Cleuza). “[...] A *preparação teórica* é muito boa. A *prática* só vimos nos *estágios*” Diana). “[...] Nossa preparação teórica é adequada, entretanto, com a prática não ocorre o mesmo, já que os

estagiários chegam à escola, em geral, *sem experiência docente*” (Márcio).

Em seus dizeres, pude perceber que os estagiários se referiram ao momento de atividades do estágio, de maneira clara, ao assinalarem a presença de um pólo, que é a teoria e que essa transita pelos conhecimentos adquiridos, advindos dos ensinamentos da universidade no percurso do curso de formação. Evidenciaram preocupação em relação a sua formação prática, que é uma prerrogativa do curso que os forma, para estarem em contato com a realidade de ensino.

Pimenta e Lima (2008) destacam que essa dissociação entre teoria e prática “resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria *ou* prática)” (p. 41). A preparação do estagiário durante o curso, deve desenvolver concomitantemente atividades teóricas e práticas.

Pimenta e Lima (2008) afirmam ainda que:

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (p. 45).

As autoras, dessa forma, atribuem o desenvolvimento do estágio como uma proposta que permite ao estagiário aprender tanto na universidade quanto na escola-campo, espaços esses de intervenção teórico-prático que norteiam suas práticas de formação docente.

Outra questão consistiu em focalizar a relação entre escola e universidade, e ao serem questionados sobre isso a maioria dos estagiários respondeu que a relação entre essas instituições é um “[...] Contato bem *difícil, ainda*”, como aponta (Denise) em sua fala, já que “os interesses de uma às vezes, não é o mesmo da outra, *relação* que deixa o *estagiário perdido* sem saber o que ambas querem dele como futuro professor.” “[...] Há uma pequena relação entre escola-campo e IES, com *pouco diálogo* entre elas”. Por outro lado, (Cleuza) e (Diana) apreciaram essa relação sendo “*boa*” e “*muito boa*”.

Sendo assim, pude notar a heterogeneidade que emergiu dos dizeres desses estagiários, mas, de qualquer forma, foi interessante perceber que apesar de a escola ser a mesma, outros fatores interferem nessa relação, sejam eles, os professores orientadores, a outra instituição formadora, dentre outros fatores. Portanto, não existe uma posição única sobre essa relação e sim situações pontuais e complexas.

Por isso, a importância de construir e fortalecer laços entre escola e universidade desde os primeiros anos da formação inicial de professores. Torna-se fundamental, pois, que se desencadeie um processo de convivência com características próprias de um ambiente de parceria e de colaboração organizacional entre ambas as instituições, num espaço de formação inicial, que possa permitir ao estagiário redirecionar os conhecimentos oriundos da academia no contexto de ensino em que está atuando. Fazenda (1991, p. 61) defende que “Embora existam vários bloqueios ao nosso trabalho, desde o de ordem política, até as questões burocrático-administrativas, penso que é dever da Universidade discutir com a rede de ensino algumas experiências desenvolvidas em seu âmbito”.

Cabe, portanto, a essas instituições dialogarem entre si, de modo que possam ter ação direta na formação inicial do professor, num clima de colaboração, alicerçado na possibilidade de aperfeiçoamento das atribuições desenvolvidas por ambas, tornando-o mais ciente dos conhecimentos que já possui.

Quando lhes indaguei **a respeito da importância do papel da escola-campo de estágio para a formação inicial do professor**, a maior parte dos estagiários deixou *em evidência* a importância do papel que exerce *a escola*, como (Carlos) quando assinalou que o papel da escola-campo “*E extremamente importante, já que dá todo apoio e estrutura para o estagiário desenvolver seu trabalho*”. Em consonância a esse colega, outros estagiários anunciaram que o papel da escola-campo é de “*Oferecer a realidade para o estagiário*”, como ilustrou (Diana) e, agregando a esses dizeres, (Karina) apontou para o papel da escola-campo que “*Oferece ao aluno espaço, instrumento e orientação para que ele desenvolva seu trabalho*”.

Nesse sentido, parece elucidativo o que afirma Lüdke (1994) ao dizer que:

Também merecem atenção as alterações organizacionais tentadas no sentido de integrar de direito uma parceria que já contribui de fato para a formação do futuro professor pela universidade: a rede pública. Suas escolas, como campo de estágio, já servem diretamente para estabelecer a conexão entre o estudante da licenciatura e a realidade escolar que irá enfrentar. Por que não reconhecer então sua contribuição específica como agência co-responsável no processo de formação do professor, estendendo essa responsabilidade até a própria Secretaria de Educação? (p. 77).

Percebe-se que a autora não só remete à importância da escola como campo de estágio e agência formadora de professores, como amplia essa responsabilidade aos gestores destas escolas.

Já em seu depoimento, a estagiária (Arlete) salientou que o papel da escola-campo “É um *laboratório* em que ‘peças’ de ensaio dos textos têm vez, voz e sentimentos, vontades, desejos, no entanto, esta experiência *dura pouco*”.

Parece que a entrevistada atribui ao estágio à possibilidade de “materializar” ou mesmo “dar vida” ao que foi aprendido durante seu curso de formação. Portanto, esse movimento das situações vivenciadas e sentidas no cotidiano da escola, pode permitir ao estagiário maior compreensão dos conhecimentos que adquiriu dos ensinamentos da academia.

Quanto à questão **quais são as possíveis influências da escola-campo de estágio na prática dos estagiários**, a maioria dos respondentes destacou, como *positivo*, o apoio da escola-campo as suas atividades, no momento de estágio, como salientou (Márcio) em “[...] A Escola representa uma visão do mundo educacional, e nesse primeiro contato pode proporcionar que o futuro professor vivencie a realidade”. Em contraposição a esse entendimento temos a concepção de Marlon que diz: “[...] O tipo de política adotada pela escola, na maioria das vezes, é *limitadora da prática*”.

A escola-campo de estágio foi considerada relevante para a formação do estagiário, mas cabe lembrar que “[...] a escola tem autonomia relativa, no contexto mais amplo no qual se situa, pois nenhuma instituição social consegue exercer um controle total sobre a outra (Pimenta e Lima, 2008, p. 169)”.

Com base na questão **o que cabe ao estagiário desenvolver na escola no momento do estágio**, a maior parte dos estagiários considerou “[...] *Plantar* a semente do conhecimento, e *deixar claro* para o aluno que a educação faz parte do desenvolvimento igualitário, numa sociedade sem preconceito e com ética.” (Arlete) “[...] *Desenvolver* o que trouxe da faculdade” (Diana).

Nesse sentido, no caso da fala de Diana o propósito da estagiária, por conseguinte, corroborou com a possibilidade de ela se apropriar do conhecimento teórico, sistematizado, e adaptá-lo às exigências do campo de atuação. Apesar das limitações do trabalho dos estagiários na escola, sua participação nesse ambiente deixa explícita uma contrapartida dos cursos de formação, quando adentram nas escolas.

Parece pertinente destacar também o que Pimenta e Lima afirmam quando anunciam que:

Formadores e formandos atentos aos nexos e relações da escola com o sistema social mais amplo e com as teorias estudadas poderão encontrar formas de interação e de intervenção que confirmem maior reconhecimento e legitimidade de sua presença naquele espaço (2008, p. 121).

As autoras investem no processo de interação entre os espaços formativos, nesse caso a universidade e a escola-campo, em que os sujeitos envolvidos possam se construir como partícipes docentes.

Ao serem questionados se gostariam de acrescentar alguma informação com relação ao papel da escola com o estagiário, os estagiários responderam que *não*.

A seguir serão apresentadas as considerações finais, buscando estabelecer as relações entre o que foi evidenciado nos dizeres dos três segmentos estudados na escola-campo.

6. FINALIZANDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM PERCURSO

As verdadeiras reformas, as que têm a possibilidade de perdurar, são o resultado de uma profunda transformação das idéias e não de uma revolução.

Gustavo Le Bom

Este estudo teve como objetivo investigar características que definissem o papel da escola-campo de estágio com a formação inicial de professores. Para tal, entrevistei equipe diretiva de uma escola estadual de Pelotas, bem como estagiários e professores titulares.

A análise dos dados permitiu-me perceber certa confluência entre as concepções dos entrevistados. Os três segmentos mencionaram a importância do estágio supervisionado para a formação inicial dos estagiários, futuros professores. A orientação de estágio foi anunciada como de suma importância para um trabalho mais produtivo em relação ao estágio. Houve destaque para a necessidade de construção de relações mais interativas entre as instituições formadoras, proporcionando trocas de experiências, como trocas teóricas e práticas.

O entendimento do que seria o estágio mostrou-se ainda marcado por uma visão simplista e, de certa forma, conservadora acerca desse componente curricular. Foi caracterizado como o local da prática, bem como o momento para colocar em prática a teoria. Aliada a esta observação tem o fato de as instituições também terem sido reconhecidas com papéis muito distintos, ou seja, universidade como local da teoria e escola como o local da prática.

Uma questão de crítica foi o distanciamento, normalmente percebido, entre a escola campo e a universidade. Esse processo pode desencadear no estagiário uma situação de desconforto, e se tornar campo de conflitos, no período de desenvolvimento da atividade de Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que, esse professor em formação acaba tendo de atender às exigências de professores distintos com expectativas também distintas em relação ao estagiário.

Outro ponto de crítica foi no tocante a pouca permanência dos estagiários na escola, e esse dado foi evidenciado com maior ênfase nos dizeres dos professores e da equipe diretiva.

Cabe, neste estudo, ressaltar que esteve meu olhar atento e centrado na real busca pelo papel da Escola-campo de estágio em relação à formação do futuro professor.

Parece ser pertinente pensar a Escola-campo de estágio como uma instituição co-formadora do futuro professor, em atividades que se atribuem ao momento de estágio.

A Escola-Campo constitui-se, pois, como espaço formativo, de preparação do estagiário, podendo contribuir para a formação inicial do estagiário, futuro professor. E, com relação aos professores titulares, ao se envolverem com os estagiários, passam a desempenhar funções de (co)orientadores. A questão a ser pensada é que o papel da escola não se reduz à mera “recebedora” de estagiários, mas tem, até por orientação legal, um papel mais formativo.

Ao Estágio Curricular Supervisionado, ainda que seja componente obrigatório, e considerado como articulador de saberes, com espaço na “grade” curricular, parece lhe faltar, no entanto, mecanismos que possam estruturar seu reconhecimento como espaço do campo profissional em conexão às atividades do curso.

Pela análise dos dados coletados, nos dizeres dos participantes, foi possível constatar dificuldades na compreensão da possibilidade de existir um trabalho pedagógico a ser cumprido no espaço de atuação na escola, como um processo de relações pedagógicas articuladas entre a universidade e o professor envolvido com o estagiário.

A experiência do estágio acaba sendo paradoxal na medida em que tanto pode demandar a ideia de “experiência fundamental” para o estagiário, como também, imprimir tendência ao isolamento deste.

Faz-se necessário, portanto, que ambas as instituições (Universidade e Escola-campo de estágio) lancem, juntas, um olhar à formação do estagiário de maneira consciente e crítica. Que lhe apontem caminhos e o convidem a experimentar o novo, a ser sujeito ousado e pensante, para contribuir como agente no processo de transformação da educação.

Que estabeleçam, nesse aspecto, mecanismos de colaboração, de possibilidades de parceria, conectados como realidades locais do estágio, para que dessa forma possam atender

às necessidades de cada grupo, e, especialmente, assumir a co-responsabilidade nesse processo inicial de formação de professores.

Independentemente, pois, das limitações que ambas as instituições sofram durante o período do estágio, o estagiário, ainda assim, precisará ser encaminhado pela universidade em busca do campo escolar para o desempenho de suas atividades, num processo de interatividade com o professor titular da Escola de Educação Básica e com a sala de aula.

Pensar alternativas para as atividades de estágio, principalmente após a implementação das 400 horas, previstas na Resolução nº. 2 de 2002, faz-se necessário, para que não corramos o risco de ter a mesma prática de estágio do modelo “3+1” ampliado para outro número de horas (400) sem mudar efetivamente a concepção do que venha a ser o papel do estágio nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, o presente estudo buscou trazer alguns elementos para pensar a Escola-campo para além de uma “recebedora de estagiários”, e poder apontá-la como um espaço de possibilidades em constituir-se como uma instituição co-responsável pela formação destes futuros professores.

7. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (Questões de Nossa Época; 1)

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1995.

BARBIER, René. Palestra sobre pesquisa-ação. **Anuário do laboratório de subjetividade e política**. VFF, v.1, ano1. Rio de Janeiro, dez, 1991-1992.

_____. **Pesquisa-ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência de pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 28/2001**. Dá nova redação ao **Parecer CNE/CP 021/2001**, que estabelece a duração e a carga horária de Formação de Professores de Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 02 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002a: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002b: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2009.

BRASIL. (LDBEN) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**, de 20 de

dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394>.

BRASIL. **Lei de Estágios. Nº. 11.788/08.** Dispõe sobre o estágio obrigatórios e não obrigatórios. Brasília/DF:2008.

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

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel de estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 2ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Teoria e prática da libertação.** Porto: Nova Crítica, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. Ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

LARROSA, J. Leitura. Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. In: CARVALHO, Gislene T. R. Delgado de, e ROCHA, Vera H. Rosa (Org.). **Formação de professores e estágios supervisionados:** Relatos e reflexões. São Paulo: Andross, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Unijuí, 1990.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção primeiros passos).

PICONEZ, S.A. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

Pimenta, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Saberes da docência).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**.

ANEXOS E APÊNDICES

**ANEXO 1 - FICHA DE CADASTRO PARA ACADÊMICOS (AS) EM MOMENTO DE
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO AREAL

AV. DOMINGOS JOSÉ DE ALMEIDA, 2684 – AREAL - PELOTAS/RS.

E-mail: escolaareal@gmail.com

Curso:

Estagiário (a):

Telefone:

Instituição:

Semestre:

Professor (a) Orientador (a):

Professor (a) Titular:

Série:

Turma:

Turno:

Disciplina:

Início do Estágio Curricular Supervisionado:

Término do Estágio Curricular Supervisionado:

Carta da Universidade para solicitação do Estágio. Data: / / .

Autorização da 5a.CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Nº. _____. Data: / / .

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO – EQUIPE DIRETIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Proposta de Investigação: O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas

Autora: Cândida Maria de Sousa Custodio

Orientadora: Maria das Graças G. Pinto

Orientação para resposta:

Solicitamos sua colaboração para responder o presente questionário. Os dados coletados servirão de subsídio para a elaboração do trabalho: **“O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas”** que objetiva investigar na perspectiva da equipe diretiva, professores e estagiários de uma escola pública de Pelotas, o papel da Escola-campo de estágio na formação inicial do professor.

Garantimos não divulgar nomes ou contatos dos respondentes. Entretanto, ao responder o questionário você estará autorizando a divulgação e publicação de parte ou totalidade de suas respostas.

Destacamos a importância da sua colaboração e contamos com o seu pronto atendimento.

A data de entrega do questionário será no dia 30 de setembro de 2009, para a Profa. Cândida Maria de Sousa Custodio no Setor de Supervisão da Escola.

Desde já agradecemos a sua inestimável contribuição.

Nome Professor (a): _____

QUESTÕES:

1. Na sua concepção, que significado tem o estágio para a formação inicial do professor? Justifique.
2. O que você entende por Estágio Curricular Supervisionado?
3. Como se estabelece o diálogo (relação) entre Escola-campo de estágio e Universidade?
4. Na sua concepção, qual é o papel da Escola-campo de estágio na formação inicial do professor?
5. Quais são as possíveis influências da Escola-campo de estágio na prática dos estagiários?
6. Quais são os possíveis impactos que os estágios exercem na Escola-campo de estágio?
7. A Escola-campo de estágio contribui para a formação inicial do professor? Quais são as evidências que revelam estas contribuições?
8. Gostaria de acrescentar algo em relação ao papel da Escola nos Estágios Curriculares Supervisionados?

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO – PROFESSOR (A) DE CLASSE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Proposta de Investigação: O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas

Autora: Cândida Maria de Sousa Custodio

Orientadora: Maria das Graças G. Pinto

Orientação para resposta:

Solicitamos sua colaboração para responder o presente questionário. Os dados coletados servirão de subsídio para a elaboração do trabalho: **“O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas”** que objetiva investigar na perspectiva da equipe diretiva, professores e estagiários de uma escola pública de Pelotas, o papel da Escola-campo de estágio na formação inicial do professor.

Garantimos não divulgar nomes ou contatos dos respondentes. Entretanto, ao responder o questionário você estará autorizando a divulgação e publicação de parte ou totalidade de suas respostas.

Destacamos a importância da sua colaboração e contamos com o seu pronto atendimento.

A data de entrega do questionário será no dia 30 de setembro de 2009, para a Profa. Cândida Maria de Sousa Custodio no Setor de Supervisão da Escola.

Desde já agradecemos a sua inestimável contribuição.

Nome Professor (a): _____

QUESTÕES:

Na sua concepção, que significado tem o estágio para a formação inicial do professor?

Justifique.

O que você entende por Estágio Curricular Supervisionado?

Como os estagiários chegam à Escola para exercer a regência de classe?

Como se estabelece o diálogo (relação) entre Escola-campo de estágio e Universidade?

Na sua concepção, qual é o papel da Escola-campo de estágio na formação inicial do professor?

Quais são as possíveis influências da Escola-campo de estágio na prática dos estagiários?

Qual é seu papel ao receber um estagiário?

Quais são os possíveis impactos que os estagiários exercem na Escola e na sua turma?

A Escola-campo de estágio contribui para a formação inicial do professor? Quais são as evidências que revelam estas contribuições?

Gostaria de acrescentar algo em relação ao papel da Escola nos Estágios Curriculares Supervisionados?

– **APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO – ESTAGIÁRIO (A)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Proposta de Investigação: O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas

Autora: Cândida Maria de Sousa Custodio

Orientadora: Maria das Graças G. Pinto

Orientação para resposta:

Solicitamos sua colaboração para responder o presente questionário. Os dados coletados servirão de subsídio para a elaboração do trabalho: **“O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas”** que objetiva investigar na perspectiva da equipe diretiva, professores e estagiários de uma escola pública de Pelotas, o papel da Escola-campo de estágio na formação inicial do professor.

Garantimos não divulgar nomes ou contatos dos respondentes. Entretanto, ao responder o questionário você estará autorizando a divulgação e publicação de parte ou totalidade de suas respostas.

Destacamos a importância da sua colaboração e contamos com o seu pronto atendimento.

A data de entrega do questionário será no dia 30 de setembro de 2009, para a Profa. Cândida Maria de Sousa Custodio no Setor de Supervisão da Escola.

Desde já agradecemos a sua inestimável contribuição.

Nome Estagiário (a): _____.

QUESTÕES:

Idade:

Sexo:

Telefone:

E-mail:

Curso que frequenta:

1. Na tua concepção, que significado tem o estágio para a formação inicial do professor?
Justifica.
2. O que entendes por Estágio Curricular Supervisionado?
3. Como os estagiários chegam à Escola, em termos de preparação teórico-prática?
4. Como se estabelece o diálogo (relação) entre Escola-campo de estágio e IES?
5. Na tua concepção, qual é o papel da Escola-campo de estágio na formação inicial do professor?
6. Quais são as possíveis influências da Escola-campo de estágio na prática dos estagiários?
7. O que cabe ao estagiário desenvolver na Escola no momento do estágio?
8. Gostarias de acrescentar alguma informação com relação ao papel da Escola com o estagiário? Detalhar.