

3

Conhecendo um pouco mais as escolas, os professores regentes e os estágios.

Neste momento do trabalho, trarei maiores detalhes sobre os estágios e sobre as escolas onde foi realizado o trabalho de campo, destacando algumas de suas particularidades. As características gerais de cada uma das escolas e de seu alunado são informações que complementam os dados e se fazem importantes porque ajudam na contextualização dos sujeitos, conduzindo a uma compreensão mais ampla das diferenças que cercam o trabalho dos professores regentes que foram entrevistados. Volto a ressaltar que, por questões éticas, será mantido o anonimato das escolas, dos professores e das universidades envolvidos na pesquisa.

O texto deste capítulo foi organizado e separado por escola. Ao tratar de cada uma delas trago algumas informações gerais sobre a instituição, sobre seu alunado e sobre seu corpo docente, em especial sobre os professores que foram entrevistados – os sujeitos da pesquisa. Em seguida, são mencionadas as principais características dos estágios que acontecem nesses núcleos escolares, ressaltando também o tipo de relação que é mantida entre elas e os cursos de formação de professores das universidades, envolvidas no processo.

Rui Canário (1998 e 2005) que entende que a maneira descontextualizada de se conceber a formação de professores é a principal responsável pela sua ineficácia. Para o autor, considerada a existência de uma conexão direta e linear entre o “Sistema de Formação” e o “Sistema de Exercício Profissional”, o local de trabalho (em nosso caso as escolas) passa a ser lugar decisivo na produção das competências profissionais. Isso acena então, para a necessidade da “otimização do potencial formativo do contexto de trabalho” (1998, p. 14), que passa a ser o eixo estruturante do percurso formativo com implicações importantes para os cursos de formação inicial. Nessa concepção, as escolas deveriam “ser encaradas como lugares fundamentais de aprendizagem profissional de professores e não

como meros lugares de aplicação” (Canário, 2005. p. 128). Por este motivo, as instituições escolares também ganham ênfase nesta pesquisa.

Ao término deste capítulo, resgato também alguns dos pontos principais do debate acerca dos estágios supervisionados na formação de professores, trazendo algumas contribuições da literatura nacional e internacional.

3.1

A “escola comum” ou com vínculo apenas formal com a universidade para a realização de estágios.

Como mencionado anteriormente, a escolha pela expressão “escola comum” é apenas uma forma de diferenciar esta escola das outras que compõem este estudo. O fato de me referir a ela como sendo “comum” tem a intenção, apenas, de ressaltar a sua semelhança com a maioria das escolas da realidade brasileira no que diz respeito aos estágios que acontecem nessas instituições. Nelas predomina uma concepção instrumental da escola que, nesses casos, serve apenas como campo de estágio, não tendo uma participação ativa ou uma relação de troca com a universidade. Não gostaria que o uso dessa expressão ocasionasse mal entendido ou polêmicas, apenas utilizo este termo na ausência de um outro mais apropriado.

Chegar a esta escola foi um processo que se iniciou com as pistas fornecidas por alguns professores e colegas do mestrado que acenaram para as possibilidades vindas das escolas da 1ª e 2ª Coordenadorias Regionais de Educação do Município do Rio de Janeiro. Seguiu com as indicações feitas por funcionários da 1ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio (CRE) que, após conhecerem as intenções do projeto da pesquisa, indicaram algumas escolas que pudessem representar o que aqui chamo de “escola comum” ou com vínculo apenas formal com uma universidade para a realização dos estágios. De posse dessas informações, visitei alguns estabelecimentos da rede municipal, mas, esses contatos não foram muito frutíferos, já que, até o momento dessas visitas, a maioria das escolas municipais e estaduais ainda não havia recebido estagiários

devido a problemas de ordem burocrática, relacionados ao pagamento do seguro para a permanência dos estagiários nos estabelecimentos escolares.

Retornei à 1ª. CRE para tentar conseguir outras indicações de escolas que pudessem fazer parte do estudo. Foi então que uma funcionária desse órgão da secretaria municipal de educação me indicou uma escola localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, argumentando que, além de sua tradição em receber estagiários, seu diretor era muito receptivo e que, certamente, “abriria as portas” para que a pesquisa fosse realizada lá. Motivada por essas informações, dirigi-me à escola indicada.

Mesmo localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, a escola parece escondida e isolada do corre-corre e tumulto da grande metrópole. Sua estrutura física constitui-se de um prédio de quatro andares, cercado por um pequeno pátio de calçamento onde acontecem as aulas de Educação Física e o recreio. Suas salas e cadeiras mal conservadas expressam uma situação muito comum em escolas públicas de bairros de periferia.

A escola existe desde a década de 40, funcionando em um prédio antigo que abrigava um hospital. Atualmente, funciona em dois turnos: matutino e vespertino. Vale ressaltar que, no noturno, o espaço é cedido para o funcionamento de uma escola da rede estadual. Atuando das séries iniciais à oitava série do ensino fundamental (sendo os dois primeiros anos no regime de ciclos), a escola conta, no momento da pesquisa, com quinze turmas em cada um de seus turnos.

Os quase 950 (novecentos e cinquenta) alunos matriculados nessa escola são oriundos de bairros pobres do centro do Rio de Janeiro como: Santo Cristo, Morro da Providência, Saúde e Gamboa. As visitas a esse local e as conversas com profissionais e alunos mostraram algumas características do alunado e problemas sociais enfrentados pela comunidade escolar. Violência, gravidez precoce, o uso e o tráfico de drogas são problemas muito comuns na realidade de seus alunos – um quadro que também é encontrado em muitas outras escolas do Brasil e que, certamente, configura e marca as relações internas da escola e dessa com a comunidade.

No primeiro contato, fui recebida pelo próprio diretor que, naquele momento, dizia, em um tom de brincadeira, que estava fazendo o serviço de porteiro, visto que a escola enfrentava problemas com seu quadro de funcionários, o que o levava a exercer outras funções. Após aguardar um tempo para que ele pudesse me atender, fui convidada para ir até a sua sala, onde conversamos por um longo tempo sobre os objetivos da pesquisa e outros assuntos que acabaram surgindo pela leveza do clima que de imediato se instalou. Trago detalhes desse contato porque me chamou atenção a receptividade desse diretor à pesquisa e seu interesse pelo tema e pelas questões levantadas por este estudo. Sem restrições, a pesquisa acabava de ser acolhida pela escola!

Aproveitando a oportunidade de uma reunião com o corpo docente, fui apresentada aos professores. Esse momento foi muito importante porque permitiu a exposição da pesquisa para todos eles que, aos poucos, foram se sentindo à vontade para fazerem perguntas e levantarem questionamentos a respeito do tema e do problema da pesquisa. Isso também serviu para tornar mais próxima a relação pesquisadora-sujeitos pesquisados, facilitando o acesso e a troca entre os envolvidos na pesquisa.

Ao contrário do que aconteceu em algumas das escolas que visitei e que, sob várias justificativas, não se dispuseram a fazer parte do estudo, essa escola, representada por seu diretor, professores e alunos, mostrou-se muito disposta a participar e contribuir com o estudo. Esse fato em especial chama a atenção porque ela se colocou na contra-mão do comportamento aversivo às pesquisas e logo nos primeiros contatos estabeleceu-se um clima muito favorável devido ao interesse dos professores que se sentiram tocados e envolvidos por um tema que trata diretamente do seu trabalho.

Tendo à disposição a maioria do corpo docente como voluntários para participação na pesquisa, iniciei a seleção daqueles que poderiam se encaixar com propriedade no perfil que buscava, privilegiando aqueles professores que tivessem mais tempo de trabalho com estagiários dos cursos de formação de professores vindos da universidade.

O corpo técnico e docente da escola é formado atualmente por 47 (quarenta e sete) profissionais, entre professores, orientadores, diretor, diretor

adjunto e auxiliares administrativos. O perfil do professor que trabalha nessa escola é comum a uma grande parcela dos professores brasileiros, não só por suas condições difíceis de trabalho, como também pela baixa remuneração que os obriga a assumirem aulas em várias escolas e dificulta o investimento na formação contínua. Portanto, a maioria dos professores dessa escola convive com a dupla jornada de trabalho⁸, dividindo seu tempo entre uma escola e outra. Alguns ainda tentam também encontrar algum tempo e recurso para cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Em relação à continuação dos estudos dos professores, a maioria conta apenas com cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela prefeitura e órgão de governo. Também é comum entre eles cursos de pós-graduação *lato sensu* e, dentro do número total de professores da escola, dois têm mestrado.

Dessa escola, fizeram parte da pesquisa três professoras que lecionam nas séries iniciais e o diretor que, conforme foi mencionado anteriormente, respondeu às entrevistas em duas posições diferentes: como professor experiente no trabalho de receber estagiário e como responsável por informações e dados gerais da escola. Os quatro docentes entrevistados nessa instituição, fizeram curso de formação de professores a nível médio (normal ou magistério), três têm curso superior na área de educação, licenciatura ou Pedagogia, e uma é bacharel em Desenho Industrial, tendo sua formação como docente ligada ao nível médio.

A experiência desses entrevistados no trabalho com estagiários é bem diversificada, variando entre cinco e onze anos dedicados também a essa função. Geralmente, esse tempo coincide com o tempo de trabalho na escola, já que, é tradição nessa instituição receber estagiários de cursos de formação de professores.

Os estagiários que freqüentam essa escola, geralmente, vêm de um curso de formação de professores a nível médio e da faculdade de educação de uma

⁸ Segundo o estudo desenvolvido em parceria pelo INEP e pela Unesco 31,2 % dos professores brasileiros trabalham em pelo menos duas escolas e 13,9% realizam outro trabalho remunerado além da atividade docente. (UNESCO, 2004).

universidade privada da cidade do Rio de Janeiro. Esse fato mostrou-se particularmente interessante ao longo das entrevistas, pois, os professores puderam revelar algumas diferenças importantes entre os estágios de nível superior e os de nível médio que acompanham.

Os futuros professores são encaminhados para essa escola onde são acolhidos por aqueles professores que se interessam pelo trabalho com estagiários; ou seja, essa tarefa de recebê-los não é obrigatória ao corpo docente da escola, mas voluntária. No entanto, segundo o diretor, nas reuniões que acontecem no início de cada ano letivo, os docentes são incentivados a fazê-lo. Para os professores entrevistados, essa possibilidade de aceitar, ou não, trabalhar com os estudantes de cursos de formação docente é positiva, pois, garantiria qualidade na relação entre regentes e estagiários, bem como nas atividades desenvolvidas, por partir da vontade e interesse dos envolvidos.

A nossa escola optou por receber estagiários, e eu acho isso muito importante, eu gosto! Minha sala está sempre aberta, mas tem professor que não se sente à vontade, que não gosta de ter estagiários na sala, acho que isso tem que ser respeitado também, senão o trabalho não dá certo, nem para o professor, nem para o estagiário. Fica uma relação desgastada, um mal estar. (Professora D)

Geralmente, os professores de prática de ensino e/ou professor orientador da disciplina de estágio das instituições que enviam os estagiários para essa escola, fazem uma primeira visita ao local para confirmar a aceitação dos estágios naquele ano letivo. Na maioria das vezes, são os professores dessas disciplinas os responsáveis por identificar as unidades escolares que ofereçam condições para a realização dos estágios. Depois de firmado o convênio entre a escola e a universidade, os estagiários são encaminhados à 1ª Coordenadoria Regional de Educação, solicitam a autorização para a realização do estágio e assinam o termo de compromisso. Esse termo de compromisso⁹ – que é assinado pelo estagiário, por sua universidade de origem e pela concedente (escola/CRE) – traz algumas normas do estágio bem como as obrigações e responsabilidades das partes envolvidas.

⁹ O “termo de compromisso” foi conseguido junto à 1ª Coordenadoria Regional de Educação e encontra-se no anexo 03.

No caso da universidade privada que mantém convênio com essa escola para a realização de seus estágios, há ainda um documento, formulado com base na legislação vigente, que orienta os professores e alunos da universidade quanto às determinações relativas ao estágio supervisionado de ensino¹⁰. Nesse documento, chamado de *Regulamento para Estágio Curricular Supervisionado de Ensino dos cursos de licenciatura*, são expostos os objetivos e finalidades do estágio, seus pré-requisitos, distribuição da carga horária, bem como as atribuições de cada uma das partes envolvidas, além de outras informações gerais.

De acordo com o que é exposto nos capítulos IX e X desse documento, duas figuras são centrais no desenvolvimento dos estágios e no acompanhamento dos estagiários: o professor-orientador e o supervisor de estágio curricular supervisionado de ensino – ambos professores da universidade.

No artigo 11 do capítulo IX do regulamento de estágio da universidade conveniada com a escola comum, são relatadas as atribuições do *Professor-orientador de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino*. Vejamos algumas dessas atribuições:

I - Identificar as unidades escolares que ofereçam condições acadêmico-científicas para a realização das atividades de estágio supervisionado;

[...]

V - Orientar o aluno estagiário no planejamento das atividades de estágio que serão desenvolvidas na unidade escolar;

[...]

VI - Realizar visitas periódicas às unidades escolares com o fim de acompanhar e avaliar o desenvolvimento pelo aluno das atividades de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino;

VIII - Avaliar relatórios e documentos de estágio entregues pelos alunos ao final do semestre;

IX - Elaborar e encaminhar ao supervisor de estágio, relatório semestral das atividades de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino. [...]

No capítulo seguinte do regulamento de estágio dessa universidade, são expostas as atribuições do *Supervisor de Estágio Curricular Supervisionado*, entre as quais destaco:

¹⁰ O Regulamento foi conseguido através do contato com um dos professores da instituição em questão.

I - Elaborar o Plano Geral de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino em ação conjunta com o Diretor do Curso, observando as diretrizes estabelecidas no Projeto Pedagógico;

[...]

IV - Elaborar instrumentos de acompanhamento de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino a serem utilizados pelos professores orientadores e alunos estagiários;

[...]

V - Elaborar instrumentos de avaliação de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino a serem utilizados pelos professores orientadores de Estágio Supervisionado e pelos professores responsáveis pelo Estágio Supervisionado na Unidade Escolar; [...]

Como vemos, são atribuídas a esses professores as funções de identificar as unidades escolares onde acontecerão os estágios; propor o convênio; encaminhar o estagiário a essas unidades de ensino; orientá-los no planejamento das atividades e acompanhar o desenvolvimento dessas; elaborar as normas e regras dos estágios, bem como, os instrumentos de avaliação usados; entre outros.

Quanto ao acompanhamento e avaliação do estagiário, o documento menciona, no capítulo XI:

Art. 13. O processo de acompanhamento do estágio permite que se detectem distorções e se faça a correção necessária em tempo hábil. Este processo será realizado em conjunto pelo Supervisor de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino, pelo Professor-orientador da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e pelo professor responsável pelo Estágio na Unidade Escolar.

Art. 14. A avaliação do aluno estagiário será feita pelo Professor-orientador da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino, levando em consideração aspectos qualitativos e quantitativos.

Em relação aos aspectos quantitativos, são levados em consideração a frequência, o cumprimento da carga horária e as notas das provas dos estagiários. No que tange ao aspecto qualitativo, é avaliado o desempenho do estagiário “frente às competências inerentes à função docente”. Esse momento de avaliação deverá, segundo a proposta de estágio analisada, ser “realizada pela universidade em parceria com a unidade escolar onde se realizou o estágio supervisionado”. Também é mencionado que o professor regente da escola deverá assinar a

frequência e preencher uma ficha¹¹, elaborada pelo supervisor de estágio da universidade, “avaliando” o estagiário.

No momento, restrinjo-me a essas informações gerais que ajudam a caracterizar e entender um pouco melhor os estágios que acontecem na “escola comum” para não antecipar as discussões que acontecerão nos capítulos seguintes, nos quais trago maiores detalhes e aprofundo a discussão, revelando também os desvios existentes entre o que as propostas de estágio trazem e as práticas encontradas no dia-a-dia desses estágios.

3.2

A escola integrante do projeto de parceria com uma universidade

Conforme citação trazida no primeiro capítulo deste trabalho, a parceria, para Foerste (2002):

[...] refere-se a relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escola, sindicatos, profissionais de ensino em geral) que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos partilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. (p.35).

Embora os estudos sobre essas iniciativas ainda sejam recentes, algumas experiências caracterizadas como parcerias para a formação de professores datam das décadas de 50 e 60 – é o que nos mostra Foerste (2002) em sua tese de doutorado. Neste vasto estudo, o pesquisador apóia-se no trabalho de Furlong et al (1996)¹² para apontar a existência de três tipos de parcerias para a formação de professores: *a dirigida, a separatista e a colaborativa*. Vejamos brevemente o que caracteriza cada um dos tipos citados.

A *parceria dirigida*, mais tradicional entre os tipos citados, caracteriza-se, principalmente, pela utilização da escola apenas como um recurso na formação de professores. Todo poder de decisão concentra-se na universidade, a escola é

¹¹ Modelo da ficha no Anexo 5.

¹² FULONG, J. C. et al. Re-defining partnership: revolution or reform in initial teacher education? *Journal of Education for Teaching*. Londres, n. 22 (1), 1996. (39-55).

apenas um local onde seria testada a aprendizagem dos futuros professores e, nesse caso, os professores da escola, quando muito, são apenas consultores. Percebe-se neste modelo de parceria uma sobreposição do saber acadêmico sobre a experiência docente.

A *parceria separatista* parte do discurso descontente do Poder Público com a formação docente oferecida nas universidades para argumentar a necessidade de transferência de parte da formação docente para os estabelecimentos escolares. Neste modelo de parceria é o governo quem determina e distribui as funções de cada uma das instituições envolvidas, o que acaba gerando conflitos e insatisfação tanto por parte da universidade, que é criticada por não dar conta da formação docente, como por parte das escolas, que se vêem pressionadas a desempenhar uma função para a qual ainda não se sentem preparadas.

A *parceria colaborativa* é considerada “uma reação dos profissionais à ação do poder público” (Foerste, 2002. p.99) e ganha fôlego no momento em que as discussões sobre o profissional reflexivo e a crise da racionalidade técnica entram em cena. Foerste menciona ainda que este tipo de parceria seria um avanço na profissionalização do professor (p.96). De fato, isso se confirma, se levarmos em consideração que este modelo de parceria possibilita uma participação mais efetiva dos profissionais da escola, conduzindo-os a se organizarem e a refletirem sobre o processo de formação de seus pares.

O projeto de parceria do qual trata este estudo intenciona (em seus documentos, regulamentos e textos que tratam de sua implantação), implementar ações que “se orientam em torno da idéia de colaboração e busca a integração da universidade com as escolas a partir da identificação de objetivos comuns”. Portanto, a proposta pretende “contrapor-se a concepções instrumentais da escola”¹³. A principal mudança apontada pelo projeto de parceria diz respeito ao estágio supervisionado, que passa a ser mais longo, melhor distribuído ao longo do curso e tem como objetivo, não só aproximar a formação docente da realidade

¹³ Citação feita do texto produzido pelos professores da universidade que propõe a parceria. O acesso a este documento se deu através do contato com professores da universidade que participaram da criação e implantação do projeto.

escolar, mas também permitir a participação de outros atores educativos no processo de formação de professores. Desse modo, as propostas de cursos de licenciatura que contam com parcerias se diferenciam das demais porque evidenciariam uma relação mais próxima entre a universidade e as escolas, tendo como via preferencial os estágios. Essa é a principal razão que justifica a inclusão de uma escola integrante de um projeto de parceria neste estudo.

A “escola parceira” – como chamarei para diferenciá-la da “escola comum” e da escola de aplicação – que integra este estudo, é uma pequena escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Está localizada em um bairro nobre da cidade, próxima a uma grande universidade privada, com a qual mantém um projeto de parceria para a formação de professores. Apesar de ser apenas uma das seis escolas que integram o projeto de parceria com a universidade em questão, a proximidade física entre essas instituições é um fator de peso para os alunos dos cursos de licenciatura e Pedagogia, que levam em consideração essa facilidade no momento de escolherem uma escola para cumprirem o estágio. Partindo, então, da hipótese de que essa proximidade física poderia ser um facilitador tanto para os alunos das licenciaturas, como para os professores da universidade e os professores da escola na concretização das ações do projeto de parceria. Esses fatos também influenciaram na decisão de torná-la parte deste estudo, privilegiando-a em relação às demais escolas que integram o projeto de parceria.

Tombada como patrimônio histórico e cultural da cidade do Rio de Janeiro, essa escola guarda muitas curiosidades relativas à sua história, que tem origem no final do século XIX. Apesar das reformas e das transformações feitas em seu prédio, ela ainda guarda as características das construções do século de sua criação. Suas salas de aulas são articuladas por um pequeno corredor que, segundo os estudos sobre as escolas dessa época, servia para a divisão das alas masculina e feminina.

No presente, a escola atua nas séries iniciais do ensino fundamental, trabalhando com o regime de ciclos para os primeiros anos. Conta com cinco turmas funcionando no turno matutino e cinco no vespertino. O número total de alunos matriculados no momento da pesquisa é 304 (trezentos e quatro),

distribuídos em suas dez turmas. Geralmente, são crianças oriundas de favelas vizinhas ao bairro onde se localiza a escola.

Logo na entrada do prédio escolar, após atravessar o pátio onde acontecem as aulas de Educação Física, nos deparamos com o corredor que dá acesso às salas. Em todas as visitas feitas a esta escola, o corredor foi um local de parada obrigatória, já que era impossível passar por ele sem apreciar os vários painéis e trabalhos confeccionados por professores e pelos próprios alunos. Os trabalhos de pintura e colagens deixavam nítido o tema central que estava sendo trabalhado pelos profissionais e alunos da escola, que no momento tratavam da cultura brasileira, suas manifestações e origens.

Para selecionar, entre os seus professores, aqueles que fariam parte do estudo, foi preciso levar em consideração alguns fatos ocasionais que acabaram sendo limitadores importantes do tamanho da amostra nessa escola. A mudança freqüente no quadro de professores – realidade muito freqüente nas escolas públicas – foi um fator importante a ser levado em consideração na composição da amostra, visto que, interessava ao estudo selecionar os professores que faziam parte do quadro permanente da escola e que tivessem experiência de receber estagiário antes e depois da implantação do projeto de parceria. Para essa tarefa, o auxílio recebido da coordenadora pedagógica, indicando os professores que se encaixariam no perfil desejado, tornou-se indispensável.

O corpo docente é formado atualmente por 8 (oito) professores regentes, 2 (dois) professores de educação física, 1 (uma) professora de sala de leitura, 1 (uma) orientadora educacional, 1 (uma) coordenadora, 1 (uma) diretora e 1 (uma) diretora adjunta – um quadro relativamente pequeno de profissionais. Esse fato somado aos problemas relativos a alta rotatividade de docentes na escola, conforme mencionado anteriormente, foram responsáveis pelo reduzido número de professores selecionados para a pesquisa. Respeitando como critérios o tempo de serviço na escola e no trabalho com estagiários, foram selecionadas 3 (três) profissionais para as entrevistas: 2 (duas) professoras e a coordenadora pedagógica que respondeu pelas questões gerais sobre a escola.

Apesar do pequeno número de entrevistados nessa escola, as informações que esses sujeitos trouxeram foram de grande valia para as questões que são

discutidas neste trabalho. Além disso, as entrevistadas são as únicas que acompanham o projeto de parceria desde sua implantação na escola¹⁴ e acumulam experiência superior a oito anos no trabalho de receber estagiários de cursos de formação de professores.

Em relação às professoras entrevistadas dessa escola, elas se formaram na mesma escola de formação de professores à nível médio – uma escola com tradição em formar professores na cidade do Rio de Janeiro – e têm em comum, a impressão sobre o curso normal. Elas o avaliam como positivo em relação aos conteúdos didáticos e práticos ensinados para o trabalho com as séries iniciais da educação básica. A professora K é formada em Pedagogia e a professora J tem licenciatura em História. Ambas fizeram cursos de especialização, respectivamente, em supervisão escolar e alfabetização de jovens e adultos. Também têm em comum o fato de trabalharem na escola parceira em dois turnos diários, ou seja, são professoras que acompanham a rotina da escola de modo privilegiado, em tempo integral.

Os estagiários que freqüentam essa escola são, predominantemente, alunos do curso de Pedagogia e das licenciaturas da universidade parceira. Segundo as entrevistadas, elas já receberam estagiários de outros cursos de formação de professores, mas isso não é muito comum já há algum tempo, de acordo com as informações obtidas junto à coordenadora pedagógica.

Ao encaminhar os estagiários para as escolas que integram o projeto de parceria, são seguidos os mesmos procedimentos exigidos em qualquer escola da rede pública municipal do Rio: o estagiário encaminhado pela universidade, sonda a escola sobre a possibilidade de fazer seu estágio na instituição, depois, dirige-se à CRE (Coordenadoria Regional de Educação) da qual faz parte a referida escola e solicita uma autorização para a realização do estágio no estabelecimento de

¹⁴ O projeto de parceria para formação de professores em questão começou a ser discutido em 2000 pelos professores da universidade parceira e foi implantado em 2001, contando com a participação de seis escolas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

ensino. A CRE por sua vez, fornece o “termo de compromisso”¹⁵ que deverá ser assinado por ela (concedente), pela universidade e pelo estagiário.

O professor da universidade responsável pelo estágio é quem mantém o contato com as escolas que integram o projeto de parceria, encaminha e orienta os estagiários. Também é ele quem avalia os mesmos. No texto da proposta de implantação do projeto é mencionado que, além dos professores de estágio e prática de ensino, o estágio deverá ser acompanhado por um professor da escola que será designado pela unidade escolar para ser o “supervisor de estágio”. Porém, não há uma exposição clara em relação às atribuições de tal supervisor. As intervenções e orientações que o professor regente faz são informais, porque eles se referem a esses momentos como esporádicos, de iniciativa própria, que não são levados em consideração pelo professor de estágio na avaliação do estagiário.

Eu falei em particular com a estagiária, depois da aula [...] mas, a minha opinião não foi solicitada pela professora dela. (Professora K)

Se levarmos em consideração o conflito existente entre o que é veiculado na proposta do projeto de parceria e os problemas apontados pelos professores regentes, percebemos que essa iniciativa ainda se depara com alguns limites e percalços para atingir seus propósitos. Não podemos esquecer que um projeto recente, como é o caso dessa parceria, que foi implantada em 2001, pode enfrentar muitos obstáculos antes de se tornar uma iniciativa consolidada, principalmente se levarmos em consideração as inúmeras dificuldades que se impõem à educação e à aproximação entre universidades e escolas.

3.3

A escola de aplicação

A participação de uma escola de aplicação neste estudo foi motivada pelas especificidades dos estágios que acontecem nessas escolas, que são consideradas apêndices de suas universidades mantenedoras. Se a intenção deste estudo é

¹⁵ O modelo de termo de compromisso usado para os estágios nas escolas que integram o projeto de parceria é o mesmo disponibilizado pelas CREs para a realização de estágios em qualquer uma das escolas municipais. (Anexo 3)

conhecer um pouco do que pensam os professores regentes da educação básica sobre o trabalho com estagiários, essas escolas não poderiam ser ignoradas, afinal, a existência delas está atrelada, principalmente, à função de servir como campo de estágio para os alunos das licenciaturas da universidade.

Encontrar uma escola de aplicação de uma universidade não foi tarefa difícil. As indicações de colegas e professores do mestrado contribuíram muito para que pudesse chegar até essa escola. O ponto mais complicado do contato com ela foi conseguir a permissão para que a pesquisa pudesse ser realizada com seus professores. Esse processo foi longo, exigindo que o projeto de pesquisa fosse analisado por várias instâncias dentro da instituição: direção, departamento de apoio à pesquisa, coordenação das séries iniciais e professores regentes. Somente após esse longo percurso, foi dada a autorização para que os seus professores pudessem ser entrevistados.

A escola de aplicação escolhida para integrar este estudo tem muitas características especiais. Uma das razões que motivaram a sua escolha está relacionada às funções que a universidade atribui a essa instituição. No documento elaborado pela universidade em questão, em conjunto com a escola, para a regulamentação de seus estágios¹⁶, encontramos a seguinte explicação:

[a escola de aplicação] é um órgão suplementar da [universidade X] que tem como finalidade ensino, pesquisa e extensão na área de educação básica, se constituindo em campo de estágio supervisionado para a formação de profissionais de educação e áreas afins. No que diz respeito à formação inicial destes futuros profissionais, a [escola de aplicação] tem como função atuar na orientação, supervisão e avaliação do estágio em parceria com a faculdade de educação. (grifos meus).

A responsabilidade delegada a esse estabelecimento escolar e aos seus professores na formação docente inicial e sua “estreita” relação com a universidade a coloca em uma situação particularmente interessante para esta pesquisa e privilegiada em relação a muitas escolas públicas da realidade brasileira.

¹⁶ O documento que expõe as normas dos estágios foi conseguido junto à direção adjunta de licenciatura, pesquisa e extensão, uma instância que é responsável pela articulação entre a universidade e a escola em diversas atividades ligadas à formação, pesquisa e extensão. Esse documento não foi colocado em anexo para preservar o anonimato das instituições.

Por ser mantida por uma universidade pública muito bem conceituada e estar localizada em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, essa escola guarda outras características bem peculiares em relação ao seu alunado e seu corpo docente.

Antes da introdução do sistema de sorteio para o ingresso de alunos nessa escola, seu alunado era, na sua grande maioria, proveniente de bairros da zona sul da cidade e uma pequena parcela vinda do centro e de bairros mais distantes. Tais aspectos conferiam a esses estudantes características importantes: boas condições financeiras, em geral com bom acesso a cultura geral, vindos de boas escolas e que podiam contar com a participação da família no processo educacional. Segundo a orientadora educacional, após a adoção do sistema de sorteio para a matrícula, essa configuração vem mudando e seu alunado já é bem mais diversificado. São cerca de 750 (setecentos e cinquenta) alunos freqüentando as aulas nos dois turnos em que a escola funciona – um total de 28 (vinte e oito) turmas que vão de classes de alfabetização ao 3º ano do ensino médio. Essas informações são importantes porque nos dão uma idéia do perfil dos alunos que freqüentam essa escola nos fazendo compreender um pouco melhor algumas características que ela apresenta.

Funcionando em um prédio cedido pela prefeitura através de um acordo com a universidade, a escola conta com salas específicas para aulas de artes e de música, com laboratórios e brinquedoteca, além de quadra de esportes e pátio para as aulas de educação física.

O corpo docente também deve ser considerado em suas particularidades, já que, em muitos aspectos relacionados às condições de trabalho e às suas funções, ele se diferencia do que normalmente encontramos nas escolas de educação básica comuns. A seleção de seus profissionais segue um sistema de concurso semelhante ao que seleciona os professores para as funções na universidade, com provas e banca avaliadora composta por docentes da escola e da universidade que, juntos, serão responsáveis pela seleção dos profissionais que passarão a fazer parte do quadro de educadores da escola.

Atualmente, a escola conta com 80 (oitenta) professores e, segundo um levantamento interno feito em 2002, quase 50% deles têm algum título de pós-

graduação *stricto sensu*.¹⁷ Entre as cinco professoras que foram entrevistadas para este estudo, todas tinham curso de especialização na área de educação e uma tinha o mestrado.

A política de dedicação exclusiva e as condições de trabalho – que prevê carga horária dedicada à realização de pesquisas e ao atendimento aos licenciandos – são condições que, dificilmente, encontramos nas escolas comuns da realidade brasileira. Segundo a orientadora educacional, os professores que lá trabalham têm o mesmo compromisso dos professores universitários com a pesquisa, o ensino e a extensão. Portanto, o perfil do professor que trabalha nessa escola, certamente é diferenciado, não só porque eles conseguem dar continuidade a seus estudos, mas também pelas condições diferenciadas de trabalho e remuneração que lhes conferem *status* mais elevado quando comparado aos professores que trabalham em outros sistemas mais comuns na realidade das escolas do Brasil.

Além dos alunos da educação básica, cerca de 350 (trezentos e cinquenta) alunos das licenciaturas e Pedagogia são encaminhados da universidade para a realização dos estágios. A carga horária dos estágios é dividida em três etapas (observação, co-participação e regência) e seguem normas documentadas que são estabelecidas em conjunto pela universidade e pela escola. Cada uma dessas etapas tem objetivos específicos, com tarefas diferenciadas para o estagiário até que ele esteja preparado para a fase da regência.

Além de acompanharem as aulas, os estagiários têm momentos semanais em que podem se reunir com os professores regentes para orientações, planejamento e discussões. Segundo as normas de estágios dessa escola, o professor regente seria o “supervisor local de estágio”:

Docente [*da escola de aplicação*] que orienta, supervisiona e avalia as atividades desenvolvidas pelos estagiários em turmas [*da escola*] sob sua regência, de forma articulada com os professores de Prática de Ensino.

Desse modo, esse professor desenvolveria algumas atividades em conjunto com os professores de prática de ensino e com os estagiários como: organizar um

¹⁷ Essas informações foram obtidas na secretaria da escola e em entrevista com a sua orientadora educacional.

plano de estágio que contemple as experiências pedagógicas; programar atividades de co-participação e regência do estagiário; e ainda, orientá-lo no desenvolvimento de suas atividades; controlar a sua assiduidade e o avaliar através do preenchimento de um formulário específico que depois é encaminhado ao professor de prática de ensino. Além disso, é previsto no documento que expõe as normas de estágio que o professor regente participe da avaliação global das atividades do estágio junto aos professores da universidade e os estagiários.

De fato, a organização dos estágios nessa escola é especial em relação à grande maioria dos estágios dos cursos de formação de professores que acontecem em outras escolas, e a relação que ela tem com a universidade é um fator que impossibilita comparações justas com outras escolas. Além da gestão pela própria universidade que lhe confere *status* diferenciado sobre as demais escolas públicas, antes da introdução do sistema de sorteio para o ingresso de alunos, por exemplo, seu alunado era bastante homogêneo, o que também contrastava com a realidade heterogênea do alunado das escolas públicas. Enfim, as escolas de aplicação sempre foram vistas como instituições ímpares, com condições especiais que as diferenciavam das demais escolas da realidade da escola pública. Essa crítica à comparação entre as escolas de aplicação e outras escolas públicas também foi citada por Lüdke (1994), mas, a autora alerta que as escolas de aplicação têm se tornado cada vez mais independentes da universidade. Acrescento ainda que a introdução do sistema de sorteio pode significar uma aproximação maior dessas escolas com a diversidade dos problemas da educação brasileira, o que é positivo tanto para os alunos que ingressam nessas escolas, como para os professores em formação, que estarão lidando com a realidade.

Os estágios tratados neste estudo derivam de propostas diferentes para a formação de professores e se orientam por concepções distintas no que diz respeito às relações entre universidade e escola, entre professor experiente e estagiário, portanto, entre teoria e prática. O modo como cada uma dessas propostas entende o saber do professor e a importância que elas dão aos conhecimentos adquiridos na prática, também não são os mesmos. Podemos dizer que apesar de cada uma delas considerar a importância do estágio para a formação do professor, o modo como elas selecionam e conduzem suas atividades revela diferentes concepções sobre a docência.

3.4

O estágio supervisionado na formação de professores: resgatando alguns dos principais pontos do debate

Não é intenção deste estudo colocar o Estágio Supervisionado como o elemento mais importante da formação de professores, responsabilizando-o pelo sucesso ou insucesso dessa tarefa. Também não se objetiva superestimar a formação inicial de professores porque ela não esgota as necessidades da prática pedagógica e da realidade do trabalho do professor, exigindo assim, que o professor esteja em constante formação. Mas não podemos negar que o estágio supervisionado representa um mundo ainda mal explorado na formação docente, e que o não aproveitamento de suas possibilidades implica em sérias limitações para a formação de professores.

O estágio é uma via especial e privilegiada de acesso do futuro professor à realidade escolar, não mais como aluno, mas como profissional em formação. Portanto, a realização dos estágios tem, ao menos nos discursos e propostas curriculares, grande peso para a formação de professores, sendo a sua realização obrigatória e prevista em lei. Apesar disso, muitas críticas têm apontado a pouca contribuição e inadequação desse elemento obrigatório dos currículos para a formação de docentes.

Ao percorrer parte da literatura nacional sobre estágio supervisionado, podemos perceber que muitos trabalhos o apontam como possibilidade de integração entre teoria e prática, destacando sua importância na aproximação da formação docente com a realidade escolar. É o que defende Kulscar (1991), quando considera que o estágio é uma parte importante da relação trabalho-escola, teoria-prática e que pode representar para a formação do professor “o elo da articulação orgânica com a própria realidade”.

Para muitos autores, como Pimenta (1994), Piconez (1991), Fazenda (1991), Ferreira e Ventorim (1999), entre outros, o estágio é um dos momentos férteis da formação de professores por representar possibilidades ímpares de observar, analisar, refletir, pesquisar a realidade e nela intervir.

Segundo Paquay e Wagner (2001), é incontestável a importância dos estágios em campo para a formação do professor, mas, os autores ressaltam que a filosofia de cada estágio difere de acordo com os paradigmas que fundamentam suas propostas. Desse modo, ao analisar um estágio, seus objetivos e atividades, podemos captar as diferenças nas concepções sobre o trabalho e sobre o ato de formar docentes que orientam e estruturam suas diversas propostas.

Em um trabalho no qual analisam as práticas de formação, através dos estágios e da *videoformação*, os autores identificam seis tipos de paradigmas relativos à natureza do ensino que orientam as principais propostas de estágios. Para a exposição desses paradigmas identificados, os autores utilizam um qualificativo que designa o professor. Assim, identificaram o paradigma do *professor culto* (o professor que domina os saberes), o paradigma do *técnico* (que adquiriu sistematicamente o saber-fazer técnico), o do *prático artesão* (que adquiriu seus esquemas de ação no contexto de sua prática), do *prático reflexivo* (que construiu um “saber da experiência” que é comunicável e mais ou menos teorizado), do *ator social* (que é engajado em projetos coletivos e busca consciência dos desafios antropossociais das práticas cotidianas) e, por último, o paradigma do *professor enquanto “pessoa”* (sujeito em auto-desenvolvimento que busca conhecer-se).

Para os autores, cada um desses paradigmas define determinadas competências como prioritárias. Competências essas que servirão de base para a seleção e criação das estratégias de formação de professores, bem como para a organização dos estágios. No decorrer do texto citado, que resultou do trabalho de pesquisa e do envolvimento dos autores com a formação de professores na Universidade Católica de Louvain, eles expõem, com base em exemplos reais, que estratégias de formação são usadas por propostas que se orientam por cada um desses paradigmas. Trata-se de um interessante trabalho que possibilita uma identificação, ainda que caricatural, dos estágios que encontramos na realidade brasileira.

Paquay e Wagner (2001) tentam mostrar o “valor de todas essas concepções”, argumentando que não se tratam de abordagens contraditórias, mas, complementares. Portanto, trabalham com a idéia de “integração de paradigmas”

cuja primeira tarefa é pôr em evidência suas complementaridades e integrações, reconhecer suas tensões e trabalhar no sentido de neutralizá-las em seu poder destrutivo. Polêmicas à parte, para os autores “não podemos deixar de reconhecer a importância de uma diversidade de objetivos, de princípios estratégicos e de práticas de formação”. (p. 144)

No Brasil, as coisas parecem andar muito lentamente. Não chegamos a discutir a integração de paradigmas e/ou de propostas; estamos ainda em uma fase de identificação dos problemas das poucas propostas que encontramos em nossa realidade e, ainda assim, não conseguimos avançar muito. As próprias iniciativas, classificadas como inovadoras, acabam sendo identificadas como práticas que ainda reproduzem os mesmos problemas das propostas mais tradicionais. Parece que andamos em círculos quando o assunto é o estágio supervisionado e a formação prática do professor.

Os trabalhos que discutem o estágio no Brasil não são recentes. Os debates se mantêm no tempo e algumas mudanças já são efetivas, como o aumento na carga horária e melhor distribuição da disciplina pela grade curricular. A criação de escolas pólos para a realização de estágios também tentou resolver os problemas relacionados à descontinuidade do trabalho e ao distanciamento da formação docente em relação à realidade do trabalho docente. Cada vez mais, procura-se, através dos estágios, se estabelecer uma articulação entre os cursos que formam professores e as unidades de ensino da educação básica que vá além de formalidades e exigências legais e que tente romper com os limites estruturais a que essa relação está submetida.

As escolas de aplicação e as parcerias interinstitucionais para a formação de professores são iniciativas que também partem do reconhecimento das insuficiências da formação inicial no que tange às questões da formação prática e da aproximação dessa formação com a realidade da educação. Ao menos no discurso, elas surgem com a intenção de promover a necessária articulação entre universidade e os outros sistemas de ensino, entre formação e trabalho do professor e tentam avançar em pontos inflamados da questão do estágio.