

2

Situando as questões

Esta pesquisa está inserida no extenso campo das discussões sobre a formação de professores. Os estudos dedicados a este tema em todo o mundo indicam os grandes desafios enfrentados nesta área. O estágio supervisionado, constituinte do processo de formação inicial de professores das mais diferentes áreas do conhecimento, enfrenta o desafio de unir teoria e prática, o que vem ocorrendo de modo insuficiente, sendo, portanto, ponto nevrálgico da formação docente.

2.1

Os cursos de formação de professores e seus problemas

Em estudo dedicado à análise dos cursos de licenciatura, Lüdke (1994) já apontava para o desafio de romper com modelos de formação de professores que dicotomizavam teoria e prática. Nesse trabalho, encomendado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Lüdke (1994) apresenta resultados de uma pesquisa — *Novos Rumos da Licenciatura* (1989), coordenada por Vera Candau — que se dedicou à análise dos problemas enfrentados pelos diferentes cursos de licenciaturas brasileiros e buscou descobrir experiências inovadoras que tentavam escapar desses problemas.

Algumas das questões levantadas, segundo Lüdke, apontavam para um modelo de formação universitária que destinava um lugar secundário à formação de professores, criando uma hierarquia acadêmica, onde no topo encontravam-se os profissionais que se dedicavam à pesquisa, seguidos pelos que realizavam pesquisa e ensino e depois pelos que cuidavam do ensino e da formação de professores. Outro problema encontrado foi a distância entre universidade e escola básica, principalmente por parte dos professores universitários não possuírem, em geral, qualquer vivência de trabalho neste nível de ensino. A necessidade de

promover uma integração entre as visões específicas de cada área do conhecimento e a perspectiva educacional também foi apontada como desafio.

Lüdke (1994), a partir de um levantamento de artigos de estudiosos de diferentes áreas, apresenta um conjunto de reflexões que possibilita visualizar a situação dos cursos de licenciatura da época, questões estas que ainda são válidas para hoje. A necessidade de preparação mais voltada para o trabalho do professor, sem se descuidar dos conteúdos específicos; a construção conjunta, entre professores da escola e da universidade, de conhecimentos que contribuíssem na solução de problemas enfrentados pela escola; a necessidade de valorizar as experiências e conhecimentos acumulados pelos professores da escola; a discussão sobre o ensino de cada área específica da educação fazer parte dos currículos de formação são algumas das propostas apresentadas na época visando tratar dos problemas enfrentados pelas licenciaturas.

Lüdke considera que um maior envolvimento entre a universidade e outras instituições de ensino trariam proveito para toda a comunidade educacional. Mesmo porque a formação docente evidencia a necessidade da vinculação da educação básica ao ensino superior, não apenas na capacitação dos professores, mas também na pesquisa e na extensão voltadas para o ensino, valorizando a experiência dos profissionais da escola e a teoria da academia. Segundo a autora, a literatura consultada tendia a verificar a necessidade do desenvolvimento de parcerias entre universidade e escola. O intuito era promover a produção de um conhecimento significativo, que, desenvolvido coletivamente entre os profissionais da escola e da universidade, levaria a pensar soluções para os problemas da educação básica.

Neste contexto, o estágio aparece como uma proposta para tentar romper com a separação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, tendo em vista que sua proposta articula pressupostos teóricos à reflexão da prática. “Ao invés de se concentrar apenas na docência, o estágio poderá se voltar também para a realização de pesquisas, baseadas em observações, entrevistas, análises de material didático e outros” (Lüdke, 1994: 42). Esta seria uma forma de o futuro professor conhecer melhor as escolas onde irá trabalhar, ao mesmo tempo em que adquire experiência profissional. Ainda, o estágio poderia promover uma maior aproximação entre universidade e escola.

Wagner (1987) também ressalta os problemas enfrentados pelas licenciaturas que analisou em seu estudo, destacando, em especial, a pouca articulação entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos. A falta de prioridade dos cursos em formar professores, dedicando-se mais aos cursos de bacharel, também foi verificada por esta autora, que vê a necessidade em cuidar dos cursos de licenciatura sem abandonar a pesquisa, mas promovendo uma articulação entre os dois.

A proximidade entre universidade e escola foi mencionada por Wagner como praticamente inexistente, com exceção das disciplinas pedagógicas, que, na época, realizaram uma proposta onde o estágio supervisionado era incorporado a essas disciplinas, de modo que “todas as disciplinas de educação exigiam uma determinada carga horária a ser cumprida na escola e, a partir dessas observações, eram repensados e discutidos os conteúdos teóricos” (Relatório final, 1983 *apud* Wagner, 1889: 84). A proposta era de trabalhar os conceitos teóricos da disciplina, relacionando-os com as observações que os estudantes realizavam na escola. Isto favorecia uma aproximação da realidade da escola com a teoria da universidade. Esta experiência mesmo sendo considerada positiva, já que, para os estudantes, permitiu uma contextualização da teoria aprendida na universidade com as reais questões da escola, não teve continuidade.

Esse é apenas um exemplo das tentativas de se pensar o lugar do estágio supervisionado na formação de professores. Ao propor o estágio como articulador entre os conhecimentos teóricos discutidos na universidade e a realidade prática da escola, os cursos de formação de professores e a comunidade educacional sempre discutiram em qual momento ele deve estar na formação — se ao final, no meio, ou desde o início do curso — e também sobre qual departamento, se o das áreas específicas ou da educação deve se responsabilizar por ele. Isso gerou inúmeras reformulações de cursos de formação docente.

O modelo conhecido como 3+1, onde a formação específica de cada área se concentrava nos primeiros três anos da formação e o último ano era dedicado aos estudos pedagógicos e estágios, tem dado lugar a propostas que visam uma formação mais integrada entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, de modo a se adequar às diretrizes curriculares nacionais de

formação. Entretanto, na prática, em muitos cursos se percebe que ainda vigora este tipo de formação.

Esses problemas identificados nos cursos de formação docente no Brasil fazem parte de uma ampla discussão internacional (Nóvoa, 1992, 2000, 2007; Tardif e Lessard, 2001, 2008; Perrenoud, 1999, 2001; Canário, 2001, 2005; Roldão, 2001, 2006, 2007), onde são discutidas novas propostas de formação docente, buscando alternativas para o enfrentamento desses problemas. Acredita-se que melhorando a formação de professores, aliada ao reconhecimento da profissão docente como categoria profissional, há significativo avanço na melhoria da educação (Ludke, 2005; Roldão, 2006). Neste contexto, as discussões sobre o estágio supervisionado, embora constatem suas deficiências, o apresentam como promissor caminho para melhor preparar os futuros docentes.

2.2

O estágio supervisionado

Nos inúmeros estudos que se dedicam a pensar o estágio supervisionado na formação de professores, ele aparece como rica possibilidade de o futuro docente conhecer melhor a realidade de uma escola, promovendo a reflexão dos estudantes a partir do seu contexto real de trabalho. Além disso, o estágio desponta nos estudos como um caminho de pesquisa, onde os futuros docentes, a partir das situações de estágio, problematizarão e compreenderão melhor a prática docente acompanhada, utilizando-se para isso dos pressupostos teóricos e metodológicos que a pesquisa oferece (Pimenta e Lima, 2008 e Ghedin, 2008).

O estágio supervisionado, no entanto, apresenta muitas precariedades ao procurar integrar a formação acadêmica e prática, encontrando muitos problemas durante sua realização. Pimenta (1994) aponta, a partir de análise de estudos e pesquisas, algumas dessas dificuldades que são ainda verificadas atualmente, a saber: dificuldade de acompanhamento do estágio pelos supervisores de estágios, devido ao grande número de estudantes que acompanham e à diversidade de escolas em que estes estagiam; pouca receptibilidade dos estagiários pelos professores regentes; estágio considerado apenas como o espaço da prática e

atividade final do curso; dificuldade em assegurar a relação teoria/prática proposta; divisão fixa e estagnada do estágio, onde haverá momentos de observação, participação e regência; condicionamento da etapa de observação que torna o estagiário apenas um visitante na sala de aula; estágio como cumprimento de atividades burocráticas de preenchimento de fichas ou realização de uma atividade e a constante falta de integração entre escola de formação docente e escola básica. Estes são alguns dos problemas destacados pela autora que, embora verificados em pesquisas do início da década de 90, se fazem muito comuns em pesquisas atuais sobre o estágio supervisionado na formação de professores como se confirma em Pimenta e Lima, 2008.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Conselho Nacional de Educação tornou-se o órgão responsável por definir as diretrizes nacionais para os cursos de graduação. Assim, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, foram instituídas através das resoluções CNE/CP n.º. 1/2002 e CNE/CP n.º. 2/2002, e ambas cuidam de assuntos ligados ao estágio supervisionado.

O estágio curricular supervisionado na formação de professores deve ser realizado em escola de educação básica, segundo a resolução do CNE/CP n.º. 1/2002, em seu artigo 13, parágrafo 3º, ocorrendo, assim, em lugar similar àquele em que o futuro professor irá atuar. O objetivo é que garanta “consistência entre o que faz na formação e o que dele, [futuro professor], se espera” (Brasil, 2002a). As diretrizes também enfatizam que haja a realização de projetos de formação compartilhada entre a universidade, ou escolas de formação docente, e a escola de educação básica, de modo a garantir a completude da formação do professor nestes dois espaços. O que sugere uma forma de garantir que as instituições de formação docente se comprometam com a escola básica está no fato de que essa resolução ressalta que um dos quesitos no processo de avaliação desses cursos de formação está ligado à “qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso” (*idem*).

A resolução do CNE/CP n.º. 2/2002 fez modificação com relação à carga horária dos cursos de formação de professores. As horas de estágio e de prática como componente curricular foram aumentadas de 300 para 800 horas, 400 horas

para cada uma. Além disso, essas diretrizes definem que os estágios supervisionados devem acontecer a partir do meio do curso de formação inicial, enquanto a prática deve permear todo o curso, promovendo, de certo modo, maior articulação entre teoria e prática no interior de cada área ou disciplinas que compõem o curso (Brasil, 2002b).

Recente pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre as licenciaturas em letras, matemática e ciências biológicas de todo o país (Gatti e Nunes, coords., 2008) identificou, entretanto, alguns dados que podem sugerir problemas com relação ao estágio na formação de professores. Embora o estudo tenha se limitado à análise de currículos propostos e ementas dos cursos, em suas análises o estágio supervisionado parece ser tratado à parte dos currículos de cerca de 95% dos cursos. Em todos os currículos, a carga horária para o estágio é definida de acordo com o cumprimento das exigências das diretrizes nacionais; no entanto, alguns cursos não distinguem as horas destinadas à prática de ensino daquelas destinadas ao estágio supervisionado.

Segundo as autoras, falta também nas ementas dos cursos uma proposta mais formal de estágio em que sejam especificados seus objetivos, exigências, meios de validação, forma de acompanhamento e convênios com as escolas. Como salientam:

Essa ausência nos projetos e de ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as formações específicas de área e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal (Gatti e Nunes, 2008: 6).

É preciso, portanto, considerar o lugar real que o estágio supervisionado ocupa na formação de seus futuros professores, bem como o lugar da escola neste processo. Um envolvimento real entre os espaços da universidade e da escola na preparação de professores só tem a trazer benefícios para estas duas instituições, e, principalmente, para os alunos da escola.

2.3

A escola como espaço real de formação profissional

Nas últimas décadas, o reconhecimento da escola como espaço de formação de professores tem estado presente nas discussões da comunidade educacional (Nóvoa, 1993, 2007; Perrenoud, 1993, 1999, 2005; Canário, 2001, 2005, 2002; Roldão, 2006, 2007; Tardif, 1991, 2001, 2008; Lüdke, 1994). Estes autores destacam que é preciso reconhecer a escola como lócus da formação inicial e continuada de professores, de modo que “trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (Novoa, 2002: 29).

O reconhecimento do valor do saber da prática, introduzido no Brasil a partir das discussões de Tardif *et alii* (1991), vem reforçar a importância dos saberes da experiência construídos pelo professor durante toda sua trajetória de vida e profissional e vem colocar a escola como lócus de construção de saberes importantes na formação profissional de professores.

Diniz-Pereira (2007) constata, por exemplo, que muitas pesquisas realizadas em contextos educacionais afirmam ser praticamente nulos os impactos da formação inicial, mais precisamente dos estágios, na mudança de concepções do futuro professor sobre os processos de ensino/aprendizagem e mesmo sobre sua prática docente. Considerando que estes estudantes já possuem uma idéia do que seja professor e aluno através da sua vivência na escola (Formosinho, 2001), os estágios parecem não favorecer a uma mudança de olhar deste professor em formação para a escola, para os alunos e para sua própria prática docente em sala de aula. Diniz-Pereira defende que a formação continuada de professores deve acontecer no espaço da escola, em parceria ou não com a universidade, porém sendo de concepção e execução dos professores. Afinal, a escola não é apenas um lugar para se ensinar, mas um lugar de produção de conhecimentos e saberes. Neste sentido, a escola também é um propício local para a formação inicial de docentes, já que tais cursos também devem promover a aproximação do estudante com o espaço escolar, buscando formar o futuro professor para lidar com as necessidades da escola.

Algumas implicações para a formação inicial do professor são assinaladas por Roldão (2007) ao falar sobre esta formação para a excelência profissional

docente. Primeiramente, ela destaca a importância em atentar para fatores econômicos e o valor da escola pública para as sociedades atuais, frente ao desafio de garantir qualidade de ensino a todos os alunos, bem como garantir a melhoria do desempenho docente. Também ressalta que a formação profissional deve acontecer em qualidade científica, de modo que o professor assegure uma especificidade no saber de sua área. A autora reforça que cabe à formação centrar-se na ação profissional, para organizar o curso “em torno da sua função e do saber necessário ao desempenho profissional” (Roldão, 2007: 40). A partir daí, torna-se cada vez mais necessário perspectivar a formação inicial docente como imersão no contexto de trabalho. Ou seja,

a formação inicial só será eficaz se transformar-se em *formação em imersão*, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação, que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente” (*idem*, grifo da autora).

Quanto aos saberes pedagógicos e científicos, Roldão (2007: 37) assinala que não se trata de pensá-los em alternância e sim na “sólida construção de um saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém”.

Canário (2001) também compreende que é no contexto de trabalho, e não nos cursos de formação inicial, que se dá o fundamento da aprendizagem profissional. A visão dicotômica entre formação inicial e continuada, tratada normalmente como se fossem processos estanques, ganha destaque deste autor, que sugere a articulação entre as situações de trabalho e as situações de formação,

ou melhor, a transformação de situações de trabalho em situações de formação, que passa a ser uma preocupação comum quer da formação inicial, quer da formação contínua. A componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de *alternância*. Nessa perspectiva, a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e

interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores “cooperantes”) e os professores da escola de formação (Canário, 2001: 40, grifo do autor).

A formação do professor não deve pender, no entanto, para o lado da universitarização, tampouco para o da escolarização, como destacam os autores acima relacionados. Antes, deve haver uma colaboração entre estes dois níveis de ensino, de modo que o futuro professor seja preparado adequadamente para lidar com a escola e seus problemas, sendo-lhes garantida a experiência prática e também os fundamentos teóricos desenvolvidos pelas disciplinas que estudam a educação (Lüdke e Cruz, 2005). Para tanto, parece ser necessário, neste momento, reconhecer o papel da escola como espaço real de formação docente, como salienta Lüdke (1994: 77):

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 de 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?

Neste sentido, Canário (2001) ressalta que é no “vaivém” entre os espaços da universidade e o da escola, ou entre a formação e o trabalho, que efetivamente poderá haver a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência. Articulação esta indispensável na formação inicial de futuros professores.

2.4

Parcerias entre universidade e escola básica

O reconhecimento da escola como espaço real de formação docente suscitou a discussão quanto à importância da construção de parcerias entre universidade e escolas de educação básica na formação de professores.

As parcerias são consideradas pela comunidade educacional como importante meio para fazer com que a formação de professores se constitua em percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional (Foerste, 2002, 2004; Guimarães, 2008; Canário, 2007; Nóvoa, 2007; Tardif, 2008; Perrenoud, 1999). Considerar a escola como local privilegiado de formação de professores é pressuposto para o estabelecimento de parceria entre universidade e escola que, juntas, podem promover melhorias para a formação inicial e continuada dos docentes.

O estabelecimento de parceria entre universidade e escola é considerado importante caminho para garantir uma formação profissional, pois não exclui a racionalidade teórica ou prática, mas valoriza ambas na formação do professor. Tardif (2008: 24) constata:

A pesquisa internacional sobre a formação para o ensino mostra claramente que todos os programas de qualidade têm como característica comum a existência de parcerias fortes com o meio escolar: essas parcerias, que tomam frequentemente a forma de “estabelecimentos formadores” [...] não têm apenas um efeito positivo sobre a qualidade da formação dos docentes, mas também sobre o aprendizado dos alunos que serão entregues, em seguida, aos docentes assim formados.

As diretrizes que norteiam os cursos de formação de professores brasileiros já enfatizam a necessidade dessa aproximação entre as instituições de formação do ensino superior e as escolas básicas, por meio de parcerias. No entanto, a noção de parceria tem sido tratada no contexto de estágio como simples aproximação entre universidade e escola básica, sem desenvolver uma real relação parceira, onde o valor de cada um destes locais, universidade e escola, seja considerado na formação docente, como diferentes, mas igualmente importantes. Esse equívoco, que norteia o conceito de parceria fica evidente no pouco aproveitamento da atuação formal da escola na formação dos estagiários, bem como na relação do estágio apenas como instrumental na formação do docente. A escola tende, assim, a ser reduzida apenas a campo de estágio, como aponta Albuquerque (2007), e não exerce seu papel de co-formadora. Para Tardif, é necessário desenvolver “fortes” parcerias entre estas duas instituições, onde haja “um conhecimento comum e convicções partilhadas a respeito do ensino e da aprendizagem” (Tardif, 2008: 9).

Foerste (2002, 2004) identifica que o estabelecimento de forte parceria entre universidade e escola proporciona uma melhor articulação entre os saberes teóricos, da universidade, e os saberes da experiência, da escola. A parceria é entendida, deste modo, como promissor caminho, “um movimento irreversível e necessário” (Foerste, 2002: 81) para se pensar a formação inicial e continuada de professores, inclusive dos professores da universidade. Ele ressalta, no entanto, apoiado por Zay (*et alii*, 1995), que ela demanda negociação de poderes e interesses, o que leva a pensar sobre quem propõe e quem executa a parceria, indicando que ambas instituições devem construir juntas sua proposta de trabalho.

Em uma proposta de parceria, universidade e escola devem trabalhar em conjunto, compartilhando deveres e responsabilidades, em prol de objetivos comuns bem definidos (Snoek, 2007). Neste sentido, ambas instituições são beneficiadas. A universidade pode melhor preparar os futuros docentes para a realidade das escolas, introduzindo-os em seu contexto de trabalho. E as escolas, por sua vez, recebem

as novas idéias e a energia que os professores estagiários transportam consigo. Este fator promove o desenvolvimento profissional dos professores que já estão na escola, introduz novos desafios para os professores profissionalizados (por exemplo, na monitorização de professores estagiários e de professores principiantes) e aumenta a aptidão para a inovação e investigação (Snoek, 2007: 70).

O estabelecimento de parcerias entre as duas instituições, ao enfatizar o desenvolvimento da escola, favorece propostas de inovação curricular, de desenvolvimento profissional de seus docentes, bem como o conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem, promovendo novas alternativas para o trabalho docente.

A parceria, segundo Guimarães (2008), pressupõe também, uma razoável equiparação, ainda que não total, ao estatuto profissional do parceiro, no caso, ao do professor universitário. Observamos isso hoje em escolas federais e naquelas mantidas por universidades, onde, por exemplo, o professor da escola além de possuir seu salário equiparado ao do professor universitário, também possui melhores condições de trabalho que as encontradas nas demais escolas, com carga horária destinada a pesquisa e planejamento (Portela, 2008; Albuquerque, 2007).

O discurso da comunidade educacional parece apresentar um certo consenso quanto aos caminhos que favoreçam uma formação adequada aos seus professores. O incentivo à prática de reflexão e investigação na sala de aula, a importância dos saberes dos professores da escola, o reconhecimento da escola como locus de formação e conseqüente valorização da inserção do futuro docente em seu contexto de trabalho, favorecendo sua socialização profissional, bem como sua contínua preparação em serviço, são algumas de suas propostas. Esse consenso, segundo Nóvoa (2007), é uma boa notícia para a educação. No entanto, essa boa notícia origina aquilo que ele considera como uma má notícia para a educação, já que “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (Nóvoa, 2007: 23).

Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (*ibidem*: 27).

Neste mesmo sentido, Freitas (1992, *apud* Lüdke, 1994: 22) acredita que os problemas enfrentados pela formação docente não dependem de nenhum grande esforço teórico, mas sim de vontade política, aliada a uma política que garanta reais condições de trabalho ao professor, o que necessita de uma

aprovação das diretrizes da carreira do magistério, prevendo jornada única em uma escola, jornada integral e dedicação exclusiva, instituição do piso salarial, prevendo metas de proporção de 50% de horas com atividades em aulas e 50% às demais atividades, com tempo para estudo, para investigação, análise e interpretação de seu trabalho, restabelecendo também políticas de formação integral pelo acesso à leitura, à literatura, às artes, ao esporte, à organização sindical e política (Freitas, 2007: 1223).

Por fim, ressalto o lugar que deve ser concedido de fato e de direito ao professor regente na formação de seus pares. Como salienta Perrenoud (2001), a profissão docente é a única que pode cuidar de modo integral da formação de seus profissionais desde a preparação de base, ou seja, no período escolar. Concordo, portanto, com Nóvoa que

não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração (Nóvoa, 2007: 25).

O futuro médico, durante seu período de residência, é acompanhado e supervisionado por um profissional experiente na prática, o que favorece um contato direto com este profissional. O professor, em contrapartida, “é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com superiores responsáveis por sua iniciação” (Lüdke, 1988: 73).

A inserção do professor em sua prática deveria se assemelhar àquela dos médicos. Shulman (2005), em texto bastante inspirador, relata sua experiência de acompanhamento de um grupo de estudantes que realizavam suas residências médicas em um grande hospital, com o acompanhamento de professores médicos. Eles observaram alguns pacientes e analisaram seus relatórios, identificando uma lição em cada caso. Realizaram conjuntamente uma reflexão sobre o diagnóstico e a terapia necessários a ser ministrada a cada paciente. Depois das visitas, o professor supervisor realizava uma avaliação sobre o decorrer desta etapa, indicando os ajustes e correções a serem feitas nos próximos encontros. Os estudantes ainda participam de um seminário sobre uma área específica, no caso, sobre a função pulmonar. Por fim, estudantes e professores médicos discutem sobre a realidade do hospital e suas necessidades de mudanças organizacionais na garantia da qualidade no atendimento aos pacientes.

O estágio docente em muito pode se beneficiar do exemplo do estágio e das residências médicas, onde há uma partilha e responsabilização de todos pelo trabalho no hospital, de modo a refletir sobre cada caso, juntando as informações e conhecimentos teóricos e práticos, numa proposta conjunta de melhorar sua qualidade. Os exemplos a seguir talvez possam inspirar novas propostas de estágio, pois contam com a indispensável atuação dos professores que estão em sala de aula na formação de seus pares, trazendo, como salienta Nóvoa (2007: 25), “a formação de professores para dentro da profissão”.