

3

Algumas experiências de desenvolvimento do estágio supervisionado

Durante esta pesquisa, tive conhecimento de muitas experiências de estágio supervisionado na formação de professores. Tais experiências, algumas bastante inovadoras, ajudam a pensar sobre o lugar do estágio curricular nos cursos de formação de professores. São experiências nacionais e internacionais que buscam soluções para os problemas enfrentados pela formação inicial de docentes, valendo-se das possibilidades que os estágios supervisionados podem trazer aos futuros mestres.

3.1

Experiências brasileiras

A maioria dos estudos sobre o estágio supervisionado, das várias áreas disciplinares — matemática, física, língua inglesa, química, artes, música, educação física, história etc. — a que tive acesso, possui como pressuposto a prática reflexiva e o estágio como espaço de investigação, como entendem Pimenta (1994); Pimenta e Lima (2008); Guedin (2008). Esses trabalhos compreendem o estágio como momento fundamental de formação docente, pois constitui um espaço onde o futuro docente irá conhecer a realidade da escola, poderá articular os conhecimentos teóricos com os práticos ali acompanhados, de modo a integrar teoria e prática em sua formação por meio da pesquisa.

Muitos destes estudos realizam análises sobre o estágio supervisionado em um contexto específico disciplinar, concluindo normalmente que há necessidade de maior articulação entre universidade e escola (Ramos e Wense, 2008; Manrique e Parentelli, 2008; Silveira e Wille, 2008; Shein, 2008; Arruda e Carvalho, 2008). No entanto, tais trabalhos partem de uma vertente teórica, considerada como “ideal”, como destaca André (1995), no caso a do prático-

reflexivo ou do investigativo, e acabam por concluir que os cursos analisados não conseguem promover este tipo de estágio.

Talvez impelidas pelas deliberações das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores que enfatizam seu caráter flexível ao possibilitar que “cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios” (Brasil, 2002a), muitas universidades e escolas de formação docente têm investido em propostas de reformulação do estágio supervisionado em seus cursos, o que nem sempre significa que estes sejam inovadores (Albuquerque, 2007; Manrique e Parentelli, 2008).

Algumas experiências que se propõem a modificar o estágio, buscando alternativas para torná-lo mais significativo para os estudantes, embora apresentem interessantes sugestões, ainda estão presas à visão da universidade como locus da formação docente, propondo minicursos ou oficinas, normalmente realizadas pelos estagiários, no espaço da universidade (Menezes, 2008; Wendt, 2008) e por vezes na escola (Lucena, Gonçalves e Rodrigues, 2008). Outros relatos indicam propostas como o uso de diários de campo na tentativa de promover a reflexão sobre a própria formação (Zuliani, 2008), realização de projetos na escola durante os estágios (Pinheiro e Romanowski, 2008; Pimenta e Lima, 2008), entre outros.

Muitos dos trabalhos sobre estágio não consideram a escola como espaço de formação de professores, juntamente com as instituições de ensino superior. As escolas são consideradas, normalmente, como lugares privilegiados de aplicação prática (Canário, 2005, Albuquerque, 2007), onde o estagiário irá conhecer sua realidade e conhecer a prática de outros professores. Acredito que a falta de enfoque sobre o lugar da escola na formação de professores, ou mesmo seu reconhecimento, se deva à tradição dos cursos de formação docente brasileiros em não priorizar a formação pedagógica e prática, bem como a superposição dos conhecimentos ditos “científicos” àqueles ditos da “experiência”, o que parece estar se modificando a partir das diretrizes de formação docente (Brasil, 2002a,b). Foerste (2002) já constatou que a idéia de parceria entre universidade e escola na formação docente ainda apresentava-se em processo bastante inicial. No entanto, tal parceria no cenário educacional mundial, representa um rico caminho, talvez indispensável para se pensar a formação docente.

Embora não constitua o foco deste trabalho, vale comentar uma interessante proposta de formação continuada de professores, no âmbito do Projeto Escola & Universidade, desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba e Instituições de Ensino Superior do município. A proposta é promover a pesquisa do professor da escola básica sobre temas de seu maior interesse voltados para as questões oriundas de sua prática profissional. Para a realização do estudo, este professor conta com um acompanhamento periódico de um professor da universidade, que o auxiliará na discussão teórica dos problemas ou práticas analisadas. Para realizar este trabalho de pesquisa, de duração de um ano, o professor conta com uma pequena remuneração, devendo ao final, apresentar em eventos acadêmicos, os resultados de seu trabalho (Mendes, 2008; Teodora, 2008). Embora tais propostas apresentem dificuldades na promoção de uma real parceria entre universidade e escola, acredito que um projeto como este poderia contemplar também a formação de futuros docentes por meio do estágio supervisionado, ampliando e estruturando a parceria entre as duas instituições.

Relato a seguir uma experiência de estágio em uma licenciatura em educação física. Esta experiência, tomada como exemplo para se refletir sobre as possibilidades do estágio nos cursos de formação de professores, apresenta algumas pistas para se pensar uma proposta de estágio supervisionado no âmbito de uma parceria mais consistente entre as instituições de ensino superior e as escolas básicas.

2.1.1

Um exemplo em Curitiba, Paraná

No contexto de uma pesquisa sobre educação infantil, Garanhani (2008) percebeu que, embora as diretrizes para essa faixa etária enfatizassem o trabalho de movimento corporal como uma das formas de aprendizagem, muitas professoras relataram dificuldades no desenvolvimento deste tipo de trabalho com suas crianças. A pesquisadora propôs, então, um projeto de formação, o Educamovimento, na Universidade Federal do Paraná. Tal proposta visa uma parceria entre universidade e escola, de modo que pudesse tratar desses saberes,

tanto na formação inicial do professor de Educação Física, que irá trabalhar com movimento na educação de crianças pequenas, como na formação continuada do professor de Educação Física que já atua com a educação infantil.

Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, o professor de Educação Física passou a atuar com crianças menores nas escolas municipais de Curitiba, o que demonstra a pertinência e atualidade da proposta em se adequar às novas exigências da formação desse profissional.

A parceria se deu com a promoção de vivências práticas entre estagiários de educação física, e docentes dessa área, que trabalhavam na rede municipal de ensino. Estes professores experientes foram selecionados por seus superiores por serem considerados profissionais que realizavam práticas bem sucedidas com seus alunos. Nesse processo, os professores da escola orientavam e acompanhavam os estagiários sob a supervisão dos professores da universidade. Por outro lado, a equipe de pesquisa do projeto orientava os estudos e pesquisas dos envolvidos, promovendo uma troca de informações e reflexões a respeito do trabalho docente com movimento na Educação Infantil.

Alguns resultados do projeto apontam que tal proposta realiza uma formação em via de mão dupla, já que foi proveitoso para os estagiários e para os professores que os recebiam (Garanhani, 2008), já que ambos passaram a buscar informações, repensar sua própria prática e refletirem sobre sua própria experiência, fundamentais para a formação docente (Perrenoud, 1992; Pimenta e Lima, 2008, Ghedin, 2008).

3.2

Experiências no exterior

Em muitos países o estágio supervisionado aparece como fundamental para se repensar a formação docente. Ele é pensado nas parcerias entre universidade e escola, e normalmente está presente nas reformas educacionais. Em uma tentativa de ouvir a experiência de formação de professores de vários outros países, o livro *O ofício de professor* (Tardif e Lessard, 2008), traz a perspectiva de vários autores sobre as evoluções, perspectivas e problemas do trabalho docente em países como

Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra e Suíça. De modo direto ou indireto, todos os autores consideram o estágio supervisionado como fundamental no processo de novas propostas para a formação profissional do professor. Destaco a proposta de formação docente da Inglaterra.

Em tempos de reformas educacionais, como a do acordo de Bolonha, que propõe um modelo único de formação docente em toda a Europa (Niemi, 2007), o estágio também recebe cuidado especial, já que é entendido como fundamental no processo de formação inicial docente. Do livro que reuniu trabalhos de representantes de diferentes países europeus, tiro algumas experiências de países como Finlândia e França, que tratam sobre o estágio.

Ainda que o conhecimento de lições vindas de outras realidades seja bastante inspirador, é fundamental que tais ensinamentos sejam considerados a partir da nossa realidade, considerando nossas condições e recursos, de modo que possam servir de sugestões para repensarmos nossos problemas e propormos novas soluções.

Algumas das experiências relatadas não focam especificamente no desenvolvimento do estágio supervisionado, mas considere importante trazê-las porque apresentam interessantes propostas para a formação docente, passando pelo problema do estágio.

3.2.1

O exemplo da Inglaterra

Apresentando um panorama sobre as influências das políticas reformistas na Inglaterra sobre a formação de professores, Moon (2008) destaca o papel conferido ao estágio pelas mais recentes políticas de formação docente. Uma das propostas de tais políticas é que dois terços da formação do professor seja realizada em um estabelecimento escolar.

As reformas educacionais inglesas têm conferido uma abertura para que escolas apresentem propostas de formação de seu quadro docente dentro de seus

estabelecimentos. Isto é possível porque a certificação de professores ingleses não fica estrita aos cursos de formação de docentes, tal como no Brasil. Após a realização de uma licenciatura, em nível universitário, por exemplo, é necessário que o licenciado obtenha o *status* qualificado de docente, através de cursos de preparação para o ensino de duração de aproximadamente um ano.

Tais cursos, embora também sejam oferecidos pelas universidades, estão sendo ministrados por escolas¹, que, através de consórcios firmados com a administração nacional de educação, órgão que confere *status* qualificado de docente, oferecem formação para o ensino a pessoas que já possuem um curso universitário. Neste caso, a escola recebe uma remuneração maior que a recebida pela universidade para a formação desse professor, já que tem suas responsabilidades aumentadas.

Moon enfatiza a importância do trabalho conjunto entre universidade e escola na formação de quadros docentes. Este tipo de proposta, mais voltada a uma parceria, é realizada através de projetos em que as universidades assumem a formação do professor, considerando o lugar da escola e das instituições de ensino superior nesta formação. As escolas, neste caso, disponibilizam um professor experiente para coordenar o projeto e atuar como um “mentor”² dos futuros professores. Já a universidade oferece formação específica para este profissional, explicitando seu papel na formação de professores e na avaliação do estagiário.

Como meio de incentivar que os estagiários decidam por assumir a profissão de professor, o que ocorre somente três de cada quatro estagiários na Inglaterra, o governo inglês decidiu também dar bolsas para os futuros professores que se encontravam em níveis mais avançados de seus estágios e para aqueles que se preparavam para o ensino em disciplinas mais carentes de docentes no país, de modo que eles abraçassem a profissão de professor ao terminarem seus estudos.

Moon destaca esta proposta, enfatizando que a formação dos professores pelas escolas recebeu de início uma certa hostilidade por parte dos professores formadores, o que, no entanto, após reelaborações, hoje já parece ser melhor

¹ Isso se deve a uma certa desconfiança em relação à formação universitária em garantir uma formação adequada aos profissionais delas oriundos, o que suscitou nas reformas ocorridas na década de 1990, a indicação que as escolas poderiam formar docentes independentes das universidades (Moon, 2008: 102).

² Segundo Moon, essa prática sempre ocorreu informalmente, já que é uma prática tradicional na Inglaterra, o auxílio de docentes aos “seus colegas em formação” (Moon, 2008: 108).

aceita. Além do mais, pesquisas identificaram uma melhor avaliação por parte dos docentes em formação a respeito de seus cursos após essa abordagem de formação mais voltada para a formação prática da escola, o que indica uma aprovação dos estagiários sobre estas reformas.

3.2.2

Um exemplo em Québec, Canadá

Um outro exemplo bastante instigante são os estágios realizados em parceria entre a Universidade Laval e as escolas de Québec, analisados por Cardozo (2003). A proposta de Québec enfatiza o “aprenda fazendo”. Deste modo, os estagiários não são observadores passivos.

A proposta de parceria garante o apoio da direção escolar em auxiliar e avaliar o estagiário, o acompanhamento e a supervisão do estagiário por um professor experiente, a estimulação da reflexão sobre a prática profissional, e a articulação entre a formação realizada tanto na universidade como na escola por parte dos professores de ambos os espaços formativos.

Para isso, há, durante os estágios, seminários na escola e na universidade, que asseguram a reflexão sobre a experiência de estágio e também constituem-se em um espaço para trocas entre os envolvidos: os supervisores de estágio, da universidade, os professores tutores da escola, e os estagiários. Há também orientações individuais com os professores da escola e os supervisores. Borges (2008: 158) comenta que nestes encontros, “supervisor, professor e estagiário discutem sobre os progressos deste último, aclimatando-o, orientando-o, enquadrando-o, aconselhando-o, enfim, avaliando o estagiário durante o estágio”.

Além disso, os estágios são realizados durante toda a formação do futuro professor, visando uma inserção gradual e progressiva do estudante no ambiente escolar. No primeiro ano de formação, o estudante vai à escola com o propósito de explorar a realidade escolar, conhecendo, assim, o seu meio profissional.

No segundo ano de formação, o estudante estará na escola com maior frequência, já que neste momento se dá a iniciação ao ensino, a formação pedagógica. É o professor da escola quem cuida em fazer o vínculo entre a formação teórica do estudante e as atividades de ensino realizadas pelo estagiário, ao assumir a classe.

No terceiro ano de formação, o estágio é voltado à gestão de classe. Neste momento, o estagiário assume a regência de uma turma propriamente dita por algumas aulas consecutivas. O estagiário torna-se um “assistente-aprendiz” do professor, que após um período de familiarização com a turma, no início do ano, passa a assumir períodos mais longos de regência, até chegar a cinco aulas consecutivas em semanas alternadas, e, posteriormente, a 15 aulas consecutivas.

No último ano de formação, o estágio, chamado “estágio de responsabilidade”, “é a síntese da formação prática e universitária e a demonstração do nível de responsabilidade e autonomia profissional” (Cardozo, 2003: 60), adquirida pelo estagiário. Neste período, o docente em formação acompanha uma turma durante todo o ano letivo, tendo de assumir 25 aulas, sendo que 15 delas devem ser consecutivas e as outras dez diluídas durante o ano.

A presença de disciplinas teórico-práticas na formação do futuro professor também é ressaltada por Borges (2008), que, falando de um contexto de licenciatura em educação física, menciona a existência de disciplinas como “gestão de classe”, “intervenção junto de alunos considerados de risco”, ou “portadores de necessidades especiais”, além dos estágios.

Percebe-se nesta experiência que quando há clareza dos papéis assumidos por cada lado da parceria na formação docente, além de continuidade da experiência e investimento em formação e pessoal, este tipo de parceria torna-se viável. Borges (2008) ressalta que essa estrutura exigiu do Ministério da Educação um alto investimento financeiro para a formação dos professores da escola para esta nova função, supervisão e acompanhamento pedagógico dos estagiários, e também para cobrir os custos resultantes da liberação de parte das atividades que este professor exercia para se dedicar a essa nova missão, a formação de futuros docentes.

3.2.3

O exemplo de Cuba

Durante um evento acadêmico em Curitiba, na Universidade Tuiuti do Paraná, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre a formação docente cubana, através de uma pesquisa sobre formação de professores coordenada por pesquisadoras da PUC-PR (Trojan, Sousa e Michelotto, 2008), com apoio da Capes e do Ministério de Educação em Cuba. Considerando todas as peculiaridades políticas de Cuba, a proposta de formação de seus professores apresenta algumas contribuições bastante consideráveis.

A proposta cubana de educação é a de formar a todos os seus cidadãos no ensino superior. Para isso, o sistema de ensino garante vagas para todos, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo uma educação pública e gratuita. Os institutos de formação superior trabalham junto com as escolas, que são consideradas quase micro-universidades, pois seus futuros docentes praticamente realizam sua formação em seu contexto.

A formação docente possui duração de cinco anos, sendo um primeiro ano intensivo de formação teórica e integral, nos institutos de formação superior e a partir do segundo ano do curso os estudantes vão para a imersão no contexto escolar. Na escola, o futuro professor conta com um professor experiente para orientá-lo. Este professor cuida da orientação de cinco estudantes, mas a proposta é de chegar a um docente experiente para cada futuro professor. O estudante também conta com um professor da universidade para auxiliá-lo em sua formação teórica.

A proposta de formação visa integrar ensino e pesquisa, cujos temas são aqueles originados da necessidade escolar³. A proposta é preparar professores dentro de seu contexto de trabalho. Deste modo, se o estudante vai para uma escola de educação infantil para a imersão no trabalho escolar, toda a sua

³ Todas as pesquisas desenvolvidas devem estar centradas nas necessidades do país. Os temas de pesquisas de mestrado e doutorado, por exemplo, são definidos pelo Ministério da Educação, e visam a produção de resultados. Existem, entretanto, vagas nos cursos de mestrado e doutorado para todos que procurarem.

formação será voltada para este nível de ensino, de igual modo, os trabalhos de pesquisa que ele irá desenvolver. Futuramente, caso ele queira mudar de nível de ensino, ele fará novos cursos de especialização na área desejada.

O professor tutor da escola é quem indica os cursos teóricos que seu estagiário deve fazer, a partir das deficiências, lacunas e necessidades que percebe no estudante. O estagiário é acompanhado durante toda a sua formação por este professor, de modo que inicia a docência sob forte tutoria, dando aulas juntamente com seu tutor, elaborando atividades etc. Para que isso seja possível, este estudante é remunerado desde seu segundo ano de formação, já que estudo é trabalho.

O número de vagas disponibilizado para cada curso, no entanto, fica a cargo das necessidades do país, visando garantia de trabalho após a formação. Por tal razão, a seleção do estudante se dá a partir da realização de uma prova. Se ele obtiver classificação suficiente para o curso escolhido, será indicado para as universidades em que este é oferecido. Se não obteve resultado para ser aprovado para aquele curso, escolhe outro. Concluída a formação deste estudante, ele trabalha para o governo, podendo ser enviado para qualquer lugar da ilha, como acontece com todos os profissionais ali preparados.

2.2.4

Um exemplo da França

Os Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), na França, foram criados no início da década de 90, na tentativa de melhor articular a teoria e a prática educacionais, ou de integrar a pesquisa acadêmica com a prática profissional dos professores (Duran, Saury e Veyrunes, 2005).

Os cursos de formação docente possuem duração de três anos. Em seu primeiro ano de formação, os estudantes que se preparam para o ensino secundário e o ensino médio são encarregados de uma turma durante 6 a 8 horas semanais, de acordo com disciplinas que lecionam. É ainda requerido deste

estudante um período de 30h de acompanhamento em nível diferente daqueles que estão se preparando para ensinar.

O estagiário conta com o apoio de um orientador que ensina na escola em que está realizando seu estágio e que também possui vínculo com o IUFM. É ele o responsável por auxiliar o estagiário a realizar vínculos entre a prática realizada nas escolas e a teoria estudada nos IUFM (Gonnin-Bolo, 2004). Após um período inicial de observação, os estudantes ficam encarregados da turma, sempre com o acompanhamento do professor orientador que discute com eles as questões relativas à observação e aconselha-os com relação ao trabalho desenvolvido (Rémer, 2007).

As parcerias entre instituto de formação superior e escolas de educação básica são enfatizadas, de modo a proporcionar um acompanhamento do estagiário por um professor da escola com vínculo com os IUFM. A escolha do professor mentor dos estagiários é realizada através de seu reconhecimento como um bom professor, que possui aptidões e capacidade de partilhar com outros colegas. Ele é nomeado pelas autoridades acadêmicas e instâncias que supervisionam a educação básica e são acompanhados por elas. Além disso, os IUFM oferecem formação aos orientadores de estágio, favorecendo a troca de experiências e a reflexão sobre novas práticas. Eles devem, sobretudo, lecionar tanto nas escolas como nos IUFM, de forma a garantir um contato com a realidade escolar e com a investigação, integrando a teoria e a prática.

A preparação do professor na França é completa somente após um processo de imersão do professor em seu trabalho na escola. Após a realização do exame profissional, sendo aprovados, os estagiários tornam-se professores e são regularmente encarregados de suas próprias turmas. Eles são apoiados por um professor da mesma escola em que leciona e, durante os dois primeiros anos que se seguem ao exame profissional, os novos professores contam com dois momentos de formação nos IUFM: 4 semanas para o primeiro ano de docência e 2 semanas para o segundo ano.

Em 2005, no entanto, a formação docente realizada nos IUFM passou a ser integrada às universidades. Assim, os IUFM não são mais institutos independentes de formação de professores.

3.2.5

O exemplo da Finlândia

Embora o exemplo que aqui apresento sobre a formação de professores na Finlândia não esteja centrado nos estágios, acredito que vale ser mencionado devido aos bons resultados que ali se obtém nos exames do Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA), e à visibilidade que adquiriu na comunidade educacional, sendo considerada como uma proposta de sucesso para a educação daquele país.

A proposta finlandesa de formação docente é centrada na investigação (Niemi, 2007). Para tanto, desde 1979, a formação de professores para a educação básica e secundária exige a formação em cursos de mestrado, com duração total de cinco anos. A proposta é preparar professores para realizarem pesquisas no contexto escolar e levá-los a um “processo através do qual os estudantes acabam por se ver a si próprios como sujeitos ativos de estudo e de trabalho” (*ibidem*: 59).

A dimensão prática da formação permeia todos os anos de formação do estudante, e encontra apoio entre os docentes da universidade e da escola. Em um primeiro momento, o estagiário realiza observação do ambiente escolar em uma perspectiva mais global da educação. Em seguida, o estudante se foca nas áreas disciplinares e nos processos de aprendizagem dos alunos. Por fim, os estágios visam levar o futuro professor a assumir uma postura de responsabilização mais integral no seu ensino e nas escolas. Este período se concentra nos dois últimos anos de seus estudos e se realiza em escolas municipais. Essa prática pode estar ligada às suas pesquisas e à dissertação de mestrado.

A carreira de professor na Finlândia tem se revelado como uma opção bastante atrativa para os estudantes, e bastante concorrida também. Somente 15% dos concorrentes são aceitos (Kansanen, 2003 *apud* Niemi, 2007: 59), o que tem tornado a profissão docente interessante opção para estudantes mais talentosos.

As discussões acima demonstram que a formação inicial docente está presente no contexto mundial da educação, sendo destacado o papel do estágio nesse processo. Diante da incerteza de um caminho para uma formação adequada ao futuro professor, o estágio ainda desponta como um dos componentes mais viáveis, recebendo, por esta razão, atenção especial de vários modelos de formação do professor.

Tais propostas e experiências contribuem de modo especial para pensar sobre as possibilidades que podem ser desenvolvidas para a realização do estágio supervisionado. Acrescento que, para isso, a formação docente não deve se pender nem para o lado da universitarização, nem para o lado da escolarização (Canário, 2001; Roldão, 2007), mas deve assegurar que haja uma real colaboração entre estas duas instituições de ensino, universidade e escola, na formação de seus professores.