

## **2**

### **Aspectos metodológicos**

#### **2.1**

##### **O campo de estudo**

O Projeto de Parceria Universidade-Escola para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais de Educação, desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em parceria com a 2ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, foi utilizado, como campo de estudo. Professores e estudantes do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professores, diretores e coordenadores de seis escolas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro engajados no Projeto de Parceria Universidade-Escola para a Formação inicial e Continuada dos Profissionais de Educação foram utilizados como informantes.

##### **O Curso de Pedagogia**

O Curso de Pedagogia surgiu no Brasil juntamente com as licenciaturas em 1939. O principal campo de trabalho era a curso normal. Em 1969, o curso foi reorganizado passando a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar etc.), continuando a ofertar a licenciatura na condição de habilitação. Foi fixado o título de licenciado, considerando que os diplomados poderiam ser, em princípio, professores do curso normal. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei No. 9.394/96) criou o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), a única referência ao curso de Pedagogia está no Art. No. 64: “A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de

pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum”. A Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia, da qual fazem parte Scheibe e Aguiar, com base na análise de propostas de formação do profissional de educação oriundas de mais de 500 instituições de ensino superior (Anped, Anfope, Fórum dos Diretores de Faculdade de Educação etc.), assumiu a tese de que o curso de Pedagogia destina-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão de conhecimentos, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.

### **O Curso de Pedagogia da PUC-Rio**

A estrutura curricular vigente do Curso de Pedagogia é de 196 créditos: 16 de disciplinas de cultura religiosa, 24 de cultura geral, 82 de formação básica e 74 de formação específica. Com base nessa formação, o novo curso permite um registro múltiplo em administração escolar, supervisão e orientação educacional, além do registro como professores das disciplinas pedagógicas dos Cursos de Formação de Professores e, de forma optativa, o registro como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **Parcerias na formação de professores**

A idéia de parceria surge para tentar resolver problemas considerados excessivamente complexos, como o fosso entre a formação teórica dos professores na universidade e o exercício do ofício no terreno da escola. Com isso, há uma revalorização da formação dos professores nos estabelecimentos escolares, inspirados principalmente na teoria de Donald Schön (2000) sobre o prático-reflexivo. Esse autor argumenta que há um modo de teorização característico da prática da profissão, que não pode se construir senão na relação com o próprio terreno. Por isso, segundo Zay (1996:158) “os universitários têm de se implicar nessa relação para que as suas investigações tenham pertinência e para que possam desempenhar o seu papel na formação profissional”.

O conceito de escola em parceria foi definido, segundo Zay (1996), nos Estados Unidos nos trabalhos de Goodland. Na França, segundo esta mesma

autora, é o relatório Bancel, documento fundador dos IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), que faz do trabalho com os parceiros uma competência profissional a ser adquirida. Na Inglaterra e em Portugal a palavra parceria passa a ser utilizada com ênfase dentro de um discurso de reformas estruturais, atribuindo papéis inovadores e necessários, na perspectiva oficial, aos docentes da escola básica na formação inicial de professores. Na França e no Québec, são observadas algumas especificidades, mas a emergência da parceria se assemelha em muitos aspectos às desenvolvidas em países da Europa e dos Estados Unidos. Nos órgãos de administração pública, como entre o professorado e no meio acadêmico, a parceria é usada como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades. A variedade de significados associados à parceria deve ser considerada, segundo Foerste (2002), “um aspecto relevante, merecendo maiores cuidados, face às questões e poder envolvidos na problemática” (p.74).

No cenário nacional praticamente não existem estudos sobre parcerias, pois esta se constitui um objeto de estudo bastante recente, apesar de existirem desde os anos 50 e 60 várias iniciativas nacionais para a formação de professores, realizadas por universidades públicas e privadas, baseadas em acordos com Secretarias de Educação e, em alguns casos, com sindicatos. A Tese de Irineu Foerste, defendida em maio de 2002 com o título “Parceria na formação de professores: do conceito à prática”, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro nesse sentido é pioneira .

Foerste (2002) aponta o conjunto de ações implementadas para a parceria como um meio de equacionar velhos problemas da formação inicial de professores. Este autor acredita que estas ações favorecem uma maior articulação entre saberes teóricos e saberes da experiência e que a universidade é beneficiada na medida em que encontra alternativas para incorporar estes novos saberes produzidos no interior das escolas ao seu projeto de formação. Afirma também que a parceria cria um espaço inédito de formação continuada. tanto para professores da escola básica quanto para professores da universidade. Aponta, porém, que um otimismo excessivo na fase inicial da parceria tem se mostrado prejudicial. Aponta, igualmente, para a possibilidade de uma tendência a uma formalização ou burocratização com ênfase demasiada aos aspectos

institucionais, em detrimento da história pessoal e das potencialidades de todos os indivíduos envolvidos dificultando “a definição clara do papel da atividade de reflexão ao longo de todo o processo” (p.79).

Foerste (2002), apoiado em uma tipologia proposta por Furlong et al. (1996), apresenta e analisa três tipos de parcerias na formação de professores: a colaborativa, a dirigida e a separatista.

A parceria dirigida, considerada mais tradicional, é compreendida como uma estratégia que considera a escola um recurso a ser utilizado no processo de formação. Nessa relação, a universidade detém o poder de decisão e a escola é um meio de aprendizagem de aspectos práticos. Nesse tipo de parceria, o saber acadêmico se sobrepõe ao saber da experiência docente, e a ênfase está no atendimento ao cumprimento de um determinado número de horas em atividades práticas. As críticas feitas a esse tipo de parceria fundamentam-se no argumento de que esse tipo de relação apresenta uma motivação essencialmente pragmática e reprodutora e que os professores das escolas acabam perdendo o interesse.

A parceria separatista é a alternativa apresentada pelo governo, sendo derivada diretamente da burocracia na busca de alternativas mais adequadas para a execução dos propósitos e reformas públicas. Para o Poder Público, essa alternativa oficial de parceria garante a integração necessária entre as universidades, as escolas e o governo. Programas como este requerem menos recursos porque deslocam boa parte dos currículos dos cursos de formação para as escolas. O discurso oficial mostra insatisfação com a formação desenvolvida nas universidades e argumenta que estas estariam preocupadas unicamente em validar academicamente a formação dos docentes, em detrimento de um contato maior com a prática escolar. A ambigüidade dos documentos oficiais, a pouca disponibilidade de recursos e sua distribuição desigual está criando problemas para o desenvolvimento de um programa de parcerias no modelo oficial, criando-se uma grande tensão sobre as escolas que não têm clareza do que devem fazer para atender a mais uma convocação.

A parceria colaborativa decorre de um longo processo de trabalho articulado de professores da universidade com profissionais do ensino básico e tem o objetivo de garantir pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação. Esta parceria, apesar de ter sido experimentada ao longo dos anos em casos isolados, consolida-se no movimento de reação dos profissionais de

ensino à ação do Poder Público na área de formação de professores e adquire mais impulso com os debates sobre o professor reflexivo e a crise da racionalidade técnica. Alguns princípios norteadores podem ser identificados nessa parceria: currículo integrado, acesso e complementariedade entre diferentes tipos de saberes; inexistência da necessidade de consenso sobre o que é uma boa prática, com abertura de canais para todo tipo de esforço a uma crítica sobre o que se compreende por boa prática; busca de alternativas de como os estudantes dos cursos de formação podem aprender a partir da teoria e da prática; valorização do crescimento individualizado dos estudantes; criação de uma rede de formadores de campo, com a introdução de novos atores sociais, como a figura do professor associado para desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica.

Foerste (2002), apoiado em Contreras (1997), Perrenoud (2001) e Lüdke (2001), comenta que, por não dominarem o terreno onde estão pisando, os professores da escola básica e da academia sentem-se indecisos e despreparados para os múltiplos desafios que surgem a cada novo passo dado .

### **O Projeto de Parceria Universidade-Escola**

O “Projeto de Parceria Universidade-Escola para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação” está sendo desenvolvido pelo Departamento de Educação da PUC-Rio em parceria com escolas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Este Projeto está marcado pela prioridade a que foi alçado o Curso de Pedagogia pela Direção do Departamento de Educação e vem de encontro às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação que, no artigo 7º, item IV dispõe que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados”. O projeto de Parceria decorre do reconhecimento de que a escola e a universidade são âmbitos privilegiados de formação de educadores. A idéia central da proposta é que:

Ao mesmo tempo em que escola abre os problemas e as questões colocadas pela prática pedagógica e pelo contexto escolar à observação, reflexão e intervenção dos alunos e professores da universidade, estes buscam favorecer o trabalho

coletivo da escola, dando suporte às decisões docentes - técnicas e administrativas- e abrindo a universidade à atualização dos profissionais das escolas associadas (Departamento de Educação da PUC-Rio: 2000, p.2).

O Projeto de Parceria Universidade-Escola propõe que a articulação entre a universidade e a escola, feita em torno dos estágios e das práticas de ensino, seja uma “via de mão dupla” entre escola e universidade.

O Projeto de Parceria Universidade-Escola prevê que cada uma das disciplinas de estágio e de prática de ensino deverá contar com um professor responsável da universidade e com um supervisor de estágio designado pela unidade escolar associada e propõe a realização de avaliações semestrais das atividades realizadas, a serem elaboradas e conduzidas pelos professores da universidade e pelas equipes escolares diretamente envolvidas nas parcerias.

### **As escolas parceiras**

As seis escolas que participam do Projeto de Parceria Universidade-Escola para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais de Educação foram investigadas. Todas são escolas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e atendem alunos oriundos das comunidades da Rocinha e do Vidigal. Estão localizadas no bairro da Gávea, no entorno da PUC-Rio, sendo escolas muito diferentes em seu espaço físico, em sua cultura e nos segmentos a que atendem. A proximidade com a universidade foi o critério de seleção utilizado na definição das escolas que comporiam a parceria, segundo informações da 2ª CRE e da universidade.

A escola 1 está “acolhida” em uma casa antiga, agradável e arejada. Atende cerca de 600 alunos nos seguintes segmentos: ano I, ano II, ano III do ciclo, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. As salas são apertadas, porém isso não torna a escola sombria. Seus corredores e salas, repletos de trabalhos dos alunos, são um convite à interação. Seu espaço físico é composto de cinco salas de aula, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma sala de leitura e um refeitório. A sala de leitura só é utilizada somente no período da tarde porque no turno da manhã é utilizada como sala de aula. São onze os professores regentes.

A escola 2 está “acomodada” em um prédio construído emergencialmente para ser escola, atendendo cerca de 500 alunos em turmas das séries iniciais do

Ensino Fundamental. O prédio não é de alvenaria; as seis salas de aula são adaptadas, mas cortinas e trabalhos dos alunos suavizam a precariedade; uma sala de direção e uma de coordenação; um pequeno corredor interno e um acanhado pátio externo. São 12 os professores regentes.

A escola 3 está localizada em um prédio padronizado de dois andares. Atende, em horário integral, alunos de Educação Infantil e alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. No total, são 680 alunos alocados em 22 turmas organizadas em seriação, ciclo e progressão. Possui biblioteca, sala de leitura, sala de informática, auditório, pátio externo, quadra de esportes e parquinho. Seus corredores são claros, limpos e enfeitados com pinturas, frases e desenhos de seus alunos. O segmento de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série possui, apenas, oito turmas e cinco professores regentes. Três professores fazem dupla regência. A escola 4 está atualmente em obras. Um novo prédio está sendo construído e isto torna os espaços apertados e ruidosos mas, ainda assim, acolhedores. O prédio onde funciona tem três andares e é um imóvel construído para ser escola. Atende cerca de 1875 alunos em turmas que vão da Classe de Alfabetização às séries finais do Ensino Fundamental. Devido às obras, está funcionando em três turnos e os espaços estão descaracterizados. Tem quatorze professores regentes. Cinco fazem dupla regência.

A escola 5 está localizada em um prédio de três andares, construído para ser escola. Atende em torno de 1800 alunos divididos em sete turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e 27 turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. O prédio está em fase de término de obras. Pinturas “geniais” emolduram seus corredores e demonstram a preocupação em tornar a escola prazerosa e bonita. A escola possui sala de informática, auditório, pátio, quadra de esportes, sala de artes plásticas, e refeitório. São cinco os professores regentes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série.

A escola 6 está situada em uma casa antiga, arejada e agradável. O “barulho” é muito grande porque todas as seis salas de aula estão localizadas em torno de um pátio central onde acontece o recreio. Atende em torno de 300 alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Possui, além das salas de aula, duas salas onde funcionam a direção e a coordenação e uma pequena sala adaptada como refeitório. São oito os professores regentes. Quatro fazem dupla regência.

## Os informantes

Estudantes e professores do Curso de Pedagogia da PUC-Rio e professores das escolas parceiras foram os interlocutores da pesquisa.

Foram 17 os profissionais de seis escolas parceiras que fizeram parte da amostra, entre diretores, coordenadores e professores regentes de 1ª a 4ª série. Todos são do sexo feminino. Todas foram normalistas e 16 concluíram o Curso Superior. As entrevistas foram feitas com os professores isoladamente, em sua maioria, havendo uma escola onde o grupo de professores foi entrevistado juntamente com a direção, por opção da escola. Estar envolvido no Projeto de Parceria, foi o critério de seleção adotado para esse segmento de informantes. De cada escola pelo menos um elemento da direção e dois professores foram interlocutores. Os professores selecionados foram aqueles que tinham recebido estagiários dentro do Projeto de Parceria. Os Diretores, coordenadores e professores das escolas foram codificados com letras do alfabeto latino. Foram informantes: Prof S, Prof. Y e Prof. F da escola 1; Prof A, Prof. T e Prof. D, da escola 2; Prof. D e Prof. U, da escola 3; Prof. C, Prof. W e Prof. E, da escola 4; Prof.L, Prof. H e Prof. J da escola 5; Prof. B, Prof. V e Prof. M da escola 6.

Foram 14 os professores do Departamento de Educação da Universidade que atuaram como informantes. Os professores da universidade foram codificados com letras do alfabeto latino. Todos ministram aulas para o Curso de Pedagogia. O critério de seleção deste grupo de informantes foi, a princípio, estar envolvido diretamente com estágios e práticas. No desenrolar do processo de investigação, estagiários e professores das escolas e da universidade foram indicando outros professores do Departamento de Educação que teriam contribuições interessantes a fornecer.

Em 2002, segundo documento elaborado pelo Departamento de Educação da Universidade distribuído em Reunião de avaliação do Projeto de Parceria, 27 estudantes do Curso de Pedagogia estagiaram em Prática de Ensino de 1º Grau, oito em Estágio Supervisionado e 38 em Metodologias, nas unidades escolares da parceria; 25 alunos do Curso de Pedagogia forneceram depoimentos, sendo apenas dois do sexo masculino. Todos os alunos investigados estavam entre o sexto e o oitavo período da graduação e realizaram algum tipo de estágio e/ou

prática de ensino em escolas da parceria. Foram codificados como estagiários com letras do alfabeto latino.

## 2.2 Recursos metodológicos

A entrevista foi o recurso metodológico mais utilizado. Um gravador, cujo uso foi permitido pelos informantes, foi utilizado na maioria das entrevistas, que foram realizadas seguindo um roteiro semi-estruturado com a elaboração de um guia organizado em quatro eixos básicos. O primeiro abordava características dos entrevistados a fim de descobrir um pouco de sua trajetória profissional. O segundo eixo abordava questões relativas à universidade como *locus* de formação. No terceiro, o foco estava centrado em questões relativas à escola como lugar de formação e o quarto procurava levantar aspectos envolvendo a formação compartilhada. Os eixos eram comuns para os três tipos de informantes, porém algumas perguntas eram específicas para o grupo a que se destinava. Depois de transcritas e antes de serem analisadas as entrevistas foram repassadas para todos os entrevistados.

Observações nas escolas e na universidade e a análise documental foram outros recursos metodológicos utilizados. Os documentos selecionados foram: o Projeto de Parceria Universidade Escola para a Formação Inicial e Continuada de Professores; textos e *folders* elaborados pela universidade e pelas escolas para reuniões da parceria; documentos sobre estágios desenvolvidos em parceria com escolas no Québec trazidos por professores do Departamento de Educação da PUC-Rio; Relatórios de Observação e Projetos de Intervenção elaborados pelos estagiários para as disciplinas de Estágios, Práticas de Ensino e Metodologias, fornecidos pelos próprios estagiários e pelos professores da universidade; programas das disciplinas do Curso de Pedagogia.

Os numerosos e riquíssimos dados foram reunidos, analisados e cotejados com as observações feitas à luz dos referenciais de análise.

A abordagem qualitativa que detém “uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes” (Lüdke e André, 1986, p.12) foi a considerada mais adequada.

## 2.3

### O caminho trilhado

O recolhimento dos dados ocorreu durante o período de abril de 2002 a dezembro de 2002. A entrada no campo foi feita em uma palestra que a Parceria Universidade-Escola estava fazendo para as escolas parceiras em um dia de Centro de Estudos das escolas. Aproveitando a presença de muitos dos envolvidos, fiz um primeiro contato com os diretores e professores das escolas parceiras, agendando alguns encontros. Esta reunião, vinha de encontro a uma solicitação das escolas sobre o tema alfabetização. Como tinha interesse em conversar com os professores das escolas, permaneci após o término da palestra e foi bastante revelador ouvir de um professor que “agora que a universidade não estava mais, a escola ia começar a tratar de seus problemas reais”. Tive oportunidade e perguntei a diferentes professores o que acharam da reunião. Todos gostaram muito. Um diretor comentou que vinha de encontro ao que pensavam e que era muito bom que os professores ouvissem da universidade aquilo que tantas vezes falavam. Porém, pude perceber que a maioria esperava mais.

O que na verdade eu gostaria, e que estava imaginando, não é você ter um dia aonde vai uma pessoa muito bárbara, espetacular e que tem toda uma história e toda uma publicação de trabalhos científicos da maior qualidade. Foi ótimo. Eu adorei, mas isto acaba ali. Acho que seria legal um trabalho de metodologia de alfabetização centrado na riqueza da língua, da literatura, de sensibilização para a riqueza de livros que o município está “derramando” nas escolas (Prof. S, escola 1).

As escolas estavam esperando não encontros pontuais, mas algo que fosse desenvolvido ao longo do ano. A relação entre a escola e a universidade era, ainda, muito cerimoniosa. “A gente é campo”, tive oportunidade de ouvir. “A Universidade está aqui e ela quer oferecer mas nós não sabemos bem o que queremos”.

As escolas não sabiam bem o que queriam. Saberiam seu papel na parceria? Teriam sido discutidos aspectos e procedimentos comuns? As escolas e seus professores sentiam-se co-formadores? Que professores recebiam estagiários? Haveria algum tipo de critério? Que escolas eram essas?

Buscando responder a essas e outras tantas questões que surgiam, visitei as escolas da parceria e entrevistei seus diretores e coordenadores. Voltei às

escolas em diferentes momentos ao longo do ano de 2002: centros de estudos, dias rotineiros de aula, dias de festas e passeios. Perambulei por seus corredores, salas e pátios. Vi o brilho nos olhos de alunos que chegavam de uma excursão, ou que dialogavam com seus professores. Vislumbrei olhares de estagiários empolgados com seus “alunos” em dia de festa e com a maestria de seus professores orientadores. Observei olhares enternecidos e orgulhosos de professores que falavam de seus alunos e estagiários. Vi, também, o olhar embaçado de alunos que copiavam e vi, o descaso de professores e estagiários desmotivados. Conversei com estagiários inconformados com o que viam. “Por que ela faz assim? Por que ela grita tanto?”, perguntou-me uma estagiária.

Nas minhas idas e vindas pelo espaço escolar, depois da palestra de alfabetização, encontrei apenas um professor da universidade.

Ao mesmo tempo em que ia às escolas, eu observava aulas de algumas disciplinas do Curso de Pedagogia. Influenciada pela leitura do Projeto de Parceria que apontava o resgate do lugar central ocupado pelos estágios e pelas práticas de ensino na proposta original do curso de Pedagogia, e pela idéia de serem os estágios momentos de ligação da teoria com a prática, acreditava que deveria começar a buscar indícios de reflexos da escola na universidade nas disciplinas de estágios e práticas. A aproximação prevista estaria alterando de algum modo as práticas dos professores da universidade? Estaria tendo algum tipo de influência junto aos professores formadores da universidade? Estariam eles alterando seus programas e metodologias em função da aproximação com a escola? Em que efetivamente a escola estaria se refletindo na universidade? Seria claro para a universidade seu papel em uma formação compartilhada? Muito vi e ouvi. Observei aulas onde foi difícil não me envolver porque a riqueza de debates entre professor e estagiários era contagiante e o assunto estava sendo desenvolvido de um modo muito enriquecedor. Participei de momentos em que fiquei tão sensibilizada quanto a estagiária X que dizia “Eu custei tanto para vir para a universidade. Eu esperava mais”.

As observações feitas nas escolas e na universidade estavam me apontando que havia pouca aproximação entre a escola e a universidade. No entanto, um detalhe chamou minha atenção. A ampliação de horas de estágio e a parceria com as escolas públicas estavam formalizando e favorecendo a presença dos estagiários nas escolas. Eles estavam, ao mesmo tempo, nos dois espaços e

estavam trazendo informações muito interessantes sobre um tipo de interação estabelecido com os professores das escolas. Suas dificuldades e dúvidas, seus anseios e vislumbres, suas expectativas, críticas e elogios aos estágios passaram a ser o meu maior foco. Meu olhar foi, então, a partir daí sendo direcionado para os estagiários. Passei a observá-los com cuidado acurado nas aulas, nos corredores, no “bar” da universidade e nos espaços das escolas parceiras. Conversei e colhi seus depoimentos. Recolhi Relatórios de Observação e Projetos de Intervenção elaborados por eles. Por indicação deles, cheguei a alguns professores das escolas parceiras e da universidade, e os entrevistei. Os depoimentos de todos os informantes: professores e estagiários são centrais neste estudo, mas são os estagiários os meus interlocutores privilegiados. Foi ouvindo seus depoimentos, percebendo seus gestos, reticências e olhares; confrontando o que diziam com o que diziam os professores entrevistados e observados; dialogando com os referenciais de análise que se tornavam, cada vez mais necessários, que cheguei ao que considero de mais interessante: a interação entre estagiários e professores.

Foi um árduo caminho. Os dados eram riquíssimos mas eram muitos. Foi necessário agrupá-los. A organização inicial foi feita por segmento de informantes envolvidos. Os dados foram confrontados e três temas apareciam recorrentemente: realidade da escola, prática nos estágios e interação entre estagiários e professores. Os dados passaram a ser equacionados em torno destes três eixos.

A realidade da escola. Como ter isenção para olhá-la? Sou uma pessoa da escola pública. Meu *habitus* está fortemente arraigado em crenças e valores ali construídos. Trabalho na urgência e na incerteza. Sou uma professora graduada pela Universidade, com a qual mantive constante interação, mas sou também uma professora, forjada ao longo de 25 anos de chão de escolas públicas e privadas. Será que conseguirei ter a isenção necessária para olhá-la? Não neutralidade. Não sou neutra, “nem pretendo ser”, como nos ensina mestre Freire (2001). Creio que ninguém o é, mas preciso construir um outro olhar sobre a escola. Atenta a isto, o primeiro passo foi investigar o que os interlocutores dos três segmentos envolvidos, pensavam sobre a escola.