

A ESCOLA COMO CO-FORMADORA DE FUTUROS PROFESSORES POR MEIO DO ESTÁGIO: UM CAMINHO DE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães – PUC-Rio
priscilaapri@gmail.com

Área Temática: Práticas e Estágios nas Licenciaturas
Agência Financiadora: CNPq

Resumo

Este texto apresenta algumas considerações sobre a tentativa de aproximação entre a escola de educação básica e a universidade, em uma pesquisa em colaboração que busca estratégias para o estágio, ponto nevrálgico da formação de professores. A proposta é reunir os principais envolvidos na formação docente: estagiários, professores da escola básica e professores supervisores da universidade, na discussão conjunta da formação desse futuro professor. Entende-se que ao tratar o problema do estágio sob a visão dos dois conjuntos de sujeitos, da escola e da universidade, parece possível viabilizar um avanço na discussão teórica dos estágios, valendo-se do que vem sendo denominado como “circularidade dos saberes” (MARTINAND, 2002) entre as esferas da universidade e da escola de educação básica. Foram realizadas reuniões com todos os sujeitos da pesquisa e um seminário na escola, que se constituíram em espaços abertos para a discussão do estágio por todos os seus sujeitos. As aulas dos dois professores envolvidos no projeto também foram acompanhadas, com e sem a presença de estagiários, com o objetivo de compreender como o estágio acontece na escola, bem como se dá a “circularidade dos saberes” entre estas duas instâncias de ensino. Aqui são apresentadas algumas contribuições que esta experiência tem trazido com destaque para a importância da escola na formação do professor. O acolhimento da escola na recepção dos estagiários possibilitou-os a conhecer o dia-a-dia da escola e sua dinâmica. A construção de relações mais próximas entre os professores regentes e os estagiários, bem como entre os estagiários e os alunos, propiciou um “estágio mais humano e menos burocrático”. Além disso, a prática solitária dos professores deu lugar a um espaço de troca entre os pares. Este estudo revela, por fim, que a escola como co-formadora de professores, participa tanto da formação inicial, como da formação continuada de seus docentes.

Palavras-Chave: Estágio supervisionado; Formação inicial e continuada de professores; Profissão docente.

Introdução

O problema do estágio na formação inicial de professores constitui um ponto nevrálgico da formação docente. A preocupação com a articulação entre a formação e o exercício do trabalho, teoria e prática, de responsabilidade atribuída normalmente aos estágios

supervisionados, tem sido um tema bastante presente nas discussões da comunidade educacional.

O problema do estágio na formação inicial de professores constitui um ponto nevrálgico da formação docente. A preocupação com a articulação entre a formação e o exercício do trabalho, teoria e prática, de responsabilidade atribuída normalmente aos estágios supervisionados, tem sido um tema bastante presente nas discussões da comunidade educacional.

Em um estudo dedicado à análise dos problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura, Lüdke (1994) já apontava para o desafio de romper com modelos de formação de professores que dicotomizavam teoria e prática. Segundo este estudo, 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 em soluções para os problemas da educação básica.

Lüdke considera que um maior envolvimento entre a universidade e outros níveis de ensino traria proveitos para toda a comunidade educacional. 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.

A formação docente, um dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino, 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, como destacam Pimenta & Lima (2004) e Lüdke (1994). O estágio, além de se centrar apenas na docência, poderia contemplar a realização de pesquisas baseadas em observações, entrevistas, análises de material didático e outros. Esta seria uma forma de o futuro professor conhecer melhor as escolas onde irá trabalhar, ao mesmo tempo em que adquire experiência profissional.

O estágio, porém, não parece ser um problema enfrentado apenas pelas licenciaturas. Um dos assuntos presentes nas discussões entre alunos dos cursos de pedagogia, das quais pude participar durante minha formação na graduação, é o modelo de formação recebida, que, na maioria dos casos, tende a preparar para a teoria, mas pouco para a prática escolar. Muitos desses futuros professores encontram dificuldades em articular o conhecimento teórico obtido

na universidade com a realidade prática da escola. Isto sugere que nem mesmo disciplinas como o estágio supervisionado têm dado conta de propiciar a esses futuros professores a elaboração de estratégias que os auxiliem no exercício de sua prática profissional.

O início da docência, considerado como período difícil e muito sofrido, reforça essa idéia de que os estágios realizados durante a formação são incapazes de iniciar professores em seu ofício. O livro *Sobrevivências no início da docência* (LIMA, 2006) apresenta vários estudos que se dedicaram aos primeiros anos de docência. Expressões como “choque da realidade”, “tempestade”, “susto” e “sobrevivência” apontam para as várias dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante.

Por outro lado, muitas são as propostas para a formação prática do professor iniciante. Observando as políticas reformistas na Inglaterra, por exemplo, Moon (2008) apresenta um panorama da formação de professores ingleses e destaca o papel conferido ao estágio pelas mais recentes políticas de formação docente. Antes de tudo, tais políticas prevêm que dois terços da formação do professor sejam realizados em um estabelecimento escolar. Com o reconhecimento da escola como co-formadora de futuros professores, parte do dinheiro recebido pela universidade para formação do estagiário é, portanto, repassada às escolas, já que estas têm suas responsabilidades aumentadas (MOON, 2008, 99).

Moon ressalta que são inúmeros os projetos realizados nas universidades que assumem a formação do professor na escola e nas instituições de ensino superior. As escolas disponibilizam um professor experiente para coordenar o projeto e atuar como um “mentor” dos futuros professores. Já a universidade oferece formação específica para este profissional¹, explicitando seu papel na formação de professores, e como deve avaliar o estagiário.

No modelo suíço de formação, Perrenoud (2008) destaca que a formação docente é realizada majoritariamente pelas “altas escolas pedagógicas”, responsáveis tanto pela educação básica como pela formação docente. Estas escolas assumiram a formação docente antes realizada em cursos normais; contudo, não são consideradas universidades, pelo contrário, a universitarização da formação do professor ainda é questão discutida no campo educacional suíço. O grande destaque destas instituições é que elas são voltadas inteiramente para o ensino pautado na forma escolar, e não na universidade. Parcerias entre essas duas

¹ Albuquerque (2007, 80) observa que a discussão quanto à formação do professor que recebe estagiário é rara no Brasil.

formas de ensino também são destacadas pelo autor como possibilidade de ampliar a formação do docente.

Perrenoud apresenta um quadro com as diferenças entre a forma escolar e a forma universitária, que permite se pensar o papel específico de cada modalidade de ensino na formação do futuro professor, e, em especial, o papel da escola. Vale mencionar que a preocupação do modelo suíço de formação docente com a admissão dos estudantes está nas possibilidades de estágio e de trabalho desse futuro professor. Embora este modelo suscite várias preocupações de ordem social — direito do estudante à escolha de sua profissão, garantia de emprego, o próprio sistema de admissão que pode tornar-se excludente —, tal cuidado visa garantir uma formação adequada aos futuros professores, pois considera as reais condições de orientação desse estudante durante seus estágios, e, por tal razão, merece ser considerado.

Um outro exemplo bastante instigante são os estágios realizados em parceria entre a Universidade de Laval e as escolas de Québec, analisados por Cardozo (2003). A proposta de parceria garante o apoio da direção escolar em auxiliar e avaliar o estagiário, assim como 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 (idem, 56). Percebe-se nesta experiência que quando há clareza dos papéis assumidos por cada lado da parceria na formação docente, e continuidade da experiência, a parceria torna-se viável.

Diante da incerteza de um caminho para uma formação adequada ao futuro professor, o estágio ainda desponta como uma das possibilidades mais viáveis, recebendo, por esta razão, atenção especial de vários modelos de formação do professor.

O Grupo de Estudos da Profissão Docente (GeProf)² tem produzido estudos que se preocupam com o desenvolvimento profissional do professor da educação básica. Estes trabalhos partem da perspectiva da pesquisa do professor, que o reconhece como construtor de conhecimentos, não apenas como transmissor ou consumidor. A atividade de pesquisa é destacada tanto para os que atuam no ensino de nível superior como para os professores da escola de educação básica (André, 2001; Lüdke, 2001).

² Grupo de pesquisa do qual faço parte, da PUC-Rio, que é coordenado pela professora Menga Lüdke.

Nesta perspectiva de aproximar escola de educação básica e universidade, além da atual pesquisa em andamento³, o GeProf está desenvolvendo o projeto “O Estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma Via de Mão Dupla entre Universidade e Escola”, que, financiado pela Faperj⁴, faz parte do programa “Apoio à melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro”.

Este projeto possui os seguintes objetivos: promover alternativas para o estágio supervisionado; desenvolver um estudo que aproxime o trabalho de professores da escola de educação básica da rede pública com os graduandos dos cursos de licenciatura, no esforço de melhoria da formação inicial e continuada de professores; estimular o desenvolvimento profissional de professores do ensino público por meio de um trabalho de pesquisa em colaboração com pesquisadores da universidade; e, por fim, desenvolver práticas de ensino alternativas dentro de uma perspectiva de melhoria tanto da formação de futuros professores como da prática de professores atuantes na escola participante (Lüdke, 2007, 9).

Ao tratar o problema do estágio sob a visão dos dois conjuntos de sujeitos, da escola e da universidade, envolvidos em um trabalho de pesquisa conjunta, parece possível, como salienta Lüdke, viabilizar um possível avanço “na própria discussão teórica dos estágios, beneficiando-se então do que vem sendo denominado como ‘circularidade dos saberes’ entre as esferas da universidade e da educação básica” (idem, 2007, 3), conceito esse trabalhado por Martinand (2002). Além disso, o foco na escola de educação básica como um espaço privilegiado de formação profissional, como destacam Roldão (2007) e Canário (2001), se dá por ser a escola aquela que possui o lado prático do como ensinar, do como lidar com os problemas que nela surgem, questões essas, fundamentais para o professor em formação.

A escola como espaço real de formação profissional

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002), em seu artigo 13, parágrafo 3º, destacam que o estágio curricular supervisionado, a ser realizado em escola de educação básica, deve “ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e

³ “Aproximando Universidade e Educação Básica pela pesquisa no mestrado”, com apoio do CNPq. Este estudo pretende fazer uma análise da importância do mestrado na formação do professor da escola básica, bem como avaliar a relação entre os problemas da escola, vivenciados por este professor pesquisador, e seu curso de mestrado.

⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

escola campo de estágio”. Estudos como os de Cardozo (2003) e Albuquerque (2007) verificam a pouca participação que a escola têm nos estágios, inclusive em sua avaliação. Essas diretrizes também enfatizam a elaboração de projetos de formação compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica, considerando que o preparo do professor, “por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” na prática (BRASIL, 2002).

Diniz-Pereira (2007) constata que muitas pesquisas realizadas em contextos educacionais distintos do contexto brasileiro afirmam ser praticamente nulos os impactos da formação inicial, mais precisamente dos estágios, na mudança de prática docente. Todavia, o autor destaca a importância da realização de pesquisas capazes de atentar para a formação inicial no contexto do Brasil, e que “avaliem as repercussões na escola e na sala de aula de programas de formação docente que consigam romper com o modelo de racionalidade técnica” (PEREIRA-DINIZ, 2007, p. 88).

Quanto à formação continuada de professores, o autor defende que esta 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. Acrescento que a formação inicial também deve ocorrer neste espaço escolar, buscando formar o futuro professor para lidar com as necessidades da escola ou, como Roldão (2007) argumenta, para alcançar a excelência profissional.

Algumas implicações para a formação inicial do professor são assinaladas por Roldão (2007) ao falar sobre esta formação para a excelência profissional docente. Primeiramente, que é importante 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.

Ela ressalta que a formação profissional deve acontecer em qualidade científica, de modo que o professor construa 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 necessários ao desempenho profissional” (idem, p. 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 infâncias, 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 (ROLDÃO, 2007, p. 40).

Quanto aos saberes pedagógicos e científicos, Roldão (2007, p. 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”.

A parceria entre universidade e escola nos estágios é fundamental, portanto, na formação inicial do docente. É preciso reconhecer a escola como espaço real de formação profissional, em especial, pela sua participação nos estágios, e dar condições para que esta participe mais efetivamente dos estágios. O relato abaixo constitui-se em tentativa de aproximar essas duas instâncias de formação, universidade e escola, para repensar os problemas que envolvem o estágio na formação de professores.

Contextualizando a pesquisa

Esta pesquisa se desenvolve em uma escola municipal do Rio de Janeiro e conta com a participação da diretora da escola — que, desde o início, tem apoiado e acompanhado o projeto —, com dois professores, um de geografia e um de letras, que no primeiro semestre deste ano receberam um grupo de oito estagiários, dois do curso de geografia e seis do curso de letras. Participam também deste estudo quatro professores de prática de ensino da PUC-Rio, três professoras do departamento de letras e um professor do departamento de geografia, um monitor de prática de ensino de geografia, além da coordenadora do projeto e estudantes de mestrado e doutorado.

O acompanhamento dos sujeitos da pesquisa se dá, em especial, através de reuniões mensais, onde todos os participantes envolvidos nesta experiência de estágio participaram discutindo a proposta⁵. Estes momentos constituem um espaço aberto, em que são relatadas as

⁵ Está prevista também para este estudo a realização de três seminários, dos quais um já foi realizado; a elaboração de relatórios por todos os participantes do projeto, além de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa.

experiências e repensadas as estratégias de ação. Essas reuniões suscitam importantes preocupações que permeiam todo o projeto, pois possibilitam a discussão do estágio por todos os seus sujeitos. A observação da sala de aula, com e sem a presença dos estagiários permitiu ver como o estágio acontece, de fato, na escola de educação básica.

Destaco, a seguir, rapidamente, algumas contribuições suscitadas por este estudo a partir da experiência de estágio relatada pelos envolvidos — estagiários, professores da escola básica e da universidade —, nas reuniões e também em um seminário que realizamos na escola, além de algumas percepções a partir das observações em classe.

A recepção do estagiário pela escola: acolhendo um futuro professor

O envolvimento da escola de educação básica na formação de futuros professores, como mencionado, é de fundamental importância. Canário (2001, 38) compreende que “é no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional”. No entanto, para que isso ocorra, é preciso um envolvimento não apenas burocrático da instituição escolar, mas um compromisso real, que foi firmado, no caso desta experiência, por um projeto de pesquisa em colaboração.

Uma das questões mais cruciais que surgiram foi com relação ao acolhimento da escola na recepção dos estagiários. Este acolhimento se deu no apoio dos professores que os receberam, no acesso a todos os espaços da escola, como biblioteca, cantina, pátio, direção, e a sala dos professores. O acesso a esta última foi bastante ressaltado pelos estagiários, que já tiveram sua entrada barrada a este espaço em outros locais de estágio.

Este acesso aos variados espaços escolares possibilitou a esses futuros professores conhecer o dia-a-dia da escola e sua dinâmica para além da sala de aula, podendo conversar com professores de outras disciplinas, com os demais profissionais da escola, com os alunos, vivenciando, assim, um processo de verdadeira imersão no contexto de trabalho, como já mencionado, que, como destaca Roldão (2007), constitui-se como condição para que este futuro professor construa os saberes necessários ao seu desempenho profissional.

Estabelecendo relações: estagiário/professor e estagiário/aluno

A construção de relações mais próximas entre os professores regentes e os estagiários, bem como, entre os estagiários e os alunos, foi essencial para a aprendizagem e elaboração de

estratégias e propostas de trabalho a serem desenvolvidas. O primeiro momento de pânico, como mencionado por um dos professores e também por alguns estagiários, sempre presentes na discussão educacional sobre estágio (Pimenta & Lima, 2004), foi superado a partir do estabelecimento de relações pessoais mais afetivas entre os envolvidos neste processo.

Um dos professores propôs uma dinâmica que foi desenvolvida em sala de aula, e que permitiu tal construção. Ele sugeriu que os estagiários elaborassem um roteiro com algumas questões a serem feitas aos alunos, de modo que pudessem conhecê-los melhor. Semelhantemente, os alunos elaboraram perguntas para os estagiários. Esta dinâmica foi essencial para a construção de uma relação mais próxima entre todos os envolvidos no dinâmico contexto da sala de aula, permitindo trocas entre eles.

A relação com o professor foi estabelecida, também, a partir de encontros para a elaboração e avaliação de atividades como a que está acima relatada, o que permitiu a abertura de diálogo entre professor e estagiário. Para os estagiários, a relação com a turma abriu espaço para que estes auxiliassem o professor em sala de aula, e, em especial, contribuiu para que a prova aula⁶ fosse mais fluida, já que os estagiários conheciam um pouco a turma. Essa experiência, na fala de um dos futuros professores participantes da pesquisa, tornou o estágio “mais humano e menos burocrático”.

De uma prática solitária a trocas entre os pares

A prática solitária dos professores, já destacada por Lima (2006), foi mencionada pelos professores envolvidos na pesquisa e corroborada por seus colegas, na ocasião do seminário. Os dois professores destacaram que essa experiência possibilitou maior aproximação e troca entre eles, como relata: “A partir desta relação pessoal que se estabeleceu, a gente vai para a criação de parceria, para o estabelecimento de um grupo, que faz falta tanto para os estagiários como para os professores que estão recebendo estagiários; assim você não se sente mais sozinho”.

Além das reuniões de todo o grupo, professores da escola se reuniam entre si, e com seus estagiários. Os estagiários também realizavam seus encontros, além das aulas de prática de ensino. Os professores da universidade também se encontravam, todos discutindo,

⁶ A prova aula é um dos requisitos para compor a avaliação do estágio. Este é um momento em que o futuro professor rege a turma, aplicando um conteúdo discutido e planejado com os professores, da escola e da universidade.

planejando e pensando novos meios de lidar com este desafio que é o estágio na formação de professores.

Neste processo de troca, todos aprenderam uns com os outros, em um processo de construção de conhecimento. Isso rompeu com a visão dicotômica entre formação inicial e continuada, tratada, normalmente, como se fossem processos estanques. Neste sentido, como ressalta Canário (2004), a articulação entre as situações de trabalho e as situações de formação,

ou melhor, a transformação de situações de trabalho em situações de formação, 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 interactiva 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 (*Idem*, 40. Grifo do autor).

A experiência do estágio na sala de aula

A sala de aula apresenta momentos únicos para os estagiários. É dentro delas que, além de observar as aulas, o estagiário tem a oportunidade de auxiliar os professores. Este foi o diferencial apresentado por este projeto. Os professores da escola foram convidados a pensar estratégias para o estágio, de modo que os estagiários saíssem da posição de “senta e observa”, mencionada por Cardozo (2003) e passassem a uma postura de mais ação na sala de aula.

Como enfatiza Cardozo (*Idem*, p. 85), em propostas de estágios “não basta sentar e observar”, é preciso preparar os futuros professores para “lidar com a escola, ser formado com e para ela”. Sendo assim, os estágios supervisionados devem possibilitar aos estagiários observar, decidir e agir nas diferentes situações que surjam. Este estudo constata, também, que a interação entre os professores da escola de educação básica e os estagiários é fundamental no processo de formação docente, tendo em vista que esses professores são co-formadores destes futuros professores.

As estratégias desenvolvidas pelos professores como novas possibilidades para a realização do estágio foram variadas. Algumas precisaram ser adaptadas e ajustadas de acordo

com as características da formação oferecida pela universidade, outras tiveram bastante sucesso, ainda outras não couberam na proposta.

Neste processo, os estagiários puderam vivenciar diferentes práticas, que foram observadas pela pesquisadora, a saber: acompanhar e auxiliar os alunos no desenvolvimento de exercícios aplicados pelo professor; programar e dar aulas em duplas sobre assunto do planejamento e sob orientação do professor; observar aulas de professores com características e metodologias diferentes⁷; planejar, juntamente com o professor da turma, o curso do bimestre; participar das aulas acrescentando informações ou exemplificando um conteúdo; além de ver com um professor mais experiente lida com as diferentes situações que aparecem na sala de aula.

Todas estas atividades foram, ainda, discutidas e avaliadas com o professor da escola após sua realização, o que implementou a experiência de estágio destes futuros professores, desenvolvendo a confiança destes e fazendo com que alguns dois deles se decidissem pela docência após esta experiência, como relatado.

Considerações Finais

A realização de um trabalho conjunto de co-formação de futuros docentes, como o proposto, apresenta interessantes “achados”, como vimos, mas reflete também, as dificuldades e limitações de uma proposta como esta. A burocracia para a aprovação de uma pesquisa em colaboração com a escola, ou mesmo para o recebimento de estagiários pela escola, é muito morosa⁸. Outro problema que se apresenta constante é com relação à falta de tempo e adequação deste tempo para a realização dos estágios. Além do acompanhamento do professor na sala de aula, esta proposta demanda outros encontros para discussão, planejamento e avaliação de atividades, que, muitas vezes, tornam-se inviáveis tanto para o estagiário como para o professor.

Considero, no entanto, que o maior desafio encontrado está na preparação do professor da escola básica para receber estagiários, provendo a ele a orientação e tempo necessários para encaminhar o estágio, além de uma remuneração que dê condições para o acompanhamento mais próximo desse professor em formação.

⁷ Alguns estagiários acompanharam aulas do professor de português e também do professor de geografia.

⁸ Para se ter uma idéia, o recebimento do aval das instituições de ensino demorou cinco meses.

Ressalto ainda, que ao enfatizar a escola como fundamental na formação de futuros docentes, acredito que tal formação não deve pender para o lado da universitarização, tampouco para o da escolarização. 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; CRUZ, 2005). Para tanto, parece ser necessário, neste momento, reconhecer o papel da escola como espaço real de formação docente, constituindo-se em co-formadora de seu futuro professor, como salienta Lüdke (1994, p. 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?

Canário (2001) acredita que é no “vaivém” entre os espaços da universidade e da escola, ou entre a formação e trabalho, que efetivamente poderá haver a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da experiência. Esta idéia se assemelha bastante com o conceito de circularidade discutido por Martinand (2002, 90), onde há a produção de um saber, mas este reage — i.e. sofre um desvio, uma transformação — quando passa pela pesquisa ou pela formação. Assim, ocorre uma reelaboração do saber principal ou inicial de acordo com os grupos que o recebem.

O futuro professor precisa saber lidar com esses diferentes saberes, construídos em diferentes lugares, como ressalta Tardif (2001). Existem, por exemplo, os ditos científicos, da universidade, e também os da experiência, os da escola — vivenciados pelo professor que está na sala de aula.

O estágio, embora proposto como o articulador destes saberes de todos os sujeitos que nele estão envolvidos, normalmente parece não alcançar este objetivo. Em um projeto de parceria no estágio, entre universidade e escola, na formação conjunta de professores, esta circularidade do saber é inerente. O saber produzido na universidade vai para a escola através dos estagiários, passa pelos professores da escola, passa pelos alunos da escola, volta para a

universidade, sendo, durante este processo, (re)problematizado por cada um desses sujeitos, de modo a atender as necessidades de cada grupo.

Muitas têm sido as iniciativas que propõem e alcançam, em certa medida, a criação de novas estratégias para a realização do estágio na formação docente. Embora práticas isoladas, muitas lições se podem tirar destas experiências, aprofundando a discussão quanto ao lugar do estágio e da escola na preparação do futuro professor, e suscitando políticas de formação docente, contribuindo, assim, para a melhoria na formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. B. G. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores.** Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2007.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: Papyrus, 2001, 55-69.

BRASIL: (2002). RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2008).

BRASIL: (2002). RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_a.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2008.

CARDOZO, S. A. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** Dissertação de Mestrado. PUC-Rio, 2003.

LIMA, E. (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

LÜDKE, M. (coord.) **Aproximando a Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado.** Projeto de pesquisa, Departamento de Educação, Puc-Rio, 2006-2008.

_____. **O Estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma Via de Mão Dupla entre Universidade e Escola.** Projeto de pesquisa, Departamento de Educação, Puc-Rio, 2007-2008.

_____. **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papyrus, 2001.

LÜDKE, M. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas).** Cadernos Crub., vol. 1, n. 04. Brasília, 1994, 5-95.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** Cad. Pesq., São Paulo, v.35, n.125, maio/ago, 2005, 81-109.

MARTINAND, Avec Jean-Louis. Entretien d'Evelyne Burguière. In : Recherche et Formation. n° 40, 87-94, 2002.

MOON, R. **As políticas reformistas:** transição na formação dos professores na Inglaterra. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor — História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, 93-110.

PERRENOUD, Ph. As “Altas Escolas Pedagógicas” (HEP) suíças entre a forma escolar e a forma universitária: as questões. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor — História, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008, 112-134.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

ROLDÃO, M. Formar para a excelência profissional — pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, ano 10, v. 1, n. 15, jan-jun. São Bernardo do Campo: UMESP, 2007, 18-42.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.