

Apresentação

Esta dissertação situa-se no âmbito das pesquisas sobre a formação de professores, enfatizando os estágios supervisionados. Trata-se de uma investigação que teve como principais informantes os professores regentes da Educação Básica que recebem em suas aulas os estagiários dos cursos de formação docente. Buscou-se conhecer, através das entrevistas, qual o lugar ocupado por esses professores na formação dos estagiários. Também intencionou-se conhecer que importância esses docentes atribuem a esse trabalho e como eles se vêem no processo de formação dos estagiários que recebem.

Para compor a amostra foram selecionados professores regentes que trabalham em três escolas com diferentes vínculos com a universidade para a realização dos estágios. Assim, as entrevistas foram realizadas com: professores de uma escola de aplicação de uma universidade pública; professores de uma escola que integra um projeto de parceria com uma universidade privada e professores de uma escola pública municipal “comum” que também recebe estagiários. Com essa estratégia, buscou-se detectar possíveis diferenças que fossem significativas para as discussões do estudo.

Este trabalho apóia-se em estudos contemporâneos que levam em consideração a centralidade da escola e de seus professores nos debates acerca da formação docente. Nóvoa, Tardif, Lüdke, Perrenoud, Dubar, entre outros, foram interlocutores importantes para as questões que constituem esta pesquisa, trazendo as discussões a respeito dos *saberes docentes*, da *socialização profissional de professores* e da *construção de identidades*. A articulação dessas discussões e a intenção de “dar voz” aos professores regentes nas questões relativas à formação de seus pares justificam a relevância deste estudo.

No primeiro capítulo, demonstro como é que o tema ganhou espaço em minha trajetória de vida: como estudante de licenciatura plena em Educação Física; posteriormente, como professora da Educação Básica e, atualmente, como aluna do curso de Mestrado em Educação da PUC-Rio. O ponto central do

capítulo é a exposição do problema, das questões, dos objetivos do estudo e sua contextualização no cenário das discussões acerca da formação docente.

No segundo capítulo, trago em detalhes, os caminhos percorridos no processo de realização da pesquisa, resgatando os conflitos, as dúvidas e escolhas metodológicas que foram importantes na configuração do estudo.

O capítulo 3 surge da necessidade de expor as características de cada um dos estágios que foram abordados, tratando-os como parte de um contexto específico que influencia o trabalho dos professores regentes e o modo como eles participam e entendem seu papel na formação dos estagiários. Portanto, essa parte do texto cuida, principalmente, da caracterização dos estabelecimentos escolares envolvidos, buscando entender a relação que cada um deles mantém com as universidades no contexto dos estágios. Encerro o capítulo resgatando também alguns pontos do debate acerca dos estágios supervisionados na formação docente.

No quarto capítulo, foram organizadas informações que os entrevistados trouxeram sobre suas próprias experiências como estagiários e como professores experientes que recebem alunos dos cursos que formam professores. Essas informações ajudaram a compor um quadro importante que retrata a situação de diferentes tipos de estágios. Através delas também foi possível entender como é a participação desses professores nesse processo e o que eles pensam a respeito de seu papel na formação dos estagiários.

Por fim, o capítulo 5 dedica-se às considerações finais do estudo, alinhavando os principais pontos abordados, e abre uma discussão sobre o preparo de professores regentes para atuarem na formação docente através dos estágios. A discussão que “início” nesse capítulo tem como fundamento principal a idéia de que a escola também é local privilegiado de formação de professores.

1

Situando o problema e as questões

Este capítulo dedica-se a expor o caminho que me conduziu a esta pesquisa. Aqui busco revisitar minhas inquietações iniciais em relação ao tema, demonstrando como este surge em minha trajetória de vida e de que modo o problema de pesquisa vai amadurecendo e ganhando contornos mais claros ao ser confrontado com uma literatura específica e um quadro teórico pertinente.

1.1

O tema no cenário das discussões sobre a formação de professores

Esta pesquisa encontra-se inserida no amplo quadro de debates sobre a formação de professores, temática que me desperta o interesse desde a formação inicial no curso de licenciatura plena em Educação Física, cursada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 1996 a 2000.

Minha aproximação com o tema se deu bem cedo, logo nos primeiros períodos da graduação; porém, a experiência vivida como aluna da disciplina Estágio Supervisionado foi, sem dúvida, um marco especial que me levou aprofundar na temática. Viver o estágio foi uma experiência marcada pela ansiedade, pela descoberta, mas também pela frustração, já que a referida disciplina, localizada no último período do curso, propunha-se a colocar em “prática” e avaliar o que foi aprendido pelo “futuro professor” no decorrer da graduação. Era a materialização do que se lutava (ao menos no discurso) para superar: a separação entre teoria e prática. Primeiro, aprendíamos sobre a escola, sobre práticas pedagógicas, sobre o processo ensino-aprendizagem (tudo sem sair da universidade). Depois, já terminando a licenciatura, éramos colocados em contato com a realidade escolar e... “salve-se quem puder!”

Por questões de várias ordens, o professor de Estágio Supervisionado não conseguia atender a tantas dúvidas, ouvir tantas angústias e medos de todos os estagiários. Assim, ficávamos reféns da sorte, à espera de algo ou alguém que nos

ajudasse naquele momento a entender melhor a “escola de verdade”, não mais como alunos, mas, como professores.

Visando tornar o curso de formação um pouco mais próximo da realidade escolar e romper com as limitações da estrutura curricular, alguns professores de outras disciplinas arriscavam-se a programar trabalhos nos quais os licenciandos tivessem que visitar escolas, observar suas realidades, acompanhar algumas atividades ou entrevistar professores; mas eram iniciativas isoladas que manifestavam a concepção de educação e de formação docente de uma parcela muito pequena dos professores formadores.

A partir desses contatos com a realidade escolar, ainda que muito rápidos e ocasionais dentro do curso, iniciei algumas reflexões sobre o distanciamento entre a universidade e a escola. Questionei as contradições de um currículo que pretendia, *por meio da reflexão/ação*, formar um *professor crítico e atuante* em “simulações” da realidade, já que, em sua estrutura, não reservava espaço significativo para a escola.

Parecia-me contraditória a proposta do chamado Currículo Novo¹ que, mesmo argumentando a necessidade de uma formação crítica vinculada à análise da realidade, sob o discurso da relação teoria-prática, dispunha o Estágio Supervisionado nos últimos períodos do curso, fazendo despontar um equívoco no meio do discurso crítico. E foi esse questionamento em relação aos limites da estrutura curricular ao dispor e organizar o Estágio Supervisionado, que me motivou a tomá-lo como objeto de estudo em minha monografia de fim de curso.

Acredito que a formação docente é um processo de formação “permanente” (Freire, 2004), que se constitui fundamentalmente da investigação e reflexão da prática. Por isso, a ausência de vínculos consistentes com a escola e as fragilidades do Estágio Supervisionado sempre foram destaques em minhas colocações a respeito dos problemas estruturais do currículo deste curso.

¹ O chamado “Currículo Novo” do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFES foi armado sobre as bases das discussões acerca da formação de professores que iniciaram na década de 80. Este currículo tinha como proposta a formação do professor *capaz de entender o contexto sócio-cultural e fazer-se nele agente de interação e transformação* (Documentos do Colegiado de Curso. Proposta Curricular para o curso de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2001).

Angustiava-me a sensação de que eu perdia um espaço valioso, um momento oportuno para reflexões coletivas e para compartilhar idéias e experiências do mundo vivido na realidade escolar.

Em meu caso, certa de que se trata de uma dessas situações que não se pode generalizar, nos momentos em que surgiam as dúvidas e a necessidade de trocar idéias e informações –necessidades muito comuns no cotidiano dos professores, principalmente dos iniciantes – a figura da professora regente da turma em que eu estagiava foi muito importante. Sempre disposta a conversar, trocar idéias e a orientar, essa professora não poupou esforços para me auxiliar no estágio, mesmo sabendo que seu empenho nessa tarefa não lhe garantiria nenhuma recompensa. Devo destacar que muitos de meus colegas de turma não tiveram a mesma sorte e acolhida, passando pelo estágio supervisionado sem usufruir da riqueza do contato mais próximo com professores experientes.

Depois de muitas discussões e pesquisas sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação de professores, sabemos que alguns avanços foram conseguidos: aumento da carga horária destinada ao Estágio e à Prática de Ensino, melhor distribuição dessas disciplinas pela grade curricular (situando-as também no início do curso), criação de escolas-pólo na tentativa de garantir continuidade dos trabalhos, entre outros. Essas foram medidas importantes para que nos lançássemos rumo a uma formação docente mais condizente com a realidade do trabalho do professor na escola. Mas, não podemos deixar de dizer que muito ainda se tem a fazer.

O início da minha vida como professora foi outro momento marcante de minha trajetória e impulsionou, ainda mais, meu interesse pela problemática da formação docente. A sensação de “despreparo” e de que as discussões da universidade não davam conta da complexidade da realidade vivida na escola, despertavam-me para a necessidade de trocar idéias, tirar dúvidas e dialogar sobre os problemas do cotidiano escolar. Essa necessidade conduziu-me, mais uma vez, à “professora da escola”². Agora elas eram muitas (e muitos), todas com histórias

² Apesar de usar a expressão no feminino e no singular estou me referindo a todos os professores e professoras. A escolha por este modo de me referir a eles e elas deve-se ao fato de que, na primeira escola em que trabalhei, com crianças de 1ª a 4ª série, éramos uma equipe formada exclusivamente

para contar do tempo vivido dentro e fora da escola, cada uma com marcas e características pessoais adquiridas na diversidade de situações por elas experimentadas. Narrativas tristes, experiências frustrantes, outras de sucesso ou de pequenas vitórias, mas cada uma delas tinha sua importância na vida dessas professoras, faziam parte de suas identidades. Dessa forma, com os exemplos vistos em suas práticas e também com minhas próprias histórias e experiências, fui preenchendo uma parte importante que faltava em minha formação enquanto professora.

Essa experiência sai do plano pessoal e encontra apoio na literatura quando nos deparamos com o estudo feito por Lüdke e Mediano, que teve início em 1992 e alcançou três etapas terminando somente em 1998. Essa importante pesquisa teve como foco (e título) “a socialização profissional de professores”. Em sua primeira, buscava-se saber, junto a professores de escolas que tiveram suas experiências reconhecidas e uma sólida formação, informações que comporiam um quadro de dados sobre a socialização profissional e a importância desse processo para o desenvolvimento deles. Através das entrevistas realizadas com vinte professores que se encaixavam no perfil delimitado pela pesquisa (professores com sólida formação e experiência reconhecida), podemos notar, entre outras coisas, a preocupação com a pouca relação do curso normal e, especialmente, da licenciatura com a realidade da vida na escola, o que resulta, segundo a fala dos entrevistados, em um “choque com a realidade” nos primeiros anos de profissão.

Nessas entrevistas, predomina uma valorização da experiência, do contato, da troca de informações com outros professores e com o ambiente escolar para a constituição da identidade do professor, consolidação de suas práticas e construção de seus saberes. Os outros docentes, experientes ou também iniciantes, foram apontados como forte apoio no processo de desenvolvimento profissional dos entrevistados, o que se torna possível através dos contatos e trocas ocorridos em cursos de aperfeiçoamento e também cotidianamente, na sala de aula, na escola e até em momentos fora dela. O ambiente que a escola e seus

por mulheres, uma realidade muito comum nas escolas das cidades do interior, especialmente neste nível de ensino.

professores proporcionam ao iniciante é apontado como fundamental para o desenvolvimento profissional desses professores.

Investigar a influência do ambiente e da organização escolar sobre o processo de socialização e desenvolvimento profissional de professores iniciantes é o objetivo da pesquisa feita por Maria Nivalda de Carvalho Freitas e apresentada em sua dissertação de mestrado na PUC-Rio em 2000, que também resultou em publicação nos Cadernos de Pesquisa (nº 115 de 2002). Através da observação e de entrevistas feitas com treze professores iniciantes e dezesseis professores antigos de cinco escolas de dois municípios de Minas Gerais, a pesquisadora analisou o que pensavam e como se sentiam os professores entrevistados, em relação ao início de suas carreiras, buscando entender também o que pensavam sobre o processo de socialização profissional. Segundo a pesquisadora, as estratégias de “escolhas de turma” adotadas por algumas escolas, nas quais a preferência para escolher primeiro é dada ao professor com mais tempo de serviço, revela um lado perverso da iniciação profissional de professores. Aqueles que escolhem primeiro sua turma (os mais experientes, com maior tempo de serviço) sempre optam por turmas consideradas “boas”, mais ou menos homogêneas e compostas por alunos com bom desempenho e apoio familiar. Desse modo, o iniciante, que é o último a escolher, tende a ficar com as turmas consideradas mais “difíceis”, em que os alunos têm menor desempenho e problemas que dificultam sua aprendizagem. É uma espécie de “prova de fogo” que caracteriza a iniciação desses professores, o que se torna problemático tanto para os alunos tidos como “difíceis”, porque precisam de um acompanhamento mais experiente; como para o professor que, por ser iniciante, ainda não manipula com destreza os conhecimentos e as estratégias necessárias para o trabalho docente em situações mais complexas.

A pesquisadora, além de mostrar os grandes desafios que são enfrentados por professores iniciantes nas escolas que adotam essa estratégia de escolha de turmas, discute também as conseqüências disso para a educação. Mostra as contradições da escola que se dispõe a ser um instrumento de transformação social, mas que, ao mesmo tempo, tem servido para a perpetuação de uma ordem social que ainda se caracteriza pela classificação, adotando mecanismos como o que foi descrito.

Desse estudo citado, também destaco um fato recorrente na fala de alguns dos professores entrevistados: o “choque da realidade”. Os professores questionavam as insuficiências e lacunas da formação inicial e sua incompatibilidade com a realidade escolar. Esse é um fato importante porque aponta para o distanciamento entre formação inicial e a realidade escolar – temática que tem alimentado muitas discussões e produções de novas pesquisas centradas na preocupação de aproximar escolas e universidades, tornando a formação e a atuação docentes mais condizentes com os problemas reais da educação e do alunado.

Observa-se que o distanciamento entre escola e universidade, ainda permanece mesmo quando disciplinas como o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino se propõem em suas ementas a aproximar a formação inicial da realidade da escolar. Um abismo ainda parece existir entre a escola e a universidade, dificultando a comunicação, a transmissão de conhecimentos produzidos e a realização de ações que realmente possam auxiliar no desenvolvimento da educação de modo geral.

Até mesmo as pesquisas educacionais tendem a sofrer danos com essa distância. Segundo Charlot (2002), a pesquisa educacional afastada da sala de aula tende a não ser reconhecida como útil e verdadeira pelos professores das escolas, que consideram “complicado” e “chato” (p.90) o que é discutido nesses trabalhos. Ainda a respeito das conseqüências desse distanciamento, encontramos muitas contribuições em uma seleção de textos publicada recentemente no *Cadernos de Pesquisa* (vol.35, nº 125, mai/ago, 2005). Trata-se de uma reunião de artigos de autores conhecidos, organizada por Menga Lüdke, que se centram na relação do professor da escola básica com a pesquisa. Nesses textos a questão da necessidade de aproximação entre escola e universidade aparece sob muitas formas, justificada por muitos argumentos. Participaram como parte principal dessa coletânea os artigos de Tardif e Zourhlal; Durand, Saury e Veyrunes; Zeichner e Diniz-Pereira; além do texto de Lüdke e Cruz. Esses trabalhos tratam, principalmente, da complexa relação entre pesquisa acadêmica e o professor da escola básica, trazendo para o debate a questão da circulação dos conhecimentos produzidos, da participação do professor da escola básica como autor ou colaborador em pesquisas, das condições de trabalho e formação docente para que ele possa

realizar pesquisas, além de outras questões que tangenciam o tema e complementam o debate.

No texto de Tardif e Zourhlal (2005), encontrado na coletânea citada anteriormente, discute-se a difusão das pesquisas acadêmicas entre os professores da educação básica, tendo como ponto de partida a situação no Quebec. Os autores afirmam que a racionalidade técnica como fundamentação para a realização de pesquisas, afastou a pesquisa acadêmica da prática profissional, “além de desvalorizar ou mesmo ignorar as necessidades e conhecimentos profissionais e de distanciá-los da produção do “saber culto” [...] e essa situação distanciou professores e pesquisadores a ponto de parecerem pertencer a universos separados e completamente independentes”. (p. 14 – grifo do autor).

Fruto de um estudo feito com representantes do Ministério da Educação, da universidade de Montreal e de associações e Sindicato de Professores, o trabalho de Tardif e Zourhlal mostra, através da fala dos entrevistados, os fatores de agravamento do problema de difusão das pesquisas acadêmicas entre os professores da escola, destacando a diferença dos universos discursivos das duas instâncias (escola e universidade) e as diferenças nas “condições de trabalho e carreira que operam nos dois mundos” (p.28). Assim, os autores chegam a propor a necessidade de existirem “tradutores” ou “intermediários” que, ao se posicionarem na fronteira entre os dois pólos e os conhecerem bem, podem contribuir para a minimização do problema de comunicação e difusão das pesquisas, tendo devidamente reconhecida a importância de sua tarefa.

Se as pesquisas têm sido questionadas por seu distanciamento com relação à escola, a formação de professores também não escapa às críticas. Lüdke (1994), em um trabalho sobre as licenciaturas, encomendado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), já menciona a dificuldade de aproximação entre a universidade e os sistemas de ensino e aponta esse distanciamento como sendo “o elo mais fraco da corrente” (p.142). Em outros trabalhos da mesma autora que versam sobre temas, como: a pesquisa do professor da escola básica, a profissionalização docente, a socialização de professores e a construção da identidade docente, também encontramos menção a esta preocupação. (Lüdke,

1994; 1997 a; 1997 b; 1998; Lüdke e Boing, 2004; Lüdke e Cruz, 2005, entre outros).

Muitos são os autores e estudiosos que têm nos alertado para a necessidade de aproximação entre escolas e universidades para a realização de pesquisas e para a formação inicial e continuada de professores. Zeichner, em entrevista publicada na revista *Presença Pedagógica* (nº. 34, 2000) vai além, afirmando que:

É preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e a comunidade. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto. (p.14)

Esse incômodo provocado pelo distanciamento entre a instituição formadora e a escola, também é uma das forças propulsoras de estudos sobre parcerias institucionais na formação de professores. Parceria, segundo Foerste (2002),

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

Em relação aos Projetos de Parcerias, ainda que existam poucos no Brasil (alguns ainda em fase de implantação), já podem ser observados avanços na direção de uma maior aproximação entre as universidades e o sistema de ensino, o que pode indicar, entre outras coisas, uma mudança (ainda que lenta) na visão da comunidade acadêmica e educacional sobre a constituição dos saberes docentes e sua interface com as experiências práticas e com o cotidiano escolar. Foerste (2002), em seu abrangente estudo, aponta as parcerias institucionais colaborativas como geradoras de possibilidades para o avanço do processo de profissionalização de professores por motivarem o envolvimento e a responsabilização dos diferentes atores educacionais com a formação de professores, entre eles, os próprios profissionais da escola.

Existem também outras iniciativas inovadoras de aproximação ou de articulação entre universidade e escolas para a formação de professores que, sendo institucionalizadas ou não, buscam superar as barreiras que mantêm separadas instituições que têm o mesmo foco, a educação.

Sobre essa separação entre escolas e universidade, existem outras questões, localizadas em outros planos, que agravam tal divisão. Questões políticas e de ordem ideológica que sustentam concepções que têm a universidade como *locus* de pesquisa, onde o ensino é considerado uma atividade secundária e hierarquicamente inferior. A esse respeito, trazemos as contribuições da dissertação de Fabíola Stappazzoli de Oliveira (PUC-Rio, 2004) que buscou investigar como as mudanças da legislação, que orientam as licenciaturas e propõem aumento na carga horária destinada à prática, são encaradas por professores de uma universidade reconhecida mais por sua atividade de pesquisa. Nesse trabalho, a pesquisadora mostra, com base em observação, análise documental e entrevistas com professores e funcionários de vários cursos de licenciatura da PUC-Rio, a existência de certa confusão em relação ao que se entende por *prática*, o que gera interpretações diversas da lei e que acaba dificultando as ações conjuntas necessárias. Além disso, apesar das mudanças na legislação revelarem a crescente preocupação e luta pela valorização da prática e da aproximação com a realidade escolar, Oliveira (2004) demonstra que ainda há muita resistência dentro das universidades, já que os próprios professores formadores, geralmente, não têm experiência com a docência no ensino básico e têm a pesquisa como seu interesse principal, devido ao reconhecimento que ela pode trazer para sua carreira. Essa “preferência”³ dos professores da universidade pela atividade de pesquisa agrava o processo de desvalorização da docência também no meio acadêmico.

Estando o ensino em uma posição considerada de menor prestígio, as iniciativas para aproximação entre escola e universidades acabam encontrando outros obstáculos que se relacionam à resistência de alguns professores universitários e da estrutura dos cursos de licenciatura. Mas, ainda assim, precisamos reconhecer a importância de iniciativas que vêm sendo desenvolvidas em alguns cursos de formação de professores que tentam superar esses obstáculos.

³ Destaco a expressão “preferência” porque de acordo com Tardif e Zourhlal (2005), a dinâmica que opera no trabalho dentro da universidade privilegia a realização de pesquisas, o que certamente “conduz” seus professores a valorizarem essa prática em detrimento do ensino.

Ainda que sejam iniciativas isoladas ou em fase de implementação, essas estratégias de articulação entre universidade e escola trazem avanços para a formação docente e podem representar a materialização de concepções que tentam superar, entre outros problemas, a separação entre teoria e prática na formação docente. Elas são importantes também porque possibilitam o reconhecimento de que uma parte da formação docente só pode ser preenchida em contato com a escola e em socialização com outros professores. De outra forma as lacunas da formação inicial são ainda maiores. Cabe aqui ressaltar que não se trata de acreditar que a formação deva dar conta de todas as necessidades do professor relativas à sua formação, apenas defendendo que esse espaço tão cheio de possibilidades precisa ser melhor aproveitado.

A idéia de valorizar o contato com outros professores e com o seu trabalho na sala de aula é reforçada se considerarmos a complexidade da constituição do saber docente que, para muitos autores, é um saber *sui generis*, construído no confronto com os problemas da realidade escolar. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o saber docente tem “característica plural” e é constituído pelos *saberes da formação, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência*. Vejamos, resumidamente, cada um desses saberes sobre os quais os autores discorrem.

Ao tratarem dos *saberes da formação*, os autores se referem aos conhecimentos transmitidos pelas instituições formadoras e, através dos quais, o professor entra em contato com as ciências da educação que, por sua vez, articulam-se com os saberes pedagógicos, por sua vez, estes são concepções produzidas por reflexões da prática e que conduzem a atividade educativa, orientando-a dentro de um determinado arcabouço ideológico.

Os *saberes das disciplinas* correspondem às diversas áreas e campos do conhecimento, aos conhecimentos específicos que emergem da tradição cultural, estando presente nos currículos sob a forma de disciplinas como a Matemática, Física, História, Literatura, entre outras.

Em relação aos *saberes curriculares*, que correspondem aos objetivos, métodos e conteúdos através dos quais a instituição escolar apresenta os saberes sociais que selecionou como modelo da cultura erudita, os autores afirmam que

esses vão sendo incorporados pelos professores no decorrer de sua vida profissional no contato com as instituições de ensino e seus programas e projetos escolares.

Os *saberes da experiência* são aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício de sua função, no trabalho na escola e no enfrentamento dos problemas do cotidiano. Segundo os autores, esses saberes “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p.220).

Procurar entender como esses saberes se articulam e como são mobilizados pelos professores enquanto profissionais do ensino, como esses conhecimentos são produzidos e incorporados no trabalho do professor e o papel que eles desempenham na configuração da identidade profissional dos professores, é convocar a Epistemologia da Prática (Tardif, 2000 e Monteiro, 2000) para compor o quadro de conceitos que se articulam ao tema dos saberes docentes.

Diante da complexa constituição do saber docente e da ressaltada importância da experiência com a realidade profissional para a construção da identidade docente, podemos nos questionar sobre a eficiência de uma formação inicial que não estabeleça uma relação dialógica com a realidade da prática pedagógica. Como formar professores através de currículos e práticas que simulam ou mascaram a realidade da escola? Qual a importância do contato com a realidade escolar já na formação inicial? O que os estágios e a prática de ensino, enquanto disciplinas que se propõem a promover o contato com a realidade, têm alcançado nesta direção? Que influência o professor da escola exerce ou pode exercer sobre os estagiários em sua formação como professores?

É crescente a defesa do professor em exercício como portador de um saber especial, composto por conhecimentos tanto técnicos, sistematizados, como por conhecimentos tácitos, produzidos e “testados” no confronto com as situações cotidianas e particulares da sala de aula. Dentro desse contexto, o saber docente vem ganhado destaque e importância nos estudos e discussões acerca da formação docente. Mas, como falarmos de saber docente sem darmos o devido reconhecimento ao seu portador/produtor? Como discutir as questões relativas a

esses saberes sem a participação do professor da escola? Os debates a esse respeito podem continuar restritos às pesquisas e espaços acadêmicos?

Ao discutir a questão da autonomia dos professores, Contreras (2002) afirma:

[...] o desenvolvimento dos valores educacionais não pode se realizar a partir das instituições ou sabedorias que surgem fora da própria prática [...] São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas [...] Só é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido plenamente aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvido à margem da prática na qual estes são buscados. Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado. (p.129-128)

Ouvir àqueles que conhecem tão de perto os problemas relacionados à realidade escolar, estabelecendo um diálogo entre universidade e escola, professores e pesquisadores, parece ser um caminho promissor para a resolução de muitos problemas da educação, porém isso ainda é pouco explorado.

Em suma, muitas são as razões e argumentos para que escolas e universidades trabalhem juntas para a formação de professores, para a realização de pesquisas, enfim, para que juntas pensem nas possíveis soluções para os problemas da educação. O trabalho conjunto também é essencial para que o professor da escola seja reconhecido como um sujeito produtor de conhecimentos que, por sua vivência com o cotidiano escolar, seja considerado um elo importante e insubstituível na formação de outros professores.

1.2

O problema e as questões

Dentro do quadro de reflexões desencadeadas a partir de minha vivência pessoal, encontrando forte apoio na literatura sobre o tema da formação docente, bem como nos trabalhos que versam sobre temáticas como os saberes docentes, identidade e socialização profissional de professores, inicio então a definição dos contornos dados a esta pesquisa.

Fica claro que, de acordo com a literatura, muitos são os prejuízos de uma formação docente inicial distanciada da realidade da prática pedagógica. A universidade, enquanto uma instituição formadora, e a escola, como local de trabalho do professor, são espaços insubstituíveis de formação. Cada qual com sua parcela de importância, não sendo possível que uma substitua a outra. As vivências e experiências com o cotidiano da escola, com a sala de aula e os alunos, os momentos de socialização e identificação entre os professores, são muito importantes na formação docente, na configuração de uma identidade de professor. Desse modo, a escola e os professores que nela trabalham e convivem começam a ser reconhecidos enquanto espaço e sujeitos de produção de conhecimento e formação de identidades.

Imbuídos também dessas idéias e motivados por experiências de outros países⁴, alguns cursos de formação de professores no Brasil, mesmo diante de tantas dificuldades, têm organizado ações que visam aproximar escolas e universidades, como uma tentativa de garantir uma formação mais adequada e preparada para a realidade profissional. Os Estágios Supervisionados ganham importância e destaque nos currículos das licenciaturas, alguns cursos mantêm sua própria escola básica (as chamadas escolas de aplicação), como uma tentativa de assegurar uma ponte entre a formação docente e a vida na escola. Podemos encontrar também, ainda que em número muito reduzido na nossa realidade, os projetos de parcerias que, conforme mencionamos anteriormente, tentam promover a articulação entre universidade, órgãos de governo e escolas, em prol não só da formação docente, mas também da busca de resultados efetivos para a educação como um todo.

Dentro desse contexto, no qual fervem as discussões e ações que reafirmam a importância da escola e dos saberes de seus professores, surgem algumas questões: Qual é o lugar de fato ocupado pelo professor da escola básica na formação inicial de outros professores? Se tanto falamos da importância e

⁴ Entre as experiências de cursos de formação de professores de outros países que inspiram modificações nos currículos das licenciaturas no Brasil, podemos destacar a organização dos estágios da Universidade de Laval do Québec no Canadá. Vale ressaltar que as experiências de outros países, apesar de servirem de incentivo para algumas transformações, não podem ser aplicadas diretamente na tão diferenciada e complexa realidade brasileira.

complexidade dos saberes docentes, destacando sua íntima relação com o exercício da profissão, então, qual o espaço reservado nos cursos de formação docente para o professor experiente e para a escola? Será que esses professores, ao receberem estagiários em suas salas de aulas, se vêem também como formadores de outros professores? Como tem sido a participação desses sujeitos no processo de formação de seus pares através, principalmente, dos estágios supervisionados?

1.3

Onde encontrar as informações necessárias para o estudo?

Acredito que as respostas para algumas dessas perguntas podem ser diferentes, dependendo da realidade analisada, e podem variar de acordo com as diferentes concepções e visões de mundo que orientam as discussões acerca da formação docente, bem como os currículos e propostas dos cursos que formam professores e das escolas que funcionam como campos de estágio.

Partindo deste pressuposto, este estudo procurou abarcar diferentes situações que ilustram algumas das particularidades que previa encontrar, levando em consideração algumas das principais diferenças entre as propostas de estágios de diferentes cursos de formação de professores. Propostas como as das licenciaturas de universidades que mantêm suas escolas de aplicação se diferenciam daquelas idealizadas pelos projetos de parceria e também das propostas das licenciaturas predominantes, mais comuns na realidade brasileira, em que os estágios apenas cumprem a legislação.

De início, sabemos que, em nossa realidade, há um predomínio de cursos de formação de professores que apenas cumprem o que é determinado pela legislação em relação aos estágios. Portanto, a relação que esses cursos estabelecem com as escolas de educação básica, normalmente, não ultrapassa a formalidade da relação entre a universidade como instituição formadora e a escola como campo de estágio. Essa relação, muitas vezes caracterizada pelo distanciamento e por uma visão funcional da escola, tem sido alvo de muitas críticas por não conseguir promover a articulação entre teoria e prática, não

trazendo para a formação docente os efeitos desejados do contato com a realidade escolar, por ignorar a riqueza e as possibilidades de uma integração com a escola.

É claro que não podemos generalizar, desconsiderando as iniciativas de alguns desses cursos que têm tentado, ainda que informalmente, estabelecer relações mais duradouras e frutíferas com as escolas. Como exemplo, gostaria de citar a experiência realizada no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no qual existem grupos de estudos e discussões que contam com a participação e envolvimento de alunos da licenciatura (iniciados ou não na docência), professores da universidade e professores de escolas⁵. No caso dos projetos de parceria para a formação de professores, os vínculos entre a universidade e a escola são formalizados através de convênios e acordos nos quais também participam alguns órgãos de governo, como secretarias municipais ou estaduais de educação, entre outros. Segundo Foerste (2002), as parcerias apresentam mudanças importantes na relação entre escolas e universidades. Nesse aspecto, percebe-se que os principais pontos de mudança em relação às licenciaturas comuns são os estágios e as práticas de ensino que são mais longos, melhor distribuídos ao longo do curso e intencionam não só aproximar a formação docente da realidade escolar, como também permitir uma integração maior entre escolas e universidade e o envolvimento de outros atores educativos no processo de formação de professores.

Outra realidade que também pode configurar diferentes respostas para nossas questões é a das escolas de aplicação de grandes universidades. Os estágios nessas instituições guardam algumas particularidades importantes. Nesse caso, as licenciaturas mantêm seu próprio pólo de estágio e essa “íntima” relação entre escola e universidade pode representar para o professor da escola que recebe os estagiários um espaço diferenciado de atuação e participação na formação docente. Além disso, pelo fato de estarem organicamente vinculadas a uma

⁵ Em 2004, tive a oportunidade de participar de algumas reuniões do grupo “**Nós da Escola**” que agregava alunos da licenciatura em Educação Física, professores da universidade e professores da escola básica (como eu na época). As discussões do grupo partiam, principalmente, das questões que os professores e alunos, iniciados na docência ou em estágios, traziam das suas realidades como professores e estagiários. Os textos trazidos para fundamentar teoricamente as discussões também eram escolhidos com base nas questões que emergiam da prática dos componentes do grupo e/ou das dúvidas dos alunos da licenciatura.

universidade, essas escolas apresentam características diferenciadas também em relação ao seu alunado. Geralmente, são conhecidas como escolas de qualidade e, por isso, contam com grande disputa e seleção de alunos para o ingresso nelas e essas características e condições poderão trazer diferentes e importantes nuances no pensamento dos professores dessas escolas e dos seus estagiários.

São essas as três situações “diferentes” que procurei retratar neste estudo. Partindo do pressuposto de que os professores que atuam nesses diferentes pólos de estágios seriam portadores de diferentes respostas para as questões que emergem do problema desta pesquisa e que, desse modo, a partir da análise das informações e dados encontrados, possa contribuir para a discussão acerca da temática em questão.

Portanto, o objetivo deste estudo foi investigar, a partir da perspectiva dos próprios professores de escolas campos de estágio, qual é o lugar do professor da escola básica e seu saber na formação inicial de outros professores. Propõe-se, trazer à tona suas análises sobre a formação docente e sobre o estágio, com base em suas próprias experiências como ex-alunos de cursos de formação de professores de nível médio e/ou das universidades e como professores que atuam em escolas que recebam estagiários.

A relevância deste estudo concentra-se principalmente no fato de que traz a visão sobre a formação docente daqueles que têm sido apontados como importantes elos entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da prática pedagógica : os professores da escola. Sujeitos capazes de produzir um novo saber a partir do confronto entre os conhecimentos adquiridos na formação e as situações reais de trabalho e que, até o presente, não têm sido devidamente ouvidos.

As características do saber docente e sua relação com as experiências vindas da prática, da docência vivida e aprendida no cotidiano da sala de aula, já são razões fortes o suficiente para justificar a necessidade de participação dos professores em exercício nas discussões a respeito da formação de seus pares, de conhecermos o que eles pensam sobre o assunto e como acreditam poder contribuir nesse processo.