

6

Olhando para o estágio a partir da escola

Olhar para o estágio a partir de sua realização em uma escola permitiu revelar uma série de aspectos não tão claramente visíveis segundo as perspectivas que em geral se enredam os estudos a respeito desse tema tão complexo. Reuni os que mais sobressaíram nos itens a seguir.

6.1

Mobilização de todos os sujeitos

A participação nesta proposta de estágio supervisionado ensejou o que chamo de mobilização de todos os sujeitos envolvidos: estagiários, professores supervisores de estágio, professores regentes, a diretora da escola e outros professores da mesma e até mesmo os alunos da escola. Ao tratar de mobilização, falo no sentido de que provocou algum tipo de movimento interno de cada sujeito, o que implica uma dinâmica interior pessoal, que, como destaca Charlot (2005: 87), está ligada à idéia de “mobiliza-se no interior, enquanto fica-se motivado pelo exterior”, no caso, por este estágio. As informações obtidas através das entrevistas, observações das aulas, na escola e na universidade, e também das discussões nas reuniões e nos três eventos que se seguiram, permitem perceber algum tipo de mobilização de cada sujeito envolvido nessa experiência.

6.1.1

Mobilização dos estagiários

Sem dúvida são os estagiários os maiores beneficiários da experiência, já que o estudo foi pensado visando, em especial, a melhoria da formação inicial desses futuros professores. Essa proposta de estudo permitiu que eles

vivenciassem um estágio supervisionado diferenciado, mesmo sendo de tão curta duração.

O olhar para a escola

Os relatos sobre os estágios supervisionados realizados anteriormente por esses estagiários evidenciam algumas práticas bastante comuns em sua realização em nossos cursos de formação de professores. Expressões como “foi mais um estágio puramente burocrático”, “de preencher fichinhas”, “o professor regente falava ‘oi’, dava aula e dava ‘tchau’”, “me sentia ao relento, uma coisa no canto”, são alguns exemplos que explicitam a pouca participação que cerca esses estagiários desde o início do que é considerado como sua formação prática. Salvo algumas poucas exceções, garantidas exclusivamente por professores regentes que os receberam e proporcionaram estágios mais participativos a esses estudantes, suas experiências de estágio como futuros professores foram desestimuladoras, de modo que um deles decidiu sair da escola em que realizava seu estágio e procurar uma outra que o recebesse melhor.

Nossos estagiários demonstram um desejo de estágios mais participativos e que favoreçam uma maior interação deles na dinâmica da escola, de modo que não sejam tratados como um “poste” ou uma “samambaia” no fundo da sala de aula. Alguns reclamam, por exemplo, que sequer foram apresentados à turma em estágios anteriores.

Isso não significa que eles estejam descartando a aprendizagem pela observação, todos declararam que observar o professor regente “dá uma idéia do que eu posso ou não fazer”, mas questionam se a proposta do estágio é somente essa, de observar e depois dar uma aula para a turma.

O desejo de estágios mais participativos pode significar que estes estudantes passaram do que Formosinho (2001) considera como uma primeira etapa da formação profissional, que é a aprendizagem da docência na escola, ainda enquanto alunos, por observar seus professores. Agora, em um segundo momento, os estudantes são confrontados a analisar aquilo que observavam como alunos com os conhecimentos aprendidos durante seu curso. Um dos estagiários, que ressalta o desejo de um estágio mais participativo, comenta que

a coisa que eu mais sei fazer é observar a escola, porque eu vivi a minha vida inteira na escola (Rafael, estagiário).

Neste processo, o futuro professor que esteve na escola durante cerca de 15 anos de sua vida, já possui uma visão consolidada do que seja ser aluno e ser professor. A realização de estágios, onde a observação é uma das etapas, possibilita que este futuro docente repense tais visões durante este período de sua formação. Portanto, “cabe à instituição de formação analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a reconstruir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (Formosinho, 2001: 50). Acredito que o estágio, ao mobilizar esses estudantes para pensarem sobre sua formação, possibilita que eles reconstruam a imagem do ser professor. Um dos estagiários, por exemplo, explica essa mudança de seu olhar para a escola, utilizando a palavra “estranhamento”. Para ele,

estranhamento é a palavra-chave, porque estou tendo contato com uma cultura diferente. Antes, quando via um quadro negro, era um desafio, “lá vem o professor” e tenho que anotar um tanto de coisa. Agora, eu vejo o quadro negro como recurso para propiciar idéias, valorizar críticas, plantar as sementinhas. Antes, eu olhava o banheiro como mais um lugar para fugir da aula. Agora, não vou ao banheiro, porque não quero perder uma forma nova de abordar a geografia. Antes, a sala dos professores era a sala dos “caras” que queriam me matar, eles estão mancomunando alguma coisa contra mim. Agora, a sala dos professores pode ser um ambiente de troca de experiências. A direção era o lugar de onde iriam me colocar para fora do colégio, agora já é um lugar por onde eu posso entrar no colégio (Roberto, estagiário).

Ao estar inserido em um ambiente de discussão sobre sua formação, como acontece nas aulas de prática de ensino, e no caso deste estágio, durante as reuniões e encontros com todos os envolvidos, o estagiário passa de um papel tradicional de estudante a uma posição de futuro professor, um profissional em desenvolvimento, que passa a refletir sobre sua profissão (Formosinho, 2001).

O professor Márcio, de geografia, utiliza uma estratégia bastante interessante para favorecer essa nova postura de seus estagiários, ao olhar para a escola não mais como estudante, mas como um profissional que, em breve, assumirá uma turma como professor. Ele propõe a seus estagiários que se sentem

em sua mesa durante o estágio, e não no fundo da sala de aula, como normalmente acontece. Segundo ele,

até o posicionamento do estagiário dentro de uma sala de aula, a posição geográfica que ele ocupa, está errada. Ao sentar-se no fundo da sala de aula, ele continua observando como aluno. Ele está vendo o professor e o quadro numa posição que geograficamente ele não vai estar. Ele tem que acompanhar a aula num outro ângulo, na posição que você tem como professor (Márcio, professor).

Nossos estagiários demonstram, portanto, um desejo em aprofundar suas percepções sobre a escola, para além das observações, atuando mais ativamente em sua dinâmica. Ao perceberem que a proposta do estágio na Escola da Praça era de uma construção conjunta de um estágio mais ativo, em que os estagiários poderiam atuar mais na sala de aula e não apenas observar, houve uma mobilização de todo o grupo no sentido de propor estratégias de trabalho e participação, que, por vezes, exigiu deles o repensar sobre o *seu* lugar na sala de aula e na escola, ainda como docentes em formação, mas que já estão se inserindo em seu contexto de trabalho.

Olhar e ser olhado na escola

Os dois professores regentes, acompanhados pelos estagiários, destacam a necessidade da construção de relações humanas em sua profissão, enfatizando que, na formação de futuros professores, é fundamental que seus estagiários entendam sua importância. Boing (2008) já havia percebido esta ênfase em todos os seus entrevistados, professores itinerantes, que declaram que a construção de relações mais próximas com os alunos é fundamental no processo de aprendizagem. No caso deste estudo, os dois professores regentes, que também se enquadram na definição de itinerância defendida por Boing, ou seja, professores que trabalham em três ou mais escolas, de forma direta ou indireta, enfatizaram a necessidade de o professor conhecer o seu aluno e estabelecer relações mais próximas com ele, como também enfatiza Contreras (2002).

Para a maioria dos estagiários, a construção de relações mais próximas durante seu estágio foi importante não apenas para o trabalho com os alunos, mas para a sua própria formação. Todos destacaram que a boa recepção que tiveram na

escola, por parte da diretora, dos professores, e em especial, dos professores que os receberam nas classes, foi fundamental para que o estágio supervisionado fosse mais significativo e proporcionasse maior abertura para seu próprio desenvolvimento e também para a realização de atividades com os alunos.

Este acolhimento ao estagiário pela escola se deu também no acesso a todos os espaços da escola, como biblioteca, cantina, pátio, direção, e, de modo especial, 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.

Transitar pelos 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, que, como destaca Roldão (2007), constitui-se como condição para que este futuro professor construa os saberes necessários ao seu desempenho profissional. Como disse uma estagiária:

Em nenhum momento eu me senti estranha, ou um mal-estar por estar ali [...] por mais que você saiba que os alunos estão te observando o tempo inteiro, ainda mais você sendo estagiário, uma pessoa que ele não conhece; com o tempo, os laços foram se estreitando, e quando eu fui dar a minha prova-aula, eu já estava muito mais familiarizada com os alunos (Mariana, estagiária).

Neste relato é possível perceber que ao se reconhecer como parte da dinâmica da escola, a estagiária sentiu-se em um ambiente mais favorável para exercer por um momento a função de professora, ao lecionar uma aula na turma. Isso indica que este novo olhar sobre estágio, como espaço real de imersão na escola, de relações com seus integrantes, favorece um sentir-se parte da dinâmica da escola, da profissão docente.

Vale comentar que a prova-aula é um dos requisitos para compor a avaliação do estagiário. 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. No entanto, na maioria dos casos, os estudantes ficam muito nervosos pois este é, normalmente, o único momento em que eles ficam à frente

de uma turma. A estagiária cujo relato mencionei anteriormente, afirma se sentir mais familiarizada com os alunos, pois este não foi seu único momento com a turma. Ela já havia dado uma aula para eles, juntamente com outra estagiária, tirando um pouco da pressão que o momento avaliativo produz nos estagiários.

Ao se sentirem parte do processo da dinâmica escolar, os estagiários viram que também podem contribuir de algum modo para escola, neste momento em que ainda se encontram em formação e não apenas quando assumirem uma turma. Eles se sentiram valorizados como profissionais, reconhecidos no espaço escolar tanto por seus pares como pelos alunos da escola. Viram a possibilidade de trocar experiências e vivências com os professores que os recebiam e também com os alunos das classes em que estagiavam. Uma supervisora notou bem isso:

Eles perceberam que podem dar uma contribuição. Eles se sentiram úteis, úteis para os professores, para os alunos, acho que eles conseguiram desenvolver uma relação com os alunos e uma relação mais de verdade com o professor (Rita, supervisora de estágio).

Olhar para o aluno e ser olhado por ele

Este foi um aspecto bastante ressaltado pelos estagiários, a construção de um outro olhar para o aluno, fomentado pelos professores regentes que enfatizam a necessidade de estabelecer relações mais próximas com os alunos e reconhecer que o aluno possui uma vida fora da escola, que, sem dúvida, se reflete em sua postura na sala de aula. Uma estagiária declara:

Passei a perceber que antes de eles serem alunos, eles são pessoas, são adolescentes, crianças que passam por problemas em casa. Acho que antes de você criticar um aluno porque que ele não fez o exercício, ou porque que ele não foi à aula, você tem que pensar que, de repente, ele pode ter tido um motivo. Geralmente, a gente pensa: “Ah, o aluno não quer nada”; mas, às vezes, ele deve ter tido um problema em casa sério. [...] Então eu acho que deve-se pensar no outro como uma pessoa que tem uma vida fora da escola, não achar que o aluno é só aluno. Isso foi importante eu perceber (Mariana, estagiária).

Nossos estudantes se demonstram mais comprometidos em conhecer o aluno, saber de onde ele está vindo, entendê-lo como uma pessoa, antes de pensar em estratégias ou métodos de aprendizagem, ou que conteúdo deve ser trabalhado com este aluno, o que foi oportunizado pelo professor regente, como vemos:

Quem abriu os meus olhos para observar os alunos que compõem aquele local, pensar de onde eles vêm, qual é a melhor forma de aplicar o conteúdo, foi o professor Márcio (Roberto, estagiário).

Essa mudança de olhar com relação ao aluno nem sempre é desenvolvida durante a formação inicial de muitos docentes. Perrenoud (1999) destaca que muitos professores aprendem por “ensaio e erro, não sem sofrimento”, ao estarem à frente de uma classe, aquilo que poderia ter sido aprendido durante sua formação profissional, como, por exemplo, entender que os alunos são diferentes, possuem suas individualidades, que precisam de confiança, não são adultos, constroem seus próprios saberes. Nossos estagiários tiveram a oportunidade de modificar seu olhar para o aluno durante seu estágio.

O olhar para a profissão

Alguns estagiários comentaram sobre as pressões sofridas pela desvalorização e desprestígio relacionados à profissão de professor. Amigos e familiares deles perguntavam de forma desabonadora: “Ah, vai ser professor?”, o que não impediu a escolha de todos pela profissão. Essa visão sobre a profissão docente provoca, no entanto, mais impacto para esses estudantes quando eles ouvem expressões como essas de professores que estão atuando, dos professores das escolas em que realizam seus estágios, como destaca uma das estagiárias em uma das reuniões do grupo.

Eu fiz estágio em uma escola estadual à noite e eu fiquei um pouco assustada, porque quando entrei na sala dos professores todos estavam discutindo, reclamando do salário. Teve um professor de educação física que me perguntou: “Você é estagiária de que mesmo?” Eu respondi: “De letras”. “Mas tem gente ainda que quer morrer de fome?”. Ele falou naquele tom de brincadeira “meio” verdade. Outra professora entrou [professora essa com quem estagiava] e brincou: “Sinal que ela tem bom gosto, gosta de literatura e não de educação física”. Eu saí de lá um pouco abalada (Mariana, estagiária).

O impacto provocado por tais comentários vindo de professores que em breve se tornarão seus companheiros de trabalho, seu pares, provoca um

movimento contrário à socialização destes futuros docentes em seu contexto de trabalho, podendo provocar a desistência pela profissão. Muitos desses futuros profissionais procuram outros caminhos, devido à desvalorização profissional e baixos salários, buscando alternativas em outras áreas que não a do trabalho do professor, como destacam Ferreira (2004) e Lantheaume (2006), diante das dificuldades do difícil exercício da profissão docente. Sem o apoio de professores experientes neste momento de sua formação, mostrando as possibilidades do trabalho docente, e sem um conhecimento mais real do contexto do trabalho, da escola e sua dinâmica, fica difícil decidir pela profissão. O estágio constitui em muitos casos um momento fundamental de decisão pelo sim ou pelo não à profissão docente (Pimenta, 1994). Durante minha experiência de estágio, por exemplo, foi o momento em que disse sim à profissão, em especial me abrindo para atuar com crianças da educação infantil.

Embora tenha escolhido o curso de pedagogia por me interessar pelas questões da educação, não me imaginava atuando em uma sala de aula, mesmo porque meu objetivo inicial era ampliar minha formação teológica para lidar melhor com o trabalho religioso, para o qual já havia me preparado. Durante minha formação, porém, apaixonei-me pela profissão, deixando inicialmente uma ressalva quanto ao trabalho com crianças da educação infantil, já que me identificava mais com crianças mais velhas e mesmo com o trabalho com adultos. Durante um segundo estágio com essa faixa etária, que foi bastante acompanhado pela professora regente e supervisora de estágio, foi tão proveitoso e fundamental para meu desenvolvimento profissional que afirmei o seguinte em meu relatório de estágio: “Digo SIM à profissão de professora, em especial para atuar na educação infantil”.

Esta experiência de estágio bem sucedida permitiu um novo olhar sobre a profissão que escolhi. De igual modo, percebo que esses futuros professores, nossos estagiários, também modificaram seu olhar sobre sua profissão docente, pois ali puderam conhecer professores dedicados, que gostam do que fazem, que insistem na profissão, mesmo como profissionais de uma escola pública municipal. Como relata uma das supervisoras de estágio,

ali eles aprenderam a não desistir e a insistir. Eles escutam do professor, eu escutei isso há tempos atrás quando fui fazer letras: “Você vai fazer letras? Aluna brilhante como você vai ser professora?”. Ali na Escola da Praça eles viram como tem gente insistindo e como tem gente [os alunos da escola] aproveitando dessa insistência (Marta, supervisora de estágio).

Ao acompanhar a dinâmica e a realidade de uma escola pública, esses futuros professores perceberam que, diante de todas as dificuldades e limitações do trabalho, há professores que estão insistindo na profissão, que estão preocupados com seus alunos e que agora, por meio de um projeto que suscitou esta questão, estão juntos com seus pares, preocupados em contribuir com a formação profissional desses futuros mestres, compartilhando com eles sua experiência prática e refletindo sobre ela durante o processo.

Além disso, ao observarem as condições de uma escola pública, com suas dificuldades e limitações, puderam tirar lições para sua vida profissional, considerando que o seu papel na melhoria da educação independe das condições fornecidas, como declara um dos estagiários:

Uma coisa que eu aprendi é que a gente não pode se limitar pelo que tem. A gente não tem *data show*, então não pode dar aulas boas. A gente não tem recursos para trazer atlas, não tem uma grande biblioteca ou sala de computadores. Então eu fui percebendo que mesmo sem todo esse aparato, a gente pode desenvolver um projeto como este em uma escola pública. A escola é um espaço de mudança social, independente das condições que ela tenha (Roberto, estagiário).

Esse relato reflete as difíceis condições de trabalho do professor que não conta com recursos pedagógicos suficientes para o seu trabalho, em uma realidade de desvalorização e baixos salários, problemas estes sentidos mais de perto pelos estagiários a partir do contato mais próximo com professores de uma escola pública. Muitos dos estagiários até entendem que estes são fatores que contribuem para o desânimo demonstrado por alguns docentes, como aqueles que questionaram sua escolha pela profissão. Entretanto, os oito estagiários acreditam que assim como tiveram bons professores — que, de certo modo, influenciaram sua escolha pela profissão —, também o serão, demonstrando que querem assumir este desafio e querem lutar por melhores condições de trabalho e de carreira, como ressalta Freitas (2007). Uma estagiária confirma:

Eu escolhi ser professora com todas as dificuldades da profissão por acreditar que todo mundo pode vir a ter oportunidade, que a educação realmente muda, que a educação realmente é fundamental para cada indivíduo (Mariana, estagiária).

Essa experiência de contato real com a escola é favorável para a formação do futuro professor, pois, muitas vezes, cria-se a ilusão, durante a sua formação, de que ele desenvolverá seu trabalho em uma escola ideal, com todas as condições necessárias, recursos com os quais estão acostumados na universidade, o que não é o caso da maioria das escolas públicas brasileiras, para onde estes docentes irão e que recebem mais de 90% dos alunos do país. Isso gera um choque de realidade, podendo ocasionar a desistência destes professores recém formados (Pimenta, 1994; Lima, 2006). Por tal razão, como destaca Perrenoud,

é preciso formar futuros professores para compreender os mecanismos sociais, os custos da educação, de modo que rompa com a visão “angelical e individualista do ofício” identificada em muitos futuros professores, o que favorece o abandono de seus estudos ou os levam a fazer outra atividade (Perrenoud, 1999:13).

O estágio na Escola da Praça significou para os estagiários uma mobilização de olhares para seu ambiente de trabalho e de seu reconhecimento como parte no processo educacional da escola, não apenas como expectadores, mas desenvolvendo-se profissionalmente em um processo de relação e troca no presente, com os membros da escola. Neste sentido, foi possível verificar que “quanto mais autônoma e assumidamente profissional for a prática pedagógica, mais conscientiza os estudantes das realidades das escolas” (Formosinho, 2001: 56)

6.1.2

Mobilização dos professores supervisores de estágio

Professores supervisores de estágio ou professores de prática de ensino também foram mobilizados. Primeiramente, houve uma mobilização de espaço.

Por inúmeras vezes, eles saíram de seu departamento, geografia ou letras, para encontros no departamento de educação, onde as questões sobre o estágio e sobre o projeto em andamento eram discutidas, repensadas e analisadas. Eles relatam que estes momentos foram importantes para promover uma maior troca entre colegas de diferentes departamentos, com experiências e olhares diferentes sobre a formação de professores.

Essa experiência tem sido muito rica, estimulante para todos. Quando eu venho para este prédio, para o departamento de educação, para as tardes com a coordenadora do estudo e outros colegas professores de prática de ensino, são tardes diferentes, são olhares diferentes, uma conversa diferente. Para mim, tem sido muito bom também por ter ido mais à escola, eu adoro a escola (Rita, supervisora de estágio).

O fato de ir à escola nem sempre é novidade, já que esses professores durante o semestre acompanham seus estagiários nas provas-aula. No departamento de geografia, os supervisores de estágio se mobilizam ao menos duas vezes no semestre para acompanhar as provas-aula de cada um de seus estudantes. As professoras do departamento de letras também acompanham esse processo uma vez por semestre, já que é requerida uma prova-aula de seus estagiários durante o estágio. Essas professoras, inclusive, se deslocam para outras cidades da baixada fluminense, pois alguns estudantes optam por realizar seu estágio próximo às suas residências.

O contato com a Escola da Praça possibilitou, entretanto, que os professores de prática conhecessem um pouco mais de perto a realidade dessa escola, seus professores, sua organização, pois, além do acompanhamento dos estagiários nas provas-aula, havia as reuniões periódicas na escola, e também o I Seminário, na escola, onde puderam conhecer outros professores.

Essas ocasiões possibilitaram que os professores de prática tivessem contato com professores da escola básica e vissem que, embora lidam com precárias condições de trabalho, estão preocupados com a aprendizagem dos alunos e insistem na educação, o que aparece como uma certa surpresa no relato desses professores, como vemos:

É bom ver uma escola municipal em que há preocupação realmente em se desenvolver, em que os professores estão preocupados com os alunos. Eu fui assistir a uma prova-aula e, ao aguardar na sala dos professores, ouvi uma professora comentando que uma aluna tinha sumido da escola. E ela entrou em contato com o pai da aluna que está preso, ele falou: “O quê? Ela está faltando à aula? Que absurdo! Eu trabalho, eu estou aqui por causa dela e ela matando aula!” Segundo a professora, depois disso, a aluna não faltou mais. Achei isso muito bom, muito interessante, muito legal de ver que os professores ainda não desistiram. Há insistência, existe professor que está querendo exercer realmente o seu papel (Lúcia, supervisora de estágio).

O que me deixou bastante satisfeito com aquele primeiro seminário, no primeiro encontro lá na Escola da Praça, foi perceber que existem professores muito inteligentes, engajados e interessados naquela escola. Perceber, através da fala deles, preocupações que são coletivas, preocupações que não são apenas minhas. Isso eu aprendi na Escola da Praça (Cláudio, supervisor de estágio).

O relato desses supervisores de estágio demonstra uma afinidade com as questões dos professores da escola, questões essas que também os perturbam durante sua prática. Essa aproximação entre professores da universidade e professores da escola permitiu a esses professores romperem com a idéia de que suas preocupações, embora em espaços distintos, são díspares, podendo se abrir mais um canal para trocas entre pares.

Uma supervisora de estágio, por exemplo, diz que as discussões propiciadas pelo projeto provocaram um repensar de sua atuação até mesmo como professora regente de uma turma, e também, para com o seu trabalho com estagiários, quando os recebe em suas aulas:

Eu tenho aprendido, talvez até a lidar com os alunos da minha escola de um modo diferente. Eu tenho aprendido a delegar mais para os estagiários, eu tenho aprendido a trocar. Embora eu sempre fizesse uma troca, eu achava que era minha obrigação conduzir de alguma forma e eu estou aprendendo a delegar mais. Não é que eu não pensasse junto ou que não discutisse, mas esse delegar mais foi uma coisa que eu aprendi lá com a Escola da Praça, essa coisa de “deixa que eles fazem”, da construção, de eles se virarem mais e eu proteger menos, pois eles dão conta sim. Eu sempre achava que tinha uma responsabilidade na condução (Marta, supervisora de estágio).

O estágio desenvolvido, especialmente em letras, possibilitou ao estagiário uma liberdade maior para sugerir, propor e realizar atividades em acordo e com o incentivo do professor regente. O relato acima expressa que esta supervisora

percebeu que esta prática de incentivar a participação mais ativa dos estagiários, deixando que eles proponham mais, pode contribuir para o estudante em formação, se abrindo para o seu próprio trabalho com seus estagiários.

Esses professores também demonstram um desejo em aprofundar estudos na área, considerando que as discussões foram importantes para seu momento profissional. A supervisora Rita destaca que as reuniões e encontros criaram

um espaço para pensar, discutir com vocês, me dar conta que isto é o que me interessa mesmo neste momento meu profissional. Quando fiz o doutorado, estava mais focada no professor que já estava em sala de aula, o professor em exercício. Como a minha prática nas disciplinas é com o futuro profissional, o professor em formação, até me dá vontade de ler mais, escrever um livro, fazer um pós-doutoramento, fazer alguma coisa para poder pensar mais nesta linha (Rita, supervisora de estágio).

O supervisor de estágio Cláudio, por sua vez, demonstra a sua preocupação com a má qualidade do ensino público brasileiro, e destaca que se dedicará ao estudo deste tema em seu pós-doutoramento. A experiência na Escola da Praça, para ele, confirmou algumas de suas suspeitas sobre as diferenças entre a escola pública das esferas municipais e estaduais, o que ele deseja analisar em comparação com as escolas públicas federais.

Acredito que esta experiência também os mobilizou no sentido de perceberem a rica contribuição que um trabalho em conjunto de formação de seus estudantes, com os professores regentes, apresenta muitas possibilidades. Todos ressentiram sobre as inúmeras dificuldades encontradas na realização do estágio por seus estudantes, como a pouca abertura da escola e de seus professores para um trabalho mais efetivo com os estagiários. Na Escola da Praça, os professores regentes foram os principais agentes de inserção dos estudantes na escola, favorecendo um estágio que melhor cumpriu seu papel. Neste sentido, acredito que houve uma percepção melhor, mais presente, sobre o valor da experiência do professor na formação dos estudantes.

6.1.3

Mobilização dos professores da escola

A escola, reconhecida neste estudo não apenas como campo de estágio, como muitas são consideradas, como constata Albuquerque (2007), mas como espaço real de formação de futuros docentes, como consideram Canário (2002), Roldão (2007), Diniz-Pereira (2007) e Lüdke (1994), experimentou o que sua diretora chamou de “ventilar” da universidade em suas dependências, através dos estagiários. Como destaca o professor Cláudio, supervisor de estágio, a escola

pôde verificar que a Universidade também é um ambiente de presença dela, que não há muros intransponíveis de acesso ao ambiente universitário.

Neste sentido, embora a experiência tenha sido um tanto experimental e de curta duração, lampejou novos olhares e possibilidades para todos os sujeitos da escola: para a diretora, para os dois professores regentes que estavam mais diretamente ligados ao estudo, para os alunos das turmas que receberam estagiários e também para outros professores através do contato com os estagiários e com as discussões resultantes do estudo.

Nas entrevistas, os dois professores da escola, envolvidos diretamente no estudo, destacaram a distância existente entre universidade e escola, enfatizando que ela, a universidade, e mesmo os cursos de formação de professores, está preocupada muito mais com a teoria e pouco com a prática escolar, esquecendo por vezes, como relata um dos professores, que o foco dos estudos são os alunos, acabando, no entanto, se afastando dele. Um dos professores menciona que

uma das razões de eu não ter feito mestrado é mais ou menos essa: são todos muito teóricos. Eu, quando comecei a dar aula, queria alguma coisa que me servisse ali, no dia-a-dia, que fosse mais próximo, que eu pudesse melhorar a minha prática (Carlos, professor).

Com esta aproximação entre universidade e escola, através do projeto, este mesmo professor sentiu-se estimulado a aprofundar estudos mais ligados às questões da educação e não de sua área disciplinar, como relata:

O que eu considero de maior ganho nesse projeto, pessoalmente, seria esse estímulo que está me levando a pensar em fazer um mestrado, em trazer essa experiência da academia, do estudo, para a escola (Carlos, professor).

Acredito que depois de alguns anos de prática profissional em sala de aula, este professor entende que é um bom momento para aprofundar estudos sobre a escola, sobre seus alunos e o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, como destaca uma das professoras supervisoras de estágio, Marta, quando o professor menciona seu desejo de ir para a universidade, ele está em busca do tempo para estudar, reconhecido e valorizado.

O professor Márcio ressalta, porém, a dificuldade que teria de fazer um mestrado, devido ao horário dos cursos que normalmente são diurnos, tendo em vista que sua extensa carga horária de trabalho também não permite cursá-lo.

Um mestrado na PUC eu não posso fazer. Não posso fazer porque não tenho horário para fazer, porque as disciplinas são na parte da tarde. Quem vive de educação, não pode estudar à tarde.

Ele ressalta, porém, que quando há investimento da escola em oferecer condições para a formação continuada de seus professores, ou quando a universidade vai à escola, como no caso, há melhores condições para o professor se envolver com a pesquisa. De certo modo, o projeto tentou conciliar os encontros para discussão conjunta com os horários de trabalho dos professores, já que a equipe de pesquisa ia para a escola depois do horário das aulas.

A diretora da escola também expressou esse desejo de aprofundar estudos na área da educação. Segundo ela, esse contato mais próximo com a universidade veio a se juntar a um desejo de discutir melhor as questões ligadas à gestão de uma escola, e, principalmente, relacionadas à formação continuada de seus professores, já que ela considera a importância de ela ser realizada dentro da escola com sua equipe de professores.

Essa experiência aconteceu justamente quando eu estava fazendo um curso de extensão. [...] Eu tenho sempre feito os cursos que a prefeitura propõe, mas este curso foi especialmente muito bom, tinha professores da UFF e eu estava mesmo querendo ter esse contato com a universidade. E aí veio o projeto com pessoas da universidade. Veio tudo juntar ao meu desejo. Já há algum tempo eu venho desenvolvendo a coordenação pedagógica da escola, pelo fato de a gente não ter coordenador pedagógico, então, eu estava buscando ler e me atualizar para propor aos professores a discussão de alguns assuntos, até mesmo em termos de formação continuada. [...] Essa foi, portanto, uma oportunidade de aproveitar desse saber da universidade, nas conversas da própria coordenadora do estudo, da fala dela, enfim, isso culminou na prova que fui fazer na PUC [para ingresso no curso de mestrado] (Ângela, diretora).

Por outro lado, a prática solitária dos professores, já destacada por Lima (2006), que normalmente se instaura desde o início da docência e acompanha o professor durante toda sua carreira, foi mencionada pelos professores envolvidos na pesquisa e corroborada por seus colegas, na ocasião do seminário realizado na escola, como se vê:

Recentemente eu comentei que um professor em sala de aula trabalha com tanta gente, tem tantos colegas aqui, mas é um trabalho muito solitário. A gente quase não troca em termos profissionais, não tem alguém que esteja ali ao seu lado, alguém que esteja vendo o que você está fazendo, alguém que faça crítica, seja ela positiva ou negativa, que promova alguma coisa que contribua neste sentido (Márcio, professor).

Os dois professores destacaram que essa experiência possibilitou maior aproximação e troca entre eles. Considerando que o trabalho em equipe atualmente é colocado como um dos principais pontos a serem desenvolvidos em uma escola na busca da melhoria de sua qualidade (Nóvoa, 1992, 2001; Perrenoud, 1999, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Tardif, 2008), o projeto mobilizou os dois professores para um trabalho de mais cooperação, entre eles e entre os estagiários, superando

aquele pânico inicial de ser super observado, pânico mesmo. Claro! Uma prática solitária de 20 anos, fazendo o que você quis, o que você sempre acreditou e, de repente, você recebe muitos estagiários e, depois, a pesquisadora. Eu achei que meu trabalho ia ser avaliado e talvez pudesse ser avaliado negativamente (Carlos, professor).

Esse medo inicial, relatado por este professor, é um medo que pode ser observado por muitos outros professores ao receberem estagiários, como observado pela diretora da escola:

Na verdade, quando você deixa um estagiário entrar, [...] o estagiário tem aquele olhar crítico das discussões na universidade, então quando você abre a sua sala, você está se expondo para a abertura de haver, de repente, uma troca ali, e também para uma crítica. Você tem que saber que a aula não é só sua, você não é o único a ver a aula, a ter propriedade dela. Ela passa a ser uma aula que está sendo vista, uma aula que está sendo analisada, e isso é muito bom porque como o Carlos e o Márcio até falaram, o dar aula é solitário, mas muitos não querem partilhar esse solitário, eles querem permanecer dando a sua aula de forma solitária, porque eles têm medo, no fundo, desse olhar mais crítico. “O que você vai dizer da minha aula? Como você observou a minha aula?” Eu estou me expondo (Ângela, diretora).

Por tal razão, o estabelecimento de relações entre o professor regente e o estagiário é necessário. Uma pesquisa desenvolvida por estudiosos franceses (Tavignot, 2008), que envolvia a observação das aulas de um grupo de professores por pesquisadores da universidade, também enfatiza a necessidade do estabelecimento de relações entre os envolvidos, pois, só assim, se torna possível o desenvolvimento de um estudo em conjunto.

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 (Márcio, professor).

Para Roldão (2006), há uma crença social que persiste na cultura docente de que o trabalho do professor é totalmente independente, podendo ser desenvolvido nas quatro paredes da sala de aula, sem dar satisfação sobre sua prática para os seus pares. Isso sugere uma não profissionalidade, onde não há colaboração e discussão sobre a profissão pelos colegas de trabalho. Segundo ela,

a idéia de liberdade de ação do professor é lida, pelos próprios, como muita investigação comprova, exatamente neste sentido, como sinônimo do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros sua ação. Esta crença, socialmente construída

e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes desta análise, indicador de não profissionalidade (Roldão, 2006: 5).

Neste sentido, o andamento do trabalho proposto abriu a possibilidade da mobilização de uma prática mais solitária para uma prática mais solidária entre os professores envolvidos no estudo. Os dois professores até relataram o desejo de cada um assistir à aula do outro, em alguma oportunidade, o que os estagiários perceberam como bastante importante, isto é, verificar no trabalho de dois professores, uma relação de troca e de apoio, pouco encontrado na profissão docente, principalmente no trabalho dos professores iniciantes (Lüdke e Mediano, 1992; Tardif e Lessard, 2005; Perrenoud, 2005).

Uma mobilização que considero fundamental foi sentida com relação à consciência dos professores regentes sobre o seu papel de formador de futuros professores, mais uma faceta da profissão de professor. O conhecimento do professor da escola passou a ser valorizado, de modo que seu saber, o saber da experiência (Tardif, 1991, 2001) era fundamental para o desenvolvimento do estudo. Neste sentido, entendo que o professor passou a se sentir mais valorizado, reconhecendo que possui um saber importante e único para a formação inicial de seus pares.

Passei a me considerar [um formador de professores]. Eu não me via nesse papel. Nunca tinha exercido essa faceta da nossa atividade. [...] Eu já havia pensado em como eu sou formador de opinião, formador de um outro ser que são os meus alunos, então nesse sentido mais genérico sim. É claro que há uma especificidade em relação à formação desse estagiário, então, eu procurei ser mais consciente, procurei me estruturar melhor e trocar mais com o meu colega Márcio que era o meu apoio ali, que era com quem eu dividia essa experiência (Carlos, professor).

A diretora da escola também reconhece que possui um papel na formação do futuro professor. Ela considera que o estagiário precisa entender a gestão de uma escola. No entanto, devido ao curto tempo da experiência, não foi possível desenvolver este tipo de trabalho.

Para a formação de estagiário, eu acho que é bom ele ter essa visão do que é a gestão de uma escola, [...] ter a percepção do que é dirigir uma escola; você como gestor ter papel na formação desse educando, ter papel no desenvolvimento, na diretriz da escola (Ângela, diretora).

Albuquerque (2007) menciona que em uma escola de aplicação e em outra que desenvolvia parceria com a universidade, esta função de formador de futuros professores era clara para os professores regentes, embora nem sempre definida. Já para professores de escola pública, os professores relataram que nunca tinham pensado sobre isso, mas sendo perguntados, perceberam que sim. O projeto despertou essa consciência nos professores, fazendo-os refletir sobre seu papel de formador de professor. O professor Márcio, enquanto se desloca de uma escola para outra, comenta: “Vou dirigindo, vou pensando nessas coisas todas”. Ele também se percebe como formador, embora ressalte que mesmo com o projeto, ainda faltou um maior reconhecimento sobre sua participação na preparação do estagiário, e também sobre a maior participação dos estagiários durante as aulas. Retomarei este assunto mais adiante.

6.1.4

Mobilização de outros professores que ouviram sobre o projeto na escola

O grande instrumento de divulgação deste estudo na escola foi a realização de um encontro, ao qual chamamos de I Seminário, no próprio espaço da escola. Neste seminário, cada envolvido no estágio falou um pouco sobre como estava vivenciando a experiência. A partir deste encontro, os professores da escola, assim como a diretora, percebeu que as discussões propiciaram uma abertura dos demais professores para receberem estagiários e mesmo para repensarem sua prática, como destaca a diretora da escola:

Hoje eu vejo que o projeto foi bem enriquecedor para todos que participaram dele, porque não ficou só focado no benefício que a escola teve, mas [...] mobilizou os professores, não só os dois professores envolvidos mais diretamente, mas através do seminário, outros professores foram mobilizados por ouvir as experiências do estudo. Vejo mudanças até na aceitação de estagiários, que alguns tinham resistência. A gente nunca pode generalizar, mas eu vejo professores que dizem que agora vão aceitar estagiários, que já abrem a sua sala. [...] Hoje eu vejo essa abertura, esse ventilar da universidade, ao passar por aqui os estagiários. [...]

Depois daquele seminário, alguns professores disseram que até queriam mudar a aula, mas não sabiam como fazer. As pessoas estão vendo que precisam ter essa mudança, mas não sabem como (Ângela, diretora).

Durante meu acompanhamento na escola, conheci um dos professores de música que trabalhava apenas teoria em sala de aula. Ele comentou sobre as dificuldades de se trabalhar com instrumentos ou outras práticas, devido ao pouco comprometimento e envolvimento dos alunos. Após o seminário, esse professor veio conversar comigo, dizendo que queria modificar sua prática. Ainda não sabia como fazer, mas queria desenvolver outras coisas com os alunos, talvez montar um coro, trabalhar junto a alunos que tocassem algum instrumento ou mesmo se abrir para trabalhos junto a estagiários.

O seminário realizado na escola criou também um espaço para discussão e trocas de experiências entre os professores, que comentaram sobre a individualização do trabalho do professor na escola, que impede que os problemas enfrentados por uns e que são os mesmos que outros professores enfrentam, sejam discutidos e repensados. Enfatizaram que o espaço de troca criado pelo projeto é fundamental para melhorar o ensino, mas que a política educacional não dá condições para que o professor tenha tempo para essas trocas com os colegas de trabalho.

Por diversas vezes, na sala dos professores ou nos corredores da escola, ao conversar com um ou outro professor sobre o projeto, muitos comentaram sobre sua importância, relatando sua experiência de estágio que foi insuficiente para os auxiliarem no início da docência. Alguns deles comentaram que gostariam de receber estagiários, entendendo a importância de sua participação na formação destes futuros docentes.

Uma das professoras de línguas, considerada por seus colegas de trabalho como resistente ao recebimento de estagiários em sua classe, após ouvir os relatos no I Seminário, acabou se abrindo para o trabalho do estágio, acertando para o semestre seguinte com as supervisoras de estágio que estaria disposta a receber estagiários em sua classe. Embora não tenha acompanhado de modo mais próximo, pude perceber através de conversas com ela e com as estagiárias e supervisora de estágio, que o trabalho ali desenvolvido trouxe algumas sugestões

para sua prática profissional, e também benefícios para os alunos, acredito, que experimentariam aulas um pouco mais próximas aos assuntos de seus interesses.

A supervisora de estágio, juntamente com duas estagiárias, foi para a escola por alguns dias para desenvolver um trabalho com os alunos e com a professora, que parecem ter gostado bastante, segundo comentário da professora. Um dia em que a encontrei na escola, ela fez questão de mostrar as fotos do trabalho, os exercícios e jogos desenvolvidos com a turma e levados pela equipe da universidade. Ela queria fazer algumas cópias para desenvolver com as demais turmas, animada com o positivo retorno que resultou. Acredito que ela se beneficiou do apoio que os estagiários podem dar ao professor, sugerindo idéias, assuntos, recursos novos, que contribuem na prática da sala de aula.

Entendo com Perrenoud que “é preciso que a formação docente invista no trabalho em cooperação do professor, evitando os obstáculos a esse trabalho de modo que rompa com o desejo de ser ‘o único comandante a bordo’” (Perrenoud, 1993: 13). A prática solitária não favorece o trabalho docente, enquanto que a colaboração entre os pares fortalece e recria a prática docente.

São inúmeros ganhos que a escola pode ter com o trabalho de equipe. Perrenoud (2001) elenca alguns destes benefícios bastante pertinentes para nossa discussão. O trabalho em equipe propicia o debate no ambiente escolar, introduzindo novas idéias, contestando tradições enraizadas; favorece o rompimento do individualismo do professor; modifica o clima da escola com mais otimismo e menos desânimo e passividade frente aos problemas; proporciona a resolução de difíceis questões que individualmente não seria possível; impulsiona o avanço do trabalho da direção; descentraliza a gestão.

A escola e especialmente os alunos só têm a ganhar com a maior colaboração entre os professores da escola, e com os estagiários que ali vão com o desejo de conhecer melhor a escola e contribuir com o que puder, com os professores e alunos.

6.1.5.

Mobilização dos alunos da escola

O envolvimento dos estagiários com os alunos foi, sem dúvida, muito especial nesta escola. O professor Carlos propôs uma dinâmica no início do semestre letivo com uma turma de nono ano. Os estagiários elaboraram 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 favoreceu a construção de uma relação mais próxima entre todos os envolvidos no dinâmico contexto da sala de aula, o que possibilitou que eles conhecessem os estagiários e se identificassem com eles, já que também haviam estudado em escola pública e agora estão cursando uma universidade.

Quando realizamos aquela dinâmica onde contamos a nossa experiência para os alunos, a gente falou que era da PUC e que tinha bolsa de estudos; de certa maneira, a gente acabou construindo no imaginário destes alunos a possibilidade de ingressar na faculdade, estimulando-os a estudarem, participarem mais nas aulas. A gente ali alimentou sonhos, e eu acredito que sonhos precisam ser alimentados. Estamos falando de educação, de cultura, de construção de uma vida. A gente precisa mostrar que é difícil, a vida não é fácil para ninguém, mas a educação é um possível caminho (Rafael, estagiário, no I Seminário).

Acho que eles viram na gente uma possibilidade, porque as nossas histórias eram muito próximas. A gente veio de escola pública, muitos de nós, e conseguimos entrar para universidade. [...] Eu acho que foi isso que a gente deixou, essa “esperança”, no sentido que eles viram na gente a possibilidade: “É possível, a gente pode estar lá no mesmo lugar que eles ocupam agora” (Júlia, estagiária).

Em um momento onde é perceptível a falta de projetos de vida nos jovens (Tedesco, 2008), essa experiência permitiu a diminuição da distância entre a universidade e os alunos da escola pública, de modo que estes viram nos estagiários a possibilidade de também poderem entrar para a universidade.

Durante minhas observações na escola pude perceber com bastante clareza o interesse da maioria dos alunos em estudar apenas para passar de ano, como destaca Charlot (2000, 2005). Muitos alunos faltam à aula. Em algumas turmas parecia que a cada dia tinha um grupo de alunos diferentes, com exceção de um ou outro grupo que sempre estava presente. Durante uma conversa do professor

Márcio com uma de suas alunas sobre suas ausências às aulas, a qual pude acompanhar, ela lhe respondeu: “Mas professor, eu não agüento ficar sem matar aula!”. A evasão também é grande, em cada turma há um desses casos.

A escola não faz muito sentido para os jovens, muito menos o esforço em aprender, já que a escola é encarada por estes alunos como uma obrigação, “como uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar um proveito familiar” (Tardif e Lessard, 2008: 258).

Diante deste contexto, o trabalho do professor é trazer sentido aos estudos, ao aprender. Ele precisa mostrar que estudar não é para fazer uma prova e tirar uma boa nota, ou mesmo razoável, para passar de ano. Por diversas vezes, acompanhei os dois professores conversando com suas turmas, incentivando, mostrando que através do estudo eles poderiam construir a sua história de vida e não apenas corroborar com aquela que parecia já escrita.

Ao conhecerem a experiência dos estagiários, muitos alunos sentiram-se estimulados e passaram a ver sentido em aprender o que “só é possível se for imbuído do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende” (Charlot, 2005: 76). Os alunos viram “o valor de completar os estudos, em terminar o ensino médio” (comentário de um professor da escola em seminário).

Não se trata de uma generalização, mas muitos alunos demonstraram o desejo de investir nos estudos e cursar algum curso universitário. Luana, aluna do nono ano da escola, expressa, ao falar dos estagiários e colegas de sua comunidade que ingressaram na universidade:

“Se ele conseguiu, eu posso conseguir também”. [...] Se eu conseguir uma bolsa, eu vou me empenhar sempre, porque eu sei que é muito difícil” (Luana, aluna da escola, no I Seminário).

Durante o debate no I Seminário, o professor Carlos destacou que embora ele e os colegas professores sempre incentivem os alunos a prestarem exames para escolas como Pedro II ou algum colégio de aplicação, mostrando a importância de estudar em uma escola de qualidade, para ele,

na nossa boca é discurso teórico, na boca dos estagiários é muito mais próximo, tem outro valor (Carlos, professor).

Por tal razão, o envolvimento dos estagiários com os alunos foi tão proveitoso, pois além do discurso, eles viram uma possibilidade real de cursar uma universidade de qualidade, próxima à sua residência, obtendo bolsa de estudo. Essa mobilização dos alunos no sentido de sonharem com a possibilidade de ingresso no ensino superior, embora tenha sido bastante marcante com esta turma de nono ano, teve repercussões em outras turmas também. Em meu primeiro dia de observação em turma do professor Márcio, algumas alunas ao final da aula vieram me perguntar se realmente havia bolsas de estudo que cobria todos os custos do curso e que também forneciam uma ajuda de custos para o aluno se manter na universidade. Uma das alunas então comentou que daria para estudar, já que poderia custear sua passagem. Percebi que em todas as turmas havia um certo movimento de discussões neste sentido, mesmo naquelas onde não houve um trabalho mais intenso dos estagiários. Cabe ressaltar que essa aproximação maior com esta turma de nono ano resultou do acompanhamento dos estagiários de duas aulas seguidas nesta mesma turma, o que não ocorreu nas demais. Isso também aparece como diferencial. A proposta de trabalho com estes alunos e estagiários foi mais intensa, no sentido de eles passarem mais tempo lá.

Uma das professoras da escola, presente no I Seminário, ao relatar sua experiência em participação de projeto semelhante a este, comenta sobre o valor que tal proposta pode ter para um aluno.

Fico muito feliz de que um projeto desses esteja chegando à escola. Como aluna, eu tive a oportunidade de participar de um projeto como este no Colégio de Aplicação da UERJ, há muitos anos atrás e que foi um grande ganho para mim como aluna. [...] Nós tínhamos durante as aulas de educação física um tempo em que os estagiários, que eram chamados por nós de alunos-mestres, estavam aprendendo a ser professor, a estar aqui no “palco”, aprendendo a passar todo o conhecimento. [...] O grande ganho para os alunos é o entusiasmo, a vontade de seguir em frente, onde os obstáculos são vencidos a partir do momento que a gente enxerga que é capaz, o que é um grande estímulo [...] A gente percebe que muitos alunos têm dificuldade de chegar e procurar um professor, que geralmente é visto como figura autoritária, e com os estagiários a gente tem oportunidade de perguntar coisas, mostrar que a gente quer mais. Isso ajuda muito a escola (Leila, professora de educação física).

A formação dessa professora é em educação física, o que pode sugerir, talvez, que seu interesse pela área tenha nascido pela participação e identificação com o projeto vivenciado.

Esse incentivo sobre o qual relata esta professora é fundamental para os estudantes, e que se percebem como capazes de ingressar e se manter em um curso de nível superior. Os estagiários perceberam uma certa mobilização dos alunos para se dedicarem mais ao estudo e se abrirem para o aprendizado. Como se percebe no seguinte relato:

Esse nono ano, em especial, era bem tranquilo. Os alunos são muito receptivos. Quando as estagiárias deram aula, os alunos tentaram participar, tentaram ser amigos, sabe. Eles não sabem, mas eles estão aprendendo a partir do momento em que estão se abrindo para ouvir o outro. A voz do estagiário, nesses momentos de prova-aula, não está sendo uma coisa meramente burocrática, está servindo como ponto de aprendizado, porque o aluno está se abrindo para entender melhor, para ouvir aquela pessoa. Talvez seja só por causa da pessoa, mas nisso ele também está aprendendo (Rafael, estagiário).

É verificado que os alunos viram sentido no estudo, como destaca Charlot (2005), fundamental para a aprendizagem. Os alunos, portanto, desejaram aprender, pois entenderam que tudo aquilo fazia sentido para eles, era importante.

Além deste sentido de mobilização dos alunos, duas falas da aluna Luana me chamaram a atenção, indicando, talvez, que esse envolvimento entre a PUC-Rio e uma escola municipal pôde contribuir para que melhorasse a imagem que a comunidade escolar possui da Escola da Praça. Ela relata:

O envolvimento da PUC aqui com a Escola da Praça, é muito bom, para a imagem da rede município e da escola também (Luana, aluna da escola, no I Seminário).

Em trabalho escrito de avaliação dos estagiários, proposto pelo professor Carlos, ela novamente ressalta:

Esse projeto da PUC foi muito bom e deveria continuar, pois ajuda os alunos, os estagiários e a escola, que passam a fazer parte de um projeto tão interessante

[dentro da] rede do município que é tão criticada (Luana, aluna da escola, no I Seminário).

Durante entrevista e conversas com a diretora da escola, esta me informou que a Escola da Praça não é bem vista pela comunidade que atende, bem como pelas instâncias superiores de educação. Muitos pais preferem colocar seus filhos em outras escolas próximas, devido a uma imagem negativa que a escola carrega de longa data. Segundo a diretora, aos poucos, essa imagem da escola vem sendo revertida, o que já apresenta resultados na recente procura da escola por pais que estão transferindo seus filhos para ela.

Uma outra razão que corrobora uma melhor visão da escola refere-se a um comentário de um dos professores regentes que enfatizou que agora com um projeto como o que foi ali realizado, trazendo tantos benefícios para a escola, de repente, favorecia que os órgãos que supervisionam a escola mudassem seu olhar para ela, reconhecendo suas mudanças e avanços.

6.2

O estágio como um espaço de troca de experiências, conhecimentos e saberes

Os envolvidos neste estágio mencionam que entre eles ocorreram várias “trocas”. Esta pesquisa identificou que o trabalho com os estagiários a partir desta proposta de estudo conjunta possibilitou o que aqui chamo de um espaço de “troca” de experiências, conhecimentos e saberes, identificando algum tipo de intercâmbio de informações ou ganhos para os sujeitos desses dois ambientes, universidade e escola.

6.2.1

Trocas entre estagiários e professores regentes

Além de acompanhar e desenvolver o trabalho proposto na sala de aula, professor regente e estagiários ficavam discutindo e planejando atividades nos intervalos, no recreio e mesmo após o término das aulas, avaliando o que foi realizado no dia, repensando estratégias, analisando problemas e situações que ocorrem, sempre em um espaço em que todos tinham voz.

Sem dúvida, esses dois grupos são os que mais se beneficiaram deste espaço de troca que se configurou no estágio na Escola da Praça. Embora os estagiários fossem apenas uma vez por semana à escola, muitos foram os momentos de troca entre os dois grupos, de modo que a experiência prática dos professores foi compartilhada com os estagiários e a experiência universitária dos estagiários foi compartilhada com os professores regentes.

Em um primeiro momento, 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, em especial no estágio de letras. O primeiro momento de pânico, como mencionado por um dos professores e também por alguns estagiários, sempre presentes na discussão educacional sobre estágio (Pimenta e Lima, 2008, Lima, 2006), foi superado a partir do estabelecimento de relações pessoais mais afetivas entre os envolvidos neste processo.

A relação com o professor foi estabelecida a partir de encontros para a elaboração e avaliação das atividades realizadas na sala de aula, 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-aula 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”.

Após um momento de surpresa com a recepção e acolhimento dos estagiários pela escola, que tomou conta de todas as observações iniciais dos estagiários nas reuniões e nos seminários que se seguiram, as observações na

escola que permitiram verificar que o trabalho efetivo do estágio estava ocorrendo e estabelecia fortemente uma relação de troca entre os envolvidos, em especial, entre os estagiários e os professores regentes, com foco na formação profissional.

A importância do diálogo entre professores regentes e estagiários constitui-se fundamental neste processo de reconhecimento da profissão. Nóvoa (1992: 26), ao pensar na formação continuada de professores, destaca que tal diálogo favorece no processo de socialização profissional destes, onde “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Concordando com Nóvoa, acredito que essa partilha de experiências vai além da formação continuada de professores, pois, como percebido neste estudo, esse diálogo também favorece na formação inicial de futuros docentes, que, inseridos em um ambiente em que há abertura para o diálogo, também se beneficiam dele e passam a se reconhecer como profissionais.

A partir do estabelecimento desta relação de confiança entre os envolvidos na dinâmica escolar, entre estagiários e professor regente, estagiários e alunos, os professores em formação passaram a refletir sobre as condições de aprendizagem na sala de aula, como destaca uma estagiária:

O que eu posso colocar que ficou de maior aprendizagem foi essa questão da relação afetiva, o quanto que é importante para formação do aluno. Isso eu posso dizer tanto por mim quanto pelos alunos, pois eu presenciei isso. Quando você dá ênfase a essa relação afetiva eu acho que o processo de aprendizagem é muito mais satisfatório. Vários teóricos já acham isso, mas, assim, parece que eu pude comprovar isso. Quando eu trabalho em sala, até mesmo quando eu dou uma aula, seja ela particular, ou seja para uma turma, eu tento estreitar os meus laços com os alunos, porque eu acho que isso é importante. Você não precisa ser “amiguinho”, tem professor que vê dessa forma. Você não precisa ser o confidente, o amigo. Você pode ser um professor que também esteja preocupado com o que é esse aluno em termos mais pessoais. Entender um pouco mais a postura do aluno, determinado comportamento, porque ele age dessa forma. Às vezes, a aprendizagem está muito ligada a isso. Você acha que é uma limitação, que o aluno está com uma dificuldade por causa do processo todo do ensino dele e que por isso ele não aprendeu a conjugar o verbo “tal”, mas na verdade, às vezes não é isso, é que ele está desmotivado, por exemplo (Rebecca, estagiária).

Ao tratar da função docente, Roldão (2006) afirma que o caracterizador do professor é a ação de ensinar. Tal ação, segundo ela, tem sido definida de modo

simplório como “fazer outros apropriarem-se de um saber”, o que já não atende ao contexto social atual. A autora avança no conceito de ensinar, propondo que ensinar configura-se “como a especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém”, isto é, levar o outro a aprender. Deste modo, como afirma a autora, o ensinar só acontece quando há uma resposta do outro, ou seja, quando este outro, o aluno, é levado a aprender.

Neste sentido, nossos professores regentes enfatizam que esse processo de fazer aprender depende primeiramente de “ganhar o aluno”. Por tal razão, os estagiários passaram a pensar nesta relação que o professor tem que desenvolver com a turma de modo a levar seus alunos a aprenderem, o que para Charlot (2005: 76) requer um desejo do aluno, pois “só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente”.

Contreras (2002) entende que a preocupação do professor com o bem estar do alunado está ligada à ética profissional do professor, que necessita estabelecer vínculos com seu aluno numa relação afetiva. Este é um compromisso moral, nem sempre consciente, da profissão de professor. Segundo ele,

além das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender ao avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor, que, como pessoas, lhe merece todo o alunado (Contreras, 2002: 76).

Semelhantemente à Contreras, Esteve (2005, 2006) indica que a maior tarefa do professor é ensinar humanidade a seus alunos. Para ele, o professor deve ajudar os alunos a se compreenderem e localizar o sentido de sua vida no contexto do mundo que os rodeia e, assim, encontrar o seu lugar na participação da sociedade. É preciso que o professor resgate em cada aula, em cada disciplina, o valor humano do conhecimento. A tarefa docente, segundo Esteve, é “criar inquietude, descobrir o valor do que vamos aprender” (Esteve, 2005, 122).

Charlot (2005) ressalta que quando o professor destaca a necessidade de construção de relações afetivas com seus alunos, na verdade, ele está falando de uma relação antropológica entre duas gerações, o jovem espera uma palavra do

adulto pois precisa de sua experiência humana, e o adulto deseja cuidar desta nova geração, transmitindo-lhe toda sua herança.

Diante destas perspectivas, esse esforço de “ganhar” o aluno para o processo de aprendizagem ficou bastante claro, por exemplo, para o estagiário Rafael. Ele estagiou com o professor Carlos durante todo o ano de 2008 e pôde acompanhar o processo de o professor conseguir ganhar a turma durante um ano, para, então, conseguir desenvolver um trabalho satisfatório. Pimenta e Lima (2008) enfatizam a necessidade da articulação da semestralidade da universidade com a anuidade da escola. Como destaca Rafael:

Aqui na PUC a gente fica meio que condicionado a pensar em semestres. A gente esquece que a escola funciona o ano inteiro. Eu achei bom acompanhar o ano letivo dos alunos. Não é uma visão só de um semestre, então te dá uma visão mais geral, por exemplo, uma coisa prática. Tinha uma turma que era uma bagunça, que o Carlos suava para dar aula. Ele praticamente trabalhou o semestre inteiro, o primeiro semestre todo desse ano tentando fazer com que os alunos prestassem atenção. Agora, quando eu voltei no segundo semestre, eles são outras pessoas. Eles param, ele entra, acontece a aula. Eles prestam atenção, aprendem. Assim você percebe as gradações, o que está acontecendo, a dinâmica de um ano todo, não só de um semestre.

Também pude acompanhar este processo. Durante o primeiro semestre da experiência, era visível a dificuldade de se trabalhar com essa turma. Por mais que o professor Carlos tentasse e buscasse utilizar outras metodologias de trabalho, essa era a turma que mais dificuldades tinha em aprender. Em meados de setembro, ao entrevistar o professor, cheguei um pouco mais cedo e ele convidou-me para assistir à aula. Por coincidência, foi nessa turma. Como eu comentei com ele, a turma parecia outra, estava mais interessada e participativa, resultado de quase um ano de trabalho. Devido à lógica de semestre na universidade, nenhum dos outros cinco estagiários puderam perceber este processo, pois já haviam cumprido sua carga horária de estágio.

Lantheaume (2006) ao tentar identificar as maneiras pelas quais os docentes orientam sua ação diante das dificuldades, observou dois aspectos. O primeiro relaciona-se à incerteza do trabalho docente frente aos estímulos dos alunos, e o segundo diz respeito à dúvida com relação à utilidade de seu trabalho. Ambos podem originar os problemas e possíveis sofrimentos do professor. Diante dessas

situações, segundo a autora, o professor utiliza-se de três mecanismos para gerir seu trabalho: através das ancoragens, dominação e desinvestimento, realizando os ajustes e tensões necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho.

De acordo com Lantheaume (2006), a ancoragem no trabalho docente é o momento em que o professor domina a situação, seu trabalho sai como planejado e é possível identificar os resultados em sua turma, que progride. Ao mobilizar os recursos do ofício, da situação e da pessoa, o docente modifica sua ação e o seu meio. Observa-se, então, uma evolução das relações com e entre os alunos, um ajustamento dos conteúdos de ensino, dos dispositivos pedagógicos, da organização do tempo e do espaço, da forma de falar ou de gracejar, de exercer a sua autoridade etc. Segundo Lantheaume (2006), a ancoragem permite ao professor ter prazer em seu trabalho, pois ele vê que ultrapassou os obstáculos do real e reverteu a situação em proveito de seu aluno e de seu trabalho. Durante minhas observações, verifiquei todos estes aspectos na prática de Carlos, que visivelmente demonstrava-se satisfeito com os progressos alcançados pela turma em questão. Esta situação, identificada acima por Rafael, exemplifica este processo de ancoragem, que depende de tempo para ser alcançada no trabalho docente.

Quanto às metodologias de trabalho com os alunos, os dois professores contribuíram para a formação de seus estagiários. Até mesmo os estagiários de português, ao observarem uma ou duas aulas de geografia, destacaram que aprenderam com o professor, com seu modo de dar aula, relacionar-se com o aluno, apresentar o conteúdo.

Uma das coisas destacadas pelo professor Márcio, e que ele enfatiza na formação de seu estagiário, é com relação à metodologia de trabalho com os alunos. Ele ressalta que seu ponto de partida é identificar o que aluno já conhece para, então, favorecer a construção de conhecimentos por cada um deles. Ele salienta que o professor precisa criar estratégias de verificar se o aluno captou ou não aquilo que ele apresentou. Em sua metodologia de trabalho, ele inicia daquilo

que o próprio aluno já sabe e, a partir daí, possibilito que ele construa esse conhecimento aos poucos, sem ficar dando resposta e, principalmente, não deixando ninguém ficar para trás. É olhar no olho do aluno, fazer todo mundo parar, parar de copiar, parar e prestar atenção mesmo, e tentar entender, e tentar

perceber se esse aluno conseguiu captar ou não, construiu ou não esse conhecimento (Márcio, professor).

Todos os estagiários comentaram sobre esse processo. Nas atividades em que um ou dois estagiários davam uma aula para a turma, foi bastante interessante notar esta dificuldade entre eles, de conseguir captar aquilo que o aluno já sabe para prosseguir no conteúdo. Uma das estagiárias relatou que ficava aflita em ver que ninguém respondia, então logo ela dava a resposta.

O professor Carlos, por sua vez, sempre ao chegar em uma turma, relembra com os alunos o conteúdo da aula anterior para, então, dar prosseguimento à matéria. Sempre escreve no quadro, desenha muitos gráficos, utiliza o livro didático e mapas, e passa exercícios. Ao explicar o conteúdo, sempre utiliza exemplos do cotidiano dos alunos. Enquanto os alunos estão copiando ou realizando as tarefas, vai de mesa em mesa auxiliando e trazendo ao trabalho aqueles que estão dispersos.

Estudos sobre o efeito professor na aprendizagem dos alunos (Bressoux, 2003) indicam algumas características verificadas na prática dos professores Carlos e Márcio. Embora as práticas docentes não se constituam únicas e suficientes na garantia da aprendizagem, constata-se que o professor é fundamental durante este processo.

A partir de inúmeras pesquisas sobre o assunto, Bressoux (2003) ressalta que o professor eficaz, ou seja, aquele que consegue fazer com que seus alunos aprendam, possui as seguintes características: estimulam seus alunos a participarem da aula, fazendo muitas perguntas; dá tempo ao aluno para formularem e reformularem suas respostas, de modo a levá-los à resposta correta; passam o conteúdo aos alunos em etapas, de modo a não sobrecarregá-los de informações; ao iniciar uma nova lição, fazem uma revisão do que já foi aprendido; insistem em determinados pontos da lição, mesmo sendo redundantes; separam um tempo para os alunos manipularem as novas informações através de exercícios, possibilitando ao professor perceber se os alunos compreenderam ou não; supervisionam o trabalho dos alunos durante os exercícios, circulando pela turma, de modo a envolvê-los em sua realização. Enfim, o bom professor é aquele que explica bem o conteúdo, envolve os alunos neste processo e o acompanha

durante os exercícios, de modo a assegurar se os alunos aprenderam ou não aquele conteúdo.

Segundo Bressoux, o professor não deve escolher um ou outro destes fatores para seu trabalho, mas precisa realizar uma combinação entre eles, considerando cada contexto de sala de aula. Estes são saberes que os professores constroem durante sua profissão, através de sua experiência de vida e de prática profissional mesmo. André (1992) considera que pesquisas que identificam tais práticas bem sucedidas oferecem

importantes subsídios no esforço atual de repensar a formação docente [...]. O que esses estudos têm mostrado é que existe um saber que vai sendo construído pelos professores a partir das situações concretas que eles encontram no seu ambiente de trabalho (tipos de alunos, estruturas de poder, formas de organização do trabalho pedagógico, condições e recursos institucionais), que os leva a gerar representações que orientam sua prática, as quais por sua vez decorrem das suas experiências vividas — seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica. Aproximar-se, portanto, desse saber, explicitando-o, compreendendo-o, analisando-o em profundidade pode revelar pistas sobre como formar professores ou como propor práticas alternativas que estão dando certo na difícil situação do ensino brasileiro, hoje. (André, 1992: 36)

Para Esteve (2006), existem quatro desafios que o professor iniciante precisa enfrentar. O primeiro está relacionado à elaboração da identidade profissional, abandonando a mentalidade elaborada com base “no aluno que sempre foi” (Formosinho, 2001) se desenvolvendo como profissional, estudando temas relacionados a estratégias de classe, como professor prático. Dominar as técnicas de interação e comunicação na classe é o segundo desafio do professor, proposto por Esteve. Lembrando que o professor é um “intermediário entre a ciência e os alunos”, o professor precisa compreender as dimensões da comunicação, que os auxiliem a saber distinguir e interpretar os sinais apresentados na sala de aula. O professor iniciante também se depara com um terceiro desafio, o de organizar a classe, de forma a torná-la produtiva. Por fim, o professor é desafiado a adaptar os conteúdos de ensino ao nível de conhecimentos dos alunos.

Nossos estagiários se beneficiaram do acompanhamento mais próximo do professor regente, aprendendo com suas estratégias e metodologias de trabalho,

como ele lida com as dificuldades e com as situações do cotidiano, avançando, acredito, nestes quatro desafios que o professor iniciante normalmente enfrenta.

Em uma ocasião, por exemplo, o professor Márcio teve que repensar o que trabalharia em sala de aula, já que a comunidade onde moram os alunos estava em situação de conflito com policiais, razão pela qual muitos alunos não foram à escola. Neste dia, ele desenvolveu uma atividade de aplicação dos conceitos já trabalhados com a turma, levando-os a manipulá-los na construção de gráficos cujos assuntos eram bastante próximos às realidades dos alunos. O grupo que ali estava pôde consolidar os conhecimentos já trabalhados e aqueles que infelizmente não puderam comparecer não perderam nova matéria em classe. Esta é uma situação que o docente enfrenta cotidianamente, contribuindo para que os futuros professores tirem lições dessas situações em que o professor tem que “agir na urgência, decidir na incerteza”, como bem define Perrenoud (2001).

Um dos estagiários de geografia teve também a oportunidade de participar do planejamento do curso juntamente com o professor. Ele destaca que além de sentir que suas contribuições eram consideradas pelo professor, foi de grande aprendizado como profissional, já que ele tinha uma visão muito vaga do que seria montar o planejamento de um curso. Em disciplina na universidade em que ele teve de elaborar um planejamento, ele já tinha vivenciado, na prática, sua elaboração e passou a ajudar os colegas na construção de um planejamento. Ele ressalta:

Tive uma oportunidade na Escola da Praça em que o Márcio me chamou para participar do planejamento do último semestre do ano. Foi um diferencial, além de dar algumas aulas, não apenas as duas aulas burocráticas, mas várias vezes ele me colocava em situação em que eu tinha de dar aula, abriu minha cabeça para além do que eu pensava que era o planejamento de geografia crítica, na base da transformação social, mas também que a gente tem que estar com o conteúdo base do plano nacional, saber como aliar ao livro didático, pois tem muito professor que abre o livro e coloca no planejamento: capítulo 1, primeiro semestre, capítulo 2, segundo semestre. Ele não, ele se mostrou muito aberto no planejamento. Isso também foi um diferencial, ele não só mostrou para mim: “planejamento é assim”, ele perguntou para mim: “O que você acha de eu dar a segunda aula de população falando sobre a taxa de natalidade e a taxa de mortalidade? Não será melhor na segunda, não?”. O que eu fiquei mais espantado foi que em várias opiniões que eu dei: “Não professor, eu achava melhor falar de pirâmide mais no início”, ele levava em consideração mesmo, ele colocou no planejamento da escola. Isso que eu fiquei mais feliz, ele se mostrou muito aberto. “Traga as suas idéias da faculdade e vamos aliar às minhas idéias da prática” (Roberto, estagiário).

Além de aprender com o professor através do acompanhamento de suas aulas, e através de momentos como no relato acima, os estagiários também puderam contribuir com esse professor, sugerindo alguma atividade ou proposta de trabalho com a turma.

Em uma ocasião, a estagiária Amanda sugeriu uma nova estratégia de trabalho ao professor, que permitiu que toda a turma se engajasse, ao contrário da proposta inicial da atividade. O professor havia

pedido para os alunos comprarem um mapa, daqueles que se vendem em papelaria. Só que a maioria não levou, ou porque não tinha dinheiro, ou porque não deu. Enfim, poucos alunos da sala tinham o mapa. [...] Era um trabalho de correlação, de identificação, então sugeri que os alunos utilizassem o mapa do livro didático (Amanda, estagiária).

Neste caso proposto pela estagiária, o trabalho a ser realizado pelos alunos não seria completo, pois o mapa do livro didático não seria suficiente para o desenvolvimento da proposta inicial do professor; no entanto, a estagiária, percebendo que muitos alunos ficariam sem realizar a atividade, sugeriu que os alunos fizessem a atividade no livro didático, realizando, como menciona, duas das três atividades propostas.

Além disso, os professores e estagiários trocavam experiências e cada um tinha liberdade de fazer uma observação, corrigir um erro de concordância, por exemplo, realizando um caminho de mão dupla, já que tanto os estagiários como os professores tinham espaço para falar, sugerir e propor, criando uma via de mão dupla.

Ao se abrirem para as sugestões dos estagiários, os professores regentes se voltam para o repensar da própria prática, das coisas que se tornam rotineiras, de modo que ele desnaturalize as práticas que, com o passar do tempo, foram se sedimentando. O olhar mais crítico do estagiário favorece a construção de novas propostas que contribuam para a aprendizagem do aluno em sala de aula, criando um espaço de reflexão sobre sua própria prática.

Neste sentido, Perrenoud (1999), baseando-se na prática reflexiva do professor, cunhada por Schön (1992), destaca que esta deve estar na base da construção de competências profissionais, de modo que “funcionando numa

postura reflexiva e numa participação crítica, os estudantes tirarão o melhor proveito de uma formação em alternância”, ou seja, formação de articulação teórico-prática, que, segundo ele, deve ser desenvolvida desde a formação inicial (Schön, 1992: 10). A prática reflexiva do professor é desenvolvida de modo à integrar sua rotina de trabalho, em “um estado de alerta permanente”, exigindo disciplina e métodos para observar, memorizar, escrever, analisar após compreender, escolher opções novas” (*ibidem*: 11).

A partir do envolvimento com o estagiário, criou-se um espaço para troca, onde o professor regente falava sobre a profissão, sobre os problemas que enfrenta, as vantagens, os melhores caminhos a serem trilhados, contribuindo para a formação de ambos. Carlos, por exemplo, chegou a mostrar para os estagiários contra-cheques dos três estabelecimentos em que trabalha. Essa experiência permitiu que os estagiários verificassem a importância do valor das trocas entre os pares, entre o conjunto de professores, de modo que pensem junto sobre suas práticas e promovam um ambiente de apoio mútuo. Uma estagiária destaca:

A gente já conversava muito em reunião, tanto os professores como os estagiários, sobre essa solidariedade entre os professores, de estarem sempre em contato, de ver o que um e outro estão fazendo, auxiliar, pensar junto a prática. A discussão sobre isso foi interessante, de que há essa necessidade de os professores estarem em contato, de comunicarem o que estão fazendo, darem opiniões, de se reciclarem também. [...] Por exemplo, eu também achei muito positivo, porque o Carlos até conversou com a gente e falou: “Esse contato com vocês me deu uma vontade de continuar, de estudar, de fazer outras coisas”. Achei isso muito interessante, de a gente poder contribuir para ele dessa forma (Júlia, estagiária).

Além disso, Carlos ressalta que através dessa aproximação, ele aprendeu com a organização que os estagiários trazem da universidade, demonstrada, por exemplo, na preocupação com pautas de reunião, objetivos e metas, etapas a serem desenvolvidas, metas já alcançadas, enfim, toda essa organização tão presente no espaço acadêmico. E tudo isso, enfatiza ele, através da crítica construtiva, apoio mútuo e divisão do trabalho, questões essas que muitos professores ignoram, ao preferirem desenvolver uma prática solitária.

6.2.2

Troca entre os estagiários

O grupo de estagiários de letras se reuniu durante seu estágio para pensarem juntos o desenvolvimento da experiência. O fato de todos os seis estagiarem em um mesmo dia na escola fez com que o grupo se aproximasse bastante, favorecendo a construção de uma relação de apoio mútuo. Nestes encontros eles repensavam seus lugares como estagiários, discutiam a postura uns dos outros, avaliavam e auxiliavam cada um no desenvolvimento das atividades de estágio. Como afirmam,

esse contato maior, essa troca, essa avaliação e acompanhamento do trabalho do outro, como havia entre nós, foram construídos pelo grupo de estagiários durante o estágio. Isso contribuiu para a melhoria tanto da participação individual como da participação do grupo em geral (João Pedro, estagiário).

Reuníamos-nos aqui na PUC, só os estagiários, e foi muito importante. Na primeira reunião, questionamos sobre o nosso lugar no estágio. Por exemplo, um dia o professor estava aplicando prova e um dos estagiários pegou as provas e entregou para a turma, tomando algumas “frentes” durante o estágio. Então, a gente resolveu fazer essa reunião para pensar essas coisas: “Até onde a gente poderia ir?”. A gente se sentiu invadindo um espaço que é do professor. Daqui a seis meses termina o nosso estágio, e aí como é que ele fica? Eu acho que foi muito importante a gente parar e ter feito essa reflexão, para tentar entender até onde a gente poderia ir, qual é a nossa participação. Nós estagiários estávamos muito preocupados com nossa atuação, porque a liberdade era tão grande que às vezes a gente poderia ultrapassar uma medida (Júlia, estagiária).

A discussão entre os estagiários permitiu que eles pensassem juntos sobre sua profissão. Enquanto a literatura identifica que os docentes desenvolvem sua prática de forma solitária, como já mencionamos, nossos estagiários tiveram a oportunidade de vivenciarem durante seu estágio, trocas e avaliação do seu trabalho juntamente com seus colegas. Um deles comenta que essa vivência, juntamente com os espaços das reuniões, permitiu a eles experimentar um pouco do trabalho do professor, onde eles possuem a oportunidade de trocarem experiências com seus pares e são ouvidos.

Fortuna (2007) ressalta a importância do trabalho de um grupo de estagiários de diferentes campos de atuação em uma mesma escola, de modo a

enriquecer a experiência de estágio e contribuir para pensar os problemas da escola em diferentes perspectivas. Sua proposta era de que os futuros professores de áreas distintas participassem de uma proposta integrada e articulada de pesquisa durante o estágio, juntamente com os professores da escola.

Neste sentido, a necessidade de um envolvimento maior entre os estagiários de letras e de geografia foi identificada. Roberto, estagiário de geografia, comentou que no trabalho escolar, o professor é cobrado para desenvolver a interdisciplinaridade dentro da classe, no entanto, nem mesmo durante o estágio isso foi possível de ser realizado. Normalmente, cada área disciplinar fica voltada para si mesma, o que restringe a riqueza das relações entre pessoas de diferentes visões.

Os dois grupos de estagiários, geografia e letras, até propuseram se reunir e promoverem juntos uma visita dos alunos da escola à PUC, por exemplo, entretanto, essa atividade não foi realizada. Mas fica registrado o desejo desses estagiários de ter contato com estudantes de outras áreas ao realizarem seus estágios em uma mesma escola.

6.2.3

A relação entre os supervisores de estágio e professores regentes

Além das dificuldades estruturais e organizacionais que permeiam o estágio supervisionado, tratadas no próximo item, há o fato de lidarmos com seres humanos que possuem visões e experiências de vida diferentes. Mesmo em uma proposta de colaboração entre os envolvidos no estágio supervisionado, em que claramente há uma pré-disposição da parte de todos os envolvidos para a realização de estágios supervisionados mais produtivos e enriquecedores para os docentes em formação, há diferenças.

Como o projeto favorecia que novas propostas e alternativas para o estágio supervisionado fossem construídas conjuntamente, é preciso que, para isso, haja a um entendimento entre professor regente e supervisor de estágio a respeito da formação docente. Tavignot (2008) afirma que quando há aproximação entre

universidade e escola, num esforço de pesquisa, é preciso que haja uma “incontornável confiança recíproca” (Tavignot, 2008: 44). Um dos estagiários comenta que é preciso

maior integração entre professor regente e os professores do departamento, para não embarreirar o trabalho. Para mim, essa é a chave do estágio. A integração entre o professor da escola, depois a direção, e o departamento. Havendo essa aproximação entre estas duas esferas, o estágio tem tudo para dar certo (Roberto, estagiário).

A proposta do projeto foi incentivar um estágio mais participativo, saindo do simples “senta e observa”. Seu objetivo principal era analisar como se dava a construção de saberes entre universidade e escola através do estágio construído em conjunto, pelos sujeitos da escola e da universidade, reconhecendo a importância dos saberes de cada um destes locais na formação docente. Deste modo, buscou-se uma integração entre estas duas instituições, considerando que “ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades” (Tardif, 2001: 237). Neste sentido entendemos que o estágio precisa que estes dois atores portadores e produtores de conhecimentos estabeleçam uma relação, de modo a contribuir para a formação de futuros docentes.

A visão de estágio proposta pelo departamento de geografia da universidade está mais voltada ao entendimento do estágio como uma prática do professor, enquanto que a visão de estágio do professor de geografia da escola entende que este é um momento de o estagiário começar a assumir seu espaço como docente, o que foi ensejado pelo projeto. Os dois relatos a seguir expressam estas duas diferentes visões de formação:

O estágio é o acompanhamento de um aluno, futuro professor, de uma prática de um professor. Então, o aluno vai participar da aula com o professor, dando aula; não é esse aluno que vai dar aula para ele, para que ele possa fazer outras atividades, mesmo que seja na escola. O objetivo do estágio é que o aluno esteja na escola e veja como é a prática docente desse professor e de que forma pode colaborar com ele. Agora, não é substituir a regência (Cláudio, supervisor de estágio).

Perceber a importância do estágio é perceber até que ponto esse estágio pode ser mudado, até que ponto a mudança é positiva, até que ponto colabora, de fato, para o estagiário estar aqui respirando a escola, tendo uma experiência prática mais aprofundada. Criou-se uma expectativa com o projeto. Foi discutido conosco “que o estágio é aquela coisa do aluno ficar sentado e assistir aula, fica ali que nem uma estátua”. Acho que eu entendi de forma errada, o que eu entendi é que se queria que se modificasse, que mostrassem até que ponto você poderia colocar o estagiário para essa prática e isso me empolgou muito, achei super-produtivo (Márcio, professor).

Essas duas visões colidiram, trazendo algumas dificuldades para o andamento da experiência. Ao propor que os estagiários deveriam estar mais à frente da sala de aula, contribuindo com o que poderia naquele momento, isso chocou com a concepção de estágio do departamento de geografia, onde o futuro docente deveria acompanhar o bom trabalho de um professor e auxiliá-lo quando necessário e em dias definidos, de modo que pudessem se preparar para isso. A proposta do professor Márcio visava, no entanto, que os estagiários fossem aprofundando a relação com a turma e vivenciasse experiências de assumir a turma. Como ele mesmo relata:

O que propus para o desenvolvimento inicial do projeto é o enfoque na prática em sala de aula. O estagiário chega e vai intensificando essa relação com a turma, com todos os seus problemas, com todas as suas dificuldades, e vai aprendendo a vencer essas dificuldades, aprendendo a vencer o medo, aprendendo a vencer o branco que dá na hora da aula, como aconteceu na prova-aula da Amanda. [...] Ela estava num caminho legal. Ela estava numa ótima relação com os alunos, claro que ficava nervosa, porque isso é super-natural, mas é isso que eu acho que o estágio deveria tirar, esse medo, essa capa, são alunos, são meninos, são crianças. Você comete falhas, vai cometer falhas, isso é normal, mas é bom neste momento, principalmente quando você tem um professor por trás que pode corrigir essa falha (Márcio, professor).

O professor Márcio compreendeu bem a idéia inicial do estudo. Realmente a proposta era tentar tornar os estágios mais participativos e mais significativos para os estudantes, de modo que saísse do “senta e observa”. O objetivo é que houvesse maior colaboração entre universidade e escola, de modo a pensarem juntos uma proposta de formação durante o estágio. A proposta do professor Márcio era bastante interessante, na tentativa de, aos poucos, ir inserindo os estudantes na frente de uma turma. Isso lembra os exemplos de Québec, onde os estudantes precisam, gradativamente, conduzir as aulas com o apoio do professor regente.

Em muitos outros estágios, há alunos que estão assumindo turma para os professores. Durante minha graduação, colegas relatavam casos em que o professor da escola ficava doente, por exemplo, e lhe pediam para assumir a turma. Claro que isso não é o ideal, no entanto, reconheço que a prática profissional deva se desenvolver de forma mais freqüente nos estágios. A experiência de estágio desenvolvida em Quebec, por exemplo, de forma gradativa, colocava o estagiário para assumir até 15 aulas seguidas, claro que com a orientação do professor regente, e com todo um preparo para isso.

Essa questão, entretanto, não é fato isolado. Estagiários de letras relataram, em uma das aulas de prática de ensino que presenciei, que, em uma escola particular em que realizam seus estágios, eles foram solicitados a assumirem a turma: “Disseram: ‘A professora não veio, entra lá e toma conta da turma’”, “sendo que no resto, nos outros dias, os estagiários ficam lá, engessados” (Rafael, estagiário).

Nossos estudantes de geografia, porém, não estavam acostumados com esse tipo de estágio, mesmo porque não fazia parte do planejamento de seu curso. Para os estudantes, essa situação precisa ser esclarecida, de modo que eles saibam o que será cobrado deles durante o estágio. O maior incômodo com esta situação, da parte dos estagiários, é com relação à falta de planejamento, pois, como relata uma das estagiárias, nem sempre ela dominava o conteúdo a ser trabalhado com os alunos; um outro estagiário declara que ficava nervoso com a situação. Eles comentam:

É complicado porque eu sou estudante universitária, mas não tenho todos os conteúdos de geografia prontos para dar uma aula (Amanda, estagiária).

O professor sempre perguntava se eu queria dar um “pitaco” na aula, se eu queria dar opinião. Em alguns momentos, eu falava alguma coisa, em outros, eu ficava mais nervoso (Roberto, estagiário).

Neste sentido, acredito que faltou maior comunicação entre os dois professores formadores, de modo que fossem esclarecidos os domínios da atuação do professor regente no processo de formação dos futuros professores, e também fossem repensadas as estratégias de trabalho entre estes dois locais de formação.

Essa discordância entre duas diferentes visões não foi discutida e, por tal razão, a questão não ficou resolvida. A partir desta situação, o estágio desenvolvido em geografia voltou a ser, segundo o professor Márcio, “do modo tradicional”, embora tentasse desenvolver um trabalho mais próximo ao novo grupo de estagiários no segundo semestre, no entanto, fora da sala de aula. Para um dos estagiários de geografia,

Isso gerou uma situação chata, são dois excelentes profissionais que poderiam enriquecer muito a proposta, mas tudo se volta a esta questão, porque ela não foi bem resolvida; então, qualquer outro problema volta-se para cima desta situação. Os professores agora se armam na defesa de sua tese (Pablo, estagiário).

Durante o I Seminário, os dois professores formadores comentaram o assunto:

Quando começamos, tivemos bastantes problemas, questão de ajustes, questão de comunicação. Uma questão bastante importante é que tem de ter uma maior interação, uma maior relação entre a universidade e a escola. Para que esse professor regente que está responsável ali, naquela hora, possa trocar melhor com a universidade. Isso eu senti que faltou, apesar das nossas reuniões, mas senti que faltou uma coisa mais direta, mais específica para aquela matéria, o que se pretende, o que a universidade pretende, o que o professor regente pode dar, o que ele, supervisor de estágio da universidade, espera do estágio (Márcio, professor).

A gente é envolvida por situações de medo e que impedem que a gente faça concessões que envolvem a nossa própria prática. Vi-me, muitas vezes, entre o que pensa o estagiário que está aqui, entre o que pensa o professor Márcio, o que eu penso como professor formador — também sou professor, como o professor Márcio. Muitas vezes, me encontrei em contradição com a minha própria necessidade de formar. Eu estou entendendo os meus estagiários, estou entendendo a posição do professor, e ao mesmo tempo sou professor formador. Eu fiquei em situações, às vezes, muito contraditórias. E o que fazer? Então, esse o que fazer me impele a novas soluções, à busca de novas situações. Isso tem a ver com a minha formação, com os meus limites, e com a necessidade de eu refletir sobre esses limites, sobre a minha autonomia em sala de aula. O ponto fundamental neste tipo de articulação, mantendo-se neste processo, é saber conceder, aprender a flexionar os posicionamentos, já que são muitas idéias, muitas perspectivas (Cláudio, supervisor de estágio).

O professor regente sentiu falta de uma troca maior entre ele e o supervisor de estágio, de modo a entender qual o seu espaço na formação dos estudantes e como a proposta de estágio do curso de geografia era pensada, para, a partir daí,

pensar em uma nova proposta de trabalho, talvez. O supervisor de estágio, inserido numa posição intermediária entre a universidade e a escola, está situado entre pontos de tensão, como ressalta Goninn-Bollo (2004). Ele está entre as questões e situações trazidas pelos estagiários, entre o reconhecimento do papel do professor regente, e seu próprio papel como professor formador, ficando numa posição intermediária entre estas diferentes visões. Segundo Tavignot (2008: 46), o supervisor de estágio possui suas “posições do pesquisador, do formador e do acompanhador sobrepostas”.

Ele mesmo identifica o que é necessário para promover essa articulação de diferentes maneiras de entender uma situação, no caso, o estágio. É preciso “flexionar posicionamentos”, encontrar saídas e aprender com o que a situação tem a oferecer, de modo que a formação do futuro professor não seja prejudicada. Este é um processo de aprendizagem, como revela Goninn-Bollo (2002) sobre o processo de acompanhamento do desenvolvimento de um memorial profissional — escrito que articula a análise da prática de sala de aula com teorias —, realizado pelos estagiários. Em sua pesquisa, um dos supervisores de estágio declara que “através da questão do estagiário que é analisada, aquilo que enriquece é quando os conhecimentos são questionados em relação às questões que eu me faço nas minhas pesquisas ou na formação” (Goninn-Bollo, 2002:70). Neste sentido, ao ser confrontado em suas perspectivas, todos ganham a partir do momento que se abrem para repensar seus valores e opiniões.

Sem dúvida, esta experiência possibilitou que estes dois professores formadores repensassem sua prática, seus modelos de formação e suas visões sobre o estágio. No entanto, fica claro que faltou maior aproximação entre os professores da universidade e os professores da escola. Esta questão também foi salientada pelo professor Carlos, de português, que revela seu desejo de trocar mais com os colegas formadores da universidade:

Senti falta de participar mais do que acontece lá. Eu acho que ainda falta um pouco isso, porque eles vêm à nossa escola, assistem a prova-aula, eles receberam um relatório detalhado, ou pelo menos abrangente em relação a esse contato; agora, nem sempre a gente sabe o que aconteceu lá (Carlos, professor).

Fica o desafio de promover uma efetiva colaboração entre estes dois professores formadores, de modo que, juntos, possam pensar e propor melhorias para a realização do estágio supervisionado na formação de professores. Somente reconhecendo os domínios de cada um e o poder de ambos nas discussões e nas decisões relativas ao estágio, que será possível promover o envolvimento efetivo de todos em uma proposta conjunta de formação.

6.2.4

Saberes em troca: entre universidade e escola

O reconhecimento dos saberes eruditos e saberes da experiência do professor, presente inicialmente nas discussões de Tardif (1991, 2002), nos leva a pensar em como os saberes entre universidade e escola se cruzam. Aqui buscamos, portanto, entender como acontece essa troca de saberes entre estes dois espaços distintos, através do estágio. Martinand (2002) apresenta algumas interessantes contribuições para esta discussão ao tratar da necessidade de aproximação entre os ambientes que normalmente produzem pesquisas e aqueles que estão produzindo conhecimentos da prática, promovendo o que ele chama de circularidade dos saberes. Quais saberes se cruzam? Como se cruzam? O que resulta deste cruzamento? São questões pertinentes que nortearam os estudos de Martinand e que nos questiona quanto ao desenvolvimento do estágio acompanhado.

O estágio se insere exatamente entre duas instituições produtoras de saber, a universidade e a escola. Ele é proposto como o articulador desses saberes, objetivo este que normalmente parece não alcançar. Em um projeto de colaboração no estágio, entre universidade e escola, na formação conjunta de professores, a 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, reproblematicado por cada um desses sujeitos, de modo a atender às necessidades de cada grupo.

Canário (2001) ressalta que a formação de professores deve se dar em alternância, onde idéias e experiências, ou teoria e prática, oscilam num vaivém, tornando possível um percurso iterativo, ou seja, um processo em que um problema indeterminado, por exemplo, admite várias possibilidades de soluções. Ele é pensado na universidade, é repensado pela escola — já com as considerações da universidade —, volta para a universidade — já com as considerações da escola —, e, assim, prossegue neste ciclo de articulação entre os saberes.

Esta idéia se assemelha bastante ao conceito de circularidade discutido por Martinand (2002). Diferentemente do conceito de circulação, que se comporta de modo a considerar apenas um dos lados como produtor do saber, a circularidade considera todos os envolvidos no processo de construção do saber. Há a produção de um saber, mas este reage — i.e. sofre uma transformação — quando passa pela pesquisa ou pela formação (Martinand, 2002: 90). Ocorre, então, uma reelaboração do saber principal ou inicial de acordo com os grupos que o recebem.

Uma outra idéia, a de tradução, também destacada por Martinand, ajuda a pensar o processo da circularidade de saberes entre duas instituições. Ao tratar da tradução, ele ultrapassa o sentido mais comum de vencer os obstáculos da língua ou de uma cultura, tornando-os conhecidos pelo outro. Martinand, apoiado em Callon (1986 *apud* Martinand, 2002), insiste que a tradução esteja ligada à compreensão da intervenção de novos conhecimentos ou processos de inovação por todos, já que são processos de intervenção mútua. Para ele,

a noção de tradução permite, então, compreender como os atuantes se conectam, se ligam nos interesses uns dos outros, além disso, as esferas das instituições colocam-se na fronteira. Ela coloca em evidencia a importância de se estudar o fluxo de informação, as formas de coordenação e de cooperação (Martinand, 2002: 90).

O estágio realizado na Escola da Praça pôde, neste sentido de tradução, se beneficiar dos saberes e conhecimentos destes dois lugares, da escola e da universidade, a partir do envolvimento destes dois grupos em pensar o estágio. As atividades de estágio ali desenvolvidas, a partir de uma visão mais da experiência

dos dois professores regentes, colocaram em fronteira essas duas instituições. Os saberes escola também se tornaram fundamentais para pensar o estágio. O lugar da universidade na formação de professores passou a ser franqueado à escola também.

Somente o processo de tradução de saberes ou valores a respeito do estágio por cada sujeito, embora favorecesse maior colaboração durante a proposta, não seria suficiente para pensar o problema do estágio sem ser realizada a reproblemática, como destaca Martinand (2002: 91), pois quando “trata-se de reproblemática, ninguém pode dizer: ‘eu sei’, ou, ‘olha como eu posso fazer’”. Cada um foi colocando sua concepção de estágio, como entendia que devia ser realizado, sendo a todo tempo rediscutido durante as reuniões ou outros encontros, em um espaço em que todos possuíam voz. Isso não significa que se deu de forma neutra, como já vimos, pois cada um possui diferentes visões sobre o assunto. O próprio Martinand enfatiza que, ao considerar a circularidade dos saberes entre dois locais produtores de saberes, não evita problemas como da valorização de um tipo de saber, por exemplo, o científico, em detrimento de outro. No entanto, abre espaço para a reflexão sobre as “condições e obstáculos da circularidade e das trocas” (Martinand, 2002: 90) entre todos os envolvidos.

Para exemplificar a circularidade de saberes entre os saberes científicos e da experiência, considero bastante sugestiva uma experiência de trabalho desenvolvida por Maldaner (2001), que relata algumas experiências às quais ele chama de situações de estudo. Discutindo as possibilidades do ensino de ciências, bem como a necessidade de extrapolar os limites disciplinares da forma escolar, ele propõe que o conhecimento científico seja construído em um processo conjunto entre alunos, professores, professores formadores da universidade, estagiários e pesquisadores.

A proposta do autor é desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem melhores condições para o ensino de Ciências na sala de aula, que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Para isso, a situação de estudo estimula a todos os envolvidos nesta discussão que percebiam “que há distintas formas de pensamento sobre o mesmo objeto” (Maldaner, 2001: 5). Segundo Maldaner, a proposta possibilita que conceitos sejam discutidos na relação pedagógica, de modo que cada sujeito seja importante no processo de construção conceitual a partir das

experiências de cada um. Com as interações com sujeitos de diferentes perspectivas e visões, o conceito passa a evoluir, modificando visões enraizadas a respeito do assunto estudado, e construindo novas percepções sobre ele.

Neste sentido, entendo que o estágio realizado na Escola da Praça pode se beneficiar da construção, reelaboração, reproblemática dos saberes da universidade e da escola, de modo a cruzá-los em um estudo conjunto. A partir da junção de todos os envolvidos no estágio, criou-se aquilo que Tavignot (2008) chama de “espaço de interessamento”. Para ela,

o modelo do interessamento põe em cena todos os atores que se apoderam ou afastam do objeto. Eles separam o objeto e os interesses mais próximos que ele suscita. O espaço de interessamento funciona de maneira democrática. A oportunidade dada a todos os porta-vozes para argumentar por eles mesmos e de interrogar as justificativas dos outros transformam por um tempo as hierarquias ordinárias e as concepções que as subtendem. Além disso, o espaço de interessamento une os atores movidos por certas intencionalidades e por certos interesses próprios ou comuns (Tavignot, 2008: 51-52).

Todos aqueles envolvidos no estágio supervisionado tinham voz para dar sua sugestão, opinar, discordar. Os estagiários relatam que nunca se imaginaram participando de um encontro onde a sua própria formação fosse discutida. Ali, em posição igual à dos supervisores de estágio ou professores regentes, eles podiam propor algo sobre sua formação. Durante o processo, o saber dos professores, ou seja, aquilo que eles consideram imprescindível que um futuro professor precisa dominar, foi incorporado ao estágio dos estudantes. Como o professor Carlos ressalta:

A gente acha que a nossa profissão só depende de você estar sabendo o conteúdo, mas não é só isso. Na verdade, a gente depende muito de ganhar o aluno. Esse “pulo do gato”, que a faculdade não consegue dar. É na nossa prática que realmente se consegue ter acesso a isso (Carlos, professor).

Por tal razão, cada sujeito era fundamental para o desenvolvimento do projeto, sendo que somente o professor regente poderia auxiliar o futuro professor a dar “esse pulo do gato” para além da forma universitária. A disponibilidade dos estudantes para a realização de reuniões, encontros e atividades extra-classe, bem

como o olhar mediador do supervisor de estágio, são fatores que passaram a construir uma visão de conjunto sobre o estágio supervisionado na formação docente, da qual podemos tirar muitas lições, como vimos.

Saberes em troca na escola

Além disso, este estágio possibilitou também outros cruzamentos de saberes entre as duas instituições. Os estagiários mencionam que se atentaram para a realização da transposição didática, considerando este o maior ganho para seu desenvolvimento profissional.

A adequação da linguagem ao universo do aluno foi a maior aprendizagem alcançada durante este estágio. Estar sempre atento a esse universo do aluno, prestar atenção a ele. Isso é o que vai dar a base às suas aulas, ao seu planejamento. Não adianta ir com o conteúdo pronto ou com o planejamento fechado sem nem mesmo conhecer os alunos (Júlia, estagiária).

Um dos estagiários relata que, por diversas vezes, o professor chamou-lhe atenção sobre uma ou outra palavra falada durante algum momento que não faz parte dos domínios dos alunos. Os estagiários relatam que é bastante difícil realizar esse movimento de transposição didática, isto é, tratar dos conteúdos em uma linguagem mais acessível ao aluno. O relato a seguir, bastante extenso, expressa bem isso.

A gente teve que participar, fazer, falar, aí acaba acontecendo o conflito, porque o professor está ensinando uma coisa que a gente não lembra mais e, às vezes, ele pede: “Ah, se puder, dá uma ajuda aí!”. Só que isso também é colocar o nosso conhecimento à prova. A nossa capacidade de ler o material na hora e lembrar aquilo que a gente já sabe. Na prova-aula das meninas, uma aluna sentada ao meu lado perguntou: “Que quer dizer isso que ela falou?”. Tive uma dificuldade tão grande de explicar, dei um sinônimo e ela reagiu: “Ainda não sei o que é.” Então, fui tentando falar, falar até ela entender o que significava a palavra, e mesmo assim, não senti que ela realmente entendeu. Essa capacidade de comunicação, de passar a informação também é questionada, porque você se prepara para a aula, vai lá e fala, mas quando acontecem essas coisas, você não sabe se tem uma organização lógica, mental capaz de sistematizar aquela informação tão rápida para passar adiante, uma vez que você não pensou sobre aquilo naquela hora. Essas coisas mexem um pouco com você. A gente apresenta o seminário aqui na PUC todo mundo quieto, silencioso, as pessoas querem conversar vão lá para fora, lá não, é uma briga por atenção. Na escola, se você quiser ter atenção, você tem que

ter toda uma dinâmica de aula para que eles prestem atenção em você. Agora, você imagina isso o ano inteiro (Rafael, estagiário).

Esta necessidade de cruzar os saberes já dominados no contexto da universidade e trazê-los para a realidade da escola, naquele momento específico, exemplifica as dificuldades de articulação entre estes dois universos distintos, universidade e escola. Se durante o estágio, este estudante identifica tais dificuldades, mesmo sendo acompanhado por um professor experiente, a dúvida está em como realizar essa articulação estando só na profissão, como normalmente acontece durante o período inicial de carreira. Este é um tipo de saber em constante troca, onde os estágios supervisionados constituem momentos bastante favoráveis para sua articulação.

Esse processo também é identificado na escola, quando a universidade passa a se ventilar nos espaços escolares. O estágio propicia uma movimentação na escola, em direção a repensar a si mesma, suscitada pelo olhar do estagiário. Como vemos:

Um bom exemplo da academia entrando na escola é o estagiário levar coisas para o professor. Um texto que seja, ou uma discussão que seja, vai estar interferindo na dinâmica da escola. E o que a gente fala na aula, tudo isso afeta e altera a prática do professor, de certa maneira, afeta o funcionamento da escola. Porque não tem como a diretora, a escola, que está dentro dessa relação, permanecer a mesma, porque a relação é de troca. Então, eles vão começar a mudar e a gente vai mudar também o nosso olhar. Eu acho que é parte dessa relação, porque a própria escola está gerando, é para gerar alguma coisa. Então, o desconforto começa, as perguntas começam a surgir, daí começa a mudar alguma coisa, porque até então, você estava no seu lugar comum ali, na sala, sempre dando as suas aulas. A partir do momento que vem a galera de geografia, de letras, e começa a pensar e repensar tudo isso, aí sim, aí se constrói, aí modifica. Nesse repensar, já se pode mudar alguma coisa (Rafael, estagiário).

Os saberes da universidade, neste caso, vão perpassar a escola através do estabelecimento de relações de troca entre os estagiários e seus professores regentes, e também entre os alunos e os demais envolvidos. Essa relação criará um espaço onde todos possuem interesses comuns, que, como destaca Tavignot (2008), podem ser discutidos conjuntamente, se beneficiando de diferentes olhares, como verificamos no estágio na Escola da Praça.

Saberes em troca nas aulas de prática de ensino

Na universidade, os estágios eram discutidos e as experiências de cada estagiário colocadas para toda a turma nas aulas de prática de ensino. Nestes encontros, os estagiários podiam compartilhar suas experiências de estágio e muitas questões que não percebiam eram levantadas durante a discussão.

A aula de prática é um momento em que os professores deixam os alunos falarem. Muitas vezes, cai naquele momento de reducionismo de crítica, mas, bem ou mal, percebe-se que apesar das críticas, que também tem que existir, de vez em quando, vem umas percepções que a gente nunca teve: “É verdade, nunca parei para pensar por este lado...” Alguém teve essa percepção no estágio e passa para turma, aí vem o debate: “Ah, você viu errado; ah, você viu certo”, então é uma troca de experiência, na verdade (Roberto, estagiário).

Nas aulas que acompanhei de prática de ensino, tanto em geografia como em letras, além de se propiciarem os debates sobre os estágios e discussões a respeito das provas de aula a serem realizadas nas escolas, também havia abertura para a realização de seminários pelos estudantes, discussões a respeito de um texto, ou mesmo retorno do supervisor de estágio sobre as provas-aula realizadas pelos estagiários. Estes momentos constituíam-se, sem dúvida, espaços para a discussão da profissão, onde as experiências de sala de aula são tratadas à luz das teorias da educação e das áreas específicas do conhecimento, promovendo um intercâmbio entre os saberes da escola e os saberes da universidade.

No caso específico do departamento de geografia, acompanhei também algumas aulas da disciplina “ensino de geografia”. Foi interessante notar que, neste espaço, muitas das questões ligadas ao ensino eram exemplificadas a partir da experiência de estágio dos estudantes, como, por exemplo, a discussão sobre o uso do livro didático pelo professor. Neste caso, os estudantes relataram como o livro didático era utilizado pelos professores regentes, cujas aulas eles acompanharam.

Em letras, as aulas de prática de ensino são realizadas em conjunto entre os alunos de língua inglesa e de língua portuguesa. Segundo uma das estagiárias,

essa junção dá uma mistura bem interessante, porque acabam surgindo discussões referentes às duas preocupações, português e inglês, e, as próprias professoras trazem discussões ou cenas de sala de aula, ou relatos de sala de aula, em que os

alunos podem discutir sobre o que está acontecendo e, dentro da própria prática, trabalhar as teorias (Júlia, estagiária).

Essa proposta, considerada pelos cinco estagiários como positiva, favorece a discussão da preparação de professores para língua inglesa e língua portuguesa e traz o debate sobre os problemas enfrentados pelos professores para dentro da sala de aula.

Formosinho (2001) destaca que o papel do formador deve ser assumido pelo supervisor de estágio, ressaltando que ele “é aquele que inequivocadamente tem a missão mais profissionalizante do curso” (Formosinho, 2001: 56). Para este autor, o supervisor de estágio precisa reconhecer também o professor cooperante, ou professor regente, como importante no processo de formação. No entanto, é o supervisor de estágio que auxilia o trabalho dos estagiários de tradução dos conhecimentos práticos e teóricos. Como relata Gonnin-Bolo,

o trabalho do formador é de permitir aos estagiários acessar os conhecimentos produzidos num outro mundo. [...] São os estagiários que vão construir novos conhecimentos, integrando os recursos produzidos nos mundos diferentes [da universidade e da escola] (Gonnin-Bolo, 2002: 68).

As aulas de prática de ensino constituem em rico espaço de articulação de saberes. Vale, portanto, um acompanhamento mais próximo de como o estágio é discutido e pensado dentro deste ambiente.

6.3

Questões organizacionais e estruturais do estágio

6.3.1

Questões organizacionais e estruturais da escola

Uma das questões que permeiam o “choque” vivenciado pelo estagiário quando ele chega à escola é perceber as dificuldades e problemas relativos às questões de estrutura e organização escolar.

Em conversa sobre estágio com a professora Marta, responsável pela sala de leitura da escola, ela comentou que quando fez estágio, sempre o realizou em escola particular. Quando foi dar aula em escola pública em Campo Grande, levou um susto, pois era diferente de tudo que havia vivenciado. Por isso, ela afirma que o futuro professor precisa ter contato com esta realidade da maioria das escolas brasileiras, já que as escolas públicas são responsáveis pela educação de 90% das crianças.

Mariano (2006) ilustra, de forma bastante interessante, a profissão docente. Ele a compara com uma peça de teatro de três atos: o primeiro é o “choque da realidade”, o segundo, “a sobrevivência” e o terceiro, “a descoberta”. O primeiro ato, do choque da realidade, é o que neste momento nos interessa¹. Alguns estagiários, ao entrar em uma escola pública, levam um susto, um verdadeiro choque, especialmente aqueles que sempre estudaram em escolas particulares ou colégios públicos diferenciados, como colégios de aplicação, federais ou militares. Mesmo para aqueles que estudaram em escola pública, ao entrarem com outro olhar, um olhar mais analítico, identificam problemas e limitações do trabalho ali realizado.

A realização deste projeto não se deu em uma escola ideal, mas em uma escola como tantas outras públicas existentes, que possuem condições de trabalho bastante limitadas. A começar pela falta de pessoal. A escola não tem inspetor de alunos e coordenador pedagógico. Os professores regentes ressaltaram, por exemplo, que o projeto poderia ter sido melhor aproveitado pela escola, se esta possuísse um coordenador que pudesse trabalhar mais próximo dos professores. Como ressalta a diretora,

tem uma quantidade de entraves que acontecem, entraves estruturais mesmo da condição de se trabalhar em uma escola. [Ângela pára para atender telefone e volta comentando:] Você vê, começa pela falta de pessoal, pelo menos em escola pública — a minha vivência toda é em escola pública, eu não tenho vivência em escola particular —, a falta de pessoal é um problema muito grande. Por exemplo, eu estou aqui te atendendo, estou abrindo o portão, atendendo aluno. Falta gente na escola. Falta uma estrutura de apoio que dificulta muito, pois, às vezes, você quer

¹ No período da sobrevivência, o autor destaca que muitos desistem da profissão, já que precisam lidar com seus medos e angústias sem ter com quem compartilhar, é como se fosse um teste de elenco para saber em qual papel irá atuar, alguns não vão “pegar” o papel, não atuarão na peça. Quem chega ao período da descoberta são aqueles que se percebem como parte do elenco, se identificam com o papel que desempenha, já está inserido na profissão.

dar um atendimento melhor, você quer dedicar mais à parte pedagógica da escola, mas você tem uma série de outras cobranças que a gente tem de fazer e que ficam difíceis porque você tem que abrir portão, fechar portão, pegar caderneta, pegar a chave do banheiro (Ângela, diretora).

Outros problemas com relação à escassez de pessoal estão ligados à falta de professores de algumas disciplinas e às faltas esporádicas dos professores durante o ano letivo. Isso também afetou o desenvolvimento do estágio. Algumas vezes, os professores regentes combinaram alguma atividade com os estagiários, mas acabaram tendo que modificar seus planos por terem de cobrir outro professor. Como confirma Carlos:

Como a gente estava sem professores de história, eu me programava para determinadas turmas, determinados horários, e nem sempre aquilo acontecia. Explicar isso para o estagiário, para os alunos, nem sempre é fácil. Você vê, hoje eu daria os dois últimos tempos, ligaram lá para casa em cima da hora pedindo para que eu viesse para o segundo tempo. Eu tinha marcado reunião contigo, você teve que esperar uma hora, porque eu estava dando aula em função dessas confusões estruturais. Se não viesse, a turma ficaria sem aula e seria liberada para casa (Carlos, professor).

Por diversas vezes um professor tem que cobrir o horário de outra turma senão eles ficariam sem aula alguma. Havia dias na escola em que eu chegava no início do primeiro tempo e já via alunos na praça conversando ou voltando para casa, pois não haveria aula naquele dia. Manter os alunos na escola para aguardar algum dos dois últimos tempos é inviável, portanto; em muitos desses casos, o professor se dividia em duas turmas para que o aluno não voltasse para casa sem ao menos uma aula. Em uma dessas ocasiões a estagiária Amanda assumiu uma das turmas, como relata:

Teve uma vez que faltou professor na turma e eu me ofereci para ficar com a outra turma. Não ia me custar nada, eles teriam um tempo de aula e não iriam embora para casa.

Amanda e Márcio dividiram as atividades. Enquanto ele passava exercício em uma turma, ela explicava a matéria na outra turma. De tempos em tempos, Márcio ia à sala e a apoiava no que fosse necessário. Embora esta não seja uma

condição ideal para a realização do estágio, segundo Amanda, foi possível desenvolver sua capacidade de domínio de uma turma.

Inúmeras outras questões estruturais foram apontadas pelos estagiários como limitação ao trabalho do professor. A falta de recursos tecnológicos foi a mais citada. Márcio, por exemplo, ressentido por não poder explorar as possibilidades dos recursos que ele utiliza na escola particular em que trabalha e que contribuem para tornar a geografia mais interessante para os alunos. Há carência de atlas e mapas atualizados na Escola da Praça, bem como outras possibilidades de materiais pedagógicos para os professores.

Os estagiários comentam que a formação oferecida na universidade contempla inúmeros recursos e possibilidade de desenvolvimento do trabalho mas quando se vai para a escola ficam limitados com a falta de recursos e demais matérias pedagógicas, como declara uma das estagiárias,

cinco anos numa faculdade que tem todos os recursos acaba levando você a achar que todos esses materiais são importantes numa aula. Claro que contribuem, mas não são essenciais (Júlia, estagiária).

Neste aspecto, os estagiários entendem que precisam pensar e elaborar outras possibilidades de trabalho. Nas aulas de prática de ensino de geografia, dependendo de qual etapa de estágio o estudante se encontra, são solicitados aos estagiários que elaborem materiais didáticos que possam ser utilizados posteriormente por eles ou mesmo pelo professor regente que os recebem. Esta pode ser uma possibilidade para que estes futuros docentes recriem as possibilidades de trabalho, utilizando-se da criatividade e de outros recursos, o que em suas provas-aula já puderam explorar, levando, por exemplo, imagens impressas, ou textos didáticos por eles elaborados.

Talvez o mais urgente problema da Escola da Praça seja com relação à falta de estrutura física, mais especificamente, de um espaço para a realização das atividades de esporte e de educação física pelos alunos. Anteriormente, uma escola estadual vizinha cedia sua quadra de esportes para a Escola da Praça, entretanto, esse acordo foi encerrado e a escola ficou sem espaço para a realização desta atividade. Os professores de educação física, diante desta dificuldade, improvisam seu trabalho em um espaço externo à escola, no passeio, realizando

atividades de pular corda e outros jogos, sempre em meio aos obstáculos dos bancos, cachorros e outros que possam surgir. Os estagiários reconheceram que essa falta de estrutura interfere negativamente no trabalho do professor, o que, no caso dos professores de educação física, impossibilita-os de realizar seu trabalho em condições mínimas.

Um outro problema com relação à realização dos estágios supervisionados em escolas públicas está ligado às instâncias superiores às quais a escola está vinculada. O processo para se conseguir a autorização para a realização de estágios demora cerca de dois meses. Mesmo quando há convênio, muitas vezes, os alunos desistem de aguardar a autorização de estágio, já que quando saía, ele já havia perdido um bom tempo, ficando comprometido o cumprimento da carga horária exigida pelo curso. A burocracia para a realização de estágios em escolas públicas impele, assim, os futuros docentes às instituições particulares de ensino, o que os impede de vivenciar a realidade da maioria dos alunos matriculados nas escolas do país. Os dois cursos acompanhados preocupam-se em promover a experiência dos estudantes nos dois ambientes, escolas públicas e privadas, de modo que eles vivenciem estas duas realidades.

De igual modo, a burocracia para a aprovação de uma pesquisa em colaboração com a escola, como foi o caso do estudo sobre o estágio, também é muito morosa. Para se ter uma idéia, o recebimento do aval das instituições superiores de ensino para a realização do estudo na Escola da Praça demorou cinco meses. Isso sugere a necessidade de uma melhor articulação entre as instâncias responsáveis pelas escolas e as universidades, de modo que as escolas estejam abertas para o recebimento desses futuros docentes em formação.

6.3.2

Questões organizacionais e estruturais da universidade

Algumas dificuldades para a realização dos estágios também eram oriundas da universidade. A principal delas é com relação aos horários e carga horária para a realização dos estágios. Esse é um antigo problema identificado nos estudos sobre estágio (Pimenta, 1994; Pimenta e Lima, 2008). O pouco tempo para a

realização dos estágios pelos estudantes prejudica o desenvolvimento do trabalho na sala de aula, pois não se pode dar uma continuidade a atividades desenvolvidas pelos estagiários, como se verifica a seguir:

A primeira dificuldade é o estagiário só ter acesso a um dia de aula nessas turmas, assim é mais difícil. O que não deu tempo de fazer numa semana fica para outra, o que já é um tempo muito distante. Então, as tarefas que ficaram, o que não foi acabado, em geral, não deram muito certo na semana seguinte, não teve o mesmo empenho, a mesma vibração (Carlos, professor).

Eu acho que a questão do tempo foi um fator importante, que pesou. Tinha exercício que a gente não podia dar continuidade, porque a gente só podia na sexta-feira e como ocorreram muitos feriados neste dia muitas atividades não puderam ser concluídas (Mariana, estagiária).

As aulas de prática de ensino no curso de letras ocupam duas tardes, que por coincidência eram exatamente os dias em que o Carlos lecionava na Escola da Praça. Isso dificultou para que os estagiários se organizassem para acompanhar o professor em dias diferentes de trabalho. Como o curso de letras praticamente é integral, normalmente os estagiários reservam um único dia para ir à escola, o que representa uma perda com relação ao acompanhamento da dinâmica de trabalho do professor com a turma durante a semana. Muitos estagiários só tinham alguns horários vagos em sua grade, o que gerava um “vai e vem” entre a universidade e a escola. Carlos comenta sobre este assunto:

eles saem de lá correndo para vir para cá, nem sempre almoçam. [...] Tem que garantir um tempo mínimo, de transporte e de alimentação. [...]

Os estagiários de geografia ainda tinham um tempo mais curto, pois, normalmente, acompanhavam dois ou três tempos de aula e tinham de voltar para a universidade para outras atividades. Isso dificultou até mesmo um tempo maior para o professor e eles discutirem a proposta, pensarem novas estratégias ou mesmo trocarem experiências, como destacou o professor Márcio. No segundo semestre da realização do estágio, o novo grupo de estagiários pôde ficar um tempo maior na escola, o que de acordo com Márcio permitiu maiores momentos de trocas.

Verifica-se que a conjugação de muitas atividades durante o estágio, onde o estudante tem que dar conta de disciplinas, trabalhos de conclusão de curso e pesquisas — alguns ainda realizam estágios extra-curriculares ou trabalham —, prejudica o desenvolvimento do estágio. Todos os oito estagiários ressaltam a falta de tempo para se dedicarem ao estágio. Márcio sugere que o último ano da formação seja totalmente na escola. Outras propostas sugerem a criação de residências pedagógicas, onde toda a carga de 800 horas de estágio seria realizada na escola (Nova escola, 2002). Vale lembrar as experiências trazidas no capítulo dois deste trabalho, onde o estágio visa uma inserção mais profunda do futuro professor na prática de sala de aula, como nos exemplos de Canadá e França, garantindo ainda uma remuneração a esse estudante pelo trabalho desenvolvido com apoio do professor regente, como acontece em Cuba e Inglaterra.

Com relação às aulas de prática de ensino na universidade, os três estagiários de geografia mencionaram as dificuldades originadas por um mesmo supervisor de estágio lecionar três das quatro disciplinas relacionadas à prática. Para os estudantes, as aulas de prática de ensino são realizadas a partir de um mesmo olhar e uma mesma metodologia de trabalho, o que acaba fazendo com que se pareçam as mesmas aulas durante os quatro semestres. Isso também se fez presente nas discussões quanto à disciplina “ensino de geografia”. Este relato explicita bem estes problemas:

As disciplinas de prática são excelentes, mas poderiam ser melhores. Por exemplo, por uma questão de falta de professores aqui no departamento, nós temos os três primeiros estágios com o professor X. Seria interessante que o primeiro fosse com o professor X, o segundo com o Y, o terceiro com o W, e o quarto com o Z. Aí a gente iria aprender a olhar a escola com quatro vieses orientadores diferentes. Por mais que haja uma sintonia sobre a formação e sobre o estágio, a pessoa faz muita diferença. O estágio um e dois são vistos pelos estudantes como a mesma coisa, só observação e os dois últimos como regência. Quando há um professor diferente, busca-se pensar o estágio sob outro viés (Pablo, estagiário).

Neste sentido, vale pensar nos cuidados que Tardif (2008) julga necessários ao se planejar um curso universitário mais voltado aos interesses e necessidades dos estudantes que às necessidades da universidade. Segundo ele,

o ensino deve estar à disposição do aprendizado dos estudantes. Nós cremos, por conseguinte, que um programa de qualidade deve estar centrado de preferência nos estudantes e em seu aprendizado, e não em critérios administrativos (os horários, a repartição dos cursos entre as disciplinas etc.) ou nos interesses e nas crenças de formadores (por exemplo, na importância de sua disciplina, na defesa de seu território, de sua autoridade etc.). O objetivo de um programa não é de satisfazer os formadores na repartição dos cursos, mas sim de fazer que os alunos aprendam os elementos essenciais de sua futura prática profissional (Tardif, 2008: 10).

Essas questões perpassam todo o estágio, o que, muitas vezes, dificulta que ele possa ser bem aproveitado pelo estagiário, quando este futuro professor não tem o tempo e as condições necessárias para pensar sobre esta etapa de sua formação.

Uma outra questão estrutural que norteia o estágio está ligada à lógica da semestralidade da universidade e da anuidade da escola. Retomo este que considero uma importante discussão para o estágio supervisionado na formação docente. Pimenta e Lima (2008) verificaram que este é um grande problema para os estagiários e também para o professor. O trabalho de um professor acontece ao longo de um ano e não apenas em dois ou três meses. Como vimos em relato anterior, o estudante Rafael percebeu a diferença em uma turma durante o seu segundo estágio com o professor Carlos. Em um primeiro momento, como ele relata, “a aprendizagem não acontecia”. Ao voltar no segundo semestre, a turma era outra, o professor entrava e conseguia dar sua aula e os alunos pareciam aprender.

Acredito que a tentativa de propiciar aos estudantes diferentes oportunidades de realizarem seu estágio seja oportuna, incentivando o aluno a realizar um dos estágios em uma escola particular e outro em uma escola pública. No entanto, é preciso pensar que a lógica da escola trabalha pensando no ano letivo e não em semestres.

É preciso considerar também que uma das etapas do estágio desses estudantes já possui o nome de estágio de observação, principalmente para as propostas de estágio que visam a entrada do estudante na escola nos períodos mais iniciais de seu curso. Por levar este nome, os professores regentes que os recebem interpretam que o estágio deve ser somente de observação, o que acarreta um

condicionamento desse estágio (Pimenta, 2008), tornando o estágio mais burocrático, segundo os estudantes.

Uma das estagiárias até relata esse problema sobre o nome de “estágio de observação”. Ela comenta que discutiu com sua supervisora de estágio que quando a escola recebe a ficha com as informações do estagiário e verifica que ele está na fase de estágio de observação, isso sugere à escola e aos professores que nenhuma outra atividade deve ser realizada naquele período, podendo, assim, limitar o trabalho do professor junto ao estagiário apenas às observações da aula.

Por outro lado, a supervisora de estágio Marta, e também professora regente de uma escola básica, levanta a seguinte questão sobre estágios mais participativos tão almejados pelos estudantes: Como o professor regente deve lidar com estagiários que ingressaram recentemente em seus cursos e são enviados para o período de estágio? Esta questão foi levantada em uma aula de prática de ensino de letras, onde durante uma dinâmica todos falaram sobre como achavam que deveria ser o estágio. Todos destacaram que os estágios precisavam ser mais participativos e não deveriam constar apenas de observação. Ela comenta que, em muitos desses casos, o estagiário não possui ainda as condições necessárias para aproveitar o estágio e entender os processos que ocorrem na sala de aula. Por tal razão, ainda se fazem pertinentes as discussões sobre quando e como se deve iniciar o processo de inserção dos futuros docentes na escola.

Além disso, é preciso fornecer condições para os supervisores de estágio e para os professores da escola acompanharem mais de perto o estudante durante seu período de estágio supervisionado. Isso implica uma redução das tarefas destes dois formadores, de modo a terem condições de planejar, avaliar e auxiliarem os futuros docentes em seu desenvolvimento profissional, durante os estágios.

Estas questões mais estruturais do estágio precisam ser consideradas, pois demandam uma atenção enorme dos cursos em avaliar e acompanhar o estágio, apresentando problemas organizacionais e estruturais durante o estágio. Reconheço que não são questões simples de serem resolvidas, mas é fundamental que sejam repensadas, de modo a atender à demanda por uma melhor formação profissional do professor, inserindo-o em seu contexto de trabalho com reais condições de tornar esse importante momento uma rica aprendizagem.

6.4

O papel do projeto em uma proposta de colaboração entre universidade e escola na formação de professores

Diferentemente de uma proposta de parceria entre universidade e escola, em que normalmente um lado, o da universidade, propõe ao outro, o da escola, uma proposta de colaboração entre estas duas instâncias, aqui se diferencia, porque mesmo que a proposta tenha surgido da universidade, houve um forte “engajamento” entre os envolvidos, o que uniu todo o grupo. Cardozo (2003) e Albuquerque (2007) verificaram em suas pesquisas, que um projeto de parceria já favorece, em alguns aspectos, uma melhor formação dos professores. Entretanto, ainda mantém uma valorização maior em um dos pólos de formação, normalmente da universidade. O projeto aqui analisado, embora não se constitua um projeto formal de formação de professores, conseguiu a adesão de todos os envolvidos, mesmo com as diferenças de visões entre os membros do grupo ou as limitações decorrentes do estágio. Como relata Carlos,

esse é o diferencial do projeto. É o diferencial e eu acho que deveria ser sempre assim. Não tem como afastar qualquer uma dessas partes envolvidas no estágio. Acho que é muito importante para o estagiário ter acesso ao aluno, saber a sua realidade, ter acesso ao professor regente, ter acesso ao professor de prática de ensino. Eu acho que esse conjunto, quanto mais unido, quanto mais próximo, mais elementos oferece para a formação de professores e para preparar um profissional com qualidade (Carlos, professor).

Tavignot (2008: 51) ressalta que o fundamental em um trabalho de pesquisa em colaboração é o reconhecimento de que todos são iguais, todos possuem o mesmo direito à fala. Neste projeto, todos tinham voz, tinham o seu valor dentro das discussões e encontros. Todos eram responsabilizados de modo igual pela realização do estágio. Foi essa responsabilização da parte de todos que considero que “juntou” todo o grupo para pensar o estágio curricular na formação de professores, como vemos no relato abaixo:

Criou-se um ambiente tal em que todo mundo tem autoridade, isso eu acho muito legal, isso ficou muito claro. Os domínios de cada um ficaram muito bem definidos. O professor se sente bem e à vontade para falar, os estagiários, até o

aluno da escola, ele se sente muito bem e, assim, orgulhoso da sua contribuição. Todo mundo estava muito pré-disposto a fazer dar certo (Marta, supervisora de estágio).

Carlos também confirma essa impressão:

Nas reuniões, todo mundo pôde falar, todo mundo pôde se ouvir, opinar, trocar, todos os elementos. Talvez os alunos pudessem vir mais às reuniões. Eu sei da dificuldade também, porque ficar depois da hora tem que ter a autorização lá do responsável (Carlos, professor).

Por outro lado, Marta, supervisora de estágio, destaca que esse envolvimento se deu em um processo gradual da parte de todos os envolvidos, crescendo na medida em que todos viam que a experiência de estágio estava acontecendo. Na verdade, ninguém tinha idéia dos rumos que o projeto tomaria. Não houve uma proposta de estágio fechada a ser aplicada na escola, foi uma construção conjunta entre os envolvidos. O envolvimento gradual no projeto é bem relatado abaixo:

Foi um movimento gradual de todo os lados, porque todo mundo tinha pouca expectativa, era um projeto que ia durar pouco. Eu, pessoalmente, fui absorvendo aos poucos essa idéia. No sentido institucional, qual é o ganho que eu tenho? Não tem nem meu nome nesse projeto, mas fui me envolvendo com o trabalho do Carlos, com a empolgação dos estagiários, e quando eu vi, já estava totalmente envolvida, querendo ir a todas as reuniões. Eu me sinto absolutamente incluída no projeto e acho que isso foi um envolvimento de todo mundo (Marta, supervisora de estágio).

Cada um tinha algum tipo de motivação para entrar no projeto. Os professores supervisores de estágio, porque viram a possibilidade de rever algumas questões sobre a realização do estágio supervisionado e melhoria na formação dos estudantes sob sua responsabilidade. Os professores da escola aderiram ao projeto, porque era uma oportunidade de entrarem em contato com as discussões da universidade. A pequena bolsa de auxílio também favoreceu sua participação. A diretora da escola aderiu, porque, segundo ela, qualquer proposta que contribua para melhoria da escola e que favoreça ao aluno ela apóia:

O que for para benefício do aluno, da escola, eu vou estar sempre ao lado, vou buscar o que for melhor para a escola e o que for proporcionar benefício para o aluno. Agora, depois, eu realmente me interessei, porque eu achei o projeto interessante. Eu gostava de escutar e ouvir o que cada um tinha a dizer. [...] Queria saber o que estava acontecendo, porque senão eu só iria ficar vendo os estagiários entrando e não saberia o que estava acontecendo com este professor e com este estagiário na sala de aula. Eu achei que era também a minha função, o meu papel, já que eu também cuido da parte pedagógica e é meu papel saber o que está acontecendo com este profissional que está trabalhando com o estagiário na sala dele (Ângela, diretora).

Vale lembrar que as duas bolsas eram destinadas apenas aos professores da escola. O engajamento da diretora em acompanhar o desenvolvimento do projeto na escola se deu pelo interesse pessoal e profissional que ela teve em acompanhar a proposta, em saber o que estava acontecendo na escola, em discutir, junto com os demais participantes, o estágio supervisionado.

Embora todos os estagiários tivessem ouvido de seus supervisores de estágio que a proposta era de tentar um estágio diferente, mais participativo, nenhum deles declarou algum tipo de expectativa, pelo contrário, esperavam que fosse mais um estágio burocrático, como observa-se na fala de Rafael, quando diz que esperava “o mesmo que os outros estágios. Eu ia ficar sentado, sem fazer nada, apenas olhando”.

Esse engajamento e entrega para o desenvolvimento do projeto é expresso por um grupo de estagiários de letras, que, mesmo após o término de seus estágios, continuaram ainda pensando em meios de contribuírem com a Escola da Praça. Presenciei uma das reuniões realizadas entre eles, cujo objetivo era definir a construção de um “novo” projeto em que eles realizariam oficinas juntamente com os alunos, que assim desejassem, para aprofundar questões da língua, não do modo tradicional, como se fosse uma aula de reforço, mas possibilitando o desenvolvimento criativo do aluno. Neste encontro, também estavam presentes novos estagiários que, no segundo semestre de 2008, realizavam seus estágios na mesma escola, o que poderia possibilitar um processo de continuidade, onde o novo grupo de estagiários poderia dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo grupo anterior.

O estagiário Roberto, durante sua entrevista, ao comentar sobre sua visão do estágio, propôs que este deva ocorrer em trabalho real de pesquisa pelos próprios estagiários, o que também sugerem Pimenta e Lima (2008). Em sua opinião,

o estágio é uma oportunidade de ver o ambiente escolar, de investigar a escola. [...] O professor tem que ser um investigador da realidade social. O que se pode fazer para mudar a realidade do colégio? [...] O que faltou para mim na Escola da Praça foi uma pesquisa mais formal, por exemplo, decidimos pesquisar sobre a realidade desta escola. Iremos fazer um histórico desta escola, os alunos que a freqüentaram, os alunos de hoje, quantos são, onde moram. Os professores são de onde. Os alunos que acabaram seu curso neste colégio, onde eles estão hoje? Eles estão trabalhando, estudando? [...] Eu não vou fazer todo o trabalho. Eu vou iniciar, outro estagiário que vier vai dar continuidade a este trabalho. É um trabalho contínuo. Quando outro estagiário vier, ele vai ler o material anterior e vai dar continuidade. Já vai ter um documento e eu irei trabalhar a partir dele. Aí passa a bola para os próximos estagiários (Roberto, estagiário).

O estágio, neste sentido, pode constituir-se em um espaço de realização de pesquisa e de formação e desenvolvimento, tanto do futuro docente como do professor da escola. Neste aspecto, a análise sobre o contexto escolar contribuirá para compreender melhor este espaço e seus problemas, de modo que “se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa” (Pimenta e Lima, 2008: 46). Acredito que além de ampliar o conhecimento do contexto escolar, o estágio poderia possibilitar a discussão de problemas mais específicos enfrentados pelos professores em seu cotidiano e que poderiam ser pensados e analisados por todos envolvidos no estágio: professores da escola, estagiários e supervisores de estágio.

A proposta de pesquisa realizada por estudiosos franceses apresenta interessantes contribuições neste sentido (Tavignot, 2008). Nos espaços escolares são formados grupos que juntam pessoas de diferentes instâncias da realidade escolar para pensar e aprofundar algum assunto do interesse da escola. Tavignot destaca que são variados os temas estudados, alguns relacionados à construção da autonomia do aluno, aquisição da linguagem, aprendizagem, somente para citar alguns exemplos. A idéia é que assuntos de interesse da escola são aprofundados por uma equipe que envolve além de pesquisadores da universidade, professores

da escola, supervisores de estágio, e também as contribuições oriundas das observações dos estagiários, em seus relatórios.

A realização de um trabalho como este evidencia a necessidade de uma proposta de estágio em que escola e universidade estejam em real engajamento, de modo que o estágio se configure em espaço de pesquisa aprofundada sobre a realidade escolar, com a participação de todos os envolvidos. Além das dificuldades estruturais e organizacionais já tratadas, tal projeto também precisaria desenvolver um ambiente em que todos possuem seu lugar e autoridade dentro do desenvolvimento do estágio.

O engajamento em um projeto em que todos colaboram, como ocorreu com esta proposta, de entrega quase que total dos envolvidos, possibilita pensar novos rumos para o estágio curricular na formação de professores, mesmo que esta tenha sido uma experiência de curta duração, e de caráter bastante experimental. Nesta pesquisa, o projeto apresentou-se como um elo entre todos os envolvidos, de modo que passou a fazer sentido para cada um que ali se debruçava sobre as questões do estágio supervisionado. Além disso, houve produção de saberes, de conhecimento individual e coletivo sobre a formação docente, sendo, por fim, gerido por uma instituição de formação de professores. Essa combinação de fatores resultou nas ricas contribuições que este estágio trouxe para cada um dos envolvidos e para a discussão da formação docente.

O depoimento a seguir, porém, revela um sentimento de medo pelo término do projeto, e apresenta ainda, interessante comparação entre um projeto de objetivos comuns e outro apenas burocrático:

O meu medo com um projeto é que ele acabe e a coisa também acabe. Quando eu vejo que aconteceram essas coisas tão boas por causa do projeto, eu fico feliz porque ele existiu, e, mesmo que ele acabe, eu espero que o que sobrou seja legal. Um dos problemas é o que o Allwright chama de projetização, fazer por causa do projeto é que é o problema, agora fazer uma coisa, e isso nasceu do projeto, a partir de um interesse genuíno de entender melhor o estágio... O que é ruim na academia é criar um projeto, uma pesquisa para ganhar dinheiro, isso é a projetização, o que não é o caso deste e que talvez por isso deu tão certo, neste sentido de juntar todos os envolvidos. A verba era para escola, o interesse de todo mundo que está envolvido é “estamos lá porque queremos entender este processo de estágio” (Rita, supervisora de estágio).

Em nossa última reunião na escola, a discussão sobre a continuidade da proposta foi tema central. A escola demonstrou seu desejo de continuar recebendo estagiários e também de abrir a proposta às outras licenciaturas. Propôs a elaboração de um projeto em conjunto, aproveitando as lições tiradas dessa curta experiência de estágio, que embora modesta, conseguiu mobilizar todos os sujeitos envolvidos no estágio para pensarem juntos a formação oferecida nos cursos para preparar professores. Neste sentido, os estagiários puderam discutir sua formação, os professores supervisores de estágio puderam colocar ao grupo aquilo que eles consideram essencial na formação de seus estudantes, os professores da escola puderam enfatizar sua experiência e todos puderam perceber o desenvolvimento do estágio no contexto de uma escola. O problema do estágio na formação de professores foi, assim, discutido, reproblematicado a partir das diferentes visões, da elaboração e reelaboração de propostas e atividades ali desenvolvidas, contribuindo, assim, para aquilo que Martinand (2002) chama de circularidade dos saberes.

As contribuições discutidas neste trabalho talvez possam orientar uma futura proposta de um novo projeto, que se beneficie da experiência “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, de modo que tal proposta não acabe — como teme Rita —, mas que continue a envolver, em um projeto de conjunta formação, entre universidade e escola, todos os envolvidos no estágio supervisionado, constituindo-se, assim, em uma proposta de formação inicial e, quem sabe, continuada de professores.