

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA ALÉM DE UMA ATIVIDADE CURRICULAR: AVALIAÇÃO E PROPOSIÇÕES

MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO

## RESUMO

*Tendo por base reflexões específicas sobre a formação docente são apresentadas algumas experiências desenvolvidas em diversos estados da federação brasileira, bem como em outros países da América Latina, como Argentina, Chile e Colômbia. Tais reflexões têm como propósito abrir espaço para focalizar o estágio curricular, identificado como uma problemática, que ficou e ainda tem ficado, muitas vezes, à deriva nos cursos de formação docente. Neste texto, serão apontados traços comuns e díspares, presentes no desenvolvimento dos estágios curriculares nos cursos de licenciatura, revelando a complexidade da concepção teórica e metodológica que os sustenta. Apoiando-se também em pesquisa empírica, depoimentos de professores e alunos são apresentados e, ao final, destaca-se a necessária reconstituição de uma concepção de estágio curricular institucional, para que este se torne não apenas um componente curricular obrigatório, mas uma estratégia didático-pedagógica e política.*

**PALAVRAS-CHAVE** FORMAÇÃO DE PROFESSORES •  
LICENCIATURA • ESTÁGIO SUPERVISIONADO •  
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

## RESUMEN

Teniendo como base reflexiones específicas sobre la formación docente se presentan algunas experiencias desarrolladas en este campo llevadas a cabo en diversos estados brasileños y en otros países de América Latina como Argentina, Chile y Colombia. Tales reflexiones tienen el propósito de abrir un espacio para focalizar de cerca las prácticas, que fueron identificadas como una problemática que quedó y todavía está a la deriva en los cursos de formación docente. En este contexto se señalan trazos comunes y diferentes, presentes en el desarrollo de las prácticas docentes de los cursos de licenciatura. Esto revela la complejidad de la concepción teórica y metodológica que las sustentan. Con apoyo en investigaciones empíricas, se presentan también testimonios de profesores y alumnos, y al final, se destaca la necesaria reconstitución de una concepción de prácticas, para que se vuelvan, no sólo un componente curricular obligatorio, sino también, una estrategia didáctico-pedagógica y política.

**PALABRAS CLAVE** FORMACIÓN DOCENTE • LICENCIATURA • PRÁCTICA SUPERVISADA • EVALUACIÓN DE LA APRENDIZAJE.

## ABSTRACT

Based on specific reflections on teacher education we present some experiments carried out in this field in several states of the Brazilian federation, as well as in other Latin American countries – Messina –, such as Argentina, Chile and Colombia. Such reflections are intended to take a closer look at traineeship, considered a problem, which was and has still often been left aside in teacher training courses. This text will highlight common and disparate points concerning the development of traineeships in undergraduate programs, revealing the complexity of the theoretical and methodological conception that underlies them. Relying also on empirical research, testimonials from teachers and students are presented and at the end we emphasize that the concept of institutional traineeship needs to be reconstructed, so that it becomes not only a mandatory curriculum component, but rather a didactic-pedagogic and political.

**KEYWORDS** TEACHER EDUCATION • GRADUATION • LEARNING EVALUATION • SUPERVISED PRACTICE.

<sup>1</sup> Levantamento de informações feito pela autora no site <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 9 maio 2011.

## INTRODUÇÃO

Em levantamento recente,<sup>1</sup> observou-se que entre as dissertações de mestrados defendidas na área da formação de professores, entre 1998 e 2009, no Brasil, num montante de mais de 1.100 títulos disponibilizados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), apenas 38 focalizam e trabalham em torno do estágio curricular. Os impasses colocados pela temática, em particular, embora tomem pouco espaço nos trabalhos acadêmicos, são enormes. Destacam-se aqui algumas teses e dissertações que retratam com clareza a complexidade desse tema: Ribeiro (1999), Agostini (2008), Milanesi (2000), Andrade (2009), Rodrigues (2009) e Winch (2009). O texto de Felício (2008) também merece ser destacado no bojo dessa temática.

Nesse contexto será feita, inicialmente, uma breve explanação teórica acerca da formação docente, destacando desafios e experiências bem-sucedidas nesse campo, dentro e fora do Brasil. Em seguida, serão tratadas as informações coletadas em diversas pesquisas que focalizaram o estágio curricular. São apresentados e analisados resultados parciais de uma pesquisa

interinstitucional, associados aos depoimentos coletados, através de outros estudos realizados junto a alunos do curso de pedagogia, concluintes, egressos e profissionais com experiência em gestão educacional. Algumas considerações serão tecidas ao final, numa perspectiva propositiva.

## **SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALGUMAS EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS**

São aqui apresentados alguns estudos sobre a temática de formação, incluindo aqueles que apontam experiências significativas, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina. Tem-se como objetivo explicitar alguns indicadores que servirão de parâmetros para uma análise sobre as interpretações conferidas pelos professores ao processo de formação e à atuação docente, sobretudo ao estágio curricular, identificando suas potencialidades e lacunas, em diálogo com experiências distintas.

As relações entre formação docente e políticas públicas, bem como entre formação inicial e continuada serão também destacadas. Confirmando a importância da empiria, conforme ressaltam André et al. (1999), as reflexões aqui se sustentam num trabalho de investigação baseado em sujeitos centrais – professores egressos dos cursos de licenciatura que atuam em escolas públicas e que refletem também sobre o cotidiano desse processo de formação e atuação docente.

Com base no estudo realizado, compreende-se que a pesquisa pode se constituir em uma oportunidade para estimular e aprimorar não somente o espírito investigativo daqueles que a desenvolvem, mas também daqueles que são envolvidos nela, além de propiciar momentos que podem desembocar em processos de formação continuada. Entende-se também que a investigação, dependendo da forma como é concebida, desenvolvida, divulgada e debatida, pode trazer impactos que repercutirão diretamente no saber-fazer pedagógico dos que se relacionam direta e indiretamente com ela.

Compreende-se a importância da formação docente como estratégia social e política para o desenvolvimento de um projeto de país. Nesse contexto, identifica-se a precariedade com que vem sendo, muitas vezes, tratado o processo de for-

mação inicial e continuada de professores baseado nos desafios do mundo do trabalho.

Pareceres e resoluções são feitos, currículos dos cursos de formação docente são atualizados e reconstruídos, em meio e com base na *condensação de uma correlação de forças sociais* reveladas através das políticas sociais e educacionais. No entanto, nem sempre se apresentam condizentes com perspectivas efetivamente transformacionais. Como consequências dessas correlações, percebem-se enormes lacunas entre o predito em termos de metas político-econômico-educacionais e o alcance dessas metas.

Cursos de graduação são criados em diferentes níveis e modalidades. Turmas são concluídas. Mas qual o impacto social desses cursos nos seus egressos, no que diz respeito à sua atuação na vida social, econômica e política? Quem avalia os cursos e seus profissionais e como são vistos seus impactos?

No campo da universidade, estudos apontam a inadequação dos currículos na área de formação de professores (GATTI, 2008, 2009; NÓVOA, 1992, 1997; TARDIFF, 1991, 2000, 2002) e os desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas de educação (OLIVEIRA, 1999). A relação tênue entre universidade e escola deixa um hiato entre a teoria e a prática. Em estudos com alunos e egressos do curso de formação docente, ressalta-se, sobretudo, a fragilidade da preparação profissional, particularmente no que diz respeito ao *trato humano e à atividade prática profissional* (CALDERANO, 2006). Observa-se que muitos cursos de formação de formadores não têm, efetivamente, cooperado para uma atuação mais qualificada de seus egressos no campo educacional.

Apesar dos desafios enfrentados em processos de formação no âmbito nacional, algumas iniciativas conseguem apresentar uma situação distinta da citada anteriormente. O Projeto Todas as Letras (PTL), por exemplo, criado no bojo de uma iniciativa do governo federal e encampado pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), é, em certa medida, um indicativo dessa possibilidade. Na investigação realizada (CALDERANO, ROMERO, 2008) sobre o PTL, foi possível identificar, por parte dos alfabetizadores e alfabetizandos, os impactos positivos do processo de formação, sobre sua atuação pedagógica. Os alfabetizadores registraram que as atividades pedagógicas desenvolvidas nas oficinas – metodologia utilizada pelo PTL – auxiliaram

no planejamento das atividades e na relação com os alfabetizandos. Percebe-se que a proximidade reconhecida entre o processo de formação e a atuação profissional auxilia na valorização de ambas as dimensões, qualificando a proposta pedagógica citada.

Sabe-se que, de modo geral, a formação inicial é questionada por diversos estudos, nos quais são apontadas as fragilidades e potencialidades dos cursos de formação docente. Por outro lado, os estudos que focalizam a *formação continuada* ou *formação em serviço* também explicitam que a pulverização de iniciativas nesse campo e a pouca atenção dedicada a essa dimensão da formação docente geram uma série de iniciativas que corroboram a precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores, na graduação.

Gatti (2008) aponta que, nos últimos anos do século XX, cresceu em proporções gigantescas, em especial nos países desenvolvidos, a indicação da formação continuada como “requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças do mundo do trabalho”. Tal situação fez com que os setores profissionais no campo da educação também incorporassem essa necessidade, o que exigiu o “desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em respostas aos problemas característicos de nosso sistema educacional”. No Brasil, muitas das iniciativas públicas de formação continuada apresentam características de programas compensatórios, desviando-se dos propósitos de “atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento”. Dessa forma, tais iniciativas acabam sendo realizadas com a

[...] finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos arranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

Ao fazer referências a alguns dos programas de formação continuada, Gatti apoia-se também em um estudo que focaliza dois programas de formação continuada – em Minas Gerais e em São Paulo. Entre os problemas neles encontrados, destaca-se, respectivamente, uma padronização intensa – deixando

pouco espaço para a expressão crítica dos educadores e, de outro lado, uma expressiva heterogeneidade interna que dificulta a identificação de um eixo estruturador do projeto.

Se as experiências precisam ser revistas e qualificadas, os estudos que versam sobre esses temas precisam também ser ampliados. No Brasil, os estudos de André et al. (1999) constataram que entre as teses e dissertações produzidas sobre formação docente no período de 1990 a 1996, 76% tratam da formação inicial. Apenas 14,8% versam sobre a formação continuada.

No âmbito da América Latina, Messina (1999, p. 147) defende a importância de estudos sobre formação docente como possibilidade de “recuperar las historias silenciadas de los sujetos”. Entre as diversas características do processo de formação apontadas por ela, destaca-se que a *formação inicial* dos professores dos vários níveis de ensino é diferente entre si e não há canais de articulação entre esses processos. Os estudos que tratam da *formação em serviço* apontam uma série de entraves para o desenvolvimento profissional: pouco tempo para a preparação das aulas, pouca satisfação profissional, cursos de atualização dados de forma autoritária sem respeitar os conhecimentos prévios dos professores.

Outro aspecto analisado por Messina (1999, p.152), aqui ressaltado, é a importância de se considerar a formação docente em sua relação com seu contexto mais amplo:

[...] sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de los profesores y sus «faltas», de los profesores y sus carencias.

É fundamental, pois, não perder de vista as *políticas econômicas, sociais e educacionais*, nas quais a formação de professores está inserida. Por sua vez, há que se defender que os processos, estudos e resultados da formação docente devem interferir na formulação dessas políticas.

Os estudos sobre formação docente, no âmbito da literatura conhecida sobre essa temática, apesar das lacunas neles sentidas, ressaltam a existência de diversas iniciativas que merecem ser contempladas. Nesse contexto, algumas experiências de

formação docente na América Latina – caracterizadas como bem-sucedidas – serão focalizadas no intuito de gerar pistas e fomentar a construção de alternativas.

No Chile, a pesquisa feita por Cruz (2006, p. 171) focaliza o programa de formação docente da *Universidad Arcis*. O programa acontece em *Talagante*, uma localidade de caráter rural que dista de Santiago 50 km. O interesse do programa é reunir as possibilidades dessa universidade e as potencialidades das experiências dos cursistas articulando as tradições formativas, artes e humanidades. Como objetivo central, busca-se que o programa tenha um efeito *ampliado na comunidade*. Assim, são formados os professores no interior de uma comunidade educativa específica, visando à sua transformação para o desenvolvimento comunitário e de apoio ao trabalho de organismos educativos, culturais e sociais da comunidade. Pretende-se que o egresso do curso tenha convicções fundamentadas de seu “que fazer educativo” e uma atitude aberta à revisão dessas práticas (CRUZ, 2006, p. 200-201). Seguramente, uma experiência dessa coloca entre parênteses os problemas práticos encontrados no entorno da escola, sem desviar deles, mas focalizando-os de outro modo, conferindo um novo sentido a tais situações.

Essa experiência chilena visa centralmente ao desenvolvimento comunitário, enquanto efeito ampliado do programa de formação, e é destacada no âmbito das publicações acadêmicas, por se tratar de algo raro. Esse projeto de formação de professores para o ensino básico, segundo Cruz (2006), baseia-se numa concepção que considera os estudantes como autores. Esse programa de *Talagante* busca recuperar o caráter de autoria dos docentes e discentes. Com isso, cria e estimula uma “atmosfera, cuyos efectos em la autoestima y em los rendimientos académicos son fácilmente observables” (CRUZ, 2006, p. 206). A expectativa é de que os acadêmicos produzam um conhecimento e editem um livro no decorrer do curso como forma de qualificar sua atuação nessa trajetória acadêmica.

Essa iniciativa chilena aponta para a possibilidade de valorização do processo de formação e valorização do trabalho docente, desde a sua preparação pautada na relação ensino e pesquisa até os “efeitos ampliados na comunidade”.

Outra experiência de formação de formadores encontra-se na Colômbia, na Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Em conformidade com Bernal, a autora que analisou o trabalho de formação realizado nessa universidade ressalta a importância do papel da prática nos programas de formação:

El concepto de práctica educativa está estrechamente relacionado con el desarrollo de proyectos pedagógicos, en la medida que a través de ellos los futuros docentes pondrán en marcha los conocimientos construídos en su proceso de formación. [...] La práctica pedagógica es el espacio donde el proyecto pedagógico se consolida y se desarrolla. (BERNAL, 2006, p. 230)

A reflexão teórica é confrontada com a prática educativa, subsidiando as experiências dela decorrentes. Embora essa proposta se dedique, de modo particular, à educação infantil, ela traz pressupostos que podem ser adequados a outros campos de formação e atuação profissional. Entre os objetivos principais dessa proposta, destacam-se:

[...] formar docentes capaces de proponer y poner en marcha prácticas innovadoras [...]: participar junto con instancias nacionales e internacionales, en el debate de las políticas de atención y educación de la infancia"; [...] favorecer la generación y cultivo del hábito de la sistematización permanente de la experiencia y de la práctica pedagógica. (BERNAL, 2006, p. 241)

Avalia-se que a prática pedagógica como componente curricular dos processos de *formação inicial* e componente vital do trabalho docente não pode prescindir de uma atenção peculiar também nas iniciativas ligadas à formação continuada. É através dela que os problemas são detectados, refletidos, analisados e superados – a depender dos procedimentos realizados no interior da prática observada.

Nos ciclos de *profundización y énfasis* – experiência na Colômbia – são abordadas, junto aos acadêmicos, questões relativas ao estudo das produções temáticas, as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem e as possibilidades de solucionar problemas encontrados. Além dos ciclos e dos ambientes de formação, está prevista a participação dos estudantes em *espacios* enriquecidos e em seminários eletivos e opcionais. Os *espacios enriquecidos equivalen* à constituição de grupos acadêmicos (professores e estudantes), com o objetivo de explorar, investigar e produzir

conhecimento. Com base nessa participação, os estudantes elaboram projetos de pesquisa e intervenção (que constituem o eixo central da prática), com estratégias didáticas e pedagógicas inovadoras para serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

Bernal (2006, p. 249) apresenta a concepção de prática que permeia essa experiência. O lugar da prática e a sua relação com a teoria ajudam a explicitar a posição epistemológica que consiste em reconhecer que “no hay lugar de verdad (y no lo es la teoría), que el conocimiento es una búsqueda permanente, que no cesa. No solo requiere, sino que se espera que aporte a la práctica, a la vida”.

A relação intrínseca entre o processo de formação inicial e continuada e a prática desenvolvida, acompanhada e avaliada, constitui uma rede de ações que possibilitam o mapeamento da experiência e seu aperfeiçoamento contínuo.

Na Argentina, o estudo feito por Pogré e Merodo (2006) aponta uma experiência realizada na *Universidad Nacional de General Sarmiento* (UNGS), em Buenos Aires. A UNGS se propôs a

[...] articular el proyecto político institucional a las necesidades específicas de la comunidad en la que está inserta, produciendo conocimiento en articulación con esas demandas y necesidades y formando perfiles que puedan articularse con el medio una vez graduados. (POGRÉ, MERODO, 2006, p. 77)  
(grifo nosso)

A proposta curricular organizada em torno de núcleos de problematização articulados com a produção de conhecimentos dos diversos campos disciplinares advém e gera o reconhecimento de que os problemas vivenciados pelos professores e alunos na transposição didática devem ser entendidos como tema nas atividades de formação, constituindo-se em mola propulsora de novos conhecimentos, responsabilidades e iniciativas.

Relacionada a essa dinâmica, concebe-se a prática educacional em uma perspectiva transdisciplinar, como uma prática social complexa e multidimensionada, que implica tomada de decisões, com uma margem de indeterminação e zonas de incertezas, desencadeadas cotidianamente em situações sociais, históricas e institucionais concretas.

Ressalta-se com veemência que um projeto de educação – seja em que nível for –, se não investir em formação continuada

ou em serviço, terá seus resultados comprometidos. A formação inicial, como é sabido, não atende adequadamente às demandas do mundo do trabalho no que tange à educação. A experiência prévia, por si só, também não garante uma trajetória profissional segura.

Entre as iniciativas inovadoras ligadas à formação de professores, listadas, destaca-se também a da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), cujo curso de Pedagogia – Licenciatura Plena em Educação Infantil e Ensino Fundamental – é concebido tendo em vista a caracterização do conjunto de alunos. Estes, por sua vez, fizeram o curso de magistério – ensino médio e são professores em exercício. O curso de pedagogia contempla essas especificidades e condensa os períodos letivos, enquanto mantém a atividade docente como parte integrante do currículo, favorecendo assim, claramente, a articulação teoria e prática. A formação se dá através de “aulas, projetos, conferências, atividades de laboratório e em ateliês” (GATTI, 2009, p. 190).

No âmbito da formação de formadores – seja em termos da formação inicial, seja no campo da formação continuada – percebem-se a grande riqueza e a potencialidade das ações educacionais quando estrategicamente correlacionadas. Embora se saiba da existência de dilemas que fogem ao campo educacional, revelando assim os limites da ação educacional, por outro lado, corrobora-se a ideia de que esse campo é central e estratégico para produzir uma nova sociedade, uma nova concepção de mundo, de homem, de mulher e de profissional. Os dilemas aos quais se refere são frutos de uma política que não trata, nem reconhece adequadamente os problemas sociais em torno da escola, não reconhece nem valoriza o trabalho docente em sua dimensão política, social e econômica. Mesmo não dando conta dessas dimensões, não podemos desconsiderá-las, sob o risco de alienar-nos e alienar o processo educacional, isolando-o de seu contexto micro e macro.

Entre os diversos desafios encontrados no campo da formação inicial, o estágio acaba constituindo-se em um dos principais, na medida em que ele se assenta na relação entre os campos: teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente. Distintas pesquisas apontam a problemática do estágio como um grande desafio a ser superado.

## **O QUE ALGUMAS PESQUISAS INFORMAM SOBRE O ESTÁGIO?**

Em recente publicação organizada por Gatti, em que é apresentada e refletida uma série de impasses e desafios dos professores no Brasil, nota-se uma atenção especial para com o estágio curricular nos cursos de formação. Sobre esse componente curricular, diversos questionamentos são apresentados – desde a falta de clareza e explicitação das formas com que são organizados e desenvolvidos nas instituições do ensino superior, passando pela concepção que orienta esse processo, focalizando também sua realização (GATTI, 2009, p. 151, 152, 154). Tais observações robustecem as reflexões que têm sido desenvolvidas no âmbito dos estudos e pesquisas realizadas com alunos, concluintes e egressos do curso de Pedagogia da UFJF (CALDERANO, 2009a), bem como com egressos das licenciaturas oferecidas pelas diversas instituições do ensino superior sediadas no Estado de Minas Gerais (CALDERANO, 2009b; CALDERANO et al., 2010).

Sendo o ponto central deste texto, o estágio será apresentado de forma entremeada, com depoimentos colhidos em pesquisas anteriores, tendo como centralidade os dados da pesquisa interinstitucional, particularmente no que se refere ao estágio curricular, favorecendo um olhar atento frente a esse desafio declarado e refletido.

## **O ESTÁGIO CURRICULAR A PARTIR DA PESQUISA INTERINSTITUCIONAL**

Esse estudo<sup>2</sup> foi realizado por um conjunto de instituições públicas do ensino superior, sediadas em Minas Gerais. Através de um *survey*, foram identificadas diversas questões relacionadas a três dimensões: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Para o propósito deste texto, serão destacados alguns achados sobre estágio curricular, com base na visão apresentada pelo(a) professor(a) que atua em escola da rede pública, situada nas cidades sede das instituições em que trabalham os pesquisadores.

Ao serem indagados sobre o estágio curricular, os professores do 5º ano do ensino fundamental apresentaram um conjunto de informações que requer uma análise cuidadosa. Foi solicitado e eles que indicassem o nível de concordância/discordância com relação a certas afirmações. Interessou à

**2** Refere-se aqui à pesquisa interinstitucional, desenvolvida por professores pesquisadores de seis Instituições de Ensino Superior (IES) mineiras "A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado", desenvolvida com o apoio da Fapemig, coordenada por Calderano (2009b), cujos principais resultados foram publicados em Calderano et al. (2010).

pesquisa indagar sobre as possíveis contribuições do estágio para algumas dimensões do trabalho docente.

Inicialmente, observou-se que houve maior concordância diante da afirmação de que o estágio “contribuiu para o crescimento pessoal e preparação profissional”. Marcaram essa alternativa 57% dos 226 professores que responderam a esse item. No entanto, um percentual expressivo – 36% – apresentou uma concordância parcial com tal afirmativa. Em segundo lugar de concordância (52%), observa-se a sentença: o estágio “ajudou-me a lidar com as pessoas que fazem parte do universo escolar”. Também é significativo o número dos que relativizam essa contribuição, concordando com ela apenas parcialmente (35%). Em terceiro lugar, encontramos 48% dos respondentes que manifestaram concordar com a seguinte ideia: “ele me propiciou uma articulação, entre a teoria e a prática, importante para a atuação no espaço escolar”. Chama a atenção, nesse caso, o percentual – também grande – dos que dizem concordar parcialmente com essa ideia (44%).

**TABELA 1 - Opinião dos entrevistados sobre o estágio curricular realizado no seu curso de formação, segundo a afirmação (q 23)**

AFIRMAÇÃO	PORCENTAGEM DE ENTREVISTADOS			TOTAL
	Não concordo	Concordo plenamente	Concordo	
Ajudou a conhecer melhor o funcionamento da escola	9	45	46	226
Permitiu que eu me preparasse para a prática em sala de aula	13	54	33	227
Se estivesse mais preparada(o) teoricamente, teria aproveitado melhor o meu estágio	38	42	20	225
Contribuiu para o meu crescimento e preparação profissional	7	36	57	226
Ele me proporcionou uma articulação entre teoria e prática importante para a atuação no espaço escolar	8	44	48	227
Ajudou-me a lidar com as pessoas que fazem parte do universo escolar	12	35	52	227

Fonte: Calderano (2009b).

Referindo-se ao quinto item indicado na tabela, a concordância parcial com essa alternativa é destacada pela multiplicidade de possibilidades interpretativas. Para evitar considerações pouco sustentadas, serão traçadas análises dos depoimentos que poderão ajudar no seu entendimento e contexto. Reconhece-se que, dependendo da forma como é analisada e compreendida uma determinada questão, medidas institucionais poderão se distinguir internamente.

A concordância parcial com a afirmativa em foco – “ele me propiciou uma articulação entre a teoria e a prática importante para a atuação no espaço escolar” – pode soar tranquilizadora ou inquietadora, dependendo da forma como se entende a formação inicial e, em particular, o estágio. Se se entende que à formação inicial cabe apenas uma pequena parte de tal preparação, uma vez que a qualidade da atuação profissional se faz cotidianamente, no exercício profissional, seria essa “concordância parcial” uma resposta tranquilizadora. Porém, entende-se que, embora se trate de uma preparação inicial, cabe à graduação oferecer as condições básicas para que a atuação dela decorrente seja construída num patamar seguro com base nos pilares antes construídos, essa “concordância parcial” com relação à contribuição do estágio apresenta-se inquietante.

Antes ainda de trazer alguns depoimentos que podem ilustrar tais posicionamentos, e voltando os olhares à tabela anterior, observa-se que, na coluna em que se apresentam as concordâncias parciais, o percentual maior encontrado refere-se à frase na qual se afirma que o estágio “permitiu que eu me preparasse para a prática da sala de aula”. Entre os sujeitos da pesquisa, 54% concordam parcialmente com essa frase e apenas 33% disseram concordar com a mesma sentença. Diante disso, indaga-se: A que se devem tais declarações sobre o estágio feitas por professores que atuam na escola básica, oriundos das diversas IES mineiras? Qual a relação, por meio do estágio, está sendo construída entre universidade e escola? Que concepção de prática de sala de aula está sendo fomentada pelo estágio curricular?

## **SOBRE O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA, NA ÓTICA DOS CONCLUINTES**

Em pesquisas anteriores, realizadas com graduandos dos últimos períodos,<sup>3</sup> fora identificado que o curso de pedagogia faz uma diferença significativa para os alunos que, no seu percurso acadêmico, desenvolvem atividades de iniciação científica ou atividades profissionais ligadas ao magistério.

**3** Ver relatório final (CALDERANO, 2004; 2009a).

*[...] eu vejo que como o Curso de Pedagogia me ajudou. [...] Eu acho que me enriqueceu muito o meu estudo e não a minha sala, eu achei que para mim foi fundamental também eu ter participado de projetos de pesquisa aqui dentro. Eu trabalhei dentro da alfabetização. Porque eu penso que a pessoa que fica ali só na sala, ela tá..., não que seja pobre, mas ela fica mais restrita. E se ela buscar isso {ir além dos estudos em sala de aula}, de tá pesquisando fora, tentar entrar em projetos daqui da faculdade, pesquisando... isso ajuda muito mais. (LE<sup>4</sup> – concluinte de Pedagogia que trabalha em escola)*

**4** As duas letras maiúsculas que se seguem aos depoimentos indicam as iniciais dos nomes dos (as) alunos (as) concluintes, que contribuíram com o estudo apresentando seus posicionamentos.

Para esses alunos que fizeram seu percurso além do currículo mínimo obrigatório, o curso faz maior sentido, pois conseguem desenvolver a atitude de buscar relações entre o campo do estudo e o da ação profissional. O mesmo se observa no depoimento seguinte:

*O curso propicia conhecimento através do que a gente desempenha nas práticas também. Eu acho que existe aí entre teoria e prática uma relação muito forte. Mas eu acho que o aluno tem que buscar, porque se não buscar além disso [além das disciplinas do curso], não que eu acho que seja pobre, entendeu? Mas eu acho que pode ser muito mais enriquecedor se você for buscar fora também. (MI – concluinte de Pedagogia que trabalha em escola)*

Do ponto de vista dos concluintes, podem-se listar alguns problemas encontrados no curso de formação inicial. Entre os grandes problemas por eles apresentados, encontram-se o estágio e a prática escolar prevista no curso.

*Eu acho que as práticas aqui... é pouco tempo que a gente tem, tipo os estágios que a gente faz. A gente trabalhando, a gente convivendo diariamente com aquilo, eu acho que acrescenta muito. Inclusive na minha sala, que dei até como sugestão na mudança de currículo [...]. (CR – concluinte de Pedagogia que trabalha em escola)*

Quando se focaliza o estágio, propriamente dito, parece ser unânime a crítica. É raro encontrar uma avaliação positiva, mesmo entre os que já possuem uma experiência docente, contudo as críticas se modificam internamente a depender desse perfil do aluno.

*A única coisa que eu acho [...] é que o tempo de prática do curso de Pedagogia deve ser maior. E também ter mais práticas, inclusive na parte administrativa. (CR – concluinte de Pedagogia que trabalha em escola)*

A concluinte da pedagogia que também desenvolve uma prática docente faz uma dupla crítica e fala de sua expectativa como professora que atua na rede de ensino e que “aguarda” o estagiário.

*A gente que já está na prática, pelo menos eu, sinto falta de ter essa relação, de ter, por exemplo, um estagiário, mas estagiário que dê apoio, que mostre alguma coisa, que te dê um retorno do que está sendo feito. (MA – concluinte de Pedagogia que trabalha em escola)*

Em seguida, a mesma pessoa retoma a conversa e relembra de sua experiência como estudante, quando fez, em períodos anteriores, o estágio curricular na pedagogia.

*E agora eu posso falar de mim como estagiária e eu acho que a gente não é tão preparada para algum tipo de retorno para o professor. Isso ocorre nos estágios, nas práticas, pelo menos as que eu já fiz, né? É que eu fiz dentro da minha própria sala de aula. [...] Mas, por exemplo, você vai lá observa, faz o que tem que fazer, muitas vezes critica a prática do professor, mas não dá retorno para o professor de como poderia ser feito. Não é impor a sua opinião, mas ajudar no que ele vê para o professor. (MA – concluinte de Pedagogia que trabalha em escola)*

Esse depoimento revela a precariedade de um estágio que, sendo feito na própria sala – professor cursista – nem sempre garante a atenção devida e, sendo feito em sala de outro professor regente, exige um diálogo que deve ir além do “pedido de licença” para entrar em sala e o “cumprimento” na hora de sair.

O estágio que se firma e se concentra na “observação” corrobora, de um lado, o distanciamento entre teoria e prática

– até porque é bem mais fácil criticar que fazer. Tal postura reforça também os impedimentos encontrados nas escolas que se assentam na resistência do professor em aceitar estagiário. É o que a mesma depoente ressalta: “[...] Tem professor que tem aversão ao estagiário. [...]” (MA – concluinte de Pedagogia que trabalha em escola).

Não há dúvidas de que existem conflitos de diferentes ordens envolvendo a atividade de estágio. Mas qual o sentido atribuído a ele pelos egressos do curso?

### **O ESTÁGIO NA ÓTICA DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA UFJF**

<sup>5</sup> Vale observar o relatório completo (CALDERANO, 2009a).

Os depoimentos aqui apresentados<sup>5</sup> se referem às respostas dos egressos que participaram do levantamento de informações relativas ao curso de formação e ao significado a ele conferido. Foi utilizado, como instrumento de pesquisa, um questionário que fora respondido por telefone pelos 104 egressos que se dispuseram a contribuir para este estudo exploratório. As respostas obtidas, em geral, são sintéticas.

Assim, por se tratar de depoimentos curtos, cujo sentido por vezes é associado ou complementado por outros, optou-se por agrupá-los pelos temas que os conduzem, porém distinguindo-os entre si, mantendo cada frase tal como fora dita por cada indivíduo, separadamente. Para que não ficassem sobrepostas as informações oferecidas pelos depoentes junto à identificação de seus nomes e ainda considerando que esses seriam fictícios para garantir o necessário anonimato, escolheu-se suprimir tais identificações, buscando, assim, realçar as ideias contidas nos depoimentos. Com isso, garante-se o anonimato e mantém-se a individualidade das respostas, tal como foram apresentadas.

Fazendo considerações sobre o curso de pedagogia concluído e considerando sua própria atuação profissional, cada um dos egressos foi questionado sobre as possíveis lacunas encontradas no curso feito por eles. Como problema principal, apareceu a *relação teoria e prática*. Além da gravidade dessa dicotomia percebida pelos egressos e, mesmo sabendo que a *prática*, enquanto componente curricular, muitas vezes se entrelaça com o estágio,

é interessante observar que, em segundo lugar,<sup>6</sup> aparece, destacadamente, o estágio como uma grande lacuna a ser enfrentada. Logo, não há como desconsiderar a centralidade dessa problemática. Entre os 104 respondentes, 14 pessoas ressaltaram o estágio como o problema central do curso.

*O curso deixou muito a desejar na questão de **práticas e estágios**.*

*O curso apresentou uma lacuna com relação à prática (estágio).*

*O curso deveria trabalhar mais a prática, pois ficamos com um déficit na questão dos estágios.*

Ao focalizar o estágio como um problema, os egressos criticaram a forma como os estágios foram desenvolvidos, organizados e orientados:

*Deveria haver mais prática relacionada à teoria, pois o **estágio foi muito superficial**.*

*O estágio também foi muito superficial.*

***Os estágios não foram bem organizados e acompanhados.***

*Os estágios foram pouco supervisionados.*

*O estágio não foi muito explorado na época que realizei o curso.*

*Acredito que a lacuna foi com relação ao estágio, que poderia ser mais explorado e supervisionado.*

Não obstante os problemas encontrados, avalia-se a potencialidade dessa dimensão formativa e ressalta-se que este componente curricular – estágio – pode vir a ser mais que um simples componente. Nele se antevê a possibilidade de enriquecimento do curso, por isso os egressos avaliam que o estágio poderia e deveria ter uma carga horária maior:

*O estágio deveria ter uma **maior carga horária** e deveria começar desde o 1º período.*

*A lacuna foi com relação aos estágios que **foram poucos**.*

*Deveria ter mais estágios.*

Entretanto, alguns egressos apontam o problema relativo ao estágio focalizando outros aspectos: a dificuldade de se desenvolverem na escola atividades pensadas para aquele contexto: “o problema são os estágios, pois não se tem liberdade para desenvolver projetos na escola”. Foi também registrado um problema que, embora conjuntural, afeta também o desenvolvimento do estágio: “Os estágios foram muito corridos e

<sup>6</sup> Os dados aqui apresentados foram obtidos com base nas tabelas construídas, tendo por base o questionário aplicado aos 104 egressos, através do telefone.

pouco proveitosos, porque quando eu fiz teve uma longa greve na UFJF”. Nesse ponto há que se pensar em alternativas após um período de greve, por exemplo, seja nas escolas, seja nas universidades. As atividades previstas para aquele período e suspensas pela greve não deveriam ser simplesmente condensadas e intensificadas para garantir os créditos. Necessário é avaliar e desenvolver procedimentos e estratégias específicos que deem conta dos objetivos antes definidos de forma adequada e academicamente confiável.

Para completar a triangulação dos sujeitos no estudo referente ao estágio, será também focalizado o que dizem os professores que atuam em cargos de gestão nas escolas.

## **OUVINDO A ESCOLA PERTENCENTE A DIVERSAS REDES DE ENSINO**

**7** Esse estudo se deu por iniciativa da coordenação de curso de Pedagogia – UFJF, que assumiu o cargo em meio à necessidades de revisão curricular e, nesse âmbito, buscou informações sobre o curso de formação junto a professores e gestores educacionais – coordenadores, supervisores e diretores – transformando tais informações em subsídios para a reestruturação curricular organizada e efetivada em 2006.

Dezessete escolas foram contatadas nesse processo da pesquisa,<sup>7</sup> sendo em sua grande maioria da rede pública de ensino. Apenas três se vinculam à rede particular. Entre os entrevistados, encontram-se diretores, vice-diretores, coordenadores, supervisor pedagógico e professores que estavam se candidando ao cargo de direção. A definição desses profissionais se deu com base no perfil dos sujeitos de pesquisa, sendo alguém que pudesse, de certa forma, falar em nome da escola e que, portanto, tivesse uma experiência para além da sala de aula, envolvendo também a gestão.

Os respondentes não serão identificados porque, embora alguns tivessem autorizado a publicação de seus nomes, nem todos o fizeram. Portanto, para impossibilitar a identificação, fragilizando a garantia quanto ao anonimato – foram atribuídas letras aleatórias a cada um dos entrevistados.

Ao listarem os desafios do curso de formação como base para a atuação no campo escolar, os entrevistados não apresentaram dúvida em indicar a relação entre teoria e prática como questão central a ser revista nos cursos de graduação. Em seguida, destacaram o estágio, que, aliás, como dito antes, é associado, decorrente e responsável também por essa relação.

Ao serem entrevistados, os professores – ocupantes de cargo de gestão – acabam por fazer considerações sobre o próprio

estágio curricular desenvolvido quando eram alunos de graduação e fazem observações importantes quanto às situações verificadas hoje nas escolas.

Nesse contexto, uma entrevistada reconhece a diferença entre a escola X (uma escola tradicional da cidade, reconhecida por seus largos recursos pedagógicos e financeiros) e a escola Y, na qual atualmente trabalha: “lá [...], onde existe grana pra fazer tudo, é muito diferente da nossa realidade ... A gente tem que ficar buscando aqui, ali, aprendendo com o dia a dia, aprendendo com as dificuldades” (supervisora Ne). Sua crítica recai nos estágios.

*Os estágios, por exemplo, são feitos superficialmente – muito superficiais. Acho que poderia diminuir, na hora do estágio, a carga horária da faculdade pra ir pra prática, fazendo um livro de ponto, que as pessoas compartilhassem de todos os problemas que há na escola pra ter subsídios de como agir. (supervisora Ne)*

Conhecer melhor o cotidiano da escola parece ser uma necessidade sentida pelos egressos. No entanto, a forma de se construir esse conhecimento parece ainda não estar muita clara. Por vezes se busca a inserção prática no cotidiano. Por outro, a existência de um “livro de pontos” com os problemas da escola surge como um recurso de acesso àquela realidade. Em que medida esse livro pode substituir a ida a campo? A resposta para isso pode estar na forma com que são trabalhadas as questões, supostamente, nele contidas. Mas e o contexto e a interpretação dos protagonistas dos problemas – quem os apresenta e interpreta? E as soluções? Foram ou não buscadas? De que forma e por quem? E os resultados dos possíveis desdobramentos?

Essas perguntas apontam não uma crítica à sugestão apresentada, mas a necessidade de se dar contorno à proposta tornando viável a alternativa, não como substituta da inserção na escola, mas como um recurso de fundamental importância para propiciar parte dessa inserção.

Outra supervisora reforça o problema relacionado ao estágio e declara:

*[...] eu acho que falta muito estágio [...], o profissional precisa saber teoria e quer aplicar a teoria. E o colégio é tão diferente da teoria... Claro que você pode pegar muita coisa da teoria e aplicar, mas você tem que conhecer a prática antes, senão a teoria fica igual vento – vai embora. (supervisora M)*

Nisso, percebe-se novamente a dicotomia entre *teoria e prática, estágio e fundamentos*. Numa visão linear e hierárquica, uma faceta é mais importante e/ou vem primeiro quando, na verdade, o sentido de cada uma dessas dimensões está em sua mútua relação. Afinal, o estágio curricular não se reduz à prática, no sentido operacional. O estágio precisa se constituir em uma oportunidade de estreitar as relações entre reflexões teórico-práticas, visualização ampliada do processo educacional, descoberta e delineamento de desafios encontrados para, numa perspectiva de síntese, atingir a construção conjunta de alternativas pedagógicas para os problemas identificados.

A desconexão entre tais dimensões reforça a ideia da inaplicabilidade, distanciamento e fragilidade do conhecimento em questão. Por sua vez, a ampliação do conhecimento exige, entre outros aspectos, humildade para manter-se no processo de aprendizagem – que é contínuo – e maturidade para lidar com pessoas que dele fazem parte.

*Tem gente que sai da teoria, achando que sabe tudo, não tem a humildade necessária porque a nossa realidade é outra. Essa professora gritava o tempo todo, esmurrava. Eu falei com ela: “Não é por aí, pedagogia do amor. Eles [os alunos] são ótimos de lidar, quanto mais carente, mais fácil”. Mas não! É uma ignorância, ficava brigando com eles, pegava o caderno dos meninos, rasgava - vê se isso é jeito? (supervisora M)*

Em busca de aproximação entre a formação e o campo de trabalho, algumas lacunas do conhecimento necessário ao cursista, futuro professor, revelam-se. Entre elas se destaca a questão das relações interpessoais.

*Eu penso assim, a teoria, você lê, você estuda. Esse outro lado, a parte humana é uma coisa que precisa ser melhor trabalhada, está sendo um dos desafios. Então eu acho que se trabalhasse essa questão da afetividade, da sensibilidade... Porque, de repente, as pessoas chegam muito preocupadas em projetos e projetos, esquecendo desse relacionamento que eu acho importantíssimo. (diretora M)*

O desconhecimento da realidade escolar afeta o processo de formação docente. Tal situação revela-se na própria prática dos professores que atuam nos cursos de formação inicial que, nem sempre, conhecem a escola por dentro, em sua dinâmica

e desafios atuais. As considerações – por parte dos professores do ensino superior –, acerca da escola e do(a) professor(a) que nela trabalha, indicam, muitas vezes, uma pré-noção e um “conhecimento” desatualizado. Por isso, a defesa de uma maior aproximação entre o ensino superior e a escola. Nesse entendimento, a universidade deveria:

*Participar mais, viver mais a realidade, acho até que com um convívio mais direto com a escola. Ver realmente como que é o dia a dia, os problemas que acontecem pra poder interferir. A gente recebe muitos alunos estagiários que se espantam com tudo: “Nossa, que absurdo!” Eles vêm com uma imagem de escola que passam da cabeça deles, não a escola que se apresenta hoje. Acho que têm que ver principalmente a prática pedagógica. Eu já fiz curso na universidade que o professor mostrava uma coisa que nós já fazíamos há muito tempo, então a imagem que ele tinha da escola era da época dele. Os professores aqui da escola todos têm curso superior, alguns especialização, então são todos muito bem preparados, mas professora de primário, de 1ª a 4ª série ainda é chamada “professorinha”. (professora E – candidata à eleição)*

O estágio é centralmente indicado como a possibilidade dessa aproximação. No entanto, recaem sobre ele todas as críticas desse desencontro entre esses espaços educacionais.

*Depois que eu comecei a trabalhar é que vi a diferença que tinha do trabalho dos professores do estágio. Tive um choque. Entrar numa sala de aula que é sua, você vê que nada daquilo que você viu, tão certinho, que funciona da mesma forma... (diretora S)*

Alguns outros entrevistados apontam que o curso valeu em termos teóricos. O problema maior estava, segundo eles, na condução das atividades junto aos alunos.

*Com o conteúdo não tinha problema, mas o domínio da sala de aula, eu tive muita dificuldade. Hoje a gente vê que a escola tá muito mais agradável, muito mais livre do que aquilo que a gente vivenciou, mas pra mim esse domínio de sala de aula foi muito difícil. [...] Hoje o que eu vejo que o tempo é muito curto pra adquirir esse domínio. Fico preocupada porque nós ficávamos o ano inteiro e é muita observação..., a parte mesmo de regência são poucas horas. Ainda assim acho que o tempo de regência para as estagiárias tinha que ser maior, porque só no dia a dia que você vai ter aquele domínio. (diretora S)*

Eis aqui um problema que se revela na ordem institucional. Observa-se no trabalho do dia a dia uma dificuldade, por parte de um número significativo de escolas, em possibilitar um estágio no qual o aluno-cursista possa desenvolver algumas atividades pedagógicas que ultrapassem “uma” aula. Há casos em que o aluno não consegue autorização para a chamada “intervenção pedagógica”, mesmo sendo ela de curta duração. Por outro lado, veem-se escolas que não se preocupam com isso, não por respeito ao processo de formação inicial, mas porque se aproveitam dessa atividade, de modo indevido. Desvalorizam o processo de formação e o magistério, criando situações de subemprego e utilizando os estagiários como professores substitutos, sem a remuneração devida. Tal situação é “justificada” pelo “apoio à formação em processo”, embora não seja considerado que essa formação exige cuidados específicos, acompanhamentos devidos e que os alunos das escolas – bem como os estagiários – necessitam de professores bem qualificados e presentes para auxiliá-los nesse percurso

O despreparo, por vezes, gera pedido de demissão, como no caso mencionado a seguir. Constitui-se em problema ainda pior quando o despreparo e/ou a falta de condições para o trabalho gera(m) permanência associada ao descontentamento profissional latente ou manifesto, que provoca atuação desastrosa no campo educacional com relação aos alunos – vítimas dessa situação.

*O professor, mesmo vindo do curso superior, ele cai numa sala de educação infantil e se pergunta como é que faz isso? Como é que é aquilo? Em quanto tempo eu posso dar essa atividade? Tem esse despreparo. Qual deve ser a atitude em determinada situação? Porque é uma idade muito diferente do ensino fundamental. O trabalho é completamente diferente, é muito lúdico, eles não param, é extremamente dinâmico. A gente teve caso de professor chegar aqui e dizer “Deus me livre, é isso?”. Teve caso de pedir demissão e não voltar mais. “Se eu soubesse que teria que trabalhar com educação infantil, eu nem teria aceito, eu achei que seria só dos sete anos em diante.” Mas o concurso é pra tudo, fez concurso. A pessoa não estava preparada nem pra aprender a gostar. Tem que estar disposta. Então eu penso assim: na formação, tem que ter conhecimento o que é educação infantil, quais os trabalhos que são realizados, que tipo de psicologia, a própria formação do trabalho pedagógico mesmo, da didática. (diretora S)*

Por outro lado, a própria direção da escola carece de informações e recursos para lidar com os problemas advindos da postura do professor, posto que ela também se sente despreparada para lidar com os novos sujeitos do processo educacional. Tal situação pode ser ilustrada através do relato da auxiliar de pesquisa que colaborou nesta entrevista:

*A diretora comenta que está muito difícil o trabalho atualmente. Nos últimos dez anos a clientela mudou muito, é difícil para o professor “aguentar” uma sala com vários alunos com problemas. Ela diz: “Elas vêm dar aula preparadas pra uma escola que não existe mais. A universidade tem que preparar para escola que tá aí. A violência, por exemplo. Não é coisa de um matar o outro, mas a gente tem aluno de 1ª série que só fala de bater, de dar chute. Já é criado assim. O professor não dá conta de lidar com isso tudo. (auxiliar de pesquisa M A C I)*

Como síntese desse despreparo, destaca-se o seguinte depoimento:

*A maioria das pessoas que chega à escola acha que a escola funciona como um trem no trilho que nunca vai extraviar, nunca vai acontecer nada. A maioria acha que todos os alunos vão aprender da mesma forma, tem dificuldade em aceitar um aluno com uma dificuldade maior, até às vezes de planejar uma aula, de escrever um texto, de programar essas atividades. Às vezes a gente pega assim: “Vamos montar um projeto?”. Aí elas falam: “Eu não sei escrever... Esse menino aqui chegou na 1ª série, ele não tá alfabetizado, o que vou fazer com ele?”. (supervisora G)*

Quem pode responder a essa questão? Quem se responsabiliza pelo processo?

Por vezes, se tem claramente a ideia de que as professoras na escola básica estão à deriva. Sabe-se da importância fundamental do processo de formação, mas não se pode atribuir a ele toda a gama de problemas encontrados. Há que se pensar na melhoria desse processo associado à formação contínua dos professores da escola básica e da universidade, sem se perder de vista as condições de trabalho que devem compreender inclusive o suporte a essas professoras e a realização de um trabalho conjunto que congregue a análise dos problemas e as possibilidades de ações para seu enfrentamento, dentro e fora da escola.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando os depoimentos apresentados, indicativos da parcialidade com que os cursos de formação inicial prepararam os alunos para a atuação na escola através do estágio curricular e observando algumas das experiências bem-sucedidas dentro e fora do país no que tange aos cursos de formação, algumas considerações são aqui apresentadas com o propósito de estreitar as relações entre os campos de formação e o trabalho docente, numa perspectiva transformacional.<sup>8</sup> Aqui se refere à filosofia do realismo crítico, que pressupõe que a estrutura oculta da realidade deve ser observada, de modo que o conhecimento assim construído possa transformar o fenômeno analisado, ou, pelo menos, as ações a ele dirigidas. Nessa perspectiva o conhecimento não se reduz, nem se enclausura no levantamento de dados, mas pressupõe a indagação propositiva, ou seja, o que se pode fazer a partir deles.

A busca, aqui destacada, pela aproximação entre a formação e o trabalho docente, entre universidade e escola não tem o sentido de fazer com que um espaço se torne dependente ou refém do outro, mas, com base nas responsabilidades específicas, busca-se a identificação conjunta de problemas e desafios a serem pontualmente e articuladamente focalizados, estudados, debatidos e as propostas emergentes “colocadas em prática”.

Inspirando-se em experiências bem-sucedidas e, numa perspectiva de um estudo de caso, seria notável fazer com que os envolvidos na “história” – tanto da escola quanto dos processos de formação – pudessem se sentir motivados para escrever novas histórias, indicando procedimentos refletidos e planejados pelas circunstâncias reais, com perspectivas que vão além da rotina e do racionalmente previsto, tendo por base o conhecimento transformacional que abre perspectivas antes não calculadas. Tal alternativa poderia qualificar e intensificar as contribuições de um curso de formação inicial que, apesar das críticas a ele dirigidas, são reconhecidas e valorizadas.

Importa observar que, apesar das lacunas anteriormente apontadas, a maioria absoluta (69%) dos 223 professores em serviço, sujeitos da pesquisa interinstitucional referida, afirma que os estágios e as práticas desenvolvidos em seu curso de formação foram “bons”.

<sup>8</sup> Aqui se refere à abordagem filosófica do realismo crítico desenvolvida por Bhaskar (1996). Ver também trabalhos que focalizaram essa abordagem: Outhwaite (1983), Collier (1994), Hamlim (2000) e Calderano (2002).

Ressalta-se também que tanto as críticas quanto as considerações positivas relativas ao estágio distribuem-se regularmente entre as diversas IES, portanto se conclui que não há disparidades entre as avaliações dos egressos de diferentes cursos. A positividade com que é visto o curso aponta também que as críticas a ele destinadas revelam a seriedade com que se pensa na qualificação do curso, e não no seu demérito geral.

Sem dúvida alguma, o estágio é apontado como um dos problemas centrais no curso de formação inicial. Também não há como negar que ele depende de um conjunto de ações que precisam ser necessariamente orgânicas para que atinjam os objetivos de qualificação acadêmica e profissional. Sua concepção e constituição dependem de um conjunto de fatores. O trabalho do professor exige uma articulação interna com os demais docentes da própria universidade e da escola básica. A relação entre universidade e escola precisa ser reparada e qualificada, a fim de que o estágio curricular não se reduza à mera prestação de serviço (por parte da escola básica), ou a um simples cumprimento de horas previstas (por parte do aluno), ou, ainda, a um espaço para “observação” e/ou “aplicação” de reflexões previamente estabelecidas (por parte do professor orientador de estágio).

A dificuldade institucional em estabelecer diretrizes claras para o estágio favorece, a depender da habilidade de cada professor, que alguns alunos escolham a escola – campo de estágio – de acordo com as conveniências pessoais, pautando-se, na maioria das vezes, pela proximidade e acessibilidade. Com isso a(s) realidade(s) observada(s) nem sempre corresponde(m) à pluralidade de situações que envolvem o ensino público. Mesmo sendo, em alguns casos, os responsáveis pela escolha da escola – esses mesmos alunos –, mais tarde, acabam por reclamar sobre o distanciamento entre o que fora observado no estágio e as possibilidades teórico-metodológicas apontadas pelo curso, por exemplo. Ressalta-se que a escolha da escola não é, por si só, o fator responsável pelo fracasso pedagógico-profissional do estágio curricular, mas é um componente importante que pode propiciar ou não experiências significativas de aprendizado.

O trabalho colegiado precisa ser melhor entendido para que de fato se produza um resultado também orgânico, caso contrário, a transferência de responsabilidade solidificará o vazio presente na escola quando se trata, principalmente, de

um determinado conjunto de alunos – pessoas pertencentes às classes desfavorecidas social e culturalmente. Afinal, que escola pública se quer construir? Em que medida ela se aproxima da escola na qual, de fato, acreditamos?

Apostando na qualificação dos cursos de formação inicial e considerando os desafios como pistas no processo de superação de seus limites, ressalta-se a importância de se buscar e desenvolver uma concepção institucional de estágio baseada na docência compartilhada.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> No livro, organizado por Calderano, *Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*, a partir de alguns de seus capítulos, se vê esboçada uma concepção de docência compartilhada.

A criação e consolidação de grupos de estudo, por exemplo, formados por professores da escola pública, da universidade e alunos em processo de formação, tendo como foco central os desafios da escola, poderiam ser motores de uma nova perspectiva de ação entremeada às atividades de estágio curricular obrigatório. Por que não? Afinal, está cada vez mais claro que a formação docente não se restringe ao espaço da universidade e o trabalho docente é desenvolvido também em ambos os campos. Portanto, reconhecer a realidade dessa ação conjunta e qualificá-la pode, seguramente, fomentar processos de formação compartilhada entre universidade e escola com o propósito de aprimorar tanto a formação quanto o trabalho docente desenvolvido em ambos os espaços.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Sandra. *A Organização e o desenvolvimento de estágios curriculares em cursos de licenciatura da UFSM: envolvimento de estagiários e orientadores*. 281p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2008.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. *Prática de ensino e estágio supervisionado: um estudo sobre as produções no período 2003-2008*. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, MG, 2009.
- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- BERNAL, M. D. P. U. La Licenciatura en educación para la infancia de la Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia. In: CAMPOS, M. R.; KÖRNER, A. *Modelos Inovadores em la Formación Inicial Docente*. Chile: Unesco, 2006. p. 213- 254.
- BHASKAR, Roy. Naturalismo. In: BOTTOMORE, T.; OUTHWAITE, W. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Editoria brasileira Renato Lessa e Wanderley Guilherme dos Santos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CALDERANO, M. A. *O Aluno do curso de Pedagogia: da universidade ao mundo do trabalho*. Projeto de Pesquisa apresentado à Propeq/UFJF, 2004

\_\_\_\_\_. Aspectos Acadêmico-profissionais do Aluno de Pedagogia: seu perfil e perspectivas atuais. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL/ REGIÃO SUDESTE, 7., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: ação educacional e as inter-relações institucionais e pessoais. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 10, n.1/2, mar. 2005/set. 2006.

\_\_\_\_\_. *Satisfação profissional do trabalhador brasileiro: habitus, reflexividade e aspirações*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, PE, 2002.

CALDERANO, M. da A. (Coord.). *A Formação e a prática dos docentes que atuam no ensino básico: um estudo exploratório a partir de egressos dos cursos de formação de professores*. Relatório final de pesquisa, Juiz de Fora: Propeq, circulação interna, 2009a. 192 p.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *A Formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado*. Relatório final de pesquisa. Propeq, Fapemig, 2009b.

CALDERANO, M. da A.; PEREIRA, M.; MARQUES, G. (Org.) *Campos e vertentes: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica*. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

CALDERANO, M. da A.; ROMERO, C. C. (Coord.). *Avaliação do Projeto Todas as Letras: seu desenvolvimento e impactos*. Relatório técnico de pesquisa, São Paulo, IIEP, 2008.

COLLIER, A. *Critical realism: an introduction to Roy Bhaskar's Philosophy*. London, New York: Verso, 1994.

CRUZ, E. G. El caso del programa de formación docente de la Universidad ARCIS em Talagante. In: CAMPOS, M. R.; KÖRNER, A. *Modelos Inovadores en la formación inicial docente*. Chile: Unesco, 2006. p. 169-212.

FELICIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. A Formação prática de professores no estágio curricular. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 32, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 out. 2010. doi: 10.1590/S0104-40602008000200015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37. p. 57-70. jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

HAMLIN, C. L. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as ciências sociais. *Dados*, [online], Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2000.

MESSINA, G. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. n. 19, p. 145-207, jan./abr. 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2007.

- MILANESI, I. *Instituído instituinte: a travessia de um currículo linear para um currículo integrado/interdisciplinar na formação de professores*; 1; 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-tei-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. *A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- NÓVOA, A. (Org.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, D. *As Reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- OUTHWAITE, W. Toward a Realist Perspective. In: MORGAN, G. *Beyond Method: Strategies for Social Research*. Bervely Hills, London, New Dehli: Sage, 1983.
- POGRÉ, P.; MERODO, A. La Experiência de formacion docente de La Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina. In: CAMPOS, Magali Robalino; KÖRNER, Anton. *Modelos Inovadores em la Formación Inicial Docente*. Chile: Unesco, 2006. p. 55-108.
- RIBEIRO, E. B. *A Compreensão polissêmica do estágio no ensino superior*. 1v. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, GO, 1999.
- RODRIGUES, P. A. M. *Anatomia e fisiologia de um estágio*. 1 v., 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./abr. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. et al. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, Porto Alegre, 1991.
- WINCH, P. G. *Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo*. 1 v. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2009.
- 

**MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO**  
Professora associada da Universidade Federal  
de Juiz de Fora – UFJF  
*assuncao.calderano@gmail.com*

Recebido em: MAIO 2012  
Aprovado para publicação em: SETEMBRO 2012