

# O Lugar do Estágio na Formação de Professores

Menga Lüdke\*

*The place of intership on teacher training*

---

\*Professora titular da PUC-Rio e da Universidade Católica de Petrópolis.

**RESUMO:** Neste texto procurei reunir discussões em torno do tema da formação de professores a partir das questões da “profissão” docente e sua evolução e do papel do estágio como via de articulação entre o aspecto teórico e o prático, que compõem as duas dimensões fundamentais para a formação do futuro professor, a primeira mais sob a responsabilidade da universidade e a segunda mais ligada ao trabalho realizado nas escolas. Trouxe um pouco das lições oferecidas pela história da formação de professores entre nós e dos percalços sofridos pela “profissão” docente em sua trajetória. Finalizo com a discussão desenvolvida por nossa pesquisa ao redor dos problemas do estágio e sua proposta para buscar sugestões que possam levá-lo a caminhos mais promissores, dentro dos limites de sua realidade atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; “profissão” docente; estágio supervisionado; pesquisa.

**ABSTRACT:** In this article are presented discussions around teacher education, starting from the problems of teaching as a profession and its evolution, and those linked to the period for practical training, in its effort to articulate the two basic dimensions for teacher preparation: the theoretical, more linked to the university training, and the practical linked to the school work. Some lessons from the history of teacher education and teaching as a profession in our country are brought. To close, is presented the contribution of our recent concluded research on the problems related to this practical training period and a new proposal for a study, looking for possible ways to help on its effectiveness.

**KEYWORDS:** Teacher education; teaching as a profession; practical training period; research.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema de preocupação constante dos pesquisadores da educação, pois está na raiz de problemas há muito tempo sofridos por nossas escolas e seus alunos. Não apenas os pesquisadores, mas os pais, a mídia, toda a sociedade apontam essa formação como um dos principais fatores responsáveis pela baixa qualidade da educação oferecida por grande parte das nossas escolas, sobretudo as da rede pública. Na base dessa preocupação crítica encontra-se implícita a confirmação da importância atribuída ao papel do professor para o desenvolvimento de nossos pequenos cidadãos, hoje acolhidos quase na totalidade pelas escolas da educação básica, 90% deles pelas da rede pública.

A mídia se encarrega de veicular esse reconhecimento por meio de metáforas simpáticas, como “Na base de todo bom profissional se encontra um bom professor”, ou “O que há de comum na origem de um bom médico, um bom advogado e um bom engenheiro? Um bom professor!” Essa aura de reconhecimento da importância do professor, a despeito da avassaladora entrada dos meios tecnológicos na oferta de informações, contrasta com o precário atendimento a medidas voltadas para necessidades sentidas pelos professores em seu trabalho e em sua vida que poderiam, talvez, tornar mais efetiva sua ação educativa, tão importante para a formação de nossos cidadãos. É o que nos lembra Nóvoa (2008; 2012 a; 2012 b), estimulando-nos a continuar discutindo e investigando sobre essas necessidades, pois, como ele, continuamos a acreditar na atribuição fundamental confiada ao professor, de modo especial em um país tão cheio de diferenças, a despeito de sua riqueza de recursos, como o nosso.

Proponho neste texto revisitar alguns problemas inerentes à questão da formação de nossos professores, que têm recebido a atenção de muitos pesquisadores, mas gostaria de tratá-los em uma perspectiva um pouco diferente, mais geral e preocupada com a procura de caminhos, ainda que provisórios, à espera de soluções mais satisfatórias.

Começarei por uma rápida visita à evolução da formação de nossos professores e da “profissão” docente, sempre cercando a expressão com o cuidado das aspas, pois a vejo com várias limitações quando dirigida ao magis-

tério. Trarei um pouco da discussão sobre essa possível “profissão”, tal como a vejo na nossa realidade, passando ao aspecto essencial representado pelo trabalho do professor, como de qualquer outro profissional, ressaltando sua importância para orientar o esforço de formação do professor. Finalmente focalizarei o papel da pesquisa, voltada para as questões da formação de futuros professores, em uma perspectiva de busca de caminhos possíveis, a partir de pistas à espera do olhar perscrutador do pesquisador.

### UM POUCO DA HISTÓRIA

Da longa história da formação de nossos professores tentarei extrair algumas lições, na busca de sugestões para enfrentar os atuais problemas por ela enfrentados. Essa história está bastante ligada à da “forma escolar”, que passou a caracterizar a instituição dedicada à educação de crianças e jovens, a escola, consolidada quase tal como se apresenta em nossos dias, a partir do século XVII ou XVIII, como nos ensinam Vincent, Lahire e Thin, em seu conhecido livro *L’ éducation prisonnière de la forme scolaire?*, de 1994. A organização dos trabalhos desenvolvidos dentro dessa instituição foi tão bem sucedida, e passou a marcá-la com tal força e tanta eficiência, que muitos dos seus traços perduram quase indelével até hoje e passaram a caracterizar outras instituições, influenciadas pelo seu sucesso, de caráter especificamente pedagógico. Os autores afirmam que esse grande sucesso chegou mesmo a comprometer a própria possibilidade de abertura da instituição escolar para novas demandas, como assinala Dubet (2002), em sua análise sobre o declínio das instituições.

No Brasil, ao longo do século XIX, se consolidou a configuração escolar que atravessaria o século XX, chegando ao XXI com suas características básicas bastante conservadas. A distribuição dos alunos por turmas, acomodados em carteiras enfileiradas, voltadas para a direção da mesa onde se acomoda o professor, que tem atrás de si um quadro (hoje interativo, talvez), no qual são indicados os exercícios. A programação organizada em conteúdos distribuídos ao longo do ano letivo e encaixados em tempos regulares (de 50 minutos), as aulas, regidas por uma indefectível sineta, dentro de um ambien-

te regulado por normas disciplinares claras e uma orientação, também clara, para o esperado sucesso dos alunos, sancionado pela prova final. Essa é ainda a forma predominante de trabalho de professores e alunos em nossas escolas de educação básica.

O professor, ou melhor, a professora encarregada desse trabalho, desde meados do século XIX, recebia sua preparação na Escola Normal, como ocorria nos países de sistemas educacionais mais consolidados, como a França, nos quais se inspirava a formação de nossos professores. Particularmente nesse país, essa forma escolar e essa instituição formadora desempenharam papel muito importante e adequado ao que delas esperava o país, em sua determinação de assegurar a educação básica indispensável à formação de todos os seus cidadãos, como fica indicado pela própria designação atribuída aos professores *les instituteurs*, isto é, os instituidores da nação que se estabelecia. O modelo das escolas normais expandiu-se por todo o país, sendo responsável pela formação de nossos professores da educação fundamental, procurando articular uma formação geral, relativa aos conteúdos que deveriam ser aprendidos pelos alunos, com o embasamento de cunho pedagógico ou didático, indispensável ao trabalho que o futuro professor deveria realizar em sua escola.

Essa articulação se revelou sempre difícil, passando por percalços muito bem percebidos pelos estudiosos da época, especialmente Anísio Teixeira, como analisa Saviani (2009). Foram tentadas várias soluções para procurar atender às duas exigências básicas, de formação teórica consistente e de iniciação à prática docente, como foi a criação dos Institutos de Educação, na década de 1930, que acoplavam uma escola de educação básica como campo de exercício para os estudantes em formação, paralelamente aos cursos relativos às disciplinas básicas como biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação e introdução ao ensino. Esses Institutos passaram ao final da década para o nível superior e deram origem, na universidade, aos cursos de licenciatura, entre os quais o de Pedagogia, responsável pela formação dos professores do curso normal, ainda hoje existente, dos professores da educação básica em seu primeiro segmento (1º ao 5º ano) e da educação infantil. Esses cursos, entretanto, deixaram para trás a preocupação básica com a articulação entre a preparação teórica e a iniciação

à prática, tão cara a Anísio Teixeira, e fizeram sua história muito mais centrada na valorização das disciplinas de conteúdo específico. O desequilíbrio entre os dois aspectos básicos para a formação de professores ficou estigmatizado na figura do 3+1, que representa a organização do curso de licenciatura em três anos consagrados às disciplinas de conteúdos específicos e um último voltado para as ligadas à pedagogia e à didática, dentro de uma concepção, em geral, bastante estreita. Os problemas decorrentes dessa estrutura, alguns persistentes até hoje, foram analisados pelas pesquisas coordenadas por Vera Candau (1987; 1988).

### EM TORNO DA “PROFISSÃO” DOCENTE

Vou trazer um pouco da discussão em torno da “profissão” docente e sua evolução entre nós, bastante motivada pela palestra de Maurice Tardif, na abertura do Colóquio Internacional em Educação, realizado em maio último, pelo CRIFPE, *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*, em Montreal, sobre questões atuais e futuras da formação e da profissão docentes. O tema da palestra de Tardif, que será em breve publicada na revista *Educação & Sociedade*, é: “A profissionalização do magistério passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás” (2013). Pode-se perceber pelo título o tom negativo de sua posição frente à questão. Vou explorar alguns pontos por ele levantados, mais próximos à nossa realidade, sobre a qual, aliás, ele falou diretamente.

Procurando fazer um balanço crítico da situação da “profissão” e da profissionalização docentes nos últimos 30 anos, Tardif (2013) propõe sua evolução em três idades: a da vocação, a do *metier* e, finalmente, a da profissão. Na primeira, como o próprio termo indica, a tônica era dada pela dedicação, pelo chamado ao cumprimento de uma missão, que ao mesmo tempo determinava e provia esse cumprimento, como era o caso dos educadores ligados às ordens religiosas. O segundo período se caracteriza pelo desenvolvimento de habilidades próprias de um *metier*, um ofício, que se aprende pela convivência com um mestre, um artesão, que domina as técnicas de trabalho com os materiais e os instrumentos próprios desse ofício, que ele conhece muito bem.

A passagem para a era do *metier*, lembra Tardif (2013), configura uma mudança importante em relação à situação de trabalho, que passa a ser salarial e contratual, entre um empregado e um empregador, no caso do professor não mais representantes da Igreja, mas do Estado, que passa a ser responsável pelo seu salário e sua carreira, garantindo, inclusive, o exercício da ocupação frente a pessoas não credenciadas para ele. Tardif (2013) chama atenção para o significado da passagem ao estágio do *metier* para o desenvolvimento pessoal dos professores, como trabalhadores reconhecidos como responsáveis pelo seu desempenho no trabalho, com certa autonomia para decisões importantes no que se refere às atividades com seus alunos. Este aspecto foi particularmente importante para as mulheres, que passaram a exercer o magistério como trabalho independente de controles diretos de pais ou de supervisores religiosos. Em contrapartida, elas tiveram que se formar adequadamente para o exercício da função e essa formação foi, em nosso caso como em outros países, oferecida pela Escola Normal.

O que representou a influência dessa poderosa instituição formadora, a partir do final do século XIX até meados do século XX, está relatado em vários estudos, entre os quais o de Schaffel (1999), que gostaria de mencionar, rapidamente, pela sua relação com o problema da socialização profissional de professores, tema de sua tese de doutorado. Trabalhando com o conceito de socialização, sobretudo como analisado por Dubar (1997; 1991) ela buscava em seu estudo com professoras formadas nas décadas de 1930 a 1960, em uma instituição responsável com exclusividade pela formação de professoras para o Estado do Rio de Janeiro, nesse longo período, qual a relação entre a formação que receberam e o trabalho que efetuaram, ou ainda efetuavam, no magistério. Foi unânime, entre as entrevistadas, o sentido altamente positivo atribuído a essa relação, permitindo-me uma expressão anacrônica, de cunho claramente profissionalizante, já que se reconheciam espontaneamente como “profissionais”, bem preparadas para o exercício do magistério. Schaffel (1999) ilustra a situação analisada por Tardif (2013) como típica da segunda idade na evolução da ocupação docente, a do *metier*, em nossa realidade. O estudo estabeleceu um limite final na década de 1960, quando a legislação relativa ao curso normal alterou sua definição, especificamente voltada para a formação de professores para o ensino então denominado primário, tornan-

do-o equivalente aos outros cursos de nível médio existentes, voltados para uma formação geral e para a entrada para a universidade.

Nos países ocidentais, como analisa Tardif (2013), o apogeu desse período chegou após o final da segunda grande guerra, quando houve um enorme esforço pela democratização da educação e expansão dos sistemas escolares, para atender à massa de alunos que chegavam, demandando um trabalho crescente e efetivo por parte dos professores. Eles responderam de forma positiva a este desafio e desenvolveram seu *metier* com a necessária autonomia, recebendo o reconhecimento e o respeito da sociedade, que tanto precisava deles. Entretanto, tudo foi se transformando, com grandes repercussões sobre a evolução do magistério, com oscilações naturais, em um caminho não propriamente linear, lembra o autor. Nesse cenário, começa a se esboçar a entrada na idade da profissão para o magistério.

Profissão e profissionalização são ideias marcadas pela cultura americana, inspiradas em outras ocupações reconhecidas como profissões há muito tempo, como são a Medicina, o Direito e a Engenharia, profissões liberais, que dispõem de características em geral consideradas pelos estudiosos do tema como básicas para serem classificadas como profissões. Entre essas características ressaltam-se a prestação de um serviço pelo qual se recebe um pagamento; a preparação específica para a execução desse serviço, que é exercido com autonomia pelo profissional; a reunião de seus componentes em organismos que regem o comportamento dos membros como “profissionais”, inclusive a admissão ou dispensa desses membros, com base em critérios estabelecidos e respeitados por todos, sob a fiscalização da entidade corporativa.

Outros requisitos considerados importantes são apontados pelos diferentes estudiosos da questão, como um código de ética assumido pelos que ingressam na profissão (lembramos o Código de Hipócrates, ainda hoje recitado nas solenidades de formatura dos cursos de Medicina) e a responsabilização por seus atos como profissionais, entre outros, dentro da variedade de estudos nesse campo. Tentando distinguir o essencial nessa variedade de requisitos (há autores que apontam mais de dez exigências), creio que o fato de prestar um serviço específico ao público, que demanda uma preparação também específica e pelo qual é estipulada uma remuneração pelo próprio profissional, configura o que caracteriza as profissões liberais, que tanto su-

cesso vem obtendo, marcando a própria concepção de profissão, de modo geral.

Talvez um dos traços mais decisivos para a caracterização de uma profissão seja seu reconhecimento pela sociedade em geral. Não apenas pela comunidade de “profissionais” que a integram e até podem se sentir como tais, trabalhando segundo os padrões impostos, tendo recebido a preparação específica exigida, inclusive passando pelo crivo de exames e concursos (como o da Ordem dos Advogados, por exemplo), seguindo o código de ética estabelecido. Se o trabalho não for reconhecido como de domínio exclusivo daquele grupo, seu caráter como profissional ficará sempre vulnerável a oscilações e invasões ameaçadoras, como é o caso do magistério.

Uma rápida observação das características básicas do magistério basta para perceber a distância que o separa de uma adequação plena ao conceito dominante de profissão. Para começar, não há ainda clareza suficiente sobre o saber específico, próprio do trabalho do professor, em grande parte porque seu objeto de trabalho, a educação, não corresponde a um recorte epistemológico bem definido, constituindo um campo de confluência de conhecimentos oriundos de várias ciências, que contribuem com a produção do seu campo específico para a configuração do nosso campo, a educação. São, entre outras, a psicologia, a sociologia, a biologia, a antropologia, a história e a própria filosofia. No caso do professor do ensino fundamental a situação se fragiliza ainda mais, pois ele lida com um objeto que é de domínio comum: ler, escrever, contar, ensinar noções de história, geografia e ciências, que todos os adultos com uma base mínima de educação devem dominar. Como todos eles passaram pela escola de nível fundamental, parece-lhes que também dominam o trabalho que seus professores tiveram para levá-los a aprender essas coisas básicas, indispensáveis a todo cidadão. Enganam-se nessa suposição, pois esse trabalho que parece fácil, na realidade é muito difícil, e o que eles apreenderam do trabalho dos seus professores foi o que viram, sentiram e aproveitaram para sua própria aprendizagem, mas não o que se passou atrás da cena, na reflexão do professor, na escolha dos materiais, na preparação dos programas, das aulas, das provas, do acompanhamento de cada aluno, na discussão e planejamento do currículo, de tantas coisas que se passam na vida do professor em sua escola, como analisa Labaree (2004).

Dentre outros aspectos que mostram a distância entre o magistério e a definição corrente de profissão, destaca-se a situação do professor como empregado ligado a uma instituição, sendo interessante constatar a esse respeito que é nessa situação que ele pode, talvez, se aproximar do que se concebe comumente como profissional, pelo senso comum, pois em seu trabalho independente, como “professor particular” ou “explicador”, ele se encontra mais afastado. Ele se “profissionaliza” ao se integrar como trabalhador em uma instituição de ensino. Outro aspecto que tem mantido o magistério em situação vulnerável, de modo especial em nossa realidade, é a variedade de vias para a preparação de professores, com diferenças de níveis e de qualidade entre elas, o que concorre para a composição muito desigual do conjunto de professores, mesmo de um mesmo nível e modalidade de ensino. A mais visível diferença se encontra entre os que trabalham na educação básica e no ensino superior, diferentemente dos médicos que se identificam em sua profissão, quer se destinem a atender crianças ou adultos. Dentro de um mesmo nível de ensino, entretanto, registram-se também diferenças marcantes, entre professores atuando em escolas bem equipadas, com um corpo docente qualificado e, sobretudo, se dirigindo a alunos selecionados, motivados e estimulados por seus pais, para aproveitarem as oportunidades de aprendizagem oferecidas por suas escolas, em confronto com colegas que trabalham em escolas “difíceis”. Isto é, com condições precárias no aspecto material e também na composição do corpo docente e discente, com alunos oriundos de bairros periféricos das grandes cidades, e de famílias com nível de instrução formal modesto e poucos recursos para estimular seus filhos para o aproveitamento do trabalho escolar.

Essas diferenças tornam ainda mais difícil pensar no caminho do magistério em direção a uma profissão como as outras. Devo dizer que não o vejo assim, uma profissão como as outras, mas com diferenças que o fazem muito distintos de algumas delas por traços e princípios que apresentam em nossos dias. Vejo, porém, a busca pelo desenvolvimento profissional no magistério como muito positiva, sem comprometê-la com um alvo marcado pela pauta de outras profissões, mas como um processo de crescimento profissional de cada professor, em direção ao pleno desabrochar de suas habilidades, a partir de uma formação bem cuidada e ao longo de uma carreira bem vivida,

pois, para o professor, vida e trabalho se conjugam sempre (NÓVOA, 1992).

São muitas as dificuldades no caminho para o desenvolvimento profissional dos professores. Reconheço, como Tardif (2013) analisou em sua conferência, que pouco se avançou nos últimos 30 anos. Houve mesmo, possivelmente, uma desprofissionalização do magistério, na expressão de Isambert-Jamati e Tanguy (1990), que tive ocasião de analisar em artigo com Boing (LÜDKE; BOING, 2004). As condições de trabalho, frente ao crescimento bem-vindo da população escolar atendida em sua variedade social e cultural, puseram o professor em situação bem menos segura e confortável do que a de seus colegas das décadas de 1930, 1940, ou mesmo 1960, como afirmam Schaffel (1999) e Tardif (2013).

Em nossa realidade, até o salário que representava para o professor – de modo especial à professora – um componente considerável no orçamento familiar naquelas décadas, foi perdendo valor ao longo das décadas seguintes, em favor de outros itens, como a construção de edifícios escolares, considerados de maior visibilidade política pelos governantes da época, como analisamos em Boing (2004), com base no estudo de Melchior (1980). O prestígio e reconhecimento social do trabalho do professor não poderiam deixar de se abater sob a pressão dessas injunções, o que levou Tardif (2013) a afirmar que no Brasil o magistério possivelmente ainda não passou da idade do *metier*, na qual, segundo ele, teve mesmo dificuldades para entrar, carregando ainda alguns traços da idade da vocação. Com certa razão, o autor chega a sugerir que nossas análises sobre a profissionalização do magistério, no nosso País, deveriam considerar certos aspectos desse processo mais do que como inatingíveis, mas como indesejáveis.

Sem abrir mão de uma posição bastante cética, Tardif (2013) registra, não obstante, em sua análise do magistério nas últimas décadas, indícios de uma evolução positiva no sentido da profissionalização e seu trabalho como pesquisador tem contribuído bastante para apontar e trazer para a discussão alguns desses indícios. Um dos mais interessantes é a relação intrínseca entre o conhecimento construído pelo professor e sua experiência docente. Lembremo-nos que foi Tardif, em obra com Lessard e Lahaye, de 1991, que trouxe para nossa reflexão a questão do “saber docente”, conceito há muito subjacente às nossas análises sobre o que seriam conhecimentos próprios do

campo da educação e se o trabalho desenvolvido pelo professor, o “profissional” desse campo, não entraria aí com sua contribuição específica. Com suas pesquisas, Tardif e Lessard (1991; 2005; 2008) têm ajudado a esclarecer a complexa composição do saber, ou do conhecimento do professor, sempre com um componente ligado à prática, ao atendimento do serviço prestado ao público, esperado em toda ocupação. Com isso, o magistério se aproximaria das características das profissões, sem, entretanto, se deixar envolver pela marca do mercantilismo ou da comercialização, que “atingiu em cheio” algumas delas. Trata-se de um saber enraizado no trabalho vivido pelos docentes e que é preciso conhecer a partir do que esses docentes fazem, isto é, do seu trabalho real (BLACKLER, 1995 *apud* TARDIF, 2013).

## TRABALHO DE PROFESSOR

Chego à questão central do trabalho do professor. É consensual o reconhecimento da importância de melhorar a formação dos professores para procurar oferecer um ensino também melhor às nossas crianças e adolescentes, nas escolas da educação básica. Muitas iniciativas têm sido desenvolvidas para procurar atender a essa necessidade, em geral a partir de alterações curriculares nos cursos para a formação de professores. Embora algumas dessas iniciativas tenham resultado em experiências bem sucedidas, em geral de alcance isolado, continuamos a lastimar a situação precária em que se encontra a educação de nossos jovens, sobretudo ao ser comparada com a dos jovens de outros países, cujo sistema educacional se encontra em estágios bem mais desenvolvidos do que o nosso. Não considero muito proveitosa essa comparação, já que essas situações não são mesmo comparáveis, contando esses países com histórias diferentes da nossa, nos quais já se percebeu há muito tempo o que deveria ser feito para assegurar boa formação e carreira atraente ao “profissional” da educação básica, fator essencial para o desenvolvimento de um país.

O trabalho representa para todo indivíduo uma via fundamental de realização pessoal, talvez a mais importante, por ser por seu intermédio que cada indivíduo oferece sua contribuição à sociedade, ao mundo no qual vive.

No caso do professor, o trabalho constitui o meio de realização da função educativa, tão essencial para toda sociedade e própria do professor. Como nos ensinam Tardif e Lessard, ele é também o lócus de construção do saber específico do magistério. É com ele que o professor consegue combinar os conhecimentos básicos, imprescindíveis para o trabalho docente, oriundos das várias ciências que estudam o fenômeno educacional, com os que ele desenvolve com sua experiência prática, resultando no que John Elliott denomina sabedoria (ELLIOTT, 1989).

Nossas universidades, em seu esforço para a formação de futuros professores, asseguram uma base relativa aos conhecimentos originários daquelas ciências, mas não conseguem oferecer a necessária cobertura do lado prático, também imprescindível à formação do futuro docente, que vem da sabedoria do professor com seu trabalho. Recentemente, ao elaborarmos a proposta de um programa de doutorado em educação na Universidade Católica de Petrópolis, como conjunto de professores, reconhecemos sem hesitação a falta de preparação adequada dos professores recém-graduados, para a efetivação do trabalho esperado por eles nas escolas, em todos os níveis e modalidades de ensino. Nossa voz geral era de que a formação oferecida pelos cursos de licenciatura não está correspondendo ao que é necessário para o desempenho do trabalho docente. Decidimos então voltar nosso olhar para esse trabalho, o trabalho real do professor em sua escola, buscando informação para orientar o curso de formação de futuros professores, e escolhemos esse desafio como tema básico da proposta para o curso de doutoramento, aprovado e em funcionamento desde 2012, como comentei em artigo com L. A. Boing (LÜDKE; BOING, 2012).

Olhar de perto para o trabalho realizado pelo professor pode orientar para uma decisiva complementação na formação do estudante dos cursos de licenciatura, onde é proposta sua efetivação não apenas, mas de modo especial por meio do estágio supervisionado. A legislação prevê pelo menos 300 horas para sua realização, distribuída, em geral, ao longo do curso, a partir do 3º ou do 4º período, de acordo com a configuração curricular de cada instituição. O estágio está no centro do problema complexo de articulação entre as duas dimensões básicas da formação do futuro professor, uma voltada ao aspecto teórico, outra para o prático. Na rápida passagem pela história

dessa formação entre nós, vimos que esse problema ocupa a preocupação de estudiosos da educação desde os anos de 1930 ou 40, com a criação dos cursos de licenciatura, a partir da experiência vivida pelas Escolas Normais. Foram buscadas soluções que procurassem aproximar as duas dimensões ao longo do curso de formação, como foi o caso dos Institutos de Educação, nos quais os estudantes dispunham de escolas da educação básica, ligadas a eles, onde podiam exercitar sua prática docente, enquanto acompanhavam os cursos das matérias de fundamentação. A experiência não durou muito e a reflexão posterior levou os estudiosos a concluir que a solução talvez não fosse a mais adequada, já que as escolas anexadas aos Institutos não representavam o comum das escolas da rede, onde os futuros professores deveriam atuar. Outras soluções têm sido tentadas e muitos estudos têm sido desenvolvidos ao redor da questão da articulação entre a formação teórica e a prática, tendo o estágio como o ponto de confluência das dúvidas e críticas, e o professor recém-formado como grande prejudicado nessa situação difícil.

Como professores dos cursos de licenciatura, ouvimos frequentes relatos de nossos ex-alunos, sobre as dificuldades encontradas em seu período inicial de trabalho, como foi o caso cujo relato ouvi recentemente. Recém-graduada de uma universidade muito bem conceituada e aprovada em concurso de ingresso ao magistério público, a jovem escolheu uma das escolas melhor classificadas, próxima ao seu bairro. Logo no primeiro dia, em contato com crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, ela se sentiu inteiramente aturdida, a ponto de dizer a sua mãe, ao chegar a sua casa, que não retornaria à escola. Convencida pela mãe, voltou a enfrentar o desafio, e foi logo ajudada por uma colega, professora há vários anos na escola, que se prontificou a oferecer sugestões baseadas em sua sabedoria de professora experiente, que salvaram a jovem (e seus alunos). Em pouco tempo, talvez menos de dois meses, ela se mostrava inteiramente segura e eficiente no desenvolvimento do trabalho com seus alunos, toda a escola, seus diretores, colegas, pais. Não parece um tempo excessivo para assegurar o domínio de um aspecto tão importante da formação do futuro professor, se o compararmos com os oito semestres, em geral, consagrados ao curso oferecido pela universidade.

Trouxe esse exemplo, de alguém que conheço pessoalmente, para provocar nossa reflexão sobre o que seria possível planejar em relação ao papel

confiado ao estágio e como esse papel não vem sendo desempenhado à altura, sendo mesmo considerado como “fictício”, como ouvi recentemente em um debate sobre o tema, de uma das conferencistas. Ela tinha razão ao usar essa expressão, pois não é raro ouvirmos de estagiários, que fazem parte de nosso grupo de pesquisa, sobre professores que se prontificam a assinar o comprovante de frequência de estagiários, que deveriam estar presentes em sua sala de aula, mas dos quais preferem se ver livres, dada a grande carga de trabalho que enfrentam e o pouco sentido que veem no estágio.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA**

Entro, nesta parte final do texto, na pesquisa que estamos desenvolvendo sobre o estágio e seus problemas no GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente). Em meio à grande discussão a seu respeito, fui levada a me interessar pelo tema por algumas mestrandas, professoras da educação básica, preocupadas com seus problemas. A primeira, Solange Cardozo (2005), vendo o estagiário confinado ao papel de mero observador, ao fundo da sala, “decorativo como uma samambaia”, em sua expressão.

A segunda, Sabrina Albuquerque (2007), constatando a distância entre o professor que recebe o estagiário em sua sala de aula e não se percebe como coformador desse estudante, e a universidade, que parece não o perceber também. Outras foram chegando, ajudando a desvelar as fragilidades desse importante componente do processo de formação de professores e também trazendo sugestões inspiradas em como se desenvolve o estágio na formação de futuros profissionais de outras áreas, enquanto algumas ideias vão sendo ensaiadas na nossa, como o PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica.

Priscila Rodrigues (2009) ampliou a lente da pesquisa para abranger toda a escola, como participante nessa coformação do estagiário, futuro professor. Francisca Pires (2011) focalizou essa lente sobre o supervisor do estágio, encarregado pela universidade de acompanhar de perto o estudante nesse período crucial, mas muito pouco amparado nesse difícil trabalho pela instituição formadora.

Evelyne Guedes (2011) trouxe, da formação do futuro odontólogo, a configuração do estágio como um acompanhamento individual, de cada estagiário, pelo preceptor responsável por cada uma das áreas de atuação básica do futuro dentista. Erika Bicalho (2012), por sua vez, relatou – para nossa surpresa – a realização do estágio do futuro enfermeiro, sob a supervisão de uma preceptora responsável, mas desenvolvido em conjunto com vários profissionais da enfermagem, que compõem sua equipe e dividem com ela a iniciação do estagiário nas várias habilidades.

Finalmente, Vivian Bambino (2012) penetrou em área de difícil trânsito, muito pouco visitada por estudos sobre a formação de professores, na qual se confrontam as duas instituições responsáveis por essa formação, a universidade e a Secretaria Municipal de Educação. Seu estudo desvelou o que já era percebido por estudiosos do tema: a falta de diálogo efetivo entre essas instituições, com repercussões marcantes sobre aquela formação.

Aos poucos, no grupo de pesquisa, fomos mapeando problemas há muito percebidos no domínio do estágio. Procuramos esclarecer alguns de seus aspectos mais obscuros, com os recursos oferecidos pela pesquisa, entre os quais conceitos trazidos à tona por estudiosos que conseguem penetrar em níveis pouco atingidos pela reflexão mais superficial. Tal foi o caso da análise sobre o estagiário como sujeito central de seu processo de formação, elaborada pelo pesquisador Henrique Vaz (2009), da Universidade do Porto. Essa imagem nos surpreendeu, pela obviedade, mas vinha passando despercebida, mesmo em nossas decisões de integrar os estudantes em nosso grupo de pesquisa. Não tínhamos, até então, assumido a importância dessa percepção, que é praticamente eclipsada no tratamento dedicado ao estagiário em seu processo de formação, mais como objeto de normas e prescrições, do que como sujeito central desse processo.

O estudo de Bambino (2012) nos aproximou de um componente, que pode se revelar de grande interesse: o manual do estagiário. Hoje, quase despercebido no desenvolvimento do estágio, ele pode se tornar um valioso instrumento, se trabalhado em sua elaboração e uso, como introdução do estudante ao que o espera no estágio, como período proveitoso para seu desenvolvimento como futuro professor. Outro item inteiramente ignorado em seu potencial para assegurar um melhor aproveitamento do estágio é o relatório

final, exigido do estudante ao concluir o período, como item principal de sua avaliação pelo supervisor da universidade. Esquece-se que a mais importante contribuição da avaliação no campo da educação é fornecer elementos para a melhoria do processo de formação, o que aconteceria se o relatório fosse analisado e considerado pelo avaliador antes de se concluir esse processo, a tempo de introduzir nele esses elementos.

Esses e outros pequenos achados de nossa pesquisa e de suas ramificações nos estimularam a propor um novo estudo (LÜDKE, 2012), voltado para aspectos que parecem se anunciar como fontes de possibilidades a serem exploradas em favor de uma melhoria do estágio tal como se encontra hoje, dentro dos seus atuais limites. O que já conhecemos sobre ele nos permite aprofundar com certa segurança a investigação em torno dos três atores que consideramos como protagonistas em seu desenvolvimento: o estagiário, seu supervisor na universidade, e o professor que o recebe em sua escola. Já reunimos muitas informações para nos ajudar na aproximação desses três atores, como parceiros na nova investigação, em um trabalho de descoberta e possível construção de caminhos para um estágio mais efetivo. O novo estudo já está em pleno desenvolvimento, contando agora no grupo de pesquisa, GE-Prof, com quatro doutorandos, uma mestranda e uma bolsista de Iniciação Científica, além de ex-orientandos que concluíram suas dissertações sobre problemas do estágio e se dispõem a continuar como parceiros na pesquisa. Esperamos, assim, conhecer mais de perto obstáculos e entraves na atuação desses atores e com eles tentar descobrir vias que os contornam, favorecendo a articulação entre as duas instituições formadoras, indispensável para a boa formação de nossos professores.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. B. G. **Estágio Supervisionado e parceria na formação de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

BAMBINO, V. P. **O Estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2012.

BICALHO, E. A. **O estágio supervisionado:** entre futuros enfermeiros e futuros professores. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2013.

CANDAU, V. (Coord.). Novos rumos da licenciatura. **Relatório de Pesquisa,** Departamento de Educação – PUC-Rio, 1988. Publicado parcialmente pelo INEP, Brasília. 1987.

CARDOZO, S. A. **Universidade e Escola:** Uma via de mão dupla? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997 [1991 – original francês].

DUBET, F. **Le Declin de l'institution.** Paris: Seuil, 2002.

ELLIOTT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. **Cambridge Journal of Education,** v. 19, n. 1, p. 81-100, 1989.

GUEDES, E. A. **O estágio supervisionado na formação de futuros profissionais nas áreas da educação e da saúde:** o caso da odontologia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2011.

ISAMBERT-JAMATI, V.; TANGUY, L. **Professionnalisation, deprofessionnalisation:** étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français. 1990. Mimeo.

LABAREE, D. F. **The Trouble with Ed. Schools**. London: Yale University, 2004.

LESSARD, C. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 119-127, 2009.

LÜDKE, M. **O Estágio analisado a partir da atuação dos seus componentes**: projeto de pesquisa, CNPq. Petrópolis: UCP, 2012a.

\_\_\_\_\_; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 426-451, 2012.

\_\_\_\_\_. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004

\_\_\_\_\_. **O Estágio na formação docente**: ponto de convergência ou de estrangulamento? Relatório de pesquisa, CNPq. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, RJ, 2012b.

\_\_\_\_\_. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 23.

\_\_\_\_\_. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

MELCHIOR, J. C. A. Financiamento da educação no Brasil numa perspectiva democrática. **Caderno de pesquisa**, n. 34, p. 39-83, ago. 1980.

NÓVOA, A. Desenvolver a formação de professores aos professores. **Caderno de Pesquisa em Educação**, n. 35, p. 11-22, jan. /jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **A Educação assumiu muitas tarefas.** É o fenômeno da escola transbordante: depoimento. [outubro de 2012]. São Paulo: Nova escola. Entrevista concedida a Beatriz Vichessi e Gabi Portilho.

\_\_\_\_\_. **Nada substitui o bom professor.** (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). Disponível em: <[http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id\\_noticia=639](http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639)>. Acesso em: 16 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Os Professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992

PIRES, F. C. O. **O papel do professor orientador na efetivação do estágio:** múltiplas visões. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2011.

RODRIGUES, P. A. M. **Anatomia e fisiologia de um estágio.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Rio de Janeiro, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHAFFEL, S. L. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960).** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 1999.

TARDIF, M. **A profissionalização do magistério passados trinta anos:** dois passos para frente, três para trás. (Palestra proferida na abertura do Colóquio Internacional em Educação, pelo CRIFPE, em Montreal, Canadá, 2013). Publicação prevista na revista *Educação e Sociedade*.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VAZ, H. A mediação em contextos de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 29, p. 53-72, 2009.

VINCENT, G. (Org.). **L'Education prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles. Lyon: PUL, 1994.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.