



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

de Souza Neto, Samuel; Medeiros Sarti, Flavia; Cerignoni Benites, Larissa
ENTRE O OFÍCIO DE ALUNO E O HABITUS DE PROFESSOR: OS DESAFIOS DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Movimento, vol. 22, núm. 1, enero-marzo, 2016, pp. 311-324

Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115344155023>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ENTRE O OFÍCIO DE ALUNO E O *HABITUS* DE PROFESSOR: OS DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

*“BETWEEN STUDENTS’ CRAFT AND TEACHERS’ HABITUS: SUPERVISED
INTERNSHIP’S CHALLENGES IN THE TEACHING INITIATION PROCESS*

*ENTRE EL OFICIO DE ALUMNO Y EL HABITUS DE PROFESOR: LOS DESAFÍOS
DE LA PRÁCTICA SUPERVISADA EN EL PROCESO DE INICIACIÓN A LA
DOCENCIA*

Samuel de Souza Neto*, Flavia Medeiros Sarti*, Larissa Cerignoni Benites*

Palavras-chave
Ensino.
Estágios.
Docentes.

Resumo: Este ensaio focaliza desafios presentes no processo de estágio supervisionado enfrentados por estudantes (estagiários), professores universitários (supervisores) e professores de escolas (colaboradores) que se encontram diante da difícil tarefa de compreender a prática de ensino no tocante à composição da identidade docente no âmbito da Educação Física e da Pedagogia. Como perspectiva de análise, é apresentada a ideia de iniciação à docência, entendida como possibilidade de inserção na carreira e na cultura do magistério, por parte do estagiário, e de posicionamento no espaço da formação docente, por parte dos professores em exercício que colaboram com o estágio.

Keywords
Internships.
Teaching.
Teachers.

Abstract: This essay focuses on challenges faced by students (interns), university professors (supervisors) and schoolteachers (collaborators) in the process of supervised internship. They face the difficult task of understanding teaching practice regarding the construction of teachers' identity in Physical Education and Pedagogy. This analysis takes place under the perspective of initiation to teaching understood as interns' possibility to enter the career and the teaching culture, as well as a possibility for active teachers who contribute to internships to position themselves within the space of teacher education.

Palabras clave
Enseñanza.
Prácticas
curriculares.
Docentes.

Resumen: El ensayo se centra en los desafíos en el proceso de práctica supervisada enfrentados por los estudiantes en práctica (pasantes), profesores universitarios (supervisores) y maestros de escuela (colaboradores), que enfrentan a la difícil tarea de comprender la práctica docente en relación a la composición de la identidad docente en el ámbito de la Educación Física y de la Pedagogía. Como perspectiva de análisis, se presenta la idea de iniciación a la docencia, entendida como posibilidad de inserción en la carrera y en la cultura del magisterio, por parte del alumno en práctica, y de la postura adoptada en el espacio de formación docente por parte de los maestros que colaboran con la pasantía.

*Universidade Estadual Paulista
(UNESP). Campus Rio Claro. Rio Claro,
SP, Brasil.

E-mail: samuelsn@rc.unesp.br

Recebido em: 20-08-2014

Aprovado em: 18-09-2015

 Licence
Creative Commons

1 CONTEXTO

A questão dos estágios supervisionados na formação de professores vem ganhando espaço no cenário educacional brasileiro, estando presente em produções dos programas de pós-graduação, congressos específicos da área e nas políticas públicas.

Apesar da diversidade de opiniões que configuram esse debate há hoje certo consenso em assumir o valor da prática para a aprendizagem de certos aspectos da docência (NÓVOA, 1999; PERRENOUD, 2000) e de se considerar a importância do estágio a partir dessa perspectiva, na tentativa de superar certas falhas identificadas no processo formativo, tais como o baixo potencial do modelo de formação em vigor no que se refere à alteração de preconcepções dos estudantes da licenciatura (TARDIF, 2002) ou à adesão dos professores iniciantes a modelos de atuação docente com os quais entraram em contato enquanto alunos.

Sob tal perspectiva, tem-se buscado modelos formativos alternativos nos quais os estágios assumam lugar mais central, de modo a favorecer, aos futuros professores, articulações mais efetivas entre as teorias aprendidas na universidade e as situações práticas vividas no espaço escolar (ZEICHNER, 1993). Trata-se de intentar um maior equilíbrio entre os diversos saberes que compõem a aprendizagem da docência para que os estudantes da licenciatura possam construir um *habitus* especificamente docente (PERRENOUD, 1993), entendido como um conjunto de maneiras de atuar e de perceber a realidade na situação de ensino escolar. Espera-se que assim eles possam formular uma nova concepção de si, não mais como estudantes, e sim como professores.

Seguindo nessa direção, as mais recentes diretrizes brasileiras sobre a formação de professores ampliaram de modo considerável a carga horária destinada aos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura, registrando-se a previsão de 400 horas, dentro das quais devem ser privilegiados os momentos de reflexão sobre as práticas docentes e as teorias educacionais, a elaboração e implementação de projetos, a realização de observações e a intervenção sob supervisão especializada (BRASIL, 2002; 2001, 2015).

Entretanto, a implementação de tais recomendações federais impõe dificuldades diversas, cujo enfretamento requer mudanças significativas na organização atual da formação docente: o estabelecimento de novas relações entre as instituições de formação inicial e as escolas de educação básica; o reconhecimento e a valorização da cultura do magistério como fonte de conteúdo para a formação; a composição de equipes pluricategoriais de formadores e um acompanhamento formativo dos estagiários durante a permanência nas escolas; e o efetivo aproveitamento, por parte dos estagiários, das atividades de estágio para sua formação profissional e constituição de uma identidade docente.

Neste ensaio faremos uma reflexão sobre experiências de estágio supervisionado na formação inicial da Educação Física e da Pedagogia, tendo como referencial o trabalho desenvolvido em classes do ensino fundamental. Com base em investigações realizadas no âmbito de nossas ações, enquanto formadores universitários e de nossas pesquisas, discutiremos três desafios relativos ao estágio supervisionado e ao final apresentaremos encaminhamentos que nos parecem pertinentes para os enfrentamentos de tais desafios.

No primeiro tópico, versaremos sobre o processo de entrada dos estudantes no estágio, que, de acordo com os dados reunidos, pode ser marcado por sentimentos de negação da escola

como espaço de formação. O segundo tópico abordará a difícil transição do “ofício de aluno” ao *habitus* de professor à luz da literatura sobre a questão do *habitus* vinculado ao magistério (BOURDIEU, 1983, PERRENOUD, 1994). No terceiro, apoiados na análise de depoimentos –orais e escritos – de estagiários da Educação Física e da Pedagogia, apresentaremos crises e dificuldades enfrentadas por eles nesse processo de socialização profissional, o estágio. Por fim, concluímos com algumas ideias sobre como enfrentar as dificuldades identificadas ou buscar soluções.

Os dados e análises reunidos neste ensaio advêm de investigações realizadas por nosso grupo de pesquisa (BENITES, 2012, CYRINO; SOUZA NETO, 2014, IZA; SOUZA NETO, 2015, SARTI, 2008, 2009, 2014, SOUZA NETO, BENITES, 2013). O conjunto dessas pesquisas aponta para uma visão de formação docente, de estágio supervisionado e do papel a ser desempenhado pela universidade, pela escola e pelos agentes envolvidos nesse processo. Do ponto de vista metodológico, as investigações empreendidas por este grupo coincidem quanto à perspectiva qualitativa adotada. Os depoimentos aqui apresentados são originários dessas pesquisas, bem como dos relatórios de estágio, elaborados por estudantes de diferentes turmas do curso de Educação Física e de Pedagogia de uma universidade pública do interior paulista.

2 A ENTRADA NO ESTÁGIO E A NEGAÇÃO DA ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

O primeiro grupo de dificuldades identificado por meio da análise dos dados reunidos refere-se ao período de entrada dos estagiários no estágio, pois esse momento pode ser marcado por representações negativas, que alguns dos estagiários partilham sobre a escola de educação básica – em especial as públicas – e sobre a figura do professor que atua nesse nível de ensino. Esses estagiários tendem a considerar as escolas (públicas) como tendo uma intrínseca má qualidade e seus professores como profissionais mal formados influenciados por um discurso, nos últimos 25 anos, no qual se construiu uma imagem homogênea e negativa sobre os professores e sobre suas práticas pedagógicas (SARTI, 2008). Os estagiários assumem, com isso, uma perspectiva bastante difundida no Brasil que, a partir de uma relação linear de causalidade, vincula a qualidade do ensino público à (in)competência de seus professores, deixando de considerar o papel das escolas e dos sistemas de ensino nesse contexto (SOUZA, 2001). Além dessa imagem negativa dos estagiários sobre os professores, as escolas tendem a ser vistas pelos estudantes como uma instituição que “parou no tempo”, que não responde adequadamente aos desafios que a organização social atual lhe impõe.

Assim, os estagiários, geralmente, dirigem-se ao estágio com a intenção de “ser diferentes” dos professores de escola que os receberão, assumindo por missão *revelar-lhes* possibilidades de inovação relativas ao ensino. Ao invés de realizarem os estágios como um investimento em sua própria formação profissional, esses estagiários assumem um papel redentor diante das mazelas que esperam encontrar nas escolas.

No caso do curso de Educação Física, pareceu-nos comum que os estudantes iniciem seus estágios com uma atitude de supervalorização dos conteúdos e das estratégias de ensino para a disciplina, como forma de se oporem à figura do professor que apenas oferece a bola aos alunos.

Acho que eles (alunos) não são muito estimulados também. Acho que eles não têm muitas oportunidades de jogos e brincadeiras diferentes, acho que é sempre a mesma coisa. Pelo que apresentaram aí, acho que não são muito estimulados não [...] eles têm dificuldade de entender as regras (ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

Os estagiários cujos relatórios foram analisados também questionam a atuação de professores mais centralizadores, que assumem posturas que lhes parecem “autoritárias”. Em oposição a esta figura docente, procuram estabelecer laços de camaradagem com os alunos, enfatizando o valor da afetividade no processo de aprendizagem. Há, portanto, uma diversidade no que se refere aos papéis e modelos de ensino assumidos pelos estagiários, que oscilam entre uma atuação centrada no ensino e posturas voltadas à livre iniciativa (ESTEVES, 2004).

Os estagiários do curso de Pedagogia sobre os quais nossos dados incidem, em suas aproximações com os professores das escolas, também registram uma alta dose de desconfiança com relação a seus saberes, intenções e ações. Nesses casos, os futuros pedagogos tendem a considerar os professores experientes¹ excessivamente rígidos na manutenção da ordem e, de certo modo, insensíveis às necessidades de seus alunos. Em seus relatos, esses estudantes condoem-se pelos pequenos alunos e consideram a “felicidade” em sala de aula como a única referência para a avaliação do trabalho docente. Esses estagiários tendem, então, a assumir o papel do “professor bonzinho”, em contraponto à autoridade assumida pelo professor titular da classe.

No caso dos dois cursos considerados, os relatórios revelam a existência de uma atmosfera de rivalidade entre estagiários e professores experientes, o que é acentuado pela não existência de definições de papéis relativos ao estágio. Diferente do que já ocorre em alguns países (Canadá, França, entre outros) onde existem diretrizes claras sobre os estágios e sobre a função a ser desempenhada pelos professores da escola na formação dos estagiários, no Brasil os professores em exercício não assumem um papel definido na formação dos futuros professores (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015). Sua atuação limita-se comumente a permitir que os estagiários realizem em sua classe as atividades que lhes foram solicitadas pela instituição de formação. Os estagiários não costumam, portanto, reconhecê-los como seus formadores e não parecem prever que o estabelecimento de uma relação mais próxima com esses professores e seu trabalho possa render-lhes alguma aprendizagem sobre a docência.

Além da rivalidade estabelecida com os professores, os dados reunidos sugerem que muitos estagiários consideram o trabalho docente sob uma ótica aplicacionista (AZANHA, 1992), segundo a qual os saberes relacionados à docência são produzidos no exterior do magistério, cabendo aos professores somente sua aplicação na situação de ensino. Tal concepção aplicacionista da docência resiste às discussões que os estagiários estabelecem na universidade sobre a importância dos saberes elaborados pelos próprios professores no confronto diário com o seu trabalho (GAUTHIER *et al.*, 1998, CHARTIER, 1998, TARDIF, 2002). Dessa forma, no início do estágio, nota-se que uma parcela significativa dos estagiários não reconhece, ainda, os professores como produtores de saberes e tampouco como possuidores de uma cultura específica relacionada ao ensino, na qual eles devem ser socializados.

Neste contexto, o desafio consiste em passar de uma representação negativa de escola e de professores (SOUZA, 2001, SARTI, 2008) para uma perspectiva de escola como

¹ Professor experiente é o professor da Educação Básica que recebe estagiário em condição oficial de estágio, podendo ter outras designações na literatura: professor-colaborador, professor associado, professor parceiro, professor tutor/mentor, professor titular da classe.

lugar de aprendizagens diversas, inclusive da docência, em defesa daquilo que Saviani (2009) anunciou: uma escola que está no cerne do projeto de desenvolvimento geral do país.

3 A DIFÍCIL TRANSIÇÃO DO OFÍCIO DE ALUNO PARA O *HABITUS* DE PROFESSOR

A falta de relações mais formativas entre professores e estagiários e o distanciamento mantido entre eles remetem a um segundo grupo de dificuldades que se impõe durante os estágios, e que diz respeito aos obstáculos que os estagiários encontram para transitarem do “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1994) para a construção de uma identidade relacionada ao magistério.

Segundo os relatórios considerados, os estagiários tendem a ser recebidos nas escolas como alunos da universidade e não como futuros professores. Essa passagem é complicada tanto para estagiário quanto para a própria escola e gera elementos como insegurança, recorrência à universidade como proteção, lamentações pelas frustrações quando algo dá errado, entre outros pontos que vão construindo um perfil de estagiário e não de docente (BENITES, 2012).

Outro aspecto a ser ressaltado dos relatórios é que muitos dos estagiários não reconhecem a escola como um ambiente de formação profissional e, como dito, não se identificam com os professores em suas práticas, valores e saberes. Muitos deles frequentam o estágio como um mero prolongamento de suas atividades universitárias e é no exercício do “ofício de aluno” que esses futuros professores desempenham tais atividades.

Nesse sentido, vários estudantes de Pedagogia e de Educação Física preferem no início do estágio compartilhar o recreio com os alunos a frequentar a sala de professores. Perguntados sobre a razão de tal escolha, explicam que se sentem mais à vontade junto aos alunos. No caso da Educação Física, além do recreio, é comum que os estagiários se alienem ao grêmio estudantil na organização de campeonatos para a escola.

Essa recusa por parte dos estagiários em “passar para o lado docente” encontra ecos na postura de alguns professores de escola que tendem a tratá-los como alunos na sala de aula. É comum que os professores lhes proponham tarefas manuais com o intuito de lhes ajudar a “passar o tempo” enquanto cumprem o estágio. Tais tarefas são propostas aos estagiários à revelia do que foi acordado com os supervisores² de estágio da universidade.

Essas dificuldades que os estudantes enfrentam para serem vistos como futuros professores parecem estar relacionadas ao modelo escolarizado de estágio que ainda vigora neste país. Sob a égide desse modelo, o estágio tende a ser considerado pelos envolvidos como mera tarefa acadêmica e não como dispositivo de formação profissional cuja responsabilidade deve ser assumida por instâncias e agentes ligados ao magistério. Não procedemos ainda a uma definição clara quanto aos papéis que universidade, escola, supervisores de estágio e professores experientes da educação básica devem desempenhar no tocante aos estágios e à formação profissional dos novos professores. Apesar da existência de orientações legais a este respeito (BRASIL, 2001, 2002), as instituições de formação de professores não costumam manter um trabalho articulado com as escolas de educação básica que recebem seus estagiários. O mais comum é que os estudantes das licenciaturas façam o estágio de docência em escolas

2 Nesse estudo “Supervisor de estágio” é o professor universitário que ministra as disciplinas de Prática de Ensino/Estágio Curricular supervisionado na universidade e, ainda, acompanha os estágios na escola.

escolhidas em função de suas preferências individuais e que nelas efetuem as atividades de observação e/ou de regência a partir de orientações gerais oferecidas pela instituição formativa. Iniciativas de mudança a esse respeito ainda permanecem isoladas e, na grande maioria dos casos, carecem de um apoio institucional mais efetivo. Tardif e Lessard (2005) salientam que é necessário tempo e permanência na escola para que se configurem as experiências mais significativas no ambiente de estágio, sendo fundamental sua reinterpretação.

A preponderância desse modelo escolarizado de estágio e os desafios apresentados nos tópicos 1 e 2 parecem relacionados ao modo como a escola brasileira tem se configurado historicamente. Saviani (1986) aponta para uma complexidade discursiva na qual estamos enredados, que tem resultado em uma estrutura mais tradicional de escola. Ao mesmo tempo em que seguimos sob influência da Escola Nova, sofremos pressões de uma perspectiva tecnicista de educação e questionamos a escola sob a ótica de concepções mais críticas. Acrescenta-se a esse panorama o histórico predomínio no ensino fundamental II e no ensino médio de um modelo da transmissão cognitiva, enquanto que no ensino fundamental I vem imperando um modelo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009). Nesse contexto, também as propostas de estágio supervisionado oscilam entre imitação de modelos, a mera instrumentação técnica e o estudo dos campos de conhecimento (PIMENTA; LIMA, 2004). Assim, ou não se tem uma orientação melhor definida para a formação docente ou se pretende que os estagiários “aprendam fazendo”, de modo artesanal.

4 A IMERSÃO NO OFÍCIO: CRISES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

A questão do estágio na escola também se relaciona a um terceiro grupo de dificuldades que alguns dos futuros professores, aqui focalizados, pareceram enfrentar em sua permanência nas escolas. Ele diz respeito à incorporação de um “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2006), ou seja, uma perspectiva especificamente docente, que possibilite aos professores o discernimento nas situações de ensino e a tomada de decisões.

A construção desse modo docente de perceber o conjunto de fatores que se entrecruzam no ensino e de nele atuar depende de um longo processo de socialização profissional que se inicia antes mesmo da entrada dos sujeitos no curso de licenciatura, estendendo-se por toda a vida profissional. Somente em fases mais avançadas da carreira do magistério os professores se sentem mais à vontade em suas decisões, que podem então se tornar mais personalizadas, diversificadas e criativas (HUBERMAN, 1992). As experiências de estágio não são, portanto, suficientes para que os futuros professores adquiram tal perspectiva docente, mas podem exercer papel importante em tal processo, como um período de *iniciação* “em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto” (PETERS, 1979, p. 125).

A apropriação desse ponto de vista pedagógico permite aos professores maior desenvoltura e pertinência em suas ações. Durante o trabalho na escola, os professores se deparam com o problema de saber o que é oportuno fazer em cada momento e qual a melhor maneira de realizar cada atividade. É em torno das preocupações com a pertinência de suas ações junto aos estudantes que os professores concebem a coerência de sua atuação. Trata-se, nesse caso, de uma “coerência pragmática” (CHARTIER, 1998) forjada a partir de diversos

fatores presentes nas situações escolares e que se encontra sempre marcada por valores que estabelecem programas de ação.

Esse modo de se aproximar dos assuntos escolares diverge da perspectiva com a qual os estagiários estão acostumados na universidade, mais próxima dos fatores de ordem discursiva. Assim, os estagiários costumam se aproximar das escolas de educação básica bastante imbuídos de preocupações relativas à descrição e à explicação do que ocorre nas relações pedagógicas, nas escolas, nas redes de ensino e nos sistemas educacionais. Mas, embora esses recursos que a universidade lhes oferece durante a licenciatura sejam importantes para sua formação, não lhes possibilita estabelecer programas de ação na situação escolar.

É no estágio que os estudantes percebem com clareza que *algo* lhes falta. Passam então a repetir, como fazem muitos professores da educação básica, que “na prática a teoria é outra”. Durante esse processo, muitos estagiários amargam sentimentos de impotência por não *saberem como* elaborar atividades capazes de motivar os alunos e que, ao mesmo tempo, atendam ao programa proposto e ao tempo disponível; ter sua autoridade reconhecida; resolver conflitos na aula; escolher o ambiente mais adequado para cada tipo de atividade; lidar com diferentes faixas etárias etc.

Seguindo Lelis (2008), podemos afirmar que essa situação de mal-estar experimentada por muitos estagiários ocorre em função da força de sua socialização familiar e escolar na configuração de disposições duradouras e transferíveis que organizam seu pensamento e práticas como docentes. Trata-se daquilo que Bourdieu (1994) chama de *histeresis*, a tendência do *habitus* a permanecer no indivíduo ao longo do tempo, mesmo que as condições objetivas que o produziram, e que estão nele, tenham se alterado. Nóvoa (1991, p. 91) também aponta para esse processo:

Esse fato acentua um dos traços sociológicos da profissão docente: um professor primário passa de um papel, de estudante, para outro papel oposto, o docente. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um *role-transition* ao invés de um *role-reversion* e, no começo da atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício.

É então na escola, no convívio com professores experientes, que os estagiários podem perceber que compartilham um modo específico de atuação, que contém um “saber diferente” daqueles aprendidos na universidade. Segundo os dados reunidos, é justamente nesse momento que começam a ser estabelecidas relações mais intensas entre os estagiários e os professores que os recebem em classe:

Notei que, algumas vezes, a professora parecia adivinhar quando alguma atividade ia dar certo ou não, ou se iria ou não dar tempo de terminar a atividade no dia. (ESTAGIÁRIO DE PEDAGOGIA, 2008).

Ela trabalhou as mesmas atividades que nós, mas com mais desenvoltura e conseguindo que todos prestassem atenção. (ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2008)

Esse saber partilhado entre os professores confere-lhes legitimidade e, portanto, certo poder diante dos inseguros estagiários que, nesse momento, passam a relativizar a qualidade da formação recebida na universidade e os aspectos como controle, disciplina, troca de atividades

etc., tornando-se pontos evidenciados pelos estagiários como motivos para reanalisar o olhar sobre o professor.

Nunca pensei que fosse gostar da estratégia que o professor utilizou... Mas deu certo! Todos os alunos vieram até ele, ouviram as explicações e continuaram a aula (ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2008).

Alguns dos estagiários da Pedagogia admiram-se ao ver suas propostas de atividades serem aprimoradas pelos professores experientes. Chamam-lhes atenção

a maneira com que ela (a professora) chamava a atenção das crianças era bastante peculiar, tal como combinar com as crianças que, quando ela quisesse silêncio para falar, levantaria o braço, todos começariam a levantar o braço também e a prestar atenção no que ela falaria. [...] percebi formas bastante inteligentes e simples de resolver o problema da constante dispersão dos alunos que, muitas vezes, dificulta e até mesmo impossibilita o trabalho em sala de aula. O balé das mãos levantadas foi claramente algo que minhas amigas e eu achamos genial! (ESTAGIÁRIO DE PEDAGOGIA, 2008).

Assim, ao associarem à docência a capacidade de “adivinhar” as necessidades dos alunos, os estagiários passam a atribuir certa aura mística. Algo muito próximo às ideologias do dom e da aptidão natural, que compreendem determinadas posturas e capacidades como aquisições genéticas que se filiam ao *carisma* que, na definição weberiana, refere-se a qualidades excepcionais, dons específicos que são sobrenaturais e não acessíveis a todos (BISSERET, 1979, SAES, 2007).

Essas ideias relativas à aptidão natural para ser professor e ao carisma fazem-se presentes nos discursos dos estagiários, além de outros discursos que circulam no campo educacional e que também agem no sentido de desqualificar a dimensão profissional dos saberes docentes, transformando problemas de ordem política de desinvestimento na docência ou de formação de professores em problemas pedagógicos (NÓVOA, 1999).

Essas ideias circulam no espaço acadêmico e nas discussões estabelecidas ao longo do período de estágios, pois os estagiários tendem a assumir discursos diversos e por vezes contraditórios sobre a docência, o trabalho dos professores da escola e sua própria formação em curso na universidade. Vivenciam um período marcado pela busca de explicações para o que observam na escola e costumam se aproximar da perspectiva que os profissionais que os recebem no estágio lhes apresentam sobre a qualidade do ensino, as condições de trabalho etc.

Agora eu entendo aquele professor que já está desmotivado, já está saturado e depois de 20 ou 30 anos as aulas já não são tão boas quanto poderiam ser devido ao desgaste físico e emocional... Qual as possibilidades que a escola proporciona? (ESTAGIÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2011).

O encontro com as diferentes perspectivas sobre o trabalho docente os coloca em contato com a dinâmica de produção dos saberes docentes, caracterizada pela confluência entre os conhecimentos universitários – vinculados aos saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares – e os saberes vinculados a uma lógica experiencial, baseada nas experiências e vivências da própria profissão, que configura maneiras de agir e formas de verbalizar seus conhecimentos, assim como formas de ver e conceber a própria profissão (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Dante desse quadro, Gauthier *et al.* (1998) chamam atenção para três concepções de formação: a que pressupõe que a docência é um “ofício sem saberes”, em que a aprendizagem

profissional ocorre pela observação e a atuação do professor iniciante por “ensaio e erro”; a formação baseada em um “saberes sem ofício”, na qual as ciências da educação ocupam papel central em detrimento da consideração das especificidades do trabalho docente; e, por fim, a formação baseada em um “ofício feito de saberes”, proposição que parte da premissa de que é necessário centralizar a formação no trabalho docente, naquilo que o professor é e faz. O estágio, sob essa última perspectiva, busca ir além do aprender fazendo ou de uma visão aplicacionista, partindo de uma ideia de trabalho integrado, entre o meio acadêmico e o meio escolar, pois se trata de desenvolver uma cultura profissional e um trabalho de colaboração.

Contudo, no atual modelo (escolarizado) de formação preconizado, os estágios não costumam possibilitar experiências de socialização profissional que auxiliem os estagiários a elaborarem um “ponto de vista pedagógico” sobre a escola, o ensino e os alunos. Essa crítica se direciona à universidade como parte integrante e que deve auxiliar com novas medidas e condições, mas também se dirige à escola, que deve fazer parte desse processo de formação de seus futuros profissionais, para além de abrir portas e ceder espaços.

5 O ESTÁGIO COMO UM PROCESSO DE *INICIAÇÃO PROFISSIONAL*

A atenção a esse conjunto de dificuldades que emerge na realização dos estágios supervisionados em escolas de educação básica tem nos motivado a buscar caminhos formativos alternativos (SARTI, 2014; SOUZA NETO; BENITES, 2013; IZA; SOUZA NETO, 2015; BENITES, 2012). Tais dificuldades nos sugerem a existência de representações sociais negativas sobre a escola, impasses na relação entre universidade-escola, bem como imprecisões relativas à docência e seus saberes que precisam ser enfrentadas no processo de formação inicial dos professores.

Sendo assim, no que se refere à Licenciatura em Pedagogia³, diante das dificuldades iniciais dos estagiários para perceberem a escola como espaço de formação e para reconhecerem os professores como produtores de saberes sobre o ensino, tem-se proposto que o ingresso na escola de estágio seja marcado por uma *postura investigativa*. No semestre anterior ao estágio, os estudantes realizam uma entrevista semiestruturada com o professor do ensino fundamental I que o receberá em breve em sua classe, buscando conhecer seu percurso profissional e suas ideias sobre a docência, focalizando *situações educacionais reais*, em sua diversidade, contraditoriedade e multiplicidade de significados.

Após esse período inicial de contato com o professor experiente, já no semestre seguinte, os estagiários passam a estabelecer um *trabalho em parceria* com esse professor e, durante aproximadamente quatro meses, devem partilhar com ele o planejamento de ensino, a realização das atividades e, também, a reflexão sobre as diversas etapas do trabalho realizado. Essa parceria na docência possibilita aos estagiários assumirem um papel mais próximo à docência diante da comunidade escolar e estabelecerem uma relação bastante estreita com um profissional pertencente a outra geração, algo importante para a constituição de sua identidade profissional (ATTIAS-DONFUT; DAVEAU, 2004). Ademais, possibilita-lhes experimentar a atividade de ensino com apoio, amparados pela experiência desses professores experientes que, não raras vezes, os auxiliam em momentos de maior dificuldade na condução da classe.

³ Na Pedagogia os estágios são organizados em três níveis: educação infantil, ensino fundamental I e gestão. Neste ensaio referimo-nos ao estágio no ensino fundamental I, desenvolvido no 5º semestre do curso, com um total de 105 horas de prática acompanhada pelo professor experiente. Para realizar o estágio, os estudantes permanecem em torno de três meses na escola.

O que se pretende é que os estagiários vivenciem experiências ligadas a uma concepção mais partilhada de docência, compreendida como um trabalho complexo, mas possível de ser realizado. Sentimentos de total vulnerabilidade e desamparo na situação de ensino podem ser paralisantes para os estagiários e professores iniciantes e gerar os abandonos precoces do magistério. Com o acompanhamento, os estagiários sentem-se amparados em suas angústias e podemos minimizar, pelo menos em alguns aspectos, a sensação de desamparo que costuma caracterizar as primeiras experiências docentes (VEENMAN, 1988, HUBERMAN, 1992).

Essa relação de parceria com os professores experientes possibilita-lhes, inclusive, perceber mais claramente a existência de um ponto de vista propriamente docente sobre a sala de aula, os alunos e o ensino. Os estagiários notam que os professores se valem de saberes específicos nas situações de ensino e passam a reconhecer-lhos como produtores de saberes valiosos para a docência. Essas experiências são discutidas na universidade, onde se procura enfatizar a dimensão histórica e cultural desses saberes docentes para que os futuros professores possam perceber a si mesmos como *iniciantes* em uma cultura profissional específica, no interior da qual produzirão seu próprio trabalho, ao mesmo tempo em que participarão da produção coletiva da docência.

Na Educação Física⁴, objetivando que os estagiários alcancem um olhar diferenciado em relação à escola e aos professores, tem-se procurado a superação dos estereótipos através de um processo reflexivo e investigativo (SCHON, 1992, SMYTH, 1992), baseando-se na ideia de assumir a escola e o professor por aquilo que são e não pelo modo como são apresentados na realidade discursiva (BUARQUE, 1994).

Dessa forma, os estagiários realizam um período de observação (quatro meses) e são convidados a elaborar um diagnóstico da realidade para a elaboração do projeto de estágio. Propõe-se reconstruir o espaço educativo da docência a partir da prática pedagógica do professor (CONTRERAS, 2002) na mediação com os saberes da formação (TARDIF, 2002), tendo como resultante o projeto de ensino.

Depois desse momento passa-se para a fase de implementação, planejamento do projeto de estágio (quatro meses). Nesse período se estabelece a parceria entre estagiários e professores experientes, tendo como base o plano de ensino desses docentes, visando ir além do modelo prático (observação e experiência), preconizado por muitos desses docentes.

Ao se enfocar o ensino no estágio como um processo de *iniciação*, enfatiza-se com os estagiários a reflexão na e sobre as práticas de ensino (SCHON, 1992, SHULMAN, 1987) com a análise crítica (SMYTH, 1992) nas discussões que ocorrem na universidade, sendo esse o posicionamento adotado para recorrer às dificuldades postas e enfrentadas pelo processo⁵. Abre-se um canal progressivo no decorrer dos estágios em que tende a haver um equilíbrio entre a realidade universitária e da escola à medida que se desenvolve o diálogo pedagógico entre o professor experiente, o estagiário e o supervisor de estágio.

⁴ Na Educação Física, os estágios são organizados em quatro semestres a partir do 3º ano: ECS-PE I – fundamentação e observação, estudo do meio e participação/colaboração nas atividades da escola e da educação física: educação infantil e ensino fundamental I – 120 horas (3º ano, 1º semestre – 60 horas/escola); ECS-PE II - Educação infantil e ensino fundamental I – 90 horas (3º ano, 2º semestre – 60 horas/escola); ECS – PE III - Ensino fundamental II – 90 horas (4º ano, 1º semestre - 60 horas/escola); ECS – PE IV – ensino médio e gestão – 120 horas (4º ano, 1º e 2º semestres – 90 horas/escola). Neste ensaio estamos nos referindo ao estágio no ensino fundamental I desenvolvido no sexto semestre do curso.

⁵ A compreensão do estágio como iniciação, em um processo mais amplo de socialização profissional docente constitui embasamento para as ações que se dão nesta universidade, nos dois cursos investigados, como medida de contrapartida às dificuldades encontradas.

Essa imersão na cultura do magistério e exercício da profissionalidade tende a possibilitar que muitos estagiários, na conclusão dos estágios, digam que se sentem “prontos” para o magistério. Nesse momento, segundo os dados considerados, eles valorizam os professores experientes que são comprometidos, as escolas que tem um projeto pedagógico consistente e questionam os limites da universidade como instância de formação profissional.

Para esses estagiários, trata-se de aproximar-se do espaço escolar e dos professores da escola com um novo olhar. E de, pela primeira vez, perceber a si mesmos a partir de uma perspectiva constituída na situação de ensino. Tais percepções podem lhes auxiliar no processo de *role-reversion*, de ressignificação de suas práticas e crenças, de análise do saber da ação pedagógica fundamentado na pesquisa (GAUTHIER *et al.*, 1998) e na difícil transição entre o ofício de aluno e o *habitus* profissional docente.

De sua parte, muitos dos professores que acompanharam os estágios registram em suas avaliações aspectos que consideram autoformativos em sua participação junto aos estagiários, não sendo raro encontrar manifestações de que também aprenderam com os estagiários. Para eles, trata-se de uma experiência (LARROSA, 2002) bastante formativa.

Depois eu comecei a notar que era uma oportunidade (estágio), por incrível que pareça, eu percebi que a primeira oportunidade era minha! [...] então a partir de 2006 eu comecei a ver o estágio de outra maneira e acho muito importante criar oportunidade para estas pessoas (estagiários) e para mim, pois é uma forma de estar atualizado e de ter uma ponte com a universidade (PROFESSOR COLABORADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 2012).

Em pesquisa realizada por Benites (2012) sobre os professores que recebem estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física, evidencia-se a satisfação dos professores diante da possibilidade de “ajudar” os estagiários em sua formação (cedendo suas salas de aula e abrindo as portas da escola para lhes proporcionar um maior contato com a realidade educacional). Dizem-se gratos pela oportunidade que os estágios lhes oferecem de estar mais próximos do ambiente universitário, de novas atividades, de informações didático-pedagógicas etc. A participação nos estágios, para eles, parece seguir um duplo movimento, posto que enquanto auxiliam o estagiário na escola sentem-se investindo em sua própria atualização profissional.

Concluindo, o estágio na perspectiva de uma *iniciação* profissional permite pensar a universidade e a escola como lugares de formação, uma estrada de mão dupla entre professores e estudantes, docência e instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

- ATTIAS-DONFUT, Claudine; DEVEAU, Phillip. Génération. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 45, p. 101-114, 2004.
- AZANHA, José Mario P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- AZANHA, José Mario P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.
- BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física: perfil, papel e potencialidades**. 180 f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flávia Medeiro; SOUZA NETO, Samuel. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015.

BISSERET, Noële. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos C. (Org.). **Educação e hegemonia de classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.31-67.

BORGES, Cecilia. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: TRAJETÓRIA e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2, p. 147-174.

BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Lib. Droz, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer-CNE/CP**, n. 27, de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015**. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/legislacoes/visualizar/id/1750>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BUARQUE, Cristovão. **A aventura da universidade**. São Paulo: UNESP, 1994.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 48, n. 34, p. 86-115, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 27, p. 67-82, 1998.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEVES, José Maria. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Ed. Ijuí, 1998.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992. p.31-61.

IZA, Dijnane F. V.; SOUZA NETO, Samuel. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 111-124, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 54-66.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PERRENOUD, Phillip. **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris: ESF, 1994.

PERRENOUD, Phillip. Mobiliser sés acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire? **Recherche et Formation**, n. 35, 9-24, 2000.

PERRENOUD, Phillip. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PETERS, Richard. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). **Educação e análise filosófica.** São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-30.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SAES, Décio Azevedo Marques. A ideologia docente em A Reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 16, p. 106-126, jul./dez. 2007.

SARTI, Flavia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, Flavia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 47-66, 2008.

SARTI, Flavia Medeiros. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação UFPel**, Pelotas, v. 46, p. 83-99, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Demerval. 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.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundation and new reform. **Education and Review**, Harvard, n. 57, p. 1-22, 1987.

SMYTH, John. Teacher's Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA, Denise Trento R. **Teacher professional development and the argument of incompetence:** the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil. Tese (PhD) - University of London, London, 2001.

SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa C. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física da UNESP de Rio Claro. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p. 2-22, 2013.

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

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio. (Coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Narcea, 1988. p. 39-69.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

