



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Medeiros Sarti, Flávia  
PARCERIA INTERGERACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE  
Educação em Revista - UFMG, vol. 25, núm. 2, agosto, 2009, pp. 133-152  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360919009>

- 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

## PARCERIA INTERGERACIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Flávia Medeiros Sarti\*

**RESUMO:** O artigo focaliza o potencial formativo da parceria intergeracional na formação docente -inicial e continuada -, tendo por pressuposto a existência de uma cultura profissional específica do magistério (JULIA, 2001), o papel dos professores como produtores de saberes sobre o ensino (SHULMAN, 1986; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991), bem como a importância da escola como eixo para a formação docente (NÓVOA, 1999; AZANHA, 2000). São apresentados dados sobre um trabalho formativo que, desde 2006, vem sendo desenvolvido na cidade de Rio Claro, reunindo estudantes do curso de Pedagogia da UNESP e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com a proposta, futuros professores e professores em exercício atuam como parceiros, em uma relação de colaboração nas atividades docentes. Além da formação profissional dos sujeitos envolvidos, o investimento nessas parcerias tem em vista o desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Docência; Desenvolvimento profissional.

### INTERGENERATIONAL PARTNERSHIP AND TEACHER EDUCATION

**ABSTRACT:** The paper focuses on the formative potential of the intergenerational partnership on teacher education - initial and continuous - presupposing the existence of a professional culture peculiar to teachers (JULIA, 2001), the teachers' role as producers of knowledge about the teaching itself (SHULMAN, 1986; TARDIF, LESSARD E LAHAYE, 1991), and the significance of schools as an axis for teachers education (NÓVOA, 1999; AZANHA, 2000). Information about a formative project, in progress since 2006 in Rio Claro/ Brazil, is presented. The project puts UNESP's Pedagogy students and primary teachers together. According to the purpose, current and coming teachers are partners that collaborate on teaching. Besides the professional education of the subjects involved, the investment on this partnership aims at developing a more collaborative dimension on teachers' culture.

**keywords:** Teachers Education; Teaching; Professional Development.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora na Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Rio Claro. *E-mail:* fmsarti@rc.unesp.br

A formação de um novo professor requer sua iniciação em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana. Essa iniciação<sup>1</sup> corresponde a um longo e contínuo processo de socialização profissional que excede os limites das aprendizagens que as instâncias responsáveis pela formação inicial de professores são capazes de oferecer aos estudantes. De sua parte, a continuidade da formação docente implica considerar trajetórias, experiências e projetos relacionados ao ensino que são forjados e socializados no trabalho cotidiano dos professores. Tais maneiras de conceber diferentes momentos da formação docente colocam em relevo a existência de uma cultura profissional específica do magistério (JULIA, 2001), o papel dos professores na produção de saberes sobre o ensino (SHULMAN, 1986; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991) e, também, a centralidade assumida pelo cotidiano da profissão docente (NÓVOA, 1999) e pela vida escolar (AZANHA, 2000) na formação dos professores.

Esses três pressupostos oferecem embasamento a uma proposta de formação inicial e continuada de professores<sup>2</sup> que vem sendo implementada no Departamento de Educação da UNESP - *campus* de Rio Claro<sup>3</sup>. De acordo com a proposta em curso, os estudantes da Licenciatura em Pedagogia são reconhecidos como *iniciantes* no magistério, tendo a oportunidade de experimentar certos processos envolvidos na “exploração” do ofício (HUBERMAN, 1992). Os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de *iniciadores* de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais. Por meio dessa proposta de parceria entre diferentes gerações docentes, busca-se investir no desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério.

A importância dos processos de socialização inicial no magistério para a composição da identidade profissional e, com isso, das futuras práticas dos professores vem sendo ressaltada no âmbito das produções educacionais (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1992; GARCIA, 1998; CAVACO, 1999; CHARTIER, 2000, 2007; entre outros). As primeiras experiências no magistério assumem importância central, ao oferecem aos professores referências a partir das quais eles passam a considerar a docência, no que se refere, por exemplo, à amplitude do

espaço de ação que eles se autorizam e aos registros das ações que eles consideram possíveis (CHARTIER, 2007).

No âmbito do trabalho de formação aqui referido, a tentativa de incluir futuros professores nesses processos de socialização ocorre pela aproximação sistemática deles com docentes já experientes no magistério; isso por meio da realização conjunta de atividades de ensino. Pretende-se estimular relações de colaboração entre estudantes da licenciatura e professores em exercício para que eles possam partilhar fazeres docentes cotidianos e, por meio deles, o “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2000) que lhes oferece sustentação. Quiçá o confronto, na ação, com a perspectiva docente auxilie os futuros professores a problematizarem muitas de suas concepções pessoais sobre o ensino - que, como ressalta Garcia (1998), pouco se alteram com os estágios convencionais - e a vivenciarem de modo mais gradual a transição entre o “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1994), que ainda desempenham na universidade, e o ofício docente, no qual pretendem ingressar. Essa forma de inserção na docência – gradual e acompanhada por professores em exercício, pelo supervisor da universidade e por colegas de turma – pode, entre outras coisas, auxiliar os novatos no enfrentamento do “choque da realidade” (VEENMAN, 1988), que não raras vezes se impõe no primeiro ano de atuação no magistério. Para tanto, o quadro institucional da escola é assumido como centro da formação docente.

No Brasil, as instituições de formação de professores não costumam manter um trabalho articulado com as escolas de educação básica que recebem seus estagiários, apesar da existência de orientações legais a esse respeito<sup>4</sup>. O mais comum é que os estudantes das licenciaturas realizem o estágio de docência em escolas 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. Nossos cursos de formação inicial de professores não costumam contar com a figura de tutores, ou seja, professores em exercício que, no âmbito de um convênio com as instituições formativas, recebem sistematicamente estagiários em sua classe e participam ativamente de sua formação. A atuação dos professores em exercício costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas permitir que os estagiários realizem em sua classe as atividades solicitadas pela instituição de formação.

A formação para o magistério entre nós apresenta-se, deste modo, ainda bastante distante das práticas de socialização que os professores principiantes, recém-formados, experimentam no interior da escola, o que vem sendo reiteradamente questionado por pesquisadores brasileiros envolvidos com a formação docente (PICONEZ, 1994; KENSKY, 1994; PIMENTA, 1995; FREITAS, 1996; PIMENTA; LIMA, 2004). Entretanto, iniciativas mais efetivas de mudança a esse respeito ainda permanecem isoladas e, na grande maioria dos casos, carecem de apoio institucional mais amplo e sistemático.

Seguindo por uma via ainda alternativa, o trabalho aqui apresentado investe em uma parceria com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para que eles recebam em suas classes os estagiários da licenciatura em Pedagogia. Esses professores parceiros são convidados a participar de atividades formativas na universidade, tendo por eixo as experiências que realizam com os estagiários. Espera-se que, no âmbito desse trabalho formativo articulado com a universidade, os professores partilhem com os estudantes impressões, pensamentos, saberes, dúvidas e práticas ligadas à docência cotidiana e os recebam como *colegas* de ofício.

Cabe esclarecer que o trabalho em questão não apresenta uma proposta de tutoria propriamente dita<sup>5</sup>. Os professores participantes não atuam como “formadores de campo”, posto que não assumem algumas das tarefas e responsabilidades institucionais comumente associadas a este papel. Mais apropriado seria considerar a existência de uma relação de parceria entre professores e estagiários, que se encontram – ambos, e não somente os últimos – em processo de formação docente na universidade. Trata-se, nesse caso, de um tipo de *parceria formativa na docência* que pretende possibilitar maior integração entre a formação inicial para o magistério e os processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente.

Reside aí o caráter socializador da proposta. Entende-se que o estabelecimento de uma relação desse tipo entre professores experientes em seu ofício e estagiários da licenciatura possa converter-se em uma fértil oportunidade formativa para as duas partes. No âmbito de tal relação, ancorada na reciprocidade, os futuros professores – embora ainda ocupem o lugar de estagiários, estudantes que são da licenciatura – têm a oportunidade de atuar na escola a partir de uma posição de certo modo

intermediária, localizada entre o papel discente, que estão acostumados a ocupar, e a docência propriamente dita, para a qual estão sendo preparados. Pretende-se que os futuros professores possam, então, redescobrir a escola sob uma nova ótica – docente –, de modo a problematizar suas concepções pessoais sobre o ensino e também a perspectiva discente que ainda mantêm na universidade e com a qual estão acostumados a se relacionar com o ambiente escolar. Ademais, a parceria com um professor em exercício lhes possibilita vivenciar alguns aspectos do cotidiano da docência em sua multiplicidade, inclusive no que se refere a suas incoerências e dificuldades.

Estimula-se, nesse sentido, a participação de professores “comuns”<sup>6</sup>, não havendo concursos para a sua seleção. Esses docentes apresentam perfis bastante diversos no que se refere a suas práticas pedagógicas, concepções sobre o ensino e sobre a aprendizagem, grau de investimento pessoal na docência, etc. O único critério empregado na sua seleção é a disponibilidade em receber os estagiários e estabelecer a parceria proposta pela universidade. Considera-se que, desse modo, os estagiários possam experimentar o contato com a diversidade que geralmente caracteriza o corpo docente de uma escola pública e, ainda, vivenciar experiências significativas de socialização profissional, algo que normalmente ocorre no interior de um ambiente assim heterogêneo.

E, como dito, a proposta assume caráter formativo também para os professores participantes. As discussões em torno do tema da socialização no magistério ocupam-se geralmente das influências descendentes (influências dos professores sobre os estagiários ou sobre os professores novatos) resultantes de tais relações, deixando de considerar os efeitos ascendentes que atuam na formação em serviço e no desenvolvimento profissional dos professores experientes envolvidos. No entanto, como destaca García (1998, p. 13), “(...) as práticas de ensino não são somente uma ocasião para os alunos aprenderem a ensinar; representam também uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagens para outros protagonistas (...)”, entre os quais se encontram os professores em exercício, a quem são atribuídos alunos estagiários. No encontro com os estagiários, os professores que os recebem na escola são desafiados, em vários momentos, a explicar e justificar suas práticas docentes. Seus gestos e decisões mais banais ressurgem, diante de seus olhos, (re)problematizados. E mesmo que os

professores enfrentem dificuldades para comunicar suas práticas e torná-las compreensíveis para os novatos (que não partilham, na situação, os mesmos critérios de seleção<sup>7</sup>), entende-se que as tentativas, no sentido de explicar e justificar suas escolhas didáticas diante deles, possibilitem-lhes problematizar suas maneiras de ser docente, de pensar o ensino, de se relacionar com os alunos e com a escola.

Tal empreendimento requer a superação da perspectiva marcadamente “aplicacionista” (AZANHA, 2000) que tem caracterizado a pesquisa e as propostas de formação dos professores no Brasil (e não somente neste país), para se reconhecer que a universidade, embora ofereça recursos importantes para uma compreensão mais ampla dos diversos fenômenos vinculados à escolarização, não é capaz de, isoladamente, preparar os estudantes para o trabalho docente no cotidiano da escola.

## DIFERENTES GERAÇÕES DE PROFESSORES E APRENDIZAGENS NO MAGISTÉRIO

O encontro entre estudantes que se dirigem ao magistério e docentes já experientes em seu ofício parece constituir um recurso formativo privilegiado, posto que as diferentes gerações se definem, umas em relação às outras, de modo ascendente e descendente (ATTIAS-DONFUT; DAVEAU, 2004). Por geração, entende-se, com Karl Mannheim (1982), um conjunto de pessoas – inseridas em uma mesma faixa etária ou não – que têm por principal critério de identificação social as experiências históricas que lhes são comuns e particularmente marcantes, de onde elas tiram uma visão de mundo partilhada. A vinculação dos sujeitos a determinada geração deve ser compreendida, pois, em sua dimensão histórica e sociológica. Se, como ensina Mannheim, o pertencimento a uma mesma geração diz respeito à partilha de certa visão de mundo, forjada por meio de processos de socialização vividos sob contextos históricos e sociais comuns (caracterizados por certos eventos, discursos, práticas, etc.), parece razoável supor que os diferentes grupos que se sucedem no interior de determinada ocupação, em cada momento histórico, constituem diferentes gerações ocupacionais ou, para empregar denominação proposta por Mannheim, diferentes “conjuntos de gerações”. Um “conjunto de geração” caracteriza-se pela

presença de vínculos concretos, que apontam para a participação em um destino comum, o que, no entanto, não pressupõe a existência de respostas únicas aos desafios que são postos aos sujeitos. Os membros de um mesmo “conjunto de geração” apreendem o mundo e nele se revelam, em suas ações, de modos diversos em função da “unidade de geração” à qual pertencem, o que, por sua vez, encerra conteúdos comuns de consciência, representações, modos de engajamento e princípios estruturantes<sup>8</sup>.

Apropriando-se de tal perspectiva para a análise da socialização no magistério, pode-se dizer que as diferentes “unidades de geração” docentes encerram maneiras específicas de considerar a docência e de conceber as práticas, os discursos e os valores que são mais apropriados ao ensino (algo que varia conforme o momento histórico vivido). Seus membros compartilham, portanto, uma mesma versão do *habitus* ligado à docência.

Tomando por base as formulações propostas por Pierre Bourdieu<sup>9</sup>, o *habitus* do professor (PERRENOUD, 1993) – ou *habitus pedagógico* (BUENO, 1996) – é entendido como um conjunto de maneiras de atuar e de compreender a realidade na situação de ensino escolar, constituindo-se em conhecimentos e reflexões que estruturam as práticas dos professores. Desenvolve-se em função das diversas experiências que os sujeitos, futuros professores, vivenciam durante suas histórias de vida e de formação escolar, processo longo de iniciação em uma cultura específica dos professores, que os caracteriza e reúne em torno de certos valores, práticas e saberes. Compreender o processo de socialização dos sujeitos na cultura do magistério como algo associado à aprendizagem de um *habitus* propriamente docente requer que se atente para a dimensão temporal aí presente. Diferentes gerações de professores convivem no exercício da docência. Ao lado de professores recém-formados – ou ainda em formação – encontram-se docentes cuja formação inicial ocorreu há 10, 15 anos e outros, ainda, que ingressaram no magistério há mais de 20 anos e estão mais próximos da aposentadoria. Para além das diferenças etárias, esses professores trazem consigo modos por vezes diversos de conceber o ensino, a aprendizagem, os alunos, a escola, as relações pedagógicas, entre outros tantos fatores implicados na docência. Revelam, em maior ou menor grau, marcas das gerações de professores às quais pertencem, que se distinguem em função dos contextos históricos e sociais nos quais os sujeitos foram iniciados no magistério.



As continuidades e as transformações reveladas no âmbito de tais *encontros intergeracionais* permitem aos sujeitos envolvidos perceberem a si mesmos como pertencentes a determinada geração (ATTIAS-DONFUT; DAVEAU, 2004). Assim entendido, o desenvolvimento de uma “consciência de geração” ocorre horizontalmente, como propõe Mannheim, mas também verticalmente, no que se refere aos laços de filiação dos sujeitos e em relação aos grupos que os precederam e aos que os sucederão.

É igualmente necessário considerar que, ao se encontrarem no interior da escola, esses professores (pertencentes a diferentes gerações ocupacionais) estão vivenciando momentos diversos da carreira docente. Enquanto os professores recém-formados geralmente experimentam sentimentos relacionados ao processo específico de ingresso no magistério – momentos de exploração, de opção provisória, de investigação (HUBERMAN, 1992) –, alguns de seus colegas de trabalho mais experientes já se investem no magistério com maior segurança em suas ações, o que pode lhes conferir maior desenvoltura e dinamismo profissional. Outros podem experimentar, segundo sua história de vida profissional, sentimentos de “distanciamento” com relação à docência, com menor nível de ambição profissional e de investimento (HUBERMAN, 1992). Tem-se, assim, que os conteúdos presentes nos encontros intergeracionais no magistério não são definidos somente pelas gerações às quais os sujeitos pertencem, mas, também, pelo *modo* como, em cada momento, eles vivenciam a carreira docente<sup>10</sup>.

Aos novatos, o encontro com professores que se situam em momentos diversos da carreira docente pode favorecer a já referida iniciação ao magistério e à multifacetada cultura docente. Trata-se de “aprender a ser professor” por meio da incorporação de aspectos do *habitus pedagógico* (BUENO, 1996) para, a partir dele, pensar e agir *como* docente, sem que isso signifique a mera reprodução de modelos (o que possibilita considerar uma reinvenção coletiva da docência<sup>11</sup>).

Aprendizagens desse tipo, relacionadas à socialização profissional dos sujeitos, não assumem espaço significativo no interior das instâncias formativas como a universidade. O convívio com os docentes do curso, por exemplo, oferece aos estudantes “modelos” de atuação que encerram diferentes maneiras de ser professor, mas possivelmente o potencial iniciático de tal convívio seja limitado, de um lado pelas

especificidades que distinguem a docência universitária e a docência nos anos iniciais da escolarização e, de outro, pela posição discente a partir da qual os estudantes percebem a docência nesse período de formação institucional. Na universidade, os futuros professores exercem o “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1994) e é a partir dessa posição que vivenciam as atividades escolares.

Não se trata aqui de negar o valor das instituições formativas, mas de reconhecer os limites de sua atuação, o que sugere a necessidade de encontrar espaços que lhes sejam alternativos e que possibilitem aos estudantes apreenderem a escola e as demais questões relativas ao ensino com base em um ponto de vista docente, integrado à cultura do grupo ao qual eles se propõem ingressar. Isso requer, entre outros fatores, que os futuros professores apreendam e partilhem com os professores em exercício *maneiras docentes* de considerar e de viver o ensino, a aprendizagem e os demais fazeres cotidianos da docência escolar.

São ainda escassas as informações disponíveis sobre os modos como as diferentes gerações de professores se relacionam no interior da escola e sobre os processos formativos que tais relações encerram. Dados interessantes a esse respeito são oferecidos por Mukamurera e Tardif (2004), que, por meio de uma investigação realizada com professores secundários principiantes, identificam dificuldades que se interpõem ao estabelecimento de relações intergeracionais na escola, principalmente em função da indiferença e da desconfiança presentes nas atitudes dos professores mais experientes com relação aos novatos. Mas os mesmos pesquisadores colocam também em evidência o caráter socializador dos episódios – mesmo que pontuais e isolados – de colaboração intergeracional na docência. Os professores principiantes por eles focalizados consideraram bastante positivas as relações nesse sentido (um “trunfo” que lhes teria facilitado a inserção no magistério), já que, a partir de sua experiência docente, os professores mais antigos os teriam auxiliado na resolução de problemas, tornando seu trabalho menos pesado.

Esse potencial formativo presente nas relações docentes intergeracionais aponta para a pertinência de maiores estímulos aos momentos de colaboração entre professores em exercício (independentemente da idade ou do momento em que se encontram na carreira docente) e futuros professores. Encontros desse tipo podem facilitar o ingresso dos estagiários no ofício docente, e podem também – e isso

talvez seja o mais importante – agir no sentido de inscrever uma dimensão coletiva no *habitus* dos professores (NÓVOA, 1999) para, inclusive, encaminhar mudanças no que se refere ao lugar das parcerias e das colaborações na cultura do magistério. Seguindo as recomendações de Nóvoa (1999), faz-se necessário privilegiar a reflexão experiencial e a partilha de saberes docentes como eixos da formação (inicial e continuada) dos professores, como alternativas ao mercado de formação que vem se consolidado nessa área.

## A PROPOSTA DE PARCERIA EM CURSO

O trabalho de formação docente aqui apresentado, cujo eixo é a parceria intergeracional em atividades de ensino, foi iniciado no segundo semestre de 2006 e, como mencionado, vem sendo desenvolvido junto ao Departamento de Educação da UNESP – RC. A proposta foi submetida à Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, que a acolheu entre as atividades de formação continuada dirigidas a seus professores.

Todas as 24 escolas de ensino fundamental da rede municipal são, a cada ano, convidadas a participar do projeto, por meio da adesão de seus professores. A partir da manifestação de interesse das escolas<sup>12</sup>, é gerada uma lista de instituições parceiras, para as quais os estudantes que cursam o quarto semestre da licenciatura em Pedagogia são encaminhados para a realização dos estágios supervisionados<sup>13</sup>. A escolha das escolas pelos estagiários é realizada coletivamente, em aula na universidade, e requer negociação entre eles, posto que muitos pleiteiam as mesmas escolas, comumente as mais centrais.

O primeiro contato entre o estudante e o professor que o acolhe em sua sala de aula ocorre no segundo semestre letivo de cada ano. Seguindo as orientações recebidas na universidade, o estudante deverá (durante 45 horas de estágio) reunir informações sobre a vida cotidiana da escola e, mais especificamente, da sala de aula observada. O cotidiano da docência constitui o tema central dessa primeira etapa do estágio, já que é nessa dimensão que o professor executa o seu trabalho, realizando com isso a si mesmo e conferindo existência ao seu ofício. De acordo com Agnes Heller (1991), é na vida cotidiana que o homem particular objetiva a si mesmo, forma o “seu mundo” (seu ambiente imediato) e estrutura a

unidade fundamental de sua personalidade. É, pois, no espaço escolar e da sala de aula, tal como realizado na docência cotidiana, que o professor produz maneiras de ensinar e de ser professor, visto que “é somente na prática cotidiana daquele que conduz a classe que se podem formular e resolver os problemas engendrados pelas dinâmicas de evolução do ofício” (CHARTIER, 2000, p. 164).

E para apreender o trabalho realizado por um professor, o estagiário deverá então buscar conhecer esses espaços em que as práticas docentes se configuram – como produtos, mas também produtoras – em sua *positividade*, ou seja, naquilo que de fato ocorre cotidianamente (as rotinas, as práticas dos alunos e do professor, as relações estabelecidas entre os sujeitos, os recursos pedagógicos disponíveis, etc). Pela incursão no cotidiano escolar, o estágio deve aproximar os futuros professores da “concretude” (AZANHA, 1992, p. 42) presente nas situações educacionais reais, em sua riqueza, contraditoriedade e multiplicidade de significados. Essa imersão pela vida cotidiana escolar docente requer um esforço semelhante ao que Frederick Erikson (1984) propõe aos pesquisadores que pretendem realizar etnografia na escola: tornar estranho aquilo que lhes parece tão familiar e corriqueiro. Esse exercício de “estranhamento” das práticas escolares e, mais especificamente, das práticas docentes mostra-se como caminho para ultrapassar as abstrações<sup>14</sup> e os preconceitos que acompanham o olhar dos observadores, sejam eles pesquisadores acadêmicos ou estudantes em estágio.

Durante a permanência na escola, cada estagiário deverá buscar informações mais específicas e detalhadas sobre aspectos e eventos que lhes chamarem especial atenção, “refinando o seu olhar” (as relações entre professor e alunos, o humor na sala de aula, a relação dos sujeitos com os materiais escolares, as interrupções do trabalho docente, etc.). Na eleição desses aspectos específicos, o estagiário tem a oportunidade também de problematizar sua própria relação com a escola e a docência (“por que tais fatores chamam minha atenção?”, “o que penso a esse respeito?”). Atividades de natureza investigativa são consideradas, então, como recurso para uma sensibilização dos estagiários com relação a especificidades que se fazem presentes no dia-a-dia do professor e em suas relações com os alunos, mas, também, sobre o seu próprio lugar como observador (para quem as práticas escolares assumem determinados sentidos). Informações sobre os fazeres docentes e sobre as

“razões” dos professores e dos estagiários são reunidas e discutidas durante as aulas na universidade, onde são problematizados, especialmente a partir da literatura tomada como referência. Assim, objetivados pelo olhar dos estagiários, os “fazeres ordinários da classe” (CHARTIER, 2000) alcançam um valor formativo que historicamente lhes vem sendo negado pelas instituições de formação.

Durante os meses em que os estudantes realizam o estágio de observação em suas aulas, os professores participantes são convidados a frequentar um grupo na universidade, coordenado pela docente responsável pelos estágios. Nos encontros realizados pelo grupo, são discutidos temas relacionados ao trabalho docente cotidiano e, também, à experiência de receber um estudante de Pedagogia em sala de aula (o que implica, entre outras coisas, perceber seu estranhamento com relação às situações de ensino e responder às suas perguntas a respeito).

Essa primeira etapa do trabalho constitui uma preparação para a parceria propriamente dita, que será estabelecida entre professores e estagiários no semestre seguinte, em uma nova turma de alunos (e, algumas vezes, em outra escola da rede). Durante três meses e meio de efetiva parceria (60 horas de estágio<sup>15</sup>), professor e estagiário deverão partilhar o planejamento de ensino, a realização das atividades e, também, a reflexão sobre as diversas etapas do trabalho realizado.

Na fase inicial da parceria, cada dupla deverá propor um plano de trabalho conjunto, no qual será definido, por exemplo, se as atividades serão ou não realizadas em torno de um único projeto ou temática. O trabalho é acompanhado pela docente responsável pelos estágios, que se reúne semanalmente com os alunos – nas aulas da disciplina de supervisão – e com os professores participantes, que são novamente chamados à universidade (nesse momento, para frequentarem um curso de extensão universitária especialmente dirigido a eles). As experiências vivenciadas pelas duplas são, então, discutidas nesses diferentes espaços na universidade. Durante as aulas de supervisão, os estudantes de pedagogia são chamados a compartilhar com os colegas da turma suas incursões na escola e o momento de exploração que estão vivenciando. De sua parte, os professores participantes também contam com um espaço reservado para discutirem com seus pares as experiências que vivenciam na companhia dos principiantes, que estão experimentando fazeres da docência cotidiana a partir do lugar docente.

Além de proporcionar espaços de socialização das experiências vividas por estudantes e professores, uma participação ativa da supervisora dos estágios na mediação entre as partes assume importância para que as parcerias resultem em atividades realmente colaborativas, marcadas pela reciprocidade e por projetos conjuntos. Para estimular parcerias mais efetivas entre professores e estagiários, alguns dispositivos são empregados no âmbito do projeto, entre os quais figura a produção conjunta de um relatório sobre as ações realizadas no período de estágio. No texto produzido “a quatro mãos” são registrados os caminhos (e descaminhos) percorridos pela dupla para a elaboração e a realização das atividades docentes, as práticas efetivamente executadas e, também, as reflexões que eles compartilharam a esse respeito (a partir de perspectivas muitas vezes distintas).

A leitura desses relatórios<sup>16</sup> produzidos em duplas e também daqueles elaborados individualmente por cada uma das partes possibilita vislumbrar aspectos do potencial formativo das parcerias estabelecidas. De acordo com algumas das professoras<sup>17</sup> envolvidas – em especial, as mais experientes –, receber uma estagiária-parceira em sala de aula constituiu uma fonte de estímulos, capaz de retirá-las da monotonia que, em fases mais avançadas da carreira docente, pode marcar as atividades de ensino (HUBERMAN, 1992).

(...) Minha estagiária trouxe um fôlego novo e uma proposta muito boa de trabalho. (...) A vontade de fazer algo novo oxigenou nossa relação (professora e estagiária), uma vez que foi esse nosso primeiro ponto de conformidade. Assim (devo confessar que andava um pouco desanimada na época!), deixei em aberto para a Paula em nosso primeiro contato que toparia qualquer idéia e qualquer assunto que ela sugerisse. Aliás, esse primeiro contato com as propostas da estagiária sempre me deixa muito animada. (relatório individual da professora 1).

Por meio dessa relação com a estagiária em sala de aula, essa professora vislumbrava a possibilidade de não se “deixar envelhecer pelos problemas da profissão” docente e de (re)colocar-se em processo de formação contínua. Nessa mesma direção, outra professora conta que “esse trabalho de parceria vem provar que sempre temos algo a aprender, vemos a vontade de aprender que elas [estagiárias] têm e isso também nos contagia. Por isso, minha parceria desse ano representou ânimo para continuar a aprender sempre” (relatório individual, professora 2).

Para as futuras pedagogas, a parceria estabelecida representava possibilidade de experimentar “em segurança” o papel docente pela primeira vez, amparadas pela experiência das professoras, que, não raras vezes, as socorriam em momentos de maior insegurança e dificuldade diante dos alunos.

(...) Será que as atividades que proponho são interessantes? Será que os alunos estão absorvendo algo? Será que o conteúdo está se enquadrando com o que a professora espera? E mais uma vez eu recorria à minha parceira, expondo para ela tudo o que eu pensava, e com toda a tranquilidade ela me orientou dizendo que estava ocorrendo tudo como deveria acontecer, que estava tudo dentro do esperado e me passou algumas dicas de atividades que os alunos gostam, planejando-as em conjunto. (relatório individual da estudante 3)

O apoio recebido das professoras possibilitou que as estagiárias vivenciassem com maior prazer o contato com os alunos, sendo poupadas, pelo menos em parte, da angústia e da sensação de desamparo que costumam caracterizar as primeiras experiências docentes (VEENMAN, 1988; HUBERMAN, 1992; entre outros).

Além de proporcionar mais tranquilidade para as estudantes, a parceria com as professoras experientes possibilitou-lhes perceber a existência de um “ponto de vista” propriamente docente sobre a sala de aula, os alunos e as atividades de ensino. Notaram que as professoras valiam-se de saberes específicos nas relações estabelecidas em sala de aula e em suas ações na situação de ensino e que esse aspecto as distinguia de suas parceiras novatas. É o que sugerem os seguintes depoimentos:

Notei que, algumas vezes, a professora parecia adivinhar quando alguma atividade ia dar certo ou não, ou quando a atividade iria dar tempo ou não de terminar no dia. (Relatório individual da estudante 1).

A professora já sabia quando eles [os alunos] estavam cansados, ou quando estavam muito distraídos, através da movimentação deles, ou então da alteração de suas vozes, e não eram mudanças grandes, uma simples alteração e ela já conhecia. (...) eu nem ao menos tinha percebido e ela já estava ali, controlando-os para que falassem mais baixo e já encerrava a atividade, pois sabia que seria difícil continuar naquele momento. (relatório individual da estudante 2)

E, de acordo com os relatórios elaborados pelas duplas (professora e estagiária), a parceria possibilitou-lhes vivenciar uma dimensão colaborativa na docência:

(...) o que podemos dizer ao concluir este projeto é que estabelecemos uma parceria, no sentido literal da palavra. Compartilhamos tudo: o planejamento, a execução, as expectativas, os contratempos, assim como agora compartilhamos o doce sabor de saber que foi um belíssimo trabalho e que colhemos muitos frutos dessa parceria. (relatório em parceria 1)

Por meio da parceria, estudantes e professoras puderam perceber as relações intergeracionais como recurso alternativo para a formação inicial e continuada dos professores. Foi-lhes possível, inclusive, ultrapassar a visão mais convencional (e negativa) sobre o estágio supervisionado:

(...) a parceria entre a estagiária e a professora também foi muito enriquecedora, ambas conseguiram reconstruir a visão do relacionamento professor-estagiário de maneira extremamente positiva, reconhecendo o quanto traz aprendizagens extremamente significativas para os dois lados. (relatório em parceria 2)

Depoimentos como esses sugerem a proficuidade das parcerias vividas por estagiárias e professoras, enquanto possibilidades formativas no magistério. Considera-se que a própria elaboração desses depoimentos (tanto individualmente quanto nas duplas parceiras) represente atividade importante no âmbito do trabalho em questão. Os relatórios produzidos pelos sujeitos participantes figuram, portanto, como mais um recurso formativo empregado no projeto.

Cabe ressaltar, entretanto, que a elaboração dos relatórios pelos participantes implica atenção a certas especificidades que acompanham esse tipo de atividade. Embora estejamos já acostumados a pensar que a escrita constitui um recurso “natural” para a explicitação das práticas, algumas dificuldades por vezes não imaginadas aí se fazem presentes. Escrever *sobre* as práticas não coincide com escrever *as* práticas, como adverte Anne-Marie Chartier (2007). Isso ocorre, ainda segundo a pesquisadora, em função de algumas formas de resistência e também de algumas reticências por parte dos professores, que não estão acostumados a tematizar as informações que orientam suas ações. Além disso, os



professores podem se decepcionar diante do resultado da “escrita das práticas”, que pressupõe uma simplificação do fazer, com a realização de cortes em sua complexidade (CHARTIER, 2007). A integração desses procedimentos discursivos de explicitação das práticas ao trabalho docente requer, então, preparo específico. Requer, ainda, clareza quanto aos objetivos presentes na proposição dos registros, para que estes não sejam entendidos como recurso para o controle das práticas.

O enfrentamento desses obstáculos diversos que se impõem ao registro das práticas docentes é buscado no trabalho em andamento. As solicitações voltadas à escrita dos professores e dos estagiários são acompanhadas, como já mencionado, por espaços de diálogo em que se pode auxiliá-los a, progressivamente, encontrar meios de comunicar suas práticas. Nesse processo, os estudantes da Pedagogia podem assumir papel importante, visto que o ofício discente que desempenham na universidade os faz mais acostumados a se informarem para escrever e a se submeterem à lógica discursiva que orienta a escrita universitária. Os professores envolvidos na parceria também exercem função decisiva na elaboração dos relatórios: a perspectiva docente que eles trazem para a parceria pode possibilitar à dupla reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem que se mostrem mais centrados na docência e que, por isso, ultrapassem as concepções prévias e as preocupações pessoais dos estudantes.

É possível que as diferenças entre professores e estagiários no tocante ao registro das práticas (que implica, inclusive, um encontro entre a lógica pragmática docente e a lógica discursiva acadêmica) possam gerar conflitos que, também eles, deverão ser objeto de consideração nos relatórios elaborados pelas duplas. Entende-se que muitos dos conflitos presentes na relação entre professores e estagiários, bem como as negociações que eles tiveram de enfrentar para manterem a parceria, assumem importância nos processos de formação propostos.

Além de recurso para favorecer a formação esperada, esses relatórios produzidos pelas duplas constituem fonte privilegiada de dados sobre as aprendizagens dos sujeitos envolvidos nas relações intergeracionais propostas. Que aspectos do “ponto de vista pedagógico” são compartilhados por professores e estagiários? Como estagiário e professor negociam suas posições na realização das atividades? Que aspectos são problematizados durante essas negociações? Que tipos de

conflitos emergem? E, por fim, que valor formativo os sujeitos conferem para as experiências que vivenciam durante a parceria? Na busca de respostas a questionamentos como esses, a proposta de formação docente ora em desenvolvimento revela-se, também, como referencial para uma investigação que, ainda em estágio inicial, incide sobre práticas de iniciação profissional docente e sobre os processos de produção e de socialização da cultura do magistério.

## REFERÊNCIAS

- ATTIAS-DONFUT, C.; DEVEAU, P. Génération. *Recherche et Formation*, n. 45, p. 101-114, 2004.
- AZANHA, J. M. P. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- AZANHA, J. M. P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000.
- BOURDIEU, P. Gostos de Classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- BUENO, B. O. *Autobiografia e Formação de Professores*: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério, 1996, tese de livre docência, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional, *Lei n. 9394*, de 17 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação, *Parecer CNE-CP n. 27*, de 2 de outubro de 2001.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.
- CHALIÈS, S.; DURAND, M. L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, n. 35, p. 145-180, 2000.
- CHARTIER, A-M. Fazer os ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul-dez, 2000.
- CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.
- CHARTIER, R. *A História Cultural Entre Práticas e Representações*. Trad. Maria M. Galhardo, Lisboa: Difel, 1988.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, EUA, v. 15, n. 1, p. 51-6, 1984.
- FORQUIN, J-C. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES SESC, outubro de 2003, São Paulo. Anais do *Congresso Internacional Co-Educação de Gerações*, São Paulo, 2003. Disponível em <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>>. Acesso em: 20 set. 2007.
- FREITAS, H. C. L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papirus, 1996.

- GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, set-dez, 1998.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. 3 ed. Barcelona: Península, 1991.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. G. Souza *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, 2001.
- KENSKY, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. (Org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 58-70.
- MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M. M. (Org.). *Mannheim*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.
- MUKAMURERA, J.; TARDIF, M. Rapport aux collègues et collaboration professionnelle entre generations d'enseignants au Québec. *Recherche et Formation*, n. 45, p. 55-68, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v.25, n.1, p. 11-20, jan-jun, 1999.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. H. Faria, H. Tapada, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 1994.
- PETERS, R. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R.D. (Orgs.) *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-30.
- PICONEZ, S. (Org.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.
- PIMENTA, S. *O estágio na formação do professor: unidade, teoria e prática?* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIMENTA, S.; LIMA, M. *Estágio e docência*. Cortez: São Paulo, 2004.
- SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev., 1986.
- TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Prática*, n. 4, p. 215-234, 1991.
- VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-69.

## NOTAS

<sup>1</sup> Pensar a formação de professores como um processo de *iniciação* remete a proposições de Richard Peters (1979, p. 125), para quem a educação “consiste em iniciar os outros 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”.

<sup>2</sup> O projeto é apoiado pela Prograd/Núcleos de Ensino – UNESP.

<sup>3</sup> Município do interior de São Paulo, 170 quilômetros distante da capital do estado.

<sup>4</sup> Como é o caso do Parecer do Conselho Nacional de Educação, de 02/10/01, que preconiza a existência de um “projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino”.

<sup>5</sup> Como explicam Chaliès e Durand (2000), a tutoria diz respeito a um conjunto de atividades realizadas por tutores e professores/futuros professores, que visem explicitamente à formação destes últimos. Os tutores assumem diversas responsabilidades na condução do estágio dos futuros docentes, participando, inclusive, de sua avaliação formal.

<sup>6</sup> Geralmente, nas propostas de tutoria, prioriza-se a participação de professores que se destacam por sua competência profissional docente e que sejam capazes de assumir as tarefas e responsabilidades que o papel de formador demanda (para as quais costumam passar por formação especial).

<sup>7</sup> Ver Chartier (2007).

<sup>8</sup> Gerard Mauger aproxima esses “princípios estruturantes” das unidades de geração ao conceito de *habitus*, tal como proposto por Pierre Bourdieu (FORQUIM, 2003).

<sup>9</sup> Para Bourdieu (1983, p. 94), o *habitus* consiste em um “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores [de práticas]”.

<sup>10</sup> Como adverte Huberman (1992), o desenvolvimento de uma carreira não corresponde a uma série de acontecimentos previamente definidos, não ocorrendo de forma necessariamente linear. Assim, as “sequências-tipo” encontradas no interior de determinada carreira não são necessariamente vividas em uma mesma ordem e não se sucedem de modo estanque.

<sup>11</sup> De acordo com Roger Chartier (1988), a consideração das relações de interdependência e reciprocidade estabelecidas entre os seres sociais, tal como proposto por Norbert Elias, possibilita pensar os processos que envolvem a reelaboração do *habitus*, evitando representações simplistas, unívocas e imutáveis de dominação e difusão cultural.

<sup>12</sup> A cada ano, aproximadamente 15 escolas têm se prontificado a participar do projeto.

<sup>13</sup> A partir de 2008, o trabalho vem sendo alterado em função da reformulação da grade curricular do curso de Pedagogia da UNESP-RC. Nesse novo contexto, o estágio supervisionado cede lugar, no quarto semestre do curso, para a realização da “prática como componente curricular” (PCC) ligada às disciplinas cursadas no período. Durante a PCC, os estudantes realizam 15 horas de observação nos anos iniciais do ensino fundamental e estabelecem os primeiros contatos com professores que os receberão para o estágio de 105 horas, a ser realizado no semestre seguinte.

<sup>14</sup> Sobre o “abstracionismo pedagógico”, ver Azanha (1992).

<sup>15</sup> Em função da já referida reformulação do curso de Pedagogia, o estágio de docência nos anos iniciais do ensino fundamental foi ampliado para 105 horas.

<sup>16</sup> Os relatórios considerados neste trabalho foram elaborados durante as parcerias estabelecidas no primeiro semestre de 2008.

<sup>17</sup> Todas as duplas parceiras daquele período foram formadas por mulheres (professoras e estagiárias).

**Recebido:** 23/07/2008

**Aprovado:** 19/03/2009

**Contato:**

Departamento de Educação - IB  
UNESP - Rio Claro  
Campus Bela Vista  
Av. 24, 1515  
Rio Claro - SP  
CEP 13506-900