

DE MESTRES DE ENSINO A FORMADORES DE CAMPO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

LARISSA CERIGNONI BENITES

FLAVIA MEDEIROS SARTI

SAMUEL DE SOUZA NETO

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de revisão da literatura nacional e internacional sobre o estágio supervisionado e a figura do professor colaborador que recebe e acompanha a formação de estagiários na escola. Esse professor, formado inicialmente para a docência na educação básica, recebe estagiários em sua classe sem necessariamente contar com orientações sobre como desempenhar essa função formativa. Os estudos considerados revelam que a aprendizagem relativa ao desempenho dessa atividade tem ocorrido nos moldes das escolas de ofício, essencialmente por meio da transmissão de práticas modelares. Essas práticas formativas chocam-se com certas propostas de formação docente que se afirmam no contexto educacional atual, marcado por discursos sobre a profissionalização do magistério.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • PROFESSORES • ESTÁGIO
SUPERVISIONADO • PRÁTICA DE ENSINO

FROM TEACHER MASTERS TO FIELD FORMERS IN THE SUPERVISED INTERNSHIP

ABSTRACT

This article presents the results of the national and international literature review on supervised internship and the role of the cooperating-teacher who receives and monitors the teaching training of interns in the school. The teacher, initially trained to provide basic education, receives interns in his/her class without necessarily relying on guidance on how to perform this formative function. The studies investigated revealed the learning from the performance of this function follows those of vocational schools, mainly through transmission of exemplary practices. These training practices clash with certain proposals for teacher education that are being established in the current educational context, marked by speeches on the professionalization of teaching.

TEACHER EDUCATION • INTERNSHIP PROGRAMMES • TEACHERS •
EDUCATIONAL PRACTICE

DE MAESTROS DE ENSEÑANZA A FORMADORES DE CAMPO EN LA PASANTÍA SUPERVISADA

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de revisión de la literatura nacional e internacional sobre la pasantía supervisada y la figura del profesor-colaborador que recibe y acompaña la formación de pasantes en la escuela. Tal profesor, inicialmente graduado para la docencia en la educación básica, recibe a pasantes en su clase sin necesariamente contar con orientaciones sobre cómo desempeñar esta función formativa. Los estudios considerados revelan que el aprendizaje relativo al desempeño de dicha actividad se ha llevado a cabo según los moldes de las escuelas de oficio, esencialmente por medio de la transmisión de prácticas modelares. Tales prácticas formativas entran en conflicto con determinadas propuestas de formación docente que se afirman en el contexto educativo actual, marcado por discursos sobre la profesionalización del magisterio.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO • PASANTÍA SUPERVISADA •
PROFESORES • PRÁCTICA DOCENTE

OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS TÊM SE REVELADO, NOS ÚLTIMOS anos, como uma temática cada vez mais em evidência no campo da formação docente. No contexto brasileiro, a legislação vigente prioriza e normatiza o estágio supervisionado, indicando as diretrizes para sua execução. Porém, apesar da proliferação discursiva sobre o tema, não se encontram discussões mais elaboradas sobre as necessidades e possibilidades de formação relativas ao exercício da função de professor colaborador, docente da educação básica que recebe os estagiários em sua classe para a realização do estágio. Quais são as competências ligadas ao desempenho dessa função? Que tipo de formação pode lhes ser dirigida? Quem deve se encarregar dessa formação?

Tais questões não têm se constituído, entre nós, como tema de discussões mais sistemáticas. O estágio supervisionado é focalizado em vários documentos norteadores para a licenciatura no Brasil (Parecer CNE/CP n. 9/2001, Parecer CNE/CP n. 27/2001, Parecer CNE/CP n. 28/2001, Resolução CNE/CP n. 1/2002, Resolução CNE/CP n. 2/2002 e Referencial para a Formação de Professores de 2002) sem que, no entanto, questões relativas aos professores colaboradores sejam mencionadas. Esse é o caso do Parecer CNE/CP n. 27/2001 (BRASIL, 2001b, p. 1), que trouxe novas indicações para a discussão sobre as relações entre universidade e escola na formação docente, enfatizando que “as duas instituições devem assumir responsabilidades e se auxiliarem mutuamente”, o que pressupõe “relações formais entre instituições de ensino e unidades dos

sistemas de ensino”. Para tanto, o parecer preconiza o estabelecimento de “um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio”. Em que pese aos avanços possibilitados por aquele parecer, ele não oferece indicações mais claras com relação aos agentes envolvidos na formação proposta.

Mais recentemente, a Lei n. 11.788/2008, que regulariza os estágios na formação profissional, ofereceu indicações específicas para a realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, definindo papéis e obrigações (o que se espera das instituições de formação e dos espaços que recebem os estagiários) e estabelecendo condições gerais para a sua execução (seguro-saúde, carga-horária máxima, etc.). No entanto essa lei, embora tenha permitido um melhor delineamento no que diz respeito às prescrições relativas à instituição formadora, à instituição do estágio e aos estudantes e mostrado avanços no que se refere à descrição e à prescrição do tipo de relação a ser mantida entre as partes envolvidas, pouco acrescentou sobre o papel dos formadores participantes.

Essa lacuna deixada pela legislação parece favorecer o cenário descrito por Gatti e Barretto (2009), no qual os estágios, mesmo que obrigatórios na formação dos professores, seguem fragilizados pela falta de planejamento e de clareza com relação aos vínculos a serem estabelecidos entre as instituições de formação inicial e os sistemas escolares, bem como às formas de supervisão e de orientação dos estagiários. Assim, os estágios curriculares na formação docente, sem contornos definidos, tendem a ser considerados uma mera complementação da formação acadêmica, perdendo sua especificidade como oportunidade de aproximação do trabalho docente (PIMENTA; LIMA, 2011) e espaço de iniciação à docência (BORGES, 2008; SARTI, 2009).

Uma maior valorização dos estágios como dispositivo central para a formação dos professores encontra ancoragem discursiva em trabalhos sobre a epistemologia da prática profissional docente (DUBAR, 1995; GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 1997; 2002; TARDIF, 2002). Tal perspectiva vem favorecendo a emergência de um certo consenso sobre a importância da escola no processo de formação inicial e continuada dos professores. Mas, no cenário nacional, o entusiasmo pelos *slogans* que colocam a escola no centro da formação docente não tem sido acompanhado pela necessária discussão sobre os dispositivos que podem fazer com que os espaços de trabalho dos professores passem a figurar como lugar de formação profissional, desconsiderando inclusive o potencial formativo dos professores experientes na iniciação das novas gerações docentes. Não costuma haver critérios claros para a seleção de professores colaboradores e, mesmo quando tais critérios existem, o preparo desses professores para receber os estagiários tende a ocorrer de forma pouco sistemática. Como aponta Garcia (1999), os professores acabam por se valer de sua própria experiência como estratégia de acolhimento.

É justamente sobre esse cenário que concentramos nossos esforços neste artigo, tendo como desafio instigar a reflexão e o posicionamento diante do processo de formação de professores, no que diz respeito aos estágios e, principalmente, aos professores colaboradores.

O PAPEL FORMATIVO DO PROFESSOR COLABORADOR NOS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS

A educação escolar tem sido focalizada, ao longo da história, sob diferentes perspectivas. Como lembra Nóvoa (2008), as pesquisas da área passaram pela busca da racionalização do ensino (anos 1970), pelas reformas educacionais centradas no sistema escolar (anos 1980) e pelos discursos sobre a organização, a administração e a gestão da escola (anos 1990). Mais recentemente, as discussões sobre a aprendizagem assumiram destaque, configurando um cenário em que o professor ressurgiu como figura central do processo educacional. Nesse contexto, observa-se um forte interesse pelos processos profissionais que envolvem a formação docente.

As pesquisas recentes têm conferido novos enfoques à docência, indicando que o “trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17). É apontada também a necessidade de uma formação docente que contemple um corpo de conhecimento formal, bem como uma nova organização da profissão que ultrapasse a consideração do professor como mero técnico que não controla sua profissão e que não se sente pertencente a uma classe coletiva (FERNANDEZ ENGUITA, 1991).

Ao mesmo tempo, persistem modelos de formação docente que priorizam a acadêmica do professor (FORMOSINHO, 2009), na qual a universidade está no centro do processo formativo, cabendo-lhe a exclusiva responsabilidade de formar o futuro professor, sendo muitas vezes o modelo definido como clássico ou convencional (SAVIANI, 2009). Para Zeichner (2010), esse modelo acadêmico de formação deve dar lugar a propostas formativas que incorporem também os saberes de natureza empírica e sociais, devendo inserir nos processos de reformulação curricular a participação da universidade, da escola e da comunidade (ZEICHNER, 2013).

A justificativa para a proposição desse modelo, que prevê uma maior alternância entre a universidade e a escola, está justamente ancorada nos novos moldes que os estágios curriculares assumiriam, tornando-se mais significativos e reconhecendo a contribuição da escola e de seus atores, entre os quais figura o professor que recebe os estagiários em suas classes.

No cenário brasileiro, a figura desse professor ainda é pouco definida e não assume denominações mais específicas. Nas diferentes propostas formativas em que aparece, ele recebe denominações diversas: tutor, mentor, professor associado, participante, orientador, parceiro. A denominação aqui assumida, professor colaborador, parece ressaltar adequadamente sua condição docente e vinculação com a cultura do magistério. O professor que colabora nos estágios, como os demais professores da escola, constituiu-se profissionalmente a partir de um sistema de formação, de cultura e de práticas profissionais ao qual estão relacionadas determinadas posturas para agir e pensar, especialmente associadas aos alunos da educação básica.

Quando decide receber estagiários da licenciatura em sua classe, esse professor lida com a presença de um futuro colega de profissão. Do trato exclusivo com crianças e adolescentes, ele passa a se relacionar em sala de aula com outro adulto e, do ensino das disciplinas do currículo escolar, passa ao trabalho do ensino profissional. O exercício dessa função prevê que esses professores assumam tarefas relativas à supervisão, que em muitos aspectos se distinguem do trabalho junto aos alunos da educação básica. Para Alarcão (2000), a supervisão dos estágios compete para integrar os novos professores à profissão e envolve não só a observação, mas também a ação e a tomada de decisão por parte do profissional. Ribeiro (2000) assinala que a supervisão prevê o desenvolvimento profissional e a defesa de uma constante reflexão sobre o que foi vivenciado para a reconstrução de novas experimentações, caminhando para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva. Desse modo, o supervisor é um professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor por meio de procedimentos de vigilância sistemática (RIBEIRO, 2000).

Nessa direção, as discussões no campo da formação docente vêm ressaltando que, para dar conta dos desafios, tais como o da supervisão, que se colocam para o desempenho da tarefa, o professor colaborador precisar ser formado e preparado especificamente para intervir na relação estagiário-meio escolar (CORREA-MOLINA, 2004). A esse respeito, Pharand e Bourdreault (2011) apontam que o professor colaborador deve ter interesse em receber estagiários, ter formação e ferramentas para auxiliá-lo, ser reflexivo e ajudar no desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários. Os pesquisadores destacam, ainda, a necessidade de esse professor ter um bom vínculo com a instituição de formação inicial e realizar um trabalho colaborativo com seus docentes.

Considera-se também que o professor, ao se tornar colaborador nos estágios, assume um lugar específico como *expert* na docência, com competências e habilidades específicas ligadas ao ensino. Sua função é auxiliar os estagiários a desenvolverem competências relacionadas ao trabalho com os alunos, tais como a comunicação e o diagnóstico das

situações de aprendizagem. Cabe ao professor colaborador inserir o futuro profissional no contexto de trabalho na escola para que este experimente o lugar docente, de modo a minimizar o “choque com a realidade” (VEENMAN, 1988) e, ainda, incentivar o estagiário no processo, que então se inicia, de constituição de suas próprias práticas e perfil profissional. Não se trata de atuar como exemplo para os estagiários, como no modelo formativo que marcou a modernidade pedagógica (CARVALHO, 2000), mas de lhes oferecer uma multiplicidade de referências que possibilitem sua socialização profissional. Mais especificamente no contexto brasileiro, a figura do professor colaborador segue imprecisa. Como já mencionado, o modelo de estágio assumido no país apresenta fragilidades diversas, especialmente no que se refere às relações entre a universidade e escola (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2011).

Tais relações, quando estabelecidas, baseiam-se sobremaneira na camaradagem entre professores universitários e colaboradores da escola. O trabalho desenvolvido sobre essas bases tende a se caracterizar pela repetição, ano a ano, das mesmas ações, pela não consideração da necessidade de uma orientação específica para os professores colaboradores e pela percepção dessa colaboração como algo opcional e esporádico no trabalho docente (BENITES, 2012).

No Brasil, os professores que colaboram no estágio não costumam ter clareza quanto ao papel que podem desempenhar na formação docente, sobre o que se espera da sua participação nessa formação e quais saberes profissionais estão em jogo para o desempenho das tarefas aí previstas.

SABERES E PRÁTICAS DO PROFESSOR COLABORADOR

Como os demais professores da educação básica, o professor colaborador que atua nos estágios mobiliza um corpo de saberes no exercício cotidiano da docência. Tal como vem sendo discutido na literatura (GAUTHIER et al., 1998; PIMENTA, 1997; TARDIF, 2002), os saberes da ação docente, como os advindos da ciência da educação, das disciplinas, do currículo, da ação pedagógica e do cotidiano, baseiam-se tanto em conhecimentos acadêmico-científicos, que são apropriados para a situação de ensino escolar, quanto em saberes provenientes da própria história de escolarização e experiência de trabalho.

Esses saberes especializados são entendidos como necessários para o exercício da profissão, devendo ser de caráter geral, transmitidos pelas universidades e certificados, por exemplo, por meio de diplomas (DUBAR, 1995). Os estágios curriculares apresentam-se, nesse contexto, como possibilidade de, no âmbito de uma prática profissional, colocar em ação os saberes relativos à formação docente e também produzir outros saberes (TARDIF, 2002).

Sob essa perspectiva, é privilegiada a prática pedagógica, que se manifesta no acontecimento das aulas, nos conteúdos ensinados, nas maneiras de aprender, nas normas, nos valores, no desenvolvimento de um currículo “oculto”, nas negociações para uso dos espaços, nas atividades avaliativas, nas trocas de horário, entre outros momentos. Para Fernandes (2003), trata-se de uma prática intencional de ensino e de aprendizagem, que não deve ser reduzida à didática ou às metodologias, mas sim aliada à prática social, com a educação, em uma dialética entre prática-teoria e conteúdo-forma.

Nesse modo de compreender a formação profissional docente, o estágio é considerado espaço de convergência de saberes, histórias de vida e experiências coletivas e individuais entre os envolvidos (LIMA, 2008). Quanto ao professor colaborador, espera-se que ele realize uma mediação entre o estagiário e os saberes da profissão docente, por meio de ação formativa pautada em uma compreensão teórico-prática da profissão docente e em saberes relativos às aprendizagens profissionais.

Para Alarcão (2002), essa função de supervisão requer que o professor mobilize seus saberes da experiência por meio de uma ação ancorada na interpretação da realidade, na análise e avaliação dos estagiários, na dinamização da formação e na mobilização de pessoas para a aprendizagem, na gestão de conflitos e na comunicação. Bourdreault e Pharand (2008), referindo-se ao contexto do Quebec, constataram que os professores colaboradores¹ devem apresentar sete competências como base de suas ações, traduzidas na forma de saberes: saber comunicar; saber refletir sobre sua ação; saber resolver problemas; saber trabalhar em parceria; saber observar; saber aceitar ser questionado e questionar; e saber avaliar a aprendizagem do estagiário.

No entanto, os pesquisadores canadenses registraram que os professores utilizam esses saberes de maneiras distintas e de acordo com o nível dos estagiários, pois os mesmos possuem necessidades diferenciadas de acordo com a fase formativa em que se encontram, impondo diferentes desafios para a atuação do professor colaborador. Nesse sentido, os estagiários do primeiro ano, focalizados na pesquisa de Bourdreault e Pharand (2008), consideravam importante ter um professor colaborador que os introduzisse na rotina da escola e da sala de aula, balizando suas relações de maneira emocional; enquanto os estagiários do quarto ano esperavam por professores dinâmicos e com uma boa planificação de seu trabalho e também que lhes permitissem assumir plenamente a função de professor junto à classe.

Os dois grupos de estagiários convergiam ao esperar que os professores colaboradores fossem capazes de os “guiar”, enquadrando-os, e de estipular uma relação baseada na confiança mútua. Desejavam, ainda, um professor que se identificasse com sua profissão, que soubesse aconselhar e tivesse tempo para mostrar seus avanços e suas limitações.

1 No estudo realizado pelos referidos pesquisadores, esses professores são denominados “associados”. Optou-se aqui por considerar as denominações equivalentes.

Dessa forma, na condução do estágio, o professor colaborador deveria ser capaz de explicitar seu pensamento, trabalhar em equipe, dividir as tarefas, ter qualidades relacionadas à supervisão (como observação, atenção e auxílio ao outro), ser coerente e ter experiência docente. O estudo de Bourdreault e Pharand (2008) concluiu que existem fortes expectativas por parte dos estagiários (pelo menos no caso quebequense) com relação ao professor colaborador e uma compreensão de que o mesmo ocupa um lugar de destaque na formação.

Os resultados daquele estudo afinam-se com outros achados da literatura internacional, que consideram o professor colaborador atuante na formação docente a partir de um conjunto de saberes que se ligam, de um lado, ao trabalho docente e, de outro, à formação profissional (PORTELANCE; GERVAIS, 2008). Ressaltam-se, então, os desafios relativos à percepção e objetivação desses saberes docentes ligados à formação, que incidem sobre o acompanhamento da aprendizagem dos estagiários em fase de profissionalização.

O desenvolvimento de competências para a formação docente por parte desses professores da educação básica vem sendo objeto de atenção no cenário internacional. Nessa direção, há quase duas décadas, Garcia (1998) apresentava programas de mentoria desenvolvidos na Holanda, Estados Unidos e Espanha que tiveram como foco a preparação de professores para ocuparem a posição de mentor (ou tutor) para auxiliar estagiários em formação docente.

Em seu estudo, Hardy (1997) retratou de forma mais enfática a maneira como o professor colaborador se prepara e exerce a mentoria. Todavia, alguns trabalhos mais recentes, como os de Christenson e Barney (2011) e Mutemeri e Chetty (2011), apresentaram a necessidade não só de uma formação, mas também da criação de parcerias entre as escolas e as universidades para que o professor colaborador se sinta seguro em suas funções.

Mais recentemente, o contexto nacional vem apresentando experiências relativas à proposição dos estágios supervisionados de formação docente que incidem sobre a questão do professor colaborador e sua preparação para o desempenho dessa função (KIST, 2007; MARQUES; KRUG, 2010; NEIRA, 2012; SARTI, 2009; SOUZA NETO; BENITES, 2008). Cabe ressaltar que essas experiências revelam-se como iniciativas elaboradas e desenvolvidas no âmbito local, restritas a certos cursos e ao trabalho de determinados grupos, não resultando, como seria mais desejável, de uma convergência mais ampla sobre a organização dos estágios na formação inicial docente. Tais experiências coincidem também no que se refere às expectativas em relação ao professor colaborador: espera-se que o mesmo seja capaz de reconhecer seu papel, perfil e função no estágio e que se assuma como corresponsável pela iniciação à docência dos estagiários.

Alguns desses indicativos supracitados aparecem no cotidiano de maneira lenta e gradual, requerendo mudanças significativas no modo de ser-professor e de conceber e proceder à formação dos professores. Para os professores colaboradores, tais mudanças demandam uma percepção mais clara de seu lugar e dos saberes mobilizados na relação com os estagiários (BENITES, 2012), o que diz respeito a aspectos mais amplos ligados à profissionalização da docência (ALTET et al., 2002; BOURDONCLE, 2000), a uma formação docente realmente profissional (ALTET, 2009) e ao lugar que os professores da escola ocupam ou podem ocupar nesse processo (SARTI, 2012; 2013).

DEIXAR A PROFISSÃO DOCENTE COMO HERANÇA PARA AS NOVAS GERAÇÕES: TRABALHO DE PROFISSIONAIS

Ainda que a importância do estágio supervisionado para a formação docente venha alcançando reconhecimento na literatura educacional dos últimos anos, as discussões sobre a figura do professor colaborador nesse processo formativo avançam lentamente. Em países como o Brasil, nos quais o debate é ainda muito incipiente (BENITES, 2012), faz-se urgente a formulação de políticas de formação docente que permitam suplantar a imagem de passividade associada ao professor que recebe os estagiários das licenciaturas, de modo a consolidar o papel a ser desempenhado por ele como formador de professores.

Faz-se necessária uma nova dinâmica que avance para a profissionalização do magistério, permitindo ultrapassar a situação vigente em que os vínculos em torno do estágio entre professores da universidade e da escola baseiam-se em camaradagem e laços afetivos. Essa nova dinâmica pressupõe uma cultura de colaboração profissional entre esses atores, que caminhe no sentido da constituição de equipes pluricategoriais, que reúnam agentes diversos em torno da formação docente (TARDIF, 2000). Nessas equipes, atuariam pesquisadores acadêmicos, professores colaboradores do estágio, professores experientes com percurso acadêmico (que se ocupariam da formação inicial ao lado dos professores universitários) e, também, profissionais ligados à gestão das escolas (SARTI, 2013).

Cabe considerar que ideias relativas à colaboração profissional, inclusive entre professores de diferentes níveis de ensino, ao profissionalismo e à autonomia docente remetem à discussão sobre o processo de desenvolvimento profissional do magistério básico. Nesse sentido, a passagem da proposta do professor missionário, invenção da modernidade, para o professor profissional, demanda contemporânea, aponta para um longo caminho histórico a ser percorrido.

Em seu estudo, Tardif (2013) mostrou um modelo de compreensão desse processo. Para o autor, a constituição do magistério pode ser dividida em três “idades” principais. A primeira, localizada entre os séculos XVI e XVIII, seria a “idade da vocação”, momento em que ser professor significava exercer a atividade docente em tempo integral, ligada à função sacerdotal, reconhecida como uma missão nascida de um chamado interior, de uma força subjetiva voltada ao amor pelas crianças, à obediência, à devoção, ao espírito de sacrifício e ao serviço. Na idade da vocação, a docência era aprendida *in loco*, pela experiência e pela imitação dos professores experientes (TARDIF, 2013).

Com os processos de secularização e desconfessionalização da educação e, ainda, com a constituição das redes de ensino públicas e laicas, iniciada no século XVIII, a relação dos professores com o trabalho docente passou de eminentemente vocacional para contratual e salarial, introduzindo no magistério uma “mentalidade de serviço” (TARDIF, 2013, p. 557). O novo período exigia que os professores se formassem para o desempenho do ofício docente e se tornassem “responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem, pela disciplina, entre outros aspectos” (TARDIF, 2013, p. 558).

Nessa “idade do ofício”, o exercício do magistério passava a exigir formação específica. Emergiu, então, no século XIX, o modelo das Escolas Normais, às quais coube difundir as “rotinas estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como o respeito às regras escolares” (TARDIF, 2013, p. 558). A aprendizagem da *arte* de ensinar deveria ocorrer pela experiência concreta na prática de ensinar, por meio da boa imitação de modelos (CARVALHO, 2000). Tais modelos eram oferecidos pelos bons professores, considerados exemplares pela maestria no ensino.

Porém, com o advento da pedagogia científica, empreitada que ganhou contornos mais definidos ao longo das primeiras décadas do século XX, assumiu espaço um processo de autonomização dos métodos pedagógicos tanto por meio de um progressivo didatismo, quanto pela “hipervalorização das ‘ciências’ da educação” (CARVALHO, 2000, p. 114), consideradas então fontes privilegiadas de saberes autorizados, capazes de subsidiar a formação e as práticas docentes.

A consolidação da pedagogia científica ofereceu suporte para o momento histórico entendido por Tardif (2013) como a terceira idade do ensino, caracterizada por processos de profissionalização e de universitarização da formação docente. Nesse contexto, pretende-se, com a formação docente, “formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica”, pautando-se ainda no pressuposto de que as ocupações bem estabelecidas socialmente “criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais” (TARDIF, 2013, p. 559).

Sob tal perspectiva, os professores passam a ser considerados especialistas na aprendizagem, baseando suas práticas em conhecimentos sistematizados por meio de pesquisas acadêmicas que possibilitam a teorização das práticas de ensino, de modo a torná-las mais reflexivas. O rompimento com a pedagogia como arte de ensinar tornou-se ainda mais evidente e ligou o ensino a uma atividade clínica. Nessa perspectiva, espera-se do professor que ele seja capaz de realizar diagnósticos sobre a situação de ensino e de propor encaminhamentos pertinentes a cada caso. A complexidade do trabalho docente passou a ser evidenciada nos discursos educacionais contemporâneos: “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, [...] problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561).

No que se refere à formação docente, ocorre hoje uma clara ruptura com a pretensão moderna de oferecer aos futuros professores a “norma” do ensino, baseada na reprodução do trabalho de professores experientes ou na mera aplicação de conhecimentos científicos às situações de ensino. O que se espera atualmente é organizar a formação em torno de dispositivos formativos que possibilitem aos futuros professores uma aproximação clínica e reflexiva com as atividades de ensino.

Essa mudança na compreensão sobre o papel do professor e seu universo profissional conferiu ao estágio outro patamar, não se tratando mais da mera observação de modelos para uma posterior aplicação em situações de ensino, mas sim de possibilidade de experimentação do lugar e das tarefas docentes sob a orientação de um formador de professores (SARTI, 2013). Trata-se de uma profissionalização da formação docente (BOURDONCLE, 2000), que demanda a emergência de novos profissionais ligados à formação (ALTET, 2009; ALTET et al., 2002; BOURDONCLE, 2000).

No entanto, esse movimento tem encontrado limites na universitarização da formação docente, que, em diversos países, vem sendo considerada caminho para a valorização e profissionalização do magistério (ALTET, 2009; SARTI, 2013). De encontro aos esforços de profissionalização da formação dos professores, a universitarização vem acarretando uma maior academização dessa formação, criando barreiras para a participação da escola e de seus agentes e para a constituição das equipes pluricategoriais. Encontramo-nos, pois, em um momento paradoxalmente marcado pelo recrudescimento das cobranças de ordem acadêmica, como a certificação de saberes para a docência e, ao mesmo tempo, pelo reconhecimento da necessidade de uma reorganização da dimensão prática da formação docente e da valorização do potencial formativo da escola, como lugar de trabalho dos professores.

A literatura atual tem se esforçado em compreender esse fenômeno e apresentar modelos de formação alternativos. A esse respeito, Zeichner (2010) indica a necessidade de reformular os currículos dos

cursos de formação docente, de modo a torná-los capazes de contemplar tanto a dimensão da prática como a dimensão teórica do ensino, estabelecendo uma formação teórico-prática, voltada para a atuação profissional.

Sobre os modelos de formação alternativos, Borges (2008) aponta para o modelo profissional de formação de professores. A autora esclarece que o mesmo está voltado para a formação de um profissional reflexivo que produz saberes e é capaz de deliberar sobre a própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, aprimorando sua atuação no ensino (BORGES, 2008). Sua fundamentação está baseada na epistemologia da prática, em uma visão pluralista dos saberes que estão na base da formação, na qual os saberes práticos e as competências são as referências de base. Sob tal perspectiva, os professores e os pesquisadores produzem e controlam os saberes que estão na base da profissão docente, pois os conhecimentos advindos da experiência e da prática assumem o mesmo estatuto que os saberes científicos.

A autora explica, ainda, que esse modelo de formação está centrado na prática, reconhecendo a escola como o lócus central (BORGES, 2008). Em face dessa compreensão, adota-se a proposta de uma formação em alternância entre o meio escolar e o meio universitário. O processo de formação é assim partilhado e, em certa medida, até mesmo a avaliação dos estagiários é partilhada entre os diferentes formadores. Assim, essa formação envolve outros atores para além daqueles tradicionalmente implicados na formação, como os professores colaboradores (ou tutores, ou mestres de estágio), os diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores, etc. Sua efetivação prevê novos dispositivos que incitem e organizem a reflexão sobre a prática e a tomada de consciência dos saberes elaborados, apoiando-se em abordagens clínicas em torno de problemas e projetos.

Discussões sobre esse modelo profissional de formação docente podem, no atual cenário nacional, subsidiar uma definição mais precisa sobre o papel a ser desempenhado pelos diferentes espaços e agentes envolvidos no estágio supervisionado nos cursos de licenciatura; possibilitando-nos superar o forte amadorismo presente na atuação dos professores colaboradores, que costumam figurar como artesões que aprenderam seu trabalho “na prática” e são guiados pelo “bom senso” no trato com os estagiários (BENITES, 2012).

Como faziam os antigos mestres nas escolas de ofício² (RUGIU, 1998), os professores colaboradores brasileiros seguem, em grande parte dos casos, tentando transmitir seus conhecimentos aos estagiários que costumam ser assumidos como seus aprendizes, a quem, imaginam, devem oferecer um modelo de atuação docente (posturas, práticas, etc.). Nas escolas de ofício medievais, os aprendizes – de ourives, sapateiros, alfaiates, padeiros, etc. – formavam-se por meio da convivência com os

2

As escolas de ofício surgiram prioritariamente na Europa (do século XII ao XVIII) e podem ser entendidas como o local de ensino de determinada arte para se tornar um ofício, baseado no aprender fazendo (RUGIU, 1998).

mestres experientes no trabalho, os quais tinham o dever de lhes ensinar a prática do ofício e de iniciá-los “em alguns graus dos segredos do ofício” (RUGIU, 1998, p. 39). Esse modelo de formação baseado na relação de *mestrança* valorizava a capacidade individual do aprendiz em adivinhar, induzir, concatenar por iniciativa própria suas experiências. E, em troca dos ensinamentos práticos sobre ofício (os macetes da prática), o aprendiz fornecia ao mestre sua força de trabalho no dia a dia da oficina.

Valendo-se das imagens relativas à escola de ofícios para pensar as práticas formativas do magistério, podemos considerar que, mesmo sem uma função formativa definida, os professores colaboradores atuam na formação dos estagiários por meio de relações e práticas próximas àquelas encontradas nas escolas de ofício. São como “mestres de ensino” (SARTI, 2000),³ a quem compete formar novos professores por meio do convívio na escola e do exemplo prático.

O papel formativo desempenhado por esses mestres de ofício contemporâneos caracteriza-se por certa espontaneidade, não prevendo a objetivação dos processos de constituição do trabalho docente (SARTI, 2000). A esse respeito, Benites (2012) enfatiza a situação ambígua em que os estágios vêm sendo realizados na formação docente: mesmo sendo considerados atividades de central importância, seguem improvisados, realizados por meio das tentativas (acertos e erros) dos agentes envolvidos, sem apoio e orientação para o trabalho com a formação docente.

O modelo de estágio então vigente entre nós, tão próximo do modelo formativo das escolas de ofício, não contempla a dimensão profissional do magistério. Os professores colaboradores não são reconhecidos como agentes formadores, pois para tal seria necessária uma atuação mais intencional e sistemática de sua parte. Como meros mestres-de-ensino, esses professores permanecem em um lugar pouco privilegiado no campo da formação de professores (SARTI, 2012). Mesmo que reconhecidos como colaboradores na formação inicial, eles não chegam ao estatuto de formadores de campo, o que os impede de partilhar com a universidade o controle sobre a formação das futuras gerações docentes (SARTI, 2012; 2013) e participar das tomadas de decisão nesse sentido (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Examinando brevemente a literatura concernente ao tema, como fizemos aqui, é possível perceber que existe um longo caminho a ser percorrido para a instituição e valorização da profissão docente, com a passagem anunciada por Tardif (2013) da idade do ofício para a idade da profissão. Se a docência segue sendo aprendida nos moldes das escolas de ofício, no âmbito de relações de *mestrança* que os aprendizes docentes estabelecem com os professores experientes, como profissionalizar o magistério? A formação dos professores para a educação básica é um trabalho complexo, que deve ser realizado por diferentes

3

A expressão “mestres-de-ensino” foi proposta por Sarti (2000) para designar os professores que atuavam nos cursos de formação de professores oferecidos em nível médio (Habilitação Específica para o Magistério e Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e que eram formadores de outros professores da educação básica.

profissionais, entre os quais se destacam os professores em exercício que, no papel de formadores de campo, *experts* no ensino, deveriam ser capazes de possibilitar aos licenciandos uma aproximação clínica e reflexiva com a atividade docente. Essa atuação requer o desenvolvimento de saberes específicos, ligados à formação profissional. Trata-se, portanto, de avançar no caminho da profissionalização da formação docente, mais amplamente discutido no contexto internacional (ALTET, 2009; BOURDONCLE, 2000).

No contexto brasileiro, essa direção é marcada por desafios que envolvem mudanças significativas nas parcas relações comumente estabelecidas entre universidade e escola no que se refere à formação dos futuros professores da educação básica. Para que essa profissionalização ocorra, as duas instâncias terão de atuar como corresponsáveis pela formação docente e, juntas, oferecer condições para a existência e a atuação de equipes pluricategoriais, em que saberes ligados ao exercício docente sejam reconhecidos e valorizados, na figura dos formadores de campo. Somente assim a escola poderá ser assumida como espaço de formação docente, de forma intencional e sistemática.

Que os mestres de ensino, marginais colaboradores no estágio, cheguem ao centro da formação. Reconhecidos como formadores de campo e partilhando o trabalho formativo com os formadores universitários, possam deixar a profissão docente como legado às novas gerações de professores: que ajudaram a formar. Da mesma forma, aponta-se para a emergência de professores profissionais que, mais bem valorizados socialmente, possam transmitir para as próximas gerações uma profissão docente mais bem delineada.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto, 2000. p. 11-24.

_____. Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. (Org.). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto, 2002. p. 217-238.

ALTET, Marguerite. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation em formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. In: ETIENNE, Richard et al. (Org.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 215-232.

ALTET, Marguerite et al. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck Université, 2002.

BENITES, Larissa Cerignoni. *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades*. 180f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BORGES, Cecília. A formação docente em educação física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Anais... Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2, p. 147-174.

- BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.
- BOURDREAULT, Paul; PHARAND, Joanne. L'accompagnement des enseignantes associées. In: BOUTET, Marc; PHARAND, Joanne (Org.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 2008. p. 5-30.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9 de 8 de maio de 2001. *Documenta*, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001a.
- _____. *Parecer CNE/CP 27 de 2 de outubro de 2001b*.
- _____. *Parecer CNE/CP 28 de 2 de outubro de 2001c*.
- _____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002a. Seção 1, p. 8.
- _____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002b. Seção 1, p. 9.
- _____. *Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008*.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.
- CHRISTENSON, Robert; BARNEY, David. Cooperating teachers' expectations for student teachers during the student teaching experience in physical education. *Asian Journal of Physical Education and Recreation*, Hong Kong, v. 17, n. 2, p. 6-15, 2011.
- CORREA-MOLINA, Enrique. *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*. 158f. Thèse. Facultés de Sciences d'Éducation. Université de Montréal, Montréal, 2004.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1995.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professor universitário: tarefa de quem? In: MASSETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2003.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 4, p. 41-61, 1991.
- FORMOSINHO, João. Academização da formação de professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto, 2009. p. 73-92.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1998.
- _____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1999. p. 51-76.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- HARDY, Colin. Sources of conflict during the school experience of pre-service physical education teachers. *European Physical Education Review*, United Kingdom, v. 3, n. 2, p. 116-128, 1997.
- KIST, Liane B. *Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutoria no desenvolvimento de estágio curricular em cursos de licenciatura*. 307p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MARQUES, Marta Nascimento; KRUG, Hugo Norberto. Os aspectos positivos e negativos sentidos pelos acadêmicos de educação física do CEFD/UFMS. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, n. 147, p. 1-6, ago. 2010.

MUTEMERI, Judith; CHETTY, Rajendra. An examination of university-school partnerships in South Africa. *South African Journal of Education*, Pretoria, v. 31, p. 505-517, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Org.). *Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção*. Florianópolis: Editora da Udesc, 2012. p. 177-202.

NÓVOA, Antonio. The return of teachers. In: PORTUGAL. Ministry of Education. *Portugal 2007: Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning*. Lisboa, 2008. p. 21-28.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto, 2009. p. 221-284.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: saberes da docência e identidade. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2011.

PHARAND, Joanne; BOURDREAU, Paul. Enseignants associés et superviseurs: perceptions des uns à l'égard des autres et la collaboration réciproque. In: GUILLEMETTE, François; L'HOSTIE, Monique (Org.). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 2011. p. 121-142.

PORTELANCE, Lilliane; GERVAIS, Colette. L'approche culturelle de l'enseignement selon les savoirs mis en relation par l'enseignant associé et le stagiaire. In: MOLINA-CORREA, Enrique; GERVAIS, Colette (Org.). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*. Québec: Université du Québec, 2008. p. 13-36.

RIBEIRO, Deolinda. A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto, 2000. p. 87-96.

RUGIU, Antônio S. *A nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SARTI, Flávia Medeiros. *Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores*. 2000. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

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

_____. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012.

_____. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 215-244, 2013.

SAVIANI, Dermeval. 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.

SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa Cerignoni. *Perspectivas para o desenvolvimento e construção do Ser-Professor: a educação física em questão*. Projeto de extensão – Proex. Rio Claro: Unesp, 2008.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flávia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Do ofício de aluno ao habitus profissional docente: desafios do estágio supervisionado. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ-Unirio-UFRJ, 2011. p. 1-11.

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

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

_____. 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, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

_____. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos*: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LARISSA CERIGNONI BENITES

Pós-doutoranda do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Rio Claro, São Paulo, Brasil
lari.benites@gmail.com

FLAVIA MEDEIROS SARTI

Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Rio Claro, São Paulo, Brasil
fmsarti@rc.unesp.br

SAMUEL DE SOUZA NETO

Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Rio Claro, São Paulo, Brasil
samuelsn@rc.unesp.br