

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONTEXTO PRODUTOR DE AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Silvana Ventorim - Universidade Federal do Espírito Santo/FACITEC
silventorim@hotmail.com

Resumo: Analisa as perspectivas dos licenciandos em Educação Física da UFES e dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Vitória que vivenciaram o Estágio Supervisionado (ES) em 2006 sobre a relação colaborativa entre universidade-escola e formação inicial e continuada de professores no desenvolvimento do ES. Orienta-se pela pesquisa descritiva utilizando-se de questionário e entrevistas. Os sujeitos valorizam a vivência da docência no cotidiano da escola, tendo em vista a aproximação entre formação inicial e continuada de professores e a organização da política de ES.

Palavras-chave: Relação universidade e escola; Formação de Professores; Estágio Supervisionado.

1 INTRODUÇÃO

O nosso interesse aponta para a busca de compreensão dos fundamentos teórico-práticos constituidores da perspectiva colaborativa entre a universidade e a escola na formação inicial e continuada do professor, o que implicou investigar a natureza e os sentidos materializados por na prática pedagógica das disciplinas Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e na prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória. Além disso, buscou-se contribuir para a elaboração de uma política de estágio, com vistas a definir estratégias de articulação entre universidade e sistema de ensino municipal considerando a melhoria da formação do educador e da escola pública.

Tanto a literatura quanto a nossa experiência como professora de Estágio Supervisionado no curso de formação de professores de Educação Física na UFES tem apontado experiências significativas de conhecimento da realidade escolar e de intervenção neste espaço. No entanto, temos, também, nos deparamos com uma rede de problemáticas expressas pela fragilidade institucional da relação entre a universidade e as escolas campos de estágio, implicando a assistematização, a informalidade e a personalização das relações. Sem dúvida, como determinante está a não institucionalização do Estágio Supervisionado que tem gerado uma política de individualização e de descomprometimento com os processos de formação aí envolvidos.

Com isso tem-se como perspectiva compreender que, nos Estágios Supervisionados, deve-se superar a divisão e o distanciamento entre universidade e escola e entre formação

inicial e continuada, ou seja, neste espaço/tempo pedagógico se problematiza, se ensina, se pesquisa e se produz conhecimento colaborativamente a partir do exercício da profissão de professor, ou seja, a prática como objeto de problematização e investigação sistemática. Consideramos que a formação inicial e continuada no Estágio Supervisionado, como princípio da formação profissional, coloca-se como uma orientação para a ação de investigação e compreensão dos fenômenos e situações cotidianas das salas de aula.

Dessa forma, procuramos, considerando a expressão dos sujeitos envolvidos identificar os elementos constituidores da relação universidade e escola pela via dos Estágios Supervisionados. Por meio da pesquisa qualitativa e descritiva, foram analisados 28 questionários com questões abertas e fechadas dos 74 aplicados aos alunos do curso de Educação Física que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II no segundo semestre de 2006 e uma entrevista a três professores de Educação Física que participaram do Estágio Supervisionado no ano de 2006. O processo de coleta de dados se deu no ano de 2006 e 2007.

2 AÇÃO COLABORATIVA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES MEDIADA PELO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No momento atual, parece-nos que o desafio permanente de qualificar o processo educacional e a formação de professores assume configurações diversas e diferenciadas. As transformações no mundo do trabalho e das relações sociais, a concorrência entre racionalidades, as novas tecnologias e suas implicações na formação e os desafios do cotidiano das práticas pedagógicas refletem uma complexidade, de modo a indicar mudanças nos perfis dos profissionais da educação.

Neste sentido, a construção de relações de colaboração e de parceria entre universidade e escola, para a qualificação dos processos de formação de professores e das práticas pedagógicas por eles desenvolvidas, parece-nos consensual no debate sobre a institucionalização de uma política de formação de professores em âmbito nacional. O reconhecimento de que a universidade deve se inserir em uma perspectiva de formação continuada no exercício profissional e de que a escola tem participação fundamental na formação inicial de professores, tem exigido que essas instituições analisem seus papéis quando se tem como perspectiva a busca da qualidade social na educação brasileira.

Essa abordagem pressupõe um processo de formação e de pesquisa que, sobremaneira, indica a participação, a colaboração e a parceria. Há a busca coletiva, processual e em constante avaliação de construção de novas relações entre o professor, o ensino e o conhecimento mediados pela implementação de atitudes investigativas que, sobremaneira, fomentam as práticas de ensino.

Giovanni (1996) argumenta que os conceitos de cooperação e partilha entre pares fundamentam o novo modelo de formação que pressupõe a prática reflexiva do ensino e a autonomia profissional. Somente a idéia de parceria não sustenta a perspectiva da pesquisa colaborativa, já que ela pressupõe a presença de agentes representativos da situação em estudo em todos os momentos do processo que intencionam intervir nessa situação. Então, é a natureza da participação que se altera na perspectiva da pesquisa colaborativa, pois a melhoria da situação deve se dar para e com esses agentes, no caso as relações de colaboração entre instituição escolar e universitária.

Para Passos (2008) a abordagem colaborativa, em especial, para realização de pesquisas, provoca a universidade para a necessidade de uma aproximação com as escolas para um processo conjunto dos pesquisadores e dos professores da escola de análise do trabalho do professor. A construção do conhecimento, sob maneiras e formas diversas, na articulação dos papéis dos professores e dos pesquisadores, diferentes em sua natureza, constitui um princípio para a comunicabilidade desejada entre os sujeitos e as instituições na concretização de seus processos de formação e do exercício da docência.

Também Ibiapina (2008a) ressalta o potencial da pesquisa colaborativa em possibilitar aos sujeitos envolvidos no processo construir conhecimentos desvelando as relações opressoras de poder, denunciando os autoritarismos e a ideologia dominante. Coloca a necessidade de reconhecer os conflitos existentes na escola, e estes dentro dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes. Indica que a pesquisa colaborativa é “[...] atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (p. 31).

Portanto, formação, investigação e intervenção se complementam na formação inicial e na continuada e possibilitam a vivência de experiências que legitimam uma responsabilidade em compreender a profissão docente como reflexiva a ser permanentemente avaliada pelos seus sujeitos, o que implica a perspectiva de transformação das escolas em comunidades críticas e de introdução de uma cultura investigativa (GARRIDO et al. 1998).

Consideramos que as seguintes características compõem a perspectiva da pesquisa colaborativa: a) foco no trabalho coletivo e nas questões teóricas e práticas da realidade escolar; b) respeito e crescimento entre todos os participantes; c) ênfase no processo de investigação de problemas reais e na implementação de resultados; e d) busca de aproximação entre mudanças na escola e desenvolvimento do professor.

Dentre os efeitos positivos do desenvolvimento de projetos de formação/pesquisa colaborativa, estão a criação de uma estrutura que proporcione o processo de reflexão sobre os problemas escolares; a união e a interação entre os professores com possibilidades de assumir novos papéis; a constatação de que os problemas escolares se revelam mais nessa forma de pesquisa do que na tradicional; a legitimação do conhecimento prático dos professores e a sua definição de problemas; a aproximação da pesquisa do processo da implementação dos seus resultados; a possibilidade de formação dos sujeitos das instituições envolvidas, tanto o desenvolvimento de professores em exercício quanto o de professores na universidade.

A superação de um trabalho solitário na escola e na universidade e a construção de uma atitude crítica e questionadora, associada a uma constante busca de subsídios teóricos, ao reconhecimento e à valorização do conhecimento prático das professoras, caracterizam o desenvolvimento da proposta de formação colaborativa. Necessita-se, então, de uma relação dialogada e engajada entre universidade e escola no desenvolvimento de projetos de formação profissional para buscarmos a superação da relação distanciada e hierarquizada entre os professores universitários e os professores da educação básica.

As idéias de aprendizagem coletiva, de autoformação, de crescimento conjunto, de reelaboração de conhecimentos e de identidades profissionais, de partilha de idéias, de desequilíbrio das certezas e verdades sintetizam alguns argumentos desta perspectiva de formação e, sem dúvida, fatores, como a dimensão pessoal, profissional e institucional, são importantes no seu desenvolvimento. No entanto, desafios como os limites institucionais e condições objetivas de trabalho das instituições e de seus sujeitos e as possíveis situações de resistência precisam ser enfrentadas.

Então, partimos do pressuposto de que a articulação entre formação inicial e contínua pode se efetivar pela concretização dos Estágios Supervisionados dos cursos de formação de professores a partir de uma perspectiva colaborativa entre instituições, práticas e sujeitos. Os processos de problematização, de intervenção e de produção de conhecimentos na vivência da docência como finalidade dos Estágios nos cursos de formação de professores, pode se constituir pela perspectiva colaborativa.

Por meio dos Estágios Supervisionados o tornar-se professor, tanto para os alunos estagiários como para os professores da educação básica, assume a centralidade do processo, na qual as identidades docentes se constituem e se ressignificam na confluência de diferentes saberes e trajetórias. Isso pode corresponder a uma premissa fundamental: a práxis pedagógica (inicial/estágio e continuada) é um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva tanto no interior do curso de formação como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação e do professor acontece.

Pimenta e Lima (2004) compreendem o estágio para quem não exerce ainda o magistério, ou seja, na formação inicial, como uma oportunidade de aprender a profissão docente e construir a identidade profissional. Este é um espaço também de “[...] *convergências das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso [...]*” (2004, p. 102), de compor o currículo e preparar para o magistério. As autoras acreditam que por meio deste, os alunos possam reafirmar sua escolha profissional e crescer em sua formação.

Nesse sentido, entende-se que os conhecimentos e as atividades que constituem a formação inicial têm por finalidade dotar o futuro professor de instrumentos teóricos e metodológicos para compreenderem a escola e o preparar para as demandas, desafios e dificuldades que a mesma suscita, realizando para tanto a observação, análise, crítica e intervenção. Assim, o trânsito entre os espaços universidade e escola, deve fazer parte desse processo, onde o diálogo entre professor da escola, estagiário e o professor da universidade sejam constantes, interativos e crítico-reflexivos.

Pressupõe-se, então, o estágio como uma oportunidade onde os envolvidos

[...] encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, [...] não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Por outro lado, as tensões vividas no Estágio Supervisionado têm provocado o que Fernandes (2008) denomina de desterritorialização do Estágio do projeto de curso em contraposição à idéia de ser um [...] um território do campo profissional em fronteiras abertas com as outras disciplinas e atividades do curso” (p. 264). Com base na compreensão de que o Estágio é um território constituído pela triangulação interativa entre a formação pedagógica, a

formação específica e a inserção no campo profissional a autora propõe uma análise crítica da identidade dos Estágios nos cursos de formação de professores:

[...]. Muitas vezes, o estágio tem sido considerado um território menor, sob a orientação de um professor ou de um grupo, que acaba imprimindo sua marca e não a marca do curso como uma totalidade em movimento, como uma responsabilidade coletiva dos professores, da instituição formadora e de quem *recebe* os estagiários, e um projeto construído em parcerias fortalecendo relações pedagógicas *triangulares* mediadas por esse projeto (FERNANDES, 2008, p. 246).

O estágio serve como espaço de mediação entre formação inicial e formação contínua de forma que ambas se fundem, desenvolvendo assim no espaço de sala de aula, os papéis de formador e formando. Portanto, o estágio como formação contínua tem o significado de rever práticas, construir conhecimentos, baseado em análise das teorias, a fim de buscar uma educação de qualidade.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CONTEXTO PRODUTOR DE AÇÕES COLABORATIVAS: A VISÃO DOS LICENCIANDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES E DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA

Os seguintes indicadores orientam este momento da pesquisa: 1) o Estágio Supervisionado na formação docente, 2) o desenvolvimento do Estágio Supervisionado e 3) a relação entre formação inicial e continuada de professores.

3.1 O estágio supervisionado na formação docente

Com relação aos licenciandos esta categoria se constitui com base nas seguintes unidades: expectativas ao iniciar o ES; correspondência das expectativas; concepção de ES; e avaliação da relação universidade e escola.

No que se refere às *expectativas iniciais* dos licenciandos sobre o ES I e II constatou-se que todos os respondentes indicaram que o ES seria uma oportunidade de experiência, aprendizado da prática docente em suas diferentes dimensões, da construção da identidade docente e da articulação entre teoria e prática na escola com análise e reflexão acerca da prática da Educação Física. A expressão do licenciando ilustra essa análise: “*Tinha a expectativa de conhecer o funcionamento da escola, de ter uma experiência como professora,*

pensar os desafios de uma turma e tentar pensar a partir deles. De aprender a preparar e ministrar uma aula” (L6).

Considerando esses dados podemos entender que as expectativas dos alunos correspondem ao tratado por Pimenta e Lima (2004) que indicam o quanto essa disciplina deve representar a vivência da profissão no próprio momento da formação inicial no cotidiano escolar, devendo ser um momento “teórico-prático e um espaço importante na construção da identidade docente.

Quando se analisa o *cumprimento dessas expectativas* e a correspondência entre o previsto e concretizado, os sujeitos respondentes do ES I se mostraram insatisfeitos, revelando críticas quanto ao currículo, como carga horária insuficiente, o desenvolvimento do estágio em turno diferente da matrícula no curso, falhas na organização e supervisão, o desequilíbrio na distribuição do tempo destinado à observação com relação à intervenção, o pouco vínculo que existe entre UFES e escola, ocasionando alguns conflitos. Destacou-se também a dificuldade do professor da escola em aceitar o ES. O fragmento de texto revela algumas dessas questões: *“Em parte, porque ficamos muito tempo observando fizemos apenas 1 intervenção e a professora não era muito receptiva. Depois ela falou que não estava acostumada com o fato de ser observada por estagiários e ficou constrangida” (L8).*

Ao avaliarmos o ES II, percebemos um maior cumprimento das expectativas e satisfação no desenvolvimento do ES. Esses benefícios estão centrados na organização da disciplina, como uma boa supervisão e construção de reflexões acerca da prática e no processo de formação inicial, como experiência profissional e contato com a escola por meio do intercâmbio entre escola e universidade: *“[...] houve realmente uma ponte entre a universidade e a escola. Conhecemos a escola, os alunos, montamos planos de aulas, aplicamos esses planos e o que mais acrescentou foram as discussões em sala de aula, as quais possibilitaram uma melhor intervenção e reestruturação do nosso trabalho pedagógico” (L12).*

Lima e Pimenta (2004), ainda comentam de como o estágio pode mediar o trânsito entre os diferentes espaços – universidade e escola, porém acrescentam que, para tanto, é necessário diálogo constante e crítico-reflexivo entre professor da universidade, da escola e estagiários. Pessinate (2001) já detectava o fato da disciplina ES do curso de licenciatura em Educação Física da UFES não atender às expectativas dos alunos onde percebeu o curto período de tempo para execução e reflexão e a falta de acompanhamento de orientadores da disciplina e professores das escolas.

Quanto à *concepção* de ES, os sujeitos, de modo geral, entendem que o ES é um momento de contato e vivência com ao ambiente escolar e a oportunidade de vivenciar o ser professor e relacionar teoria e prática como posto em relação à expectativas iniciais.

Sobre a *relação universidade e escola* os licenciandos apresentaram críticas positivas e negativas, bem como sugestões sobre a temática. Foram abordadas questões concernentes à escola, como o fato dela não compreender nem se interessar pelo ES, possuir concepção de ES “equivocada”, de não dar suporte aos estagiários, não se sentir co-participante do processo e de poucos professores entenderam o ES como processo de formação continuada. Quanto à universidade, nota-se pouco retorno para a escola, além de não oferecer subsídios para o ES e que institucionalmente a escola e a universidade apresentam pouco envolvimento, ou seja, uma relação informal, superficial e sem regulamentação. Os respondentes revelaram a necessidade de um maior apoio da universidade, inclusive não ficando a cargo do professor da disciplina essa responsabilidade “total” pelo ES, uma preparação maior por parte da escola em receber o ES e uma aproximação maior entre as instituições. O P6 diz: *“Não consigo visualizar digamos que “cumplicidade” entre a escola e a universidade. Parece que a escola oferece o espaço, mas apesar de se dizer disposta, não se envolve, relaciona” (L6).*

Nesse aspecto, Ferreira Neto e Ventorim (2003) quando analisam a produção acadêmica sobre ES em outras instituições, identificaram como um dos três eixos de propostas encontradas para a qualificação do ES a aproximação das instituições universidade e escola a fim de contribuir melhor para a formação inicial e continuada.

Com relação aos professores de Educação Física identificou-se, no que se refere às *expectativas*, a possibilidade de desenvolvimento de projetos que fosse elaborado e praticado pelos estagiários de forma efetiva e a oportunidade de aprender atividades novas. Essas expectativas condizem com o conceito de formação continuada, pois segundo Pimenta e Lima (2004), o ES pode contribuir para o professor crescer em sua formação. O P1 diz: *“Bom... Dentro do que nos foi procurado a gente tinha uma expectativa de que tivesse uma participação maior por intermédio dos estudantes do curso, na elaboração de algum projeto a ser desenvolvido dentro da escola, uma efetivação maior de participação desses alunos no contexto e no programa da escola” (P1).*

Ao relatarem sobre a *correspondência das expectativas* relativas ao ES, apenas o P2, respondente de ES II, se mostrou satisfeito, e revelou que dentro do que foi proposto, as suas expectativas foram atingidas a contento. Os respondentes de ES I, disseram não ter alcançado e ter alcançado em parte. Porém, ambos apresentaram motivos como à falta de domínio/controlado e efetivação por parte dos estagiários e a falta de orientação do professor de

ES. Como posto pelo P2: *“Eu fui muito tranquilo. Eu não boto objeção. Porque tem alguns professores que não aceitam. Nossa, ainda mais quando foi a turma de [...], fizemos uma parceria. A minha expectativa era em relação aos alunos como eles reagiriam à proposta”*. (P2)

A concepção de ES mostrada pelos professores revelou questões que se relacionam. Isso ocorreu pela idéia de que o ES é um processo onde necessita de observação da turma e de intervenção, sendo orientado tanto pelo professor regente como pelo professor de ES. Para tanto, o aluno tem que estar preparado, ciente de suas funções e dominando o processo de ensino-aprendizagem. Declara o P2: *“Sou favorável ao estágio. Na minha concepção de estágio, quando o estágio é supervisionado tanto pelo professor de lá como o daqui, ele enriquece o estudante. Quando você joga o aluno aqui, e o professor do estágio não está presente e o professor da escola “vai tomar cafezinho” – está ausente, o estágio serve para nada”* (P2).

Essa concepção se aproxima da idéia de Pimenta e Lima (2004), sobre o estágio como superação entre teoria e prática, pois este valoriza que o aluno associe os conhecimentos adquiridos durante a formação com a prática (observação e intervenção citados na entrevista), além de estar em contato íntimo com a realidade escolar.

3.2 O Desenvolvimento do Estágio Supervisionado

Para o entendimento dessa questão foram considerados os dados acerca dos limites e possibilidades vivenciados no ES. Ao relatar os *limites* dentro do ES, percebemos uma semelhança nas respostas dos licenciandos em diversos pontos: com relação à escola, ao pouco envolvimento e participação da mesma, na forma como recebe, lida e percebe os estagiários e na indisposição do professor regente quanto ao ES. Com relação às questões institucionais, se repetem temas como a falta de crédito, vínculos e trocas entre as instituições. Sobre o currículo da licenciatura, houve demandas quanto à carga horária insuficiente e em turno contrário ao do estudo acadêmico, e ainda a falta de regulamentação e estruturação do ES, além dos limites próprios do graduando. Outro aspecto destacado foi a ausência de supervisão do professor da disciplina e falta de autonomia e continuidade nas aulas. Como diz L4: *“Limite: a falta de supervisão do professor; minhas limitações enquanto graduanda; a falta de um tempo necessário para a construção de uma relação de confiança com os alunos”* (L4).

Em meio às *possibilidades* vivenciadas durante o ES, houve grande manifestação quanto ao processo de aquisição de conhecimentos e experiências acerca da prática docente, da aproximação entre licenciando e o cotidiano da escola e do enfrentar os desafios da Educação Física escolar, além da aproximação entre UFES e escola. Quanto ao ES II, foram mencionadas possibilidades como dialogar com a supervisão do ES, bem como um relacionamento de liberdade com a supervisão e com os alunos. Assim destaca o L10: “As possibilidades são óbvias: de poder planejar e executar aulas, vivenciar ser professor. Os limites estão no não envolvimento com o resto da escola e não ter todos os direitos de um professor [...]” (L10).

Podemos perceber que a falta de vínculo entre as instituições influi na dificuldade do estagiário em sentir-se professor. Pimenta e Lima (2004) explicam esse fenômeno de distanciamento, ocasionados por diferentes fatores. Rodrigues (2006) pontuou limites semelhantes em relação ao ES I do curso de Educação Física da UFES e possibilidades do ES II como a avaliação das intervenções, troca de experiências entre estudantes e professores das escolas e estímulos para formação do professor-reflexivo.

Por sua vez os professores que opinaram sobre o *desenvolvimento do ES I*, o consideram o ES com dificuldades na sua organização, no sentido da distribuição das atividades/etapas, pois se dedica muito tempo à observação e pouco à intervenção. Sugerem que a prática/intervenção tenha mais espaço na disciplina, bem como uma orientação por parte do professor. Já aquele que recebeu o ES II, disse apenas que o desenvolvimento foi muito bom, havendo uma parceria com a orientação do ES. Diz o P1: “[...] por falta de orientação dos alunos, eles ficam muito na parte de observação. [...] Poderia estar se fazendo uma intervenção maior em termos de prática, em termos de procura de domínio grupo e de desenvolvimento de atividade” (P1).

Os professores compreendem que seu o *papel no ES* é orientar os alunos no processo de ensino-aprendizagem no que se refere às dimensões do que seja ser um professor, transmitindo-lhes algumas especificidades da turma ou até mesmo intervindo, caso seja necessário. Um entrevistado considera que é, também, o de determinar o que deve ser observado e qual conteúdo deve ser trabalhado.

Como *função da escola* um dos professores entende que o papel da escola é estar “aberta” para receber o ES. Os outros dois, porém, acreditam que cabe acompanhar e orientar os estagiários, mostrar como funciona a escola e estar atenta se o estagiário está sendo supervisionado. Assim: “[...] O papel da escola eu acho que ela fica muito, [...] isolada. O único papel que a escola faz é da pedagoga receber, da pedagoga mandar para o professor e

não se tem mais nenhuma ligação, [...] conhecendo a escola, vendo como é o funcionamento geral da escola, ver se o professor de estágio esta realmente fazendo essa intermediação também com o professor regente, com o pedagogo, e de estar aqui orientando o aluno(P1)”.

Essa falta de envolvimento da escola muitas vezes é justificada pelo distanciamento da própria UFES. Porém, Pimenta e Lima (2004) colocam que esse é um trânsito de mão dupla. É necessário ainda que a escola compreenda o sentido e a contribuição do ES para si mesma. Assim uma precisa ir ao encontro à outra para que, então, atinja seus objetivos, que são os mesmos – transformar o ensino.

Ao pontuar as *funções dos estudantes de Educação Física* houve consenso por parte dos professores de que é a preparação profissional. Ainda que destacassem algumas especificidades em uma das respostas como observar, reunir conhecimentos a fim de colocá-los em prática, de forma que se repense e se reveja, percebeu-se a necessidade de o vínculo entre universidade e escola.

Neste ponto, Pimenta e Lima (2004), colocam que o estágio proporciona aos estudantes oportunidades de se aproximarem e intervirem na realidade, de sentir a estrutura, funcionamento e organização da escola bem de perto. Assim, o ES se torna tão importante, pois é um espaço onde o licenciando pode observar de forma atenta à rotina, a cultura e hábitos na escola.

Todos os entrevistados concordam que o *papel da UFES* é formar/preparar o estudante para a profissão docente proporcionando com compromisso um acompanhamento e supervisão do ES, tendo em vista contribuir para as práticas pedagógicas da escola. No que se refere ao cumprimento dessa função os professores consideraram a UFES negligente. Essa questão foi assim abordada: *“[...] E o professor regente do estágio, no caso, tem que tá em contato direto com a escola, pra saber o que a escola tem desenvolvido e proporcionando a esses alunos dentro do contexto geral. Então pela experiência eu tenho dito que isso não vem ocorrendo” (P1)*.

Ao relatar como entendem o papel da UFES percebeu-se a que a responsabilidade do ES está concentrada no professor da disciplina. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) destacam a importância do papel do professor supervisor, mas indicam as implicações do contexto do trabalho do professor universitário para essa função.

Sobre os *limites* vivenciados no ES, são encontradas três questões diferentes, localizando-se na integração dos profissionais — os professores de ES e da escola; os alunos e o corpo pedagógico da escola em não se envolverem com as propostas dos estagiários. Ao falar sobre *possibilidades*, foi colocada a questão da formação inicial e de se conhecer a

realidade, a condição de melhorar o ES via uma supervisão presente, uma participação e retorno mais efetivo da UFES, e um diálogo entre as instituições com a finalidade de buscar novas alternativas. As considerações de um dos sujeitos indicam essa descrição:

As possibilidades de crescimento desse estágio eu só acredito que ela venha existir a partir do momento que a supervisão do estágio venha formar junto com a rede escolar um processo de prática desses estagiários porque só eles vindo até a escola pra buscar essas informações não vai existir esse *link*. Então eles dizem lá o que acontece, mostram o que acontece, mas não sabem porque que acontecem, nem como que acontecem e nem tem um direcionamento pra tá observando, ou até mesmo pra tá solicitando uma intervenção nesse processo. Então eu só acredito em possibilidades de mudança se por caso existir esse *feed-back*, senão, eu não acredito (P1).

Têm-se, então, a necessidade de para acompanhar os acadêmicos na atuação de professor, em observações, pesquisas e vivências da prática pedagógica e na construção de num melhor e mais estreito vínculo, diálogo, retorno e envolvimento entre as instituições a partir da perspectiva colaborativa.

3.3 Relação entre formação inicial e continuada de professores

Em relação à *articulação entre formação inicial e continuada* no desenvolvimento do ES, a maioria dos dados afirmativos se resumiu em concordar, sendo alguns comentários condicionais, colocando a dependência desse processo no interesse e no empenho do professor da escola e do licenciando. Outros poucos atribuíram essa articulação à troca de conhecimentos e experiências entre UFES e escola, entre professores e futuros professores.

Os dados revelaram que aproximadamente metade dos licenciados desconhece esse tipo de articulação, destacando-se também, aquelas respostas sem argumentos, ou seja, simplesmente negando conhecer/perceber essa possibilidade. Alguns dentre aqueles que não perceberam a articulação entre formação inicial e continuada via ES, descreveram como causa a falta de interesse da escola, a ausência de planejamento e entrosamento entre professores e estudantes para que esse processo aconteça. Isso pode ser demonstrado com as expressões dos sujeitos do ES I: “*Acho que deveria haver, pois a presença e as discussões levadas pelos estudantes da universidade para dentro da escola deveria contribuir para os professores atuantes repensarem suas práticas, mas isso não ocorre. Professor da escola parece que está só fazendo um grande favor de liberar a turma para os estudantes da universidade*” (L7).

Apesar da maioria dos estudantes de Educação Física não perceberem no ES uma possibilidade de formação continuada, Pimenta e Lima (2004) revelam que os ES pode se constituir num espaço de reflexão de suas práticas, ressignificação de identidade e de saberes, além de produção de conhecimentos por parte dos sujeitos envolvidos, o que poderia indicar a articulação entre formação inicial e continuada no cotidiano escolar.

Sobre a *contribuição do ES para as redes de ensino/escolas*, houve certo conflito nas respostas, pois metade aproximadamente dos respondentes de ES I identificou no ES, pouca ou nenhuma contribuição, enquanto a maioria dos respondentes de ES II indicou boas contribuições do ES para as escolas. Dentre aqueles que identificaram pouca ou nenhuma contribuição, tiveram destaques motivos como: o não envolvimento da escola com o estagiário e nem com o ES, o pouco vínculo entre a UFES e as escolas e a insuficiente carga horária. Aqueles que mostraram boas contribuições citaram questões como inovar e proporcionar o repensar da prática do professor da escola, preparação dos futuros professores das redes de ensino, troca de conhecimentos entre universidade e escola e o acesso de práticas diferenciadas aos alunos das redes de ensino.

Primeiramente não se pode negar o papel do ES como contribuição para as redes/escolas, no sentido de formar seus profissionais, como discutido em nossas referências. Porém Pimenta e Lima (2004) acrescentam que o ES pode também favorecer na aprendizagem dos alunos, visto que, ele constitui-se num espaço de diálogo que, bem fundamentado nas teorias e práticas, pode superar desafios e construir novas possibilidades para educação.

Quanto às *ações/estratégias que podem ser desenvolvidas pela UFES e redes de ensino* acerca do ES as declarações dos sujeitos, de modo geral, revelaram muitas sugestões a serem desenvolvidas pela UFES. Porém, apenas algumas a serem desenvolvidas por ambas as instituições e pouquíssimas a serem desenvolvidas pela escola. Assim, constatou-se segundo os licenciandos, que a maior responsável pelo desenvolvimento do ES é a UFES.

Quanto às medidas sugeridas para a UFES, os respondentes indicaram melhorar o acompanhamento da UFES e interação entre formação inicial e continuada e a organização da disciplina (projeto de ES mais bem desenvolvido e organizado; associar teoria e prática; ter contato prévio e reuniões paralelas com os professores de Educação Física e pedagogos; interdisciplinaridade entre disciplinas do curso). Outras indicações: contribuir com a formação do professor regente, construir um banco de dados na escola a fim de dar continuidade aos projetos e maior retorno para as escolas do que foi produzido em ES, efetivar pesquisa acerca das funções das instituições no processo de ES e regulamentação do ES.

As únicas propostas quanto às medidas da escola foram que os professores da escola compreendam o sentido do ES para os mesmos, com atribuição de maior autonomia aos estagiários e melhor acompanhamento da escola. Quanto àquelas estratégias a serem desenvolvidas concomitantemente pelas instituições UFES e escola, foram mencionadas unanimemente um maior diálogo, parceria e convênio entre as instituições. Como dizem os licenciandos: *“Acredito que deve ocorrer uma política de convênios entre as redes de ensino e a universidade para que ocorra uma maior interação entre as escolas e os estagiários”* (L8).

Considerando as expressões dos professores um dos sujeitos concorda que exista essa articulação quando afirma que tanto os estagiários como os professores aprendem neste processo de ES. Critica ainda os programas de formação continuada, por meio de processos de estudos que tendem a uniformizar os professores e suas práticas.

Essa dinâmica para aqueles que já ingressaram na profissão e aqueles que irão ingressar, para Pimenta e Lima (2004) é o momento que a formação inicial e continuada se fundem e interpenetram, de modo que permite o professor regente adquirir aprendizagem da profissão por meio das atividades desenvolvidas no ES e ainda exercitar formação em serviço. É também espaço de inúmeras aprendizagens da formação inicial, além do exercício da profissão e da formação de sua identidade.

As ações/estratégias sugeridas pelos professores em relação ao vínculo entre as instituições e, principalmente por parte da UFES, como buscar conhecer de fato a escola e o ensino público, constituir uma atitude retorno às escolas, dispor de uma supervisão ativa e que converse reflexivamente com os acadêmicos, para então estabelecer demais estratégias a fim de contribuir tanto para o estudante como para o profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Têm-se a partir da pesquisa desenvolvida, um conjunto de fundamentos que podem subsidiar o processo de institucionalização da formulação e da implementação de uma política de formação de professores, em especial do ES, tendo em vista as relações entre o UFES/CE e a Rede Municipal de Ensino de Vitória. De forma pontual, os seguintes indicadores foram apreendidos: a) a parceria, a cooperação mútua, a integração e o diálogo são elementos constituidores da relação universidade e escola; b) a valorização da escola como parceira na formação de professores, já que é nela que o universitário, futuro professor, atuará profissionalmente; c) a universidade e a escola são consideradas espaços de formação, onde se

têm momentos de aprendizagem para ambas, especialmente, no desenvolvimento do ES; d) recusa ao distanciamento na relação entre universidade escola e defesa à possibilidade da articulação entre formação inicial e continuada de professores; e) rejeição à falta de institucionalização da relação entre universidade e Rede Municipal de Ensino de Vitória; f) concepção de ES expressa pela inserção profissional planejada e supervisionada no cotidiano escolar com vistas à associação entre a teoria e a prática e à construção da identidade docente; g) o planejamento e a supervisão são aspectos determinantes na formulação e na implementação de uma concepção de ES coerente com os desafios da formação de professores e da prática educativa; e, h) tanto UFES como escolas devem se inserir na construção de uma perspectiva colaborativa de ES.

Em suma, nesse contexto, a relação universidade e escola — espaço/tempo da materialização de práticas pedagógicas — deve ser vista, também, como espaço/tempo de investigação/produção de conhecimento e intervenção na prática social. Com essa premissa, reafirma-se a necessidade de um diálogo mais inovador entre essas instituições. Isso é posto pela necessidade de provocar a reflexão sobre que profissionais da educação se pretende formar, como formar e onde formar.

5 REFERÊNCIAS

FERREIRA NETO, A; VENTORIM, S. **A revista *Motrivivência* e a produção do conhecimento sobre Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física.** Revista do Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: UFS/NPGED, v.1, 1998, p.51-72.

FERNANDES, C. M. B. O espaço-tempo do Estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construções de territorialidades. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E; PERES, E.; BONIN, I (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Livro 2, XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GARRIDO, E. et al. Projeto USP-Ayres 1: A pesquisa colaborativa universidade-escola, a formação do professor reflexivo/investigativo e a construção coletiva de saberes e práticas pela equipe escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, disquete, p. 1-10.

GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In:

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, disquete, p. 1-8.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

PESSINATE, S. A. Estágio Supervisionado: uma prática de ensino? (Trabalho de conclusão de curso). Vitória – ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez 2004.

RODRIGUES, L. F. **O ser professor no CEFD/UFES: do programa prescrito ao programa vivido**. (Trabalho de conclusão de curso). Vitória – ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.