

Universidade e escola: no espaço-tempo do estágio alternativas para a interação

University and school in space-time alternatives for interaction

Arlete Vieira da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador (BA). Professora Assistente do Curso de Letras, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus (BA).
arlete@uesc.br

Resumo

No tema deste artigo tenho dois propósitos que se relacionam, pois configuram uma relação de mão dupla que tem sido ainda muito só de ida. O primeiro é tematizar o movimento universidade-escola e escola-universidade como tempo de formação e de aprendizagem sobre a docência, e o segundo é a proposição de alternativas que consolidem essa interação. Discorro sobre o estágio na formação de professores e partilho de proposições que consolidem a interação escola e universidade durante o estágio. Essa discussão integra o projeto de doutorado desenvolvido no PPGEduC-Uneb (BA), no qual o estágio é objeto da pesquisa.

Palavras-chave: Escola de Educação Básica. Estágio Supervisionado. Formação de Professores.

Abstract

On the topic of this article have two purposes that relate because configure this relationship as a two-way street that has been still very one-way. The first is foregrounding the university-school movement and school-university as training time and learning about teaching and the second is to propose alternatives that strengthen this interaction. I wonder about the stage in teacher education and share of propositions that underpin school and university interaction during the internship. This discussion is part of the PhD project developed in PPGEduC-Uneb (BA) in which the stage is the research object.

Key words: Elementary School. Supervised Stage. Teacher Formation.

O estágio, a formação docente e a escola: apresentando o tema

Nesta primeira parte, apresento o papel do estágio como um componente curricular dos cursos de formação de professores e, nesse papel, o que tenho considerado significativo articular como conteúdo, objetivos e atividades na universidade e que, certamente, contribuirão para a reflexão acerca do exercício da docência. Parto desse pressuposto maior de que o estágio constitui, paralelamente aos outros componentes curriculares, o espaço-tempo da construção da docência. Dessa forma, apresento o estágio como um campo de conhecimento, como um lugar aprendente sobre a docência para a escola e para a universidade e ainda como um dispositivo de pesquisa sobre a escola e a profissão-professor.

Ao conceber o estágio no curso de formação de professores como campo de conhecimento situo o seu potencial formativo pelos conhecimentos que podem ser engendrados por esse componente curricular de cursos de formação de professores. Aproprio-me do termo repertórios de conhecimento¹ (GAUTHIER et al., 1998, p. 78) para descrever os suportes teórico-práticos que, elencados em seus programas de ensino, na forma de conteúdos e de atividades, orientam o desenvolvimento e aplicação do estágio na universidade e na escola de educação básica.

Pesquisadores (PICONEZ, 1998; KENSKI, 2000; PIMENTA; LIMA, 2004), ao mencionarem as suas concepções sobre o estágio e também possíveis críticas acerca deste componente curricular nos cursos de formação de professores, têm apontado sugestões e encaminhamentos no sentido de que o estágio cumpra um papel de iniciação e de formação para o futuro professor. Pimenta e Lima (2004, p. 63), ao conceberem o estágio como campo de conhecimento, e tendo como eixo norteador a pesquisa, apresentam como repertórios de conhecimentos os estudos e reflexões acerca da *profissão docente, da qualificação, da carreira profissional, das possibilidades de emprego aliados à ética profissional, à competência e ao compromisso*. Acrescentam os estudos e análises das práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas, a partir dos aportes dos campos do currículo, da didática e da prática de ensino, como suportes teórico-práticos. Aspectos subjetivos também devem ser considerados, pois podem determinar o percurso de adesão dos sujeitos à profissão. Essas autoras, ao citarem Guimarães (2004) e Libâneo (1998), discorrem que, ao considerarmos os aspectos objetivos e subjetivos relativos ao processo de construção da identidade docente, estamos contemplando a construção dos conceitos

de profissão e profissionalidade, ou seja, o que uma profissão diz das características e modos de se exercer uma determinada atividade. Diz também das condições objetivas do exercício da profissão e dos requisitos necessários para nela ingressar (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 64). Nessas características e condições, a profissionalidade vai sendo gestada e forjada.

Um repertório de conhecimento inerente ao estágio alia-se à necessidade do *preparo para a profissão* que será desempenhada. Esse preparo reflete o domínio de recursos teóricos e metodológicos que, além dos conteúdos de ensino de determinada área, efetiva a construção e a socialização dos conhecimentos. A necessidade do “preparo para a profissão” mostra a importância da qualificação profissional diante das novas exigências sociais, no sentido da necessária valorização do professor como pesquisador reflexivo, em contraposição à formação do professor como técnico. Tal concepção de formação como um técnico refere-se a encaminhamentos do estágio como mera instrumentalização em técnicas e/ou imitação de modelos (SACRISTÁN, 1998). Na apresentação desse repertório de conhecimento é peculiar cair-se na controversa questão que se atribui ao estágio como sendo o tempo e o espaço para tratar da preparação para a docência. Moraes (2001, p. 15) sinaliza que

Atribuir esta função para uma disciplina apenas é uma forma de escamotear a problemática que envolve o curso, isto é, estas preocupações precisam se constituir em preocupações de todo o processo de preparação dos futuros professores. Almejar um professor pesquisador e reflexivo somente por meio de experiências acadêmicas no final de sua formação inicial pode, no limite, amenizar os problemas que envolvem o curso.

Essa questão é pertinente e já tem sido apontada em discussões e críticas acerca da necessidade de uma interação/integração entre todos os componentes curriculares do curso de formação de professores. Piconez (1998) denuncia que os componentes de formação pedagógica e o estágio têm sido concebidos como os únicos responsáveis por esse “preparo para a profissão”. É interessante que, ao caracterizarmos os repertórios de conhecimento como os conteúdos que serão construídos, elaborados e reelaborados pelos estagiários, por extensão, eles podem se constituir, também, como dispositivos de formação, seja pelo seu caráter de

instrumento metodológico seja por constituir recurso para a construção de conhecimentos. Um exemplo é o repertório de conhecimento apontado por Pimenta e Lima (2004): a formação continuada.

A *formação continuada* como dispositivo de formação e repertório de conhecimento vincula-se ao que as autoras chamam do papel do estágio enquanto interação com a escola de educação básica. Para elas, podem caracterizar-se também como procedimento teórico-metodológico pelas possibilidades do desafio de professores e de estagiários na (auto)formação, na reflexão coletiva, na busca de alternativas pedagógicas e de reelaboração constante dos saberes relativos à prática. Num movimento recíproco de estudos, troca de experiências tanto na escola quanto na universidade, a proposta do estágio, como uma *formação contínua*, é uma possibilidade de partilha e de socialização de conhecimentos.

Neste sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante transformar a escola em um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua [...] (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 68)

A escola é um espaço de trabalho e de formação do estagiário, que, com os colegas professores colaboradores², desenvolve e aplica este duplo processo mencionado por Pimenta e Lima (2004) ao se (auto)formar na reelaboração de conhecimentos e situações da escola e no confronto das experiências e vivências do contexto escolar.

No livro *Estágio e Docência*, Pimenta e Lima (2004) discorrem sobre a formação continuada em outra vertente, enquanto repertório de conhecimentos e também dispositivo de formação no estágio. Essas autoras refletem sobre a necessidade de realização do estágio para quem já exerce o magistério. Não cogitam a não realização dele, pois se trata de um componente curricular obrigatório e significativo para a formação do professor, e perfaz uma carga horária regulamentada por lei e necessária para a conclusão do curso. Entretanto, com base nas

exigências obrigatórias de que o professor da escola de educação básica participe de eventos que envolvam programas de atualização e de inovações instrumentais, as autoras sugerem que o tempo-espço de estágio dos processos de formação inicial seja convalidado como atividade de formação continuada. Elas situam esta atividade como um eixo político sustentado na proposta do estágio como formação contínua³, ou seja, a universidade que colabora no processo de formação inicial também colabora na necessária formação contínua do professor de educação básica.

A *pesquisa*, como um repertório de conhecimento no estágio, demarca o caráter investigativo como metodologia adotada em substituição ao tradicional modelo de estágio baseado na observação, participação e regência de classe. Acrescente-se que essa perspectiva consolida a busca e a sistematização do estágio como campo de conhecimento, pois a disciplina traz reais possibilidades de investigação e enfrentamentos em ações de ensino ao situar o estágio não mais como uma variável ou um objeto de pesquisa, mas como atividade a partir da qual, em seus embates, questões da escola, situações de sala de aula e da formação se apresentem em constantes diálogos. A perspectiva da pesquisa no estágio carrega uma abordagem significativa ao pressupor que o professor da escola pode ser concebido/considerado também como um professor pesquisador dentro de um projeto maior de pesquisa que acontece durante a realização do estágio. Essa possibilidade tem demarcado a inserção de muitos professores em cursos de pós-graduação, em nível de especialização e de mestrado, dadas as experiências com a pesquisa vivenciadas com a presença de um estagiário em sua sala de aula.

Paralelamente a esses repertórios de conhecimento, os programas de ensino do estágio precisam contemplar os denominados conteúdos da área de abrangência da formação (em Letras, em Matemática, em História etc.) pelas possibilidades de que o domínio de conteúdo sobre o que está previsto – isto é, o estágio – aconteça de forma qualitativa.

Novamente, Pimenta e Lima (2004) refletem que, para além de objetivos e de papéis do estágio em cursos de formação de professores, a *construção da identidade* docente é considerada como um repertório de conhecimento sob o pressuposto de que, na perspectiva investigativa como base teórico-metodológica do estágio, aspectos da formação, da profissão e da escola são contemplados. Assim, a identidade docente vai sendo gestada e veiculada pela investigação da escola, da sala de aula e do cotidiano do professor. A identidade docente constrói-se

no reconhecimento dos saberes necessários, das habilidades, das posturas e do compromisso social inerente à profissão.

Nessa abordagem e perspectiva apresentadas, que concebem o estágio como um espaço-tempo em que são articulados conteúdos e atividades que contribuirão para a reflexão acerca do exercício da docência, passo a discorrer sobre as possibilidades de que a reflexão acerca da profissão-professor, o preparo para a profissão, a qualificação, a formação contínua e a construção da identidade docente, entre outros conhecimentos, possa ser também articuladora da interação da universidade com a escola de educação básica tendo como base o estágio.

Interação entre e escola e universidade no espaço-tempo do estágio: propondo alternativas

A apresentação da interação da escola com a universidade e vice-versa tem, neste momento, um caráter mais propositivo de pensar como pode acontecer e ser articulada essa interação, e tem no estágio supervisionado o espaço-tempo dos cursos de formação de professores como suporte e instrumento.

A interação e a cooperação entre a universidade e a escola de educação básica, a partir da participação de todos os sujeitos envolvidos — estagiários, professor colaborador e professor formador⁴ —, revitaliza o espaço da escola e a organização da universidade no que se refere ao estágio também como um *lugar aprendente*⁵ (SCHALLER, 2008) da formação, haja vista as possibilidades de avaliação dos cursos e dos percursos de formação construídos durante o estágio, bem como o estabelecimento de dispositivos de formação para todos esses sujeitos envolvidos.

Pensar a concretização da interação da universidade com a escola é atribuir a esses dois espaços a contribuição de aprendizagem acerca da docência, ou seja, a partir de Schaller (2008), tanto a escola quanto a universidade são lugares em que os sujeitos envolvidos são “aprendentes” da docência.

Um lugar, através da atualização da rede de atores que o atravessam, é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os autores. Cada elo dessas redes pode se tornar um evento, uma bifurcação, traduzindo a inteligência coletiva dos atores e os processos de

historização aos quais se submetem as práticas, as experiências e as ações transformadoras desses atores (SCHALLER, 2008, p. 69).

Os atores, aqui denominados estagiários e professores – formador e colaborador –, articulados no desenvolvimento do estágio na escola e a partir da universidade que o “envia”, estabelecem um conjunto de ligações entre esses sujeitos que, no devir das aprendizagens da sala de aula pelo estagiário, da cooperação na formação pelo professor colaborador e na orientação e mediação do professor formador, historicizam o tempo-espço do estágio com as práticas e experiências desses atores na e para a formação docente.

Dessa forma, o curso de formação de professores, a escola de educação básica e também a universidade podem ser lugares aprendentes ao suporem esse espaço-tempo como colaborativo e transformador das relações, das aprendizagens e, logo, da formação. Nesse sentido, todo lugar é aprendente, pois os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles (SCHALLER, 2008, p. 69). Os lugares e as situações são dispositivos ao serem concebidos como a possível “adequação” e revisão dos conteúdos e/ou saberes docentes e de formação específica, articulados pela presença do professor colaborador que, no envolvimento com as aulas na universidade e no apoio e orientação ao estagiário na escola de educação básica pode direcionar os saberes necessários à prática educativa coerentes com os estágios de aprendizagem ou as dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino fundamental – público-alvo da operacionalização do estágio.

Redimensionar o papel do estágio no estabelecimento de novas configurações acerca de seu desenvolvimento constitui um desafio para a articulação da interação entre a universidade e a escola de educação básica que pode ser superado na cooperação entre professores formadores e professores colaboradores em apoio ao processo de formação do futuro professor – o estagiário. Assim, apresento atividades e/ou alternativas que, ainda em nível de reflexão, podem redimensionar a interação da universidade com a escola tendo o espaço-tempo do estágio dos cursos de formação de professores como suporte dessa interação.

A instalação de *grupos de estudos* com a presença de estagiários, professores colaboradores e professores formadores pode ser uma ação bastante significativa ao contemplar temas para o estudo que façam parte do cotidiano da escola, como a avaliação escolar, a afetividade, a inclusão, enfim, diferentes temas que

demarquem a reflexão a partir do que é vivido na escola e/ou no momento atual da educação municipal, estadual e do país. O envolvimento de todos os sujeitos pode ser uma proposta articulada pela área de estágio com o consentimento das escolas que desejem participar como colaboradoras da formação dos estagiários. A organização da atividade grupo de estudos está inserida no plano de estudos do componente curricular do curso de formação, é realizada na universidade e conta com a participação dos professores colaboradores. Depois de sugeridos pelos estagiários, os temas são apresentados tanto pelos professores formadores, pelos colaboradores, como pelos estagiários.

Outro encaminhamento passa pela *organização e operacionalização de projetos* na escola e na universidade, ou seja, as propostas de formação continuada organizadas pelos estagiários podem ser articuladas na forma de práticas de intervenção ou de atividades pedagógicas tanto com estudantes quanto com professores. Por intermédio de minicursos e de projetos educativos com diferentes temas, a universidade leva para a escola e a escola leva para a universidade a discussão de objetos da área de estágio. Os estagiários do curso de Letras, por exemplo, promovem discussões na forma de projetos de intervenção, de ensino ou de pesquisa com temas acerca da leitura, da produção textual, da oralidade, etc. e os professores colaboradores levam atividades práticas para os encontros de estágio⁶ na universidade sobre esses mesmos temas. O desenvolvimento dos projetos de ensino acontece nas escolas e/ou em espaços não escolares na forma de projetos de extensão.

Vale ressaltar a contribuição recíproca que as práticas de intervenção e os projetos de ensino e de pesquisa trazem para o preparo teórico-metodológico dos estagiários, por isto é, as práticas de intervenção (em minicursos e projetos de ensino e pesquisa) são atividades que, por vezes, desencadeiam temáticas para a organização de outros projetos de pesquisa. Desse modo, ora o projeto de intervenção dá origem ao projeto de pesquisa, ora o projeto de pesquisa subsidia o projeto de intervenção.

Quando as propostas de elaboração e operacionalização de projetos são realizadas pelos professores colaboradores num movimento inverso para estabelecer-se a reciprocidade e a interação com a escola de educação básica (na forma de palestras, debates, bate-papos, aulas de campo), podemos caracterizá-la como um dispositivo de formação para os professores colaboradores. Para os estagiários, a atividade empreendida na escola por estes professores propiciam a construção

de subsídios para a prática, logo, são repertórios de conhecimento e dispositivos de formação e, para estes – os professores colaboradores –, oportunidades de estar novamente na universidade, reelaborando conhecimentos, saberes e trocas sobre suas atividades docentes. Aprendizagens e (re)aprendizagens, conforme Kenski (2000 apud CARRILHO, 2007, p. 19), significam:

[...] aprender ou (re) aprender a ser professor, uma construção ou (re)construção que se aprende, ao longo da vida, das experiências da vida, em interação, no dia a dia, com outras pessoas da profissão. Essas interações vão imprimindo marcas, figuras na memória as quais são (re)apropriadas em algum momento na atuação em sala de aula. (CARRILHO, 2007, p. 19)

A interação provocada na troca e ajuda mútua de sujeitos aprendentes pode acontecer na *apresentação e participação em eventos extensionistas*, na forma de relatos de experiências de docência e/ou de formação em que estagiários e professores colaboradores apresentam o projeto de intervenção ou de pesquisa aplicado durante o estágio. Acrescente-se a possibilidade de escrita de um artigo para os anais de eventos que, sob a orientação do professor formador, legitime a construção de conhecimento que aconteceu no percurso do estágio. Tanto a apresentação como a publicação de um artigo científico podem constituir uma atividade do estágio na forma de um *seminário de encerramento* e com a presença da comunidade, de egressos e também de estudantes dos cursos de formação de professores. A organização de uma atividade de divulgação de projetos e de publicação legitima o objetivo do estágio de promoção da interação com a comunidade e ainda reflete as instituições como produtoras e divulgadoras de saberes⁷. Dessa forma, a organização e a participação em eventos extensionistas acontecem durante o semestre em que o componente estágio é oferecido e culmina com uma atividade avaliativa para os estudantes estagiários. Considerando o potencial do papel da universidade, além do ensino e da extensão, como mencionado nas atividades antes citadas, tem-se *na formação do pesquisador*, por extensão, na pesquisa, um grande mote para a interação entre a universidade e a escola nesse espaço-tempo do estágio. Dado o crescimento da pós-graduação em cursos de especialização e de mestrado, o estágio e as temáticas nele desenvolvidas podem configurar o surgimento de um objeto de pesquisa que tenha, na pessoa

do professor colaborador, um candidato e no professor formador, um orientador. Pimenta e Lima (2004), quando veiculam o estágio como pesquisa, apontam esta possibilidade, ao conceber que no estágio são construídos objetos de pesquisa nascidos das inquietações do fazer pedagógico e da docência em todas as suas idiosincrasias.

Entre essas possibilidades e alternativas de um trabalho do estágio com a escola de educação básica, finalizo relatando uma experiência que tenho realizado em sobreposição a uma “queixa” da escola ao referir-se à ausência da universidade na escola. É notório que é o professor formador o articulador da presença da universidade na escola e, como tal, tenho assumido algumas atividades bem antes de começar o semestre.

O componente estágio supervisionado é uma disciplina com oferta semestral no curso de formação do qual refiro esta experiência. Dessa forma, no início de cada semestre letivo há toda uma organização estrutural para apresentar aos estudantes estagiários (e com eles construir) o plano de ensino semestral. Antes de “enviar” os estagiários para a escola, faço uma visita para estabelecer alguns “acordos” acerca do tempo dos estágios, de quantas salas de aula, quem são os professores e, entre eles, quem são os interessados em participar do projeto de estágio, ou seja, de participar das aulas com os estagiários, de participar dos encontros de estágio na universidade, de relatar experiências ou escrever algo sobre o estágio, enfim, participar do estágio sendo um professor colaborador. Menciono a possibilidade de orientação em um projeto de pesquisa para a pós-graduação, caso haja interesse e ainda a participação em seminários e pesquisas na universidade. Tenho recebido alguns aceites significativos e relato com alegria que há egressos dos cursos da universidade onde trabalho que tem mostrado muito interesse em participar do projeto de estágio.

Outros momentos para articular a burocracia de ofícios de apresentação, fichas de avaliação e outros documentos também têm sido feitos pessoalmente por mim, o que, frente às (ainda) poucas condições de trabalho dadas na universidade para o professor formador, temos reservado ao atendimento de apenas duas a quatro instituições de ensino, no caso do ensino fundamental II e médio⁸, para cada semestre. A próxima etapa para a aplicação do estágio é um encontro com o professor colaborador, a formadora e o estagiário (ou mais de um estagiário) para organizar um cronograma de atividades com tempo de observação, identificação do perfil do grupo de alunos da sala de estágio e sugestão de temas para o grupo

de estudo e também para eventuais projetos paralelos que acontecerão na escola e na universidade durante o semestre. A partir destes encaminhamentos os estagiários buscam a orientação para suas propostas de estágio com os dois professores, colaborador e formador, seguindo individualmente a construção e aplicação de seu projeto de estágio. Paralelamente, a área de estágio organiza cronograma de visitas e um seminário de encerramento para a apresentação do estágio – este momento, com a participação do professor colaborador.

Possivelmente, a interação entre a universidade e a escola precise, ainda, ser melhor articulada para que se consolide mesmo esta interação; mas alguns passos já estão sendo dados e legitimados na crescente procura de egressos para os cursos de formação continuada, revitalizando o papel da universidade em investir na sua região de abrangência para além da formação inicial.

Considerações finais

A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir desses encaminhamentos interativos, tanto para o aluno estagiário quanto para o professor colaborador, pois ambos podem se “formar” na prática.

Note-se que todas as propostas dadas como alternativas para que haja uma maior interação da universidade com a escola de educação básica passam pelo aceite das duas instituições envolvidas inicialmente e, também, por um projeto de estágio que, renovado a cada semestre, possa envolver estudantes egressos. Consolida-se, assim, o papel da universidade de formar professores para a educação básica e de proporcionar a formação continuada. Nesse caso, o estágio pode ser ao mesmo tempo componente curricular da formação inicial e, em suas atividades, subsidiar a formação continuada.

E, finalmente, perceber que o estágio, em interação com a escola de educação básica e na cooperação com todos os sujeitos envolvidos – estagiários, professores colaborador e formador – é também um espaço-tempo de avaliação dos cursos de formação e da universidade. Acrescente-se que a instituição também aprende quando o foco da mediação é a aprendizagem da docência e esta pode ser uma grande contribuição para a elaboração e realização dos estágios nas escolas de educação básica. Sobre essa aprendizagem e dispositivo de formação,

entendo estágio e instituições como “lugar aprendente” (SCHALLER, 2008), ao conceber o lugar que se articula nos espaços de estágio e nas instituições, pois esse “lugar aprendente” pode ser definido como possibilidades de transformação das configurações estruturais e teórico-práticas que caracterizam o estágio e, dessa forma, também do tempo e do lugar de aprendizagem da docência na/para a universidade.

Pode-se concluir que, nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, na escola e na universidade, o tempo e o lugar do estágio pode configurar-se em projetos de intervenção, em grupos de estudo, em publicações científicas, em apresentações de pôsteres e comunicações orais em eventos extensionistas, em participação em aulas na escola e na universidade e, ainda, em propostas de formação continuada com projetos construídos no estágio para a pós-graduação.

Certamente, o compromisso do professor formador abrange muito mais do que a visita de orientação ou de supervisão ao estagiário, mas determina a construção de um projeto de estágio que estabelece, nas atividades práticas, a interação entre os estagiários, o professor colaborador e o professor formador na articulação do percurso de formação de todos esses sujeitos.

O que se pode inferir é que o estágio pode ser considerado um campo de formação que, na interação com a escola na pessoa de todos os sujeitos envolvidos e em colaboração, forma para a docência, se (auto)forma nas possibilidades de se (auto)avaliar e avaliar os procedimentos de estágio. O professor colaborador tem a oportunidade de (auto)formar-se enquanto professor que reinventa seu fazer pedagógico ao dividir seu espaço-tempo com um estagiário e o professor formador avaliar seu fazer pedagógico e reinventar-se como formador de professores para a educação básica.

Notas

- 1 Tomo o termo repertórios de conhecimento (de ensino) utilizado por Gauthier et al. (1998), ao mencionar o *corpus* de saberes que se incorporam a profissão-professor e aqueles que são mobilizados no exercício da docência. Na obra *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Gauthier et al. (1998) apresenta a seguinte categorização de saberes: disciplinar, curricular, da ciência da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica.
- 2 Professor colaborador é uma denominação que utilizo para identificar o professor da escola de educação básica que recebe o estagiário e que, até então, era chamado de professor regente.

- 3 Eixo político que, aliado aos eixos conceitual e metodológico, caracteriza a proposta de Pimenta e Lima (2004, p. 130-140) sobre as possibilidades de formação contínua no estágio. Chamam a atenção para a busca dos professores das escolas de educação básica para completar sua formação inicial em programas de formação em universidades, a exemplo dos cursos da Plataforma Freire.
- 4 Professor formador é o professor universitário que ministra a disciplina de estágio e, portanto, o articulador do estágio na escola de educação básica e responsável pelas atividades na escola e na universidade durante a realização do estágio.
- 5 Tomo esta expressão – “lugares aprendentes” – de Jean Jacques Schaller (2008, p. 69), ao referir-se a espaços potenciais que podem propiciar articulações em redes de conhecimentos (saberes e experiências) que circulam e se ligam num dado território.
- 6 Os encontros de estágio são as aulas que os alunos frequentam sob a organização do professor formador e que fazem parte da matriz curricular do curso.
- 7 Saberes que podem ser específicos da área de conhecimento de cada curso ou ainda de formação pedagógica e/ou das experiências.
- 8 Os projetos de estágio são construídos e aplicados no ensino fundamental II e no ensino médio, *loci* do estágio dos cursos de licenciatura.

Referências

- CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. *Tornar-se Professor Formador pela Experiência Formadora*: vivências e escrita de si. 2007. 281f. Tese (Doutorado) – PPGED, UFRN, Natal, 2007.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Unijuí, 1998. (Fronteiras da Educação).
- GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores*: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Org.). *Docência, memória e gênero*: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 83-96.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora*: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- MORAES, Sílvia Pereira G. *Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião da ANPED, Caxambu, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 8 abr. 2012.
- PICONEZ, Stela. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela (Org.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 15-32.

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

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto)biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: UFRN/Paulus, 2008. p. 67-84.

recebido em 23 maio 2014 / aprovado em 30 jul. 2014

Para referenciar este texto:

SILVA, A. V. Universidade e escola: no espaço-tempo do estágio alternativas para a interação. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p. 139-152, jul./dez. 2014.