

ARTIGOS

INTERVENTORIA: UMA PROPOSTA PARA O ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS DE PEDAGOGIA

Marina Cyrino
Samuel de Souza Neto

RESUMO: O estudo focaliza o estágio curricular no curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior paulista, tendo como objetivo identificar na literatura as várias nomeações e tipos de acompanhamento de estágios no Brasil e em outros países; e apresentar e elencar os possíveis elementos que caracterizam uma proposta de acompanhamento de estágio que segue uma perspectiva de interação e intervenção. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utilizou de fontes bibliográficas e de entrevistas semiestruturadas com estagiários, professores, coordenadores e responsáveis pelo estágio na Secretaria Municipal de Educação. Identificamos como formas de acompanhamento de estagiários a tutoria, a mentoria e a supervisão, sendo que essas nomenclaturas também são utilizadas para outras áreas. Nomeamos a proposta que sugerimos para o momento de interventoria, e o professor universitário de estágio foi nomeado de “interagente”. A interventoria, perspectiva reflexiva e crítica de formação, coloca diretamente a universidade e o interagente em interação com a escola e seus professores no processo de estágio. Nas considerações, pontuamos que a interventoria permite compreender o estágio como um campo de conhecimento e possibilita ver a formação de professores voltada para dentro da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular; interventoria; formação de professores.

“Interventoria”: A proposal to assistance pedagogy student teacher during practical training

Abstract: This research focuses on the curricular internship in a Pedagogy course of a São Paulo public university. The study aimed to identify names and types of following-up internships in Brazil and in other countries, as well as to present and list the elements that characterize a proposal to follow-up internships that considers interaction and intervention. It used qualitative methodology with data from bibliographic sources and semi-structured interviews with teaching-assistants, teachers, school coordinators and the ones who are responsible for the internship in the Municipal Department of Education. We identified the tutoring, mentoring and supervision as types of following-up teaching-assistants, these names being also used for other areas. The proposal that we suggested is “Interventoria”, considering the university professor as being an “Interagente”. The “Interventoria”, a critical and reflexive perspective for teacher education, places the university and the “Interagente” in interaction with the school and their teachers during the internship process. It is indicated that the “Interventoria” allows for understanding the internship as a knowledge field and enables to see the teacher education focused on the profession itself.

Keywords: Practical training; interventoria; teacher education.

PROBLEMATIZAÇÃO ACERCA DO ESTÁGIO

O artigo apresenta como foco de investigação o estágio supervisionado na formação inicial de professores, centralizando suas discussões no envolvimento da universidade e da escola nesse processo, assim como sobre seus principais agentes.

Inicialmente, cabe considerar que o estágio curricular supervisionado está presente em nossa realidade desde as escolas normais, passando pelo magistério e permanecendo, posteriormente, no curso de Pedagogia e no Normal Superior, entre outros, como uma área de conhecimento ou atividade regulamentada.

Transitando na compreensão de que era uma disciplina ou uma atividade, o estágio supervisionado passou por várias concepções de formação, ora conhecido como “prática como imitação de modelos” ou “prática artesanal”, ora como “prática como instrumentalização técnica” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 35-41).

No primeiro caso, o estagiário observava bons professores e, acompanhado por um supervisor da instituição formadora, deveria elaborar e executar “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2011). A supervisão de estágio era centrada no cumprimento ou não dessa tarefa. No segundo caso, os estagiários deveriam saber “como fazer”, além de desenvolver desde “habilidades específicas do manejo de classe ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37). Dessa forma, os conhecimentos científicos eram deixados de lado e cabia ao supervisor observar o desenvolvimento do estagiário enquanto “bom professor”, ou seja, aquele que sabe lidar com as técnicas de ensino.

O acompanhamento de estagiários seguia uma perspectiva regulatória de supervisão, na qual o supervisor tinha como objetivo verificar se o estagiário estava realizando o estágio e qual a forma como ele estava aplicando/desenvolvendo as aulas a que se propôs; ou seja, o supervisor era aquele que, de certa forma, controlava as ações do futuro professor.

Assim, mesmo que a primeira perspectiva tenha perdurado até os dias atuais em várias instituições de formação do país, a partir dos anos 80 esse tipo de racionalidade técnica na formação de professores passou a ser questionada, dando margem para a perspectiva crítica (PIMENTA; LIMA, 2011), para a proposta de uma prática reflexiva (ALARCÃO, 2003) ou para uma prática reflexiva crítica (ZEICHNER, 2013, 1993) no desenvolvimento dessa “prática de ensino”.

No que tange à orientação crítica de formação, Pimenta e Lima (2011) propõem que a formação no estágio seja baseada em uma postura investigativa, ou seja, que se pense no estágio como uma possibilidade de pesquisar a própria prática, ao mesmo tempo em que o estágio torna-se uma pesquisa.

A supervisão enquanto prática reflexiva (ALARCÃO, 2003) pressupõe que os futuros professores confrontem a prática exercida no estágio com a teoria aprendida na universidade. Com isso, o supervisor, em vez de controlar os licenciandos, apresenta questionamentos a fim de que possam revisar suas concepções de escola, educação, ensino e aprendizagem.

Zeichner (1993), por sua vez, vai propor o desenvolvimento do *practicum reflexivo* no estágio que, a partir de uma visão reflexiva, visa ultrapassar os limites da sala de aula, envolvendo a escola como um todo nesse processo. Com isso, propõe pensar em escolas de desenvolvimento profissional, as quais assumiriam a parceria na formação de professores, constituindo-se como lugar de formação, além de considerar o professor que recebe os estagiários como um tutor.

Na breve trajetória apresentada, percebemos a presença de um supervisor e/ou tutor, que permanece entre a prática regulatória e a prática reflexiva. Na perspectiva pontuada por Zeichner (1993), encontramos com maior ênfase a escola como um espaço formativo, exercendo um papel ativo no acompanhamento de futuros professores.

Na história do estágio há instituições que já levaram em consideração a colaboração da escola, mas esta não é uma prática comum em território brasileiro. Outra questão a ser considerada é que o papel do supervisor é, em poucos casos, uma prática ativa na formação dos estagiários em conjunto com escolas e professores.

Tais apontamentos direcionam nosso olhar para a formação dos professores e para o trabalho docente considerando tanto o desenvolvimento pessoal como o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (2011) nos convida a olhar a profissão docente “de dentro para fora”, esclarecendo que a sua construção se faz a partir daquilo que o professor é.

No entanto, cabe considerar que é no estágio e na entrada da carreira docente que um dos traços sociológicos da profissão mais se manifesta, pois o professor passa do papel de estudante para uma posição profissional. Para Nóvoa (1991, p. 91):

No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um *role-transition* ao invés de um *role-reversion* e, no começo da atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício.

Nessa direção, Tardif (2002, p. 89) pontua que, na passagem de estudante a professor, há um desafio para os cursos de formação, pois, principalmente na América do Norte, “percebe-se que a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los;” ou seja:

Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto da urgência e adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais, tendências que são muitas e muitas vezes reforçadas pelos professores de profissão.

Pontuamos, portanto, que o estágio na formação inicial de professores pode ter o papel de ressignificar as concepções e práticas trazidas pelos estudantes. Para tal, um dos elementos necessários é a apresentação de um acompanhamento ativo tanto da universidade quanto da escola.

Essa temática tem sido discutida em pesquisas que realizamos há seis anos, suscitando-nos questionamentos significativos a partir de observações feitas durante estágios de estudantes: Como o professor universitário de estágio pode tornar a prática profissional uma via de mão dupla entre a universidade e a escola? Como poderemos envolver os professores de escola, considerando-se que na realidade brasileira o estágio curricular tem sido visto mais como um momento de aplicação de conteúdos e uma tarefa da universidade do que um espaço em que se problematiza o que se faz? Em que medida os estagiários podem se tornar sujeitos ativos desse processo? O processo de acompanhamento de estágio pode ser mais dinâmico e envolver todos seus agentes?

Nesse contexto, elucidou-se o problema desta pesquisa considerando que, embora críticas sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado estejam em pauta, há também experiências inovadoras ou consistentes que demonstram que é possível fazer um trabalho sério no estágio, envolvendo a universidade e a escola em um projeto de parceria.

O CONTEXTO DO ESTUDO E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

O artigo que ora se apresenta é também parte de um estudo de mestrado,¹ envolvendo um programa de estágio desenvolvido no curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior paulista. O curso conta com uma professora universitária que exercita o trabalho de parceria com as escolas e com os professores que recebem os estagiários, oferecendo-lhes um curso de extensão, entre outras estratégias que visam a uma maior aproximação com os docentes.

Nesse contexto, a investigação envolveu estagiários, professores-parceiros, a professora universitária e a equipe gestora da instituição escolar, bem como a Secretaria Municipal de Educação. Ao voltar os olhos para a maneira que o estágio era organizado e para o compromisso da escola na formação inicial de professores, traçamos elementos que pudessem caracterizar uma proposta de acompanhamento de estágio.

Para a dada proposta, traçamos como objetivos: identificar na literatura as várias nomeações e tipos de acompanhamento de estágios no Brasil e em outros países; apresentar e elencar os possíveis elementos que caracterizam uma proposta de acompanhamento de estágio que segue uma perspectiva de interação e intervenção.

Na busca por essas respostas, optamos pela pesquisa qualitativa, utilizando fontes documentais e bibliográficas, bem como pesquisa de campo e análise de conteúdo (GOLDENBERG, 2004; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As fontes documentais dizem respeito às legislações que apoiam a temática em questão. Como fontes bibliográficas, buscamos, na literatura nacional e internacional, artigos e livros que apontem os modos de orientação e de acompanhamento de estagiários.

No que tange ao trabalho de campo, realizamos entrevistas semiestruturadas com seis estagiários, seis professores-parceiros, seis coordenadores de escolas, a docente de estágio e duas pessoas da Secretaria de Educação do município². Utilizamos ainda dados de observações realizadas nas seis escolas, na disciplina da universidade e no curso de extensão oferecido pela professora da universidade.

O texto que se apresenta foi organizado considerando, inicialmente, o acompanhamento de estagiários e os diversos modos como ele pode ser feito. Em seguida, explicitamos o que entendemos por “interventoria”, tanto do ponto de vista do termo quanto das ações que esse processo pressupõe; por fim, apontamos reflexões acerca da proposta de acompanhamento de estudantes como possibilidade formativa para estagiários e professores-parceiros.

O ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS E OS DIVERSOS MODOS COMO ELE PODE SER FEITO

O processo de acompanhamento de estágios está presente nos currículos dos cursos de formação de professores, os quais, segundo Borges (2008), seguem dois modelos: o modelo acadêmico de formação e o modelo profissional de formação.

¹ Concluído em 2012. Financiado pela FAPESP.

² Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Comitê de Ética.

No primeiro caso a formação é voltada para a pesquisa, sendo que o estágio localiza-se ao final do curso, tendo, na maioria das vezes, uma perspectiva aplicacionista, ou seja, tudo o que é aprendido na teoria deve ser aplicado na prática. Assim, o discurso que se encontra ao final do curso é o de que “na prática, a teoria é outra”.

O modelo profissional de formação tem a prática e a escola como elementos centrais. O estágio ocorre desde o início do curso, seguindo a perspectiva da alternância, estimulando os licenciandos a refletirem e a revisitarem a teoria para ressignificar suas práticas.

Em ambos os casos o acompanhamento de estagiários recebe várias nomeações, sendo que as mais utilizadas são “tutoria”, “mentoria” e “supervisão”. Pretendemos, portanto, neste tópico, esclarecer cada uma delas, enfatizando especificamente aspectos que se relacionam ao estágio de professores em formação inicial, pois é importante ressaltar que esses termos também são empregados para outras finalidades voltadas, por exemplo, para a área empresarial.

O termo “tutoria” significa “função ou autoridade de tutor; exercício da tutela” (HOUAISS; VILAR, 2009). E a palavra “tutor” refere-se àquele que exerce uma tutela ou que supervisiona (HOUAISS; VILAR, 2009). Do mesmo modo, Jordão (2005) define que o tutor é aquele que acompanha, tutela, ampara e orienta os estagiários.

No campo educacional, esses termos são tratados de diversas maneiras nos mais diferentes espaços. Em trabalhos sobre educação a distância, por exemplo, o tutor é aquele que se encontra disponível na forma virtual ou presencial para auxiliar os que estão em situação de formação.

Nesse caso, podemos encontrar estudos relacionados ao Projeto Veredas³ (BRAÚNA, 2007; SILVA, 2006), os quais apontam o serviço de tutoria e o tutor como possibilidades formativas e de ressignificação da prática, pois tende a superar “as limitações da ausência do professor na educação a distância e rompe com o possível isolamento do estudante” (SILVA, 2006, p. 13). Braúna (2007, p. 2) nos aponta também as diversas possibilidades de atuação do tutor, entre elas a

[...] orientação dos cursistas em relação aos guias de estudo, aos memoriais e à monografia; visitas às escolas onde eles atuam, para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas; participação em todas as atividades presenciais de início de módulo, bem como nas reuniões mensais com o grupo de cursistas.

Outros estudos reconhecem, da mesma maneira, o tutor no papel daquele que apoia e orienta formandos de educação a distância. Para Souza et al. (2004, p. 6), o tutor é responsável pela motivação dos estudantes, além da “orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e avaliação da aprendizagem dos alunos a distância”.

Apesar de o tutor apresentar tais características mais ou menos comuns nos casos apresentados, Souza et al. (2004, p. 2) afirmam que “a forma como o tutor e o aluno se comunicam e interagem dependerá do programa e das diretrizes didáticas e educacionais a serem usados”. Em outros estudos brasileiros, quem ocupa a posição de tutor é o docente da educação básica durante o processo de acompanhamento de estagiários (JORDÃO, 2005; KIST, 2007).

³ Projeto do estado de Minas Gerais que visava formar e qualificar em serviço professores do ensino fundamental I no ensino superior, com graduação no curso Normal Superior.

Na literatura internacional encontramos os futuros professores enquanto tutores de alunos em período de alfabetização (HART; KING, 2007) ou de estudantes do ensino fundamental 2 e ensino médio (HEDRICK; MCGEE; MITTAG, 2000). No primeiro caso, os estagiários relatam que estar na posição de tutor possibilita vivenciar situações reais, bem como aplicar o que foi aprendido anteriormente.

No estudo de Hedrick, McGee e Mittag (2000), os tutores apontam que, com a tutoria, foi possível observar uma diversidade de alunos, modos de aprender e diferentes metodologias a serem utilizadas.

Em estudos que visam a um contexto voltado para a psicologia (MCLACHLAN; HAGGER, 2010), podemos encontrar o tutor como um estudante universitário. No entanto, o foco da investigação foi avaliar os efeitos de uma intervenção global baseada na teoria da autodeterminação e na mudança de comportamento desses tutores.

No mesmo contexto da formação inicial, Simão et al. (2008), ao realizarem uma investigação nas universidades de Portugal, destacaram mais de cinco tipos de programas de tutoria que envolvem acompanhamento de estudantes do ensino superior.

Diretamente relacionado ao estágio, McNamara (1995) apresenta o tutor como o formador da instituição superior que acompanha o estagiário na escola, e o professor da escola como mentor.

Na literatura nacional e internacional os termos “mentor” e “mentoria” também estão relacionados a diferentes atores e processos. Mentor é a “pessoa que serve a alguém de guia, de sábio e experiente conselheiro” ou que orienta (HOUAISS; VILAR, 2009). Em alguns estudos podemos encontrar a mentoria diretamente relacionada ao âmbito empresarial (DAUD, 2008; KIM; ZABELINA, 2011; SANTOS, 2007). Na área educacional os programas de mentoria estão ligados tanto à formação de professores inicial, voltada ao estágio supervisionado, quanto à formação de professores em início de carreira ou em serviço.

Neste caso específico, Hobson et al. (2009) tomam como base a mentoria com professores iniciantes. Os autores realizaram uma pesquisa bibliográfica em bases de dados internacionais a fim de conhecer com propriedade o campo, além de buscar como a mentoria é tratada sob tal perspectiva. Ao final da investigação, os autores apontaram a importância da mentoria no desenvolvimento profissional docente, destacando que em cada realidade ela é realizada de uma maneira diferente, ora oferecendo cursos de formação aos mentores, ora focalizando as atenções para as estratégias desenvolvidas com os professores iniciantes.

Moran et al. (2012), reunindo vários países, realizaram uma grande pesquisa que visava aproximar escola e universidade através de workshops, os quais tinham como objetivo qualificar os professores da escola para a mentoria, ou seja, orientar e acompanhar os estagiários. Nesse caso, a mentoria foi desenvolvida juntamente com o processo de supervisão de estágios (realizada pelos professores universitários).

No caso da supervisão há diversas formas de concebê-la, com na ideia de controle (HOUAISS; VILLAR, 2009) sobre o que o estagiário está realizando na escola, o contato do supervisor com a instituição escolar e com os professores fica restrito ao pedido de concessão da sala de aula para o estagiário realizar sua regência. Nesse contexto, a escola é vista como um lugar de aplicação da teoria, pois na história do estágio supervisionado, essa forma de acompanhamento prevaleceu dentro do modelo observação, participação e regência.

Nessa perspectiva, a observação foi compreendida como um período em que o estagiário observava o professor de classe, muitas vezes enfatizando o que havia de negativo na prática do docente; essa participação era o momento em que o estagiário auxiliava nas atividades didáticas em sala de aula, enquanto a regência ficava restrita ao momento no qual o estagiário ministrava uma aula, assumindo a sala de aula (FARIA JR; CORRÊA; BRESSANE, 1982).

Além dessas funções ou estratégias, havia outras possibilidades como o acompanhamento de classes de reforço ou escolares com dificuldade de aprendizagem, minicursos, propostas de estágio a partir de temas emergentes, etc. Assim havia também a ideia de a supervisão ser efetuada por um professor capacitado, com o intuito de se evitarem algumas falhas que os alunos-mestres cometiam durante o estágio.

No entanto, no universo do estágio há outra concepção de supervisão nos estudos desenvolvidos por Alarcão (2003) e Vieira et al. (2010) que transcende a noção de controle, perpassando a perspectiva da reflexão dos estagiários no momento em que vivenciam o estágio.

Para Vieira (2010, p. 10), a supervisão pedagógica é defendida como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem” e ampliada para o conceito de reflexão, o qual prevê a autonomia e a emancipação do professor em formação (MOREIRA, 2010). Nesse contexto de supervisão, o supervisor é aquele que questiona a prática do estagiário, a fim de que reflita sobre suas ações.

Na realidade europeia, Pierón (1996, p. 22) assinala que a concepção de supervisão é compreendida da mesma maneira que se encontra nas literaturas anglófona ou francófona, provenientes da América do Norte. Este conceito traduz o que conhecemos como orientação pedagógica:

[...] um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores em exercício no quadro da sua formação inicial ou dos professores em exercício no quadro duma formação contínua ou no das visitas mais ou menos regulares dum inspetor encarregado duma missão de avaliação ou de conselho.

Esta orientação pedagógica toma lugar de maneira contínua durante a formação universitária. Ele põe em presença uma tríade em que é, por vezes, necessário harmonizar as relações: o estagiário, o professor cooperante (ou orientador do estágio) titular das aulas nas quais a prática do primeiro toma lugar e, ainda, o formador universitário, responsável pela formação didática, observador mais ou menos frequente e avaliador no final do processo.

O autor assinala que a supervisão “tem lugar num processo de aprendizagem, de habilidades e de estratégias de ensino” (PIERÓN, 1996, p. 23), e ainda ressalta que supervisionar é ensinar e o ensino é uma habilidade. Mas cabe também não esquecer que “são numerosos os supervisores que não dispõem de formação específica como supervisores”; sua experiência escolar está desatualizada ou não existe, ou, no caso do formador universitário, o conjunto de seus “conhecimentos sobre os resultados da pesquisa em matéria de supervisão pedagógica” pode ser “extremamente limitado” (PIERÓN, 1996, p. 23).

Nesse itinerário, o termo “supervisão” para uma prática reflexiva ou colaborativa causa estranhamento, pois, como demonstrado, sua etimologia deriva da palavra “supervisionar”, que significa “dirigir, inspecionando (um trabalho); controlar, supervisionar” (HOUAISS; VILLAR, 2009), podendo ficar restrita apenas à ideia de controle sobre o que o estagiário está realizando na escola. Com base em outros autores, Pimenta e Lima (2011, p. 115) apontam para a necessidade de utilizar outro termo para o processo de estágio, pois:

Considerando a forte conotação negativa e autoritária de que se reveste o termo “supervisão”, herdado da pedagogia tecnicista, que reforçou, inclusive, o estágio como componente “prático” e isolado das disciplinas “teóricas” dos currículos, vários educadores começam a ressignificar o termo.

A partir dessa breve compreensão acerca das formas de acompanhamento de estagiários, seus diferentes termos e, ainda, as diferentes concepções dos termos, podemos observar que aqueles que se referem ao acompanhamento específico de estagiários seguem uma perspectiva reflexiva, além da preocupação com a aprendizagem do futuro professor.

No entanto, como demonstramos, existem diferentes campos que utilizam os mesmos termos utilizados no acompanhamento de estagiários, o que pode, muitas vezes, gerar uma confusão no modo de concebê-los e desenvolvê-los.

Como saída a tal descompasso, propomos a interventoria como algo que incorpora procedimentos semelhantes à supervisão reflexiva, ou até mesmo à tutoria, mas que também considera, na formação de professores, a necessidade da interação entre todos os atores envolvidos nesse processo.

“INTERVENTORIA”: UMA PROPOSTA POSSÍVEL?

A ideia de utilizar os termos “interventoria” e “interagente” surgiu a partir de uma pesquisa de mestrado, realizada com um curso de Pedagogia de uma universidade pública, que apresentava como objetivo principal analisar o compromisso da escola na formação dos futuros professores, do qual este trabalho faz parte.

Durante o estudo, realizamos observações de como o estágio era conduzido, e pudemos perceber que não se tratava de um modelo de supervisão tal como relatamos anteriormente, e também não seguia somente um cunho reflexivo. Notamos que o que ocorria naquele programa de estágio não poderia continuar levando o nome de supervisão, bem como não se caracterizava como tutoria ou mentoria. Surgiu um questionamento: Como professores supervisores de universidade, professores de escola e a própria supervisão de estágio podem trabalhar numa perspectiva de interação, ressignificando os seus papéis no desenvolvimento do estágio?

Essa questão apresenta como pressuposto a possibilidade de o professor de escola e o professor universitário interagirem e intervirem no processo de formação do estagiário. Significa, ainda, serem corresponsáveis pela formação de seus futuros professores e colegas de trabalho.

Assim, a partir de entrevistas com os participantes, observações e análises dos dados, propusemos uma terceira visão: uma prática de acompanhamento de estagiários que nomeamos “interventoria”; o professor da instituição formadora responsável pelos estágios, nomeado “interagente”; e o docente da escola que recebe os estagiários, denominado “professor-parceiro” (SARTI, 2009).

Esses três elementos podem compor o “estágio intersetorial”, proposto pelo professor José Tancredo Lobo, da Universidade Regional do Cariri, “mais como uma interação do que como simples intervenção, abrindo-se a possibilidade de uma ação entre a universidade e a escola”, além de “considerar a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 115).

Os termos “interventoria”⁴ e “interagente” refletem a interação entre estagiário e meio escolar, possibilitada pelo professor da universidade. Desse modo, encontramos na palavra “intervir” algo próximo do que acreditamos no que concerne ao acompanhamento de estagiários. Assim, no dicionário:

1 *t.i.int.* ingerir-se (em matéria, questão etc.), com a intenção de influir sobre o seu desenvolvimento; interferir; interceder [...] **3** *t.i.int.* emitir opinião, contribuir com ideias etc. (em conversa, debate etc.); falar [...] **5** *t.i.* estar presente; assistir (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Portanto, para além do significado do dicionário, a interventoria carrega modos de agir por parte do interagente, da escola e do professor-parceiro para com os estagiários. E quais são esses modos?

A interventoria é um processo pelo qual se pressupõe interferência e intenção por parte do interagente, da escola e do professor-parceiro na influência sobre o desenvolvimento do estagiário, além de todos estarem conscientes do processo.

Arriscamos ainda elementos que podem compor tal proposta de acompanhamento. São elementos que perpassam a observação das aulas dos estagiários por um período determinado (um ou dois dias); a intervenção dessas aulas quando necessário; o retorno de como e do que ocorreu na aula; o auxílio do estagiário na reflexão de sua prática; e a avaliação do processo realizada por cada envolvido (professor-parceiro, interagente e estagiário).

Tal trabalho de interventoria pressupõe ainda a ressignificação da imagem de escola, de ensino, de aprendizagem e de gestão da aula que o estagiário traz de sua vida enquanto aluno.

Já o termo “interagente”, diretamente relacionado ao sentido que atribuímos à “interventoria”, está vinculado à figura do professor universitário que responde pelos estágios. Nós o nomeamos “interagente” pelo fato de que ele exerce a função de proporcionar aos licenciandos momentos de interação com o meio escolar; assim, no dicionário remete a este vocábulo:

2. ação recíproca de dois ou mais corpos **3.** atividade ou trabalho compartilhado, em que existem trocas e influências recíprocas **4.** comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato [...] **8.** conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre grupos de uma comunidade (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Além disso, é um docente que sai da universidade para estabelecer relação com a escola, que leva possibilidade de interação com a realidade profissional de seus estagiários. Assim, é um agente que intervém, estabelece relações e interage com os envolvidos no estágio.

A interagente entrevistada define sua função a partir de dois aspectos. O primeiro diz respeito ao estabelecimento de vínculos com outras instituições de ensino (“me vejo como alguém que tem na universidade uma responsabilidade diferente [...] o professor que se ocupa da prática de ensino, dos estágios supervisionados, ele tem uma responsabilidade específica que é conseguir estabelecer contatos mais estreitos”) e tem um exercício que ocorre com pessoas que estão fora da universidade (“eu preciso alimentar os vínculos, eu preciso criar possibilidades de relação, [...] eu tenho que estabelecer contatos sistemáticos, permanentes, produtivos com agentes que estão fora da universidade”).

⁴ Na política, a interventoria é um cargo ocupado por um interventor (agente do governo federal). No entanto, gostaríamos de ressaltar que o que compreendemos como interventoria não se aproxima do modo com que esses setores o empregam.

No segundo aspecto, a interagente refere-se ao estabelecimento de vínculos dentro da própria universidade (“estabelecer esse contato também com os alunos dentro da universidade”), além de vivenciar um constante trânsito entre escola e universidade, relatando que “é um trânsito [...] simbólico, quer dizer, eu estou a todo tempo pensando como estabelecer estas relações [...] e físico também, então tem essa característica física de você ter um compromisso fora da universidade [...]”. A interagente aponta ainda que “é uma função de mediação que é muito difícil de ser realizada, um grande desafio [...]”.

Sendo assim, o papel do interagente pressupõe oferecer, aos estagiários, possibilidades de vivência na escola, onde possam construir um olhar profissional para o ambiente escolar em vez de ocupar uma postura passiva de aluno/estudante que cumpre uma tarefa da universidade. O interagente pode ainda possibilitar a reflexão do estagiário sobre sua prática, bem como oferecer um retorno dessa reflexão, além do contato que já estabelece com a escola, com os professores e com a Secretaria de Educação.

O professor-parceiro é o professor da escola que recebe os estagiários em sua sala de aula. Para Sarti (2009), o professor-parceiro é uma figura central no desenvolvimento do estágio, pois é ele quem possui um contato direto com a prática pedagógica, além de pertencer a uma geração diferente do estagiário: “Por meio dessa proposta de parceria entre diferentes gerações docentes, busca-se investir no desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério” (SARTI, 2009, p. 134).

Reconhecemos, portanto, que o professor-parceiro é aquele que se comunica com o outro, que mantém uma relação de reciprocidade com o estagiário através de um diálogo sobre o que ocorre durante seu processo de aprendizagem, havendo ainda trocas de experiências, seguindo a perspectiva de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Por meio das entrevistas, as estagiárias puderam nos mostrar a importância desse trabalho em parceria com o professor da escola, como destaca a Estagiária F: “foi em parceria, a gente trocava muita ideia, e ela aceitava muito do que eu falava. O que ela achava que não era coerente, ela sempre falava que não, mas ela explicava o porquê”.

Os professores-parceiros também destacaram suas opiniões, colocando que o estágio “é um aprendizado duplo” (Professor-parceiro G) e “significa troca de experiências” (Professor-parceiro H). Apontam, ainda, que é uma “troca fundamental de experiências; ela [a estagiária] com a parte tecnológica e de trazer os áudios e os vídeos, e um pouco da interação com as crianças” (Professor-parceiro K), pois, segundo a Professora-parceira H, “facilita o seu trabalho porque você tem uma ajudante, uma parceira”.

No caso da universidade participante da pesquisa, no curso de Pedagogia, especificamente, a interagente de estágio oferece aos professores-parceiros um curso de extensão que visa, além de uma formação continuada, a uma aproximação com a universidade, bem como a sensibilização para a formação inicial dos estagiários.

A interagente aponta que “o foco nesse curso é [...] o processo de aprendizagem do magistério”, sendo que “esse processo possibilita a esses professores perceberem os seus saberes, perceberem o seu processo, e aí a minha aposta é que, perceber o processo do estagiário, e perceber o seu papel nesse processo do estagiário”.

Com os elementos apresentados, apontamos que a interventoria carrega, desse modo, uma postura política no que diz respeito ao estágio, pela própria compreensão desse processo que possui, ou seja,

o entendimento de que o estágio é uma construção, uma aprendizagem e um olhar sobre a profissão docente. É, ainda, a possibilidade de ressignificação da visão sobre e para a escola. Para a interagente o desafio é possibilitar aos estagiários esta ressignificação:

[...] os alunos carregam consigo um preconceito com relação à escola que é um preconceito que está na universidade, está na sociedade, então é um desafio de levá-los pra escola abertos pra ver o que tem lá, abertos e dispostos pra estabelecer relações de produção, de construção com a escola.

A interventoria pressupõe que os envolvidos no processo tenham consciência de seu papel e que o desenvolvam a partir da perspectiva reflexiva. É uma proposta em construção. No entanto, compreendemos que os elementos acima apresentados perpassam a base, os princípios da "interventoria".

Dessa forma, perguntamos: em que a supervisão pode diferir da interventoria? Talvez a postura com que todos os envolvidos no estágio assumam, não somente a do professor interagente, mas os professores da escola se reconhecerem como formadores de campo. A escola deve reconhecer que tem um papel importante na formação de seus futuros profissionais e os órgãos públicos devem tomar o estágio como um momento de aprendizado e de vivência, levando em consideração aspectos didáticos e pedagógicos, e não somente de cumprimento de regras burocráticas, como as apresentadas na legislação de 2008 (BRASIL, 2008).

A partir dessas colocações, a interventoria, como um trabalho de vínculo e interação entre escola e universidade, é uma experiência que valoriza tanto os aspectos teóricos e reflexivos quanto os aspectos da experiência e da realidade profissional (TARDIF, 2002), realizando uma interação entre esses elementos, como pudemos observar no curso de extensão na universidade e no desenvolvimento dos estágios nas escolas.

Porém, existem desafios que impedem ou dificultam o desenvolvimento de uma proposta de estágio voltada para a intervenção e para a interação. Destacamos dois que julgamos necessários para serem superados: a distância existente entre a realidade discursiva e a realidade pragmática (SARTI; BUENO, 2007) e os impasses do professor interagente.

No primeiro caso, considerando universidade e escola como principais espaços do estágio, questionamos: como unir ou estabelecer uma relação de colaboração entre essas duas realidades distintas? Como trabalhar com a questão da teoria e da prática de forma que elas se complementem e não se distanciem?

A interagente relata que a universidade está presa ao seu discurso teórico. Assim, essa ligação é um desafio para os docentes universitários, principalmente para aqueles ligados à prática de ensino, cabendo a eles criar estratégias para que haja um vínculo:

É interessante como estamos presos nessa rede discursiva, [...] a universidade não consegue criar muitas estratégias para lidar, fazer essa articulação com uma dimensão prática de fato, do fazer diário na escola, nós ainda estamos um pouco distantes disso. (Interagente A)

O vínculo entre escola e universidade é algo imprescindível tanto para os professores que estão na instituição escolar quanto para os licenciandos, como assinala o Estagiário H: "é extremamente importante essa ligação, porque na universidade você está formando professor pra trabalhar lá e tem que ter essa ligação, ter essa formação na faculdade e lá na escola".

Enquanto possibilidades de aproximação, a coordenadora de uma escola relata que “qualquer grupo de estágio que venha pra cá [escola] a gente pode pedir pra que essa universidade, esse responsável pelo estágio venha ao HTPC [horário de trabalho coletivo pedagógico], faça algum tipo de orientação ou sobre o estágio ou sobre algum outro assunto que a gente queira” (Coordenadora J).

Sob o olhar da relação teoria e prática, outra coordenadora de escola relata: “a universidade pode estar contribuindo com a gente sim, porque nós ficamos muito longe da parte teórica e de muitas coisas que são produzidas na universidade” (Coordenadora G).

E a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação propõe que, para uma troca, a universidade poderia levar seus estudantes ao Simpósio de Educação promovido pela Secretaria, pois “seria um momento de ter essa troca entre a universidade conhecendo um pouco do nosso trabalho e até depois disso também estar utilizando nas aulas, na formação lá. Eu entendo que seja essa parceria”.

No segundo caso, apontamos o trabalho do interagente que possui duas funções distintas dentro da universidade: ele é alguém que deve acompanhar os estagiários na escola e ao mesmo tempo ser pesquisador e professor universitário, ou seja, há um acúmulo de funções de naturezas muitas vezes polares. Sobre o assunto, a interagente nos relata:

[...] eu tenho 49 estagiários..., impossível eu assistir a aula de cada um. Eu não seria uma professora universitária se eu fizesse isso, porque eu não faria outra coisa. Então, a instituição me pede outras coisas também, e eu gostaria de assistir pelo menos uma aula de cada um.

Como possibilidade, ela destaca a forma de organização do estágio: “[...] se o estágio fosse organizado de tal maneira que aquele que supervisiona tivesse um número de alunos condizente com a sua possibilidade de acompanhar o estágio seria bárbaro, porque eu acho que nós poderíamos intervir muito no momento oportuno”.

Destacamos, portanto, que alguns avanços são possíveis, porém dependem de uma política de estágio a ser implementada. Um exemplo disso pode ser destacado na entrevista da interagente abaixo, quando aponta que o professor-parceiro, enquanto figura importante do processo, deveria ter alguns elementos que pudessem apoiá-lo no momento em que decidisse ser participante ativo da formação de um futuro professor, ou seja, ele deveria

[...] receber pra isso, ser dispensado de atividades pra isso, ter uma infraestrutura que lhe possibilite sair da escola para se ocupar da ideia da formação do professor, das práticas de formação dos professores, fazer de fato esta articulação. E ser alguém que entende também do processo de aprender a ser professor e que esteja observando isto, que esteja preocupado com este processo, que esteja preparado. Então não é todo professor que poderia, porque tem professor que não está interessado nessa questão.

A interventoria, dessa forma, é composta de um apanhado de necessidades, possibilidades trazidas por estagiários, professores da escola, equipe gestora, Secretaria Municipal de Educação, bem como pela relação de proximidade e reciprocidade entre universidade e escola. É uma proposta de acompanhamento de estagiários que visa superar alguns limites, criar possibilidades e estratégias de formação docente que possam partir de dentro da profissão (NÓVOA, 2011).

CONSIDERAÇÕES E POSSIBILIDADES

Com o rol de reflexões apresentadas no artigo, pudemos notar que o acompanhamento de estagiários vem sendo realizado de diversas formas. Porém, partimos do pressuposto ou hipótese de que as concepções de formação pautadas na “prática como imitação de modelos”, na “prática artesanal” e/ou na “prática como instrumentalização técnica” são um obstáculo natural para o desenvolvimento dos estágios curriculares.

Esse obstáculo se traduz em uma das fortes representações que tendem a estar presentes no acompanhamento dos professores em formação no qual aprendem “a ensinar in loco, pela experiência e imitando os professores mais experientes” (TARDIF, 2013, p. 555). Na realidade brasileira essa crença também se expressa no slogan de que “os professores se tornam professores sendo professores”.

Por outro lado, a tutoria, a mentoria e a supervisão pedagógica ou reflexiva apontam para um novo modo de olhar para o estágio, visando superar as antigas estratégias de formação que muitas vezes não surtiam efeito no momento da prática profissional.

Perez-Gómez (1992, p. 111-113) apresentou um itinerário a ser considerado nesse processo, destacando quatro elementos: a prática como o eixo central do currículo e do processo de formação; a metodologia; os formadores; e as escolas de desenvolvimento profissional.

No primeiro elemento, o autor destaca que a prática é vista mais como um processo de investigação que como um contexto de aplicação, devendo levar ao desenvolvimento do pensamento prático do professor de modo a capacitá-lo a intervir de forma competente. O que nos leva ao segundo elemento, em que se priorizam os métodos etnográficos e qualitativos para o estudo de situações divergentes da prática, visando entendê-la em seu contexto.

No que tange ao terceiro elemento, é dada devida importância aos professores da escola, preconizando-se a presença de professores experientes que possam desenvolver um ensino reflexivo e uma inovação educativa, assim como cuidar da própria autoformação como profissionais. Nesse sentido, os formadores (professor supervisor ou professor tutor) assumem, juntamente com a prática, um papel fundamental dentro do currículo de formação profissional. Rumo a esse processo, são importantes as escolas de desenvolvimento profissional, quarto elemento, pois nelas se celebra a parceria entre universidade e escola como lugares de formação.

No bojo dessas reflexões, a interventoria propõe olhar para o estágio como um campo de conhecimento e não apenas como uma disciplina da universidade. Visa colaborar com essa questão, a partir do momento em que se colocam novos atores para pensarem juntos sobre o estágio a partir da prática. Porém, é uma proposta em construção e em consolidação.

Com tais compreensões, a interventoria caminha para uma formação de professores que tem como ponto de partida o interior da profissão docente, como aponta Nóvoa (2011) acerca da profissionalização docente. Assim, o que significa essa proposta?

Significa pensar que a formação de professores deve partir do envolvimento e do interesse dos docentes da escola e da instituição escolar, assim como da própria universidade. Mas é necessário que atuem de forma consciente, ou seja, que a formação de seus futuros professores e colegas de trabalho ocorra a partir da escola, e que haja mobilização da própria classe para apontar as melhores condições e maneiras que um professor deve ser formado, podendo a universidade buscar tais elementos para compor a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI, C. et al. (Orgs.) *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Casa Civil [da Presidência da República]*, Brasília, DF.

BRAÚNA, R. C. A. Narrativas de professores tutores: a experiência do projeto Veredas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu-MG: ANPED, 2007.

DAUD, L. T. *Programa de Mentoria: qualidade e natureza das relações entre mentor e mentorado*. 2008. 35 f. Monografia (Especialização em Gestão de Pessoas) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

FARIA JR, A. G.; CORRÊA, E. S.; BRESSANE, R. S. *Prática de ensino em Educação Física: estágio supervisionado*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 25.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HART, S. M.; KING, J. R. Service Learning and Literacy Tutoring: Academic Impact on Pre-service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 4, p. 323-338, 2007.

HEDRICK, W. B.; MCGEE, P.; MITTAG, K. Pre-service Teacher Learning Through One-on-one Tutoring: Reporting Perceptions Through E-mail. *Teaching and Teacher Education*. v. 16, n. 1, p. 47-63, 2000.

HOBSON, A. J. et al. Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 1, p. 207-216, 2009.

HOUAISS, A.; VILAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JORDÃO, R. S. *Tutoria e Pesquisa-Ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia*. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

KIM, K. H.; ZABELINA, D. L. Mentors. In: RUNCO, M. A.; PRITZKER, S. R. *Encyclopedia of Creativity*. 2nd ed. Oxford: Elsevier, 2011.

KIST, L. B. *Limites e Possibilidades para a Implementação de uma Proposta de Tutoria no Desenvolvimento de Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura*. Santa Maria: UFSM, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MCLACHLAN, S.; HAGGER, M. S. Effects of an Autonomy-Supportive Intervention on Tutor Behaviors in a Higher Education Context. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 5, p. 1204-1210, 2010.

MCNAMARA, D. The Influence of Student Teachers' Tutors and Mentors Upon Their Classroom Practice: An Exploratory Study. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 1, p. 51-61, 1995.

MORAN, A. *et al.* University-School Mentoring Partnerships in Teacher Education: The Case of the Maputo Municipality Schools. *Revista Científica da UEM: Série Ciências da Educação*, v. 1, p. 7-20, 2012.

MOREIRA, M. A. Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In: VIEIRA, F. *et al.* *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. 2. ed. Mangualde/Portugal: Pedago, 2010.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 91.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 111-113.

PIÉRON, M. *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Cruz Quebrada/Lisboa: FMH, 1996. p. 22.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-41, 115.

SANTOS, N. M. B. F. Programas de mentoring: aprendendo com a realidade canadense. *Interfaces Brasil/Canadá*, Rio Grande, n. 7, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/732>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 455-479, ago. 2007.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 134, ago. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006>. Acesso em: 21 jan. 2010.

SILVA, L. *A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu-MG: ANPED, 2006.

SIMÃO, A. M. V. *et al.* Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 7, p. 75-88. set./dez. 2008. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

SOUZA, C. A. *et al.* Tutoria como espaço de interação em educação a distância. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 79-89, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189117791007>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, v. 34, n. 123, p. 555, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 89.

VIEIRA, F. *et al.* *No caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da Pedagogia*. 2. ed. Mangualde/Portugal: Pedago, 2010.

VIEIRA, F. Formação Reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão Pedagógica. In: VIEIRA, F. *et al.* *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde/Portugal: Pedago, 2010.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

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

