

---

# ENTRE EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E MODELOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES: Reconhecendo o lugar da escola e das parcerias na preparação de professores

*Priscila Andrade Magalhães Rodrigues<sup>(\*)</sup>*

## INTRODUÇÃO

Minhas preocupações iniciais de pesquisa no mestrado, e que aqui apresento alguns de seus achados, eram voltadas à formação dos professores das séries iniciais, em especial aquela oferecida pelos cursos de pedagogia. Como estudante do curso de pedagogia, pude participar de discussões sobre a formação pouco prática que tínhamos durante nosso curso. As questões e dúvidas eram muitas: como seria alfabetizar crianças? Como ensinar tantos princípios a elas, sendo que estudávamos apenas um semestre de disciplinas como de alfabetização, matemática, ciências, geografia e história, o que em geral era considerado insuficiente para a nossa formação? Além dessas questões, percebíamos que o estágio supervisionado também não dava conta de fazer uma ponte entre os conhecimentos estudados na universidade e a prática de sala de aula.

Durante o curso de mestrado, participei da elaboração de uma proposta de estudo com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj). A proposta era de integrar todos os envolvidos no estágio supervisionado – estagiários, supervisores de estágio e professores regentes –, em um estudo em conjunto, onde se pretendia verificar como se dava (ou não) o cruzamento de saberes entre estes dois espaços distintos na formação de professores, universidade e escola, por meio do estágio.

Os problemas que envolvem o estágio supervisionado, discutidos durante os encontros, me fizeram refletir sobre a minha própria e recente experiência de estágio vivenciada na graduação, já que muitas das questões ali levantadas em muito se identificavam com as minhas questões, suscitadas durante meus estágios.

Como estava imersa no estudo sobre o estágio, que despontava como rica experiência, decidi olhar mais de perto como ele ocorria na escola, a partir de uma proposta de aproximação entre todos

---

<sup>(\*)</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB. Agência de Fomento: CNPq e Faperj. E-mail: priscilaapri@gmail.com.

---

os envolvidos, pensando juntos, novas maneiras de se fazer o estágio supervisionado. Essa experiência de estágio, portanto, serviu de base para as questões aqui relatadas.

A análise do estágio já foi feita por trabalhos que privilegiavam a ótica dos alunos estagiários (ALBUQUERQUE, 2004) ou a ótica dos professores regentes (CARDOZO, 2001). Este estudo (RODRIGUES, 2009) analisou o estágio supervisionado pela ótica da escola, contribuindo, assim, para a análise do estágio em três diferentes perspectivas. Pretendi com o estudo analisar como um estágio acontece em uma escola de educação básica, com todos os seus envolvidos e as relações entre eles, bem como verificar qual a função, ou o papel que cada um possui na realização do estágio supervisionado na formação de professores.

Em outros artigos (RODRIGUES; LUDKE, 2010; RODRIGUES, 2012) já discuti em detalhes as contribuições que esta experiência de estágio trouxe para todos os envolvidos. O estágio acompanhado apareceu como possibilidade de juntar todos os envolvidos – estagiários, supervisores de estágio e professores regentes – para pensá-lo, reconhecendo o lugar e o papel de cada um na formação docente. Neste sentido, todos tinham voz para sugerir e propor encaminhamentos para tornar o estágio mais proveitoso para os estudantes, considerando as diferentes visões de cada um a respeito do assunto. Realizado a partir desta construção conjunta, o estágio deixou de ser apenas burocrático, servindo apenas à racionalidade técnica, onde os conhecimentos da universidade devem ser aplicados em um campo de trabalho, para se tornar mais próximo às necessidades do futuro docente, promovendo a construção conjunta da relação entre universidade e escola e favorecendo a imersão desses futuros professores em seu contexto de trabalho.

Durante o estudo me deparei com outras experiências de estágio supervisionado que visavam uma formação inicial docente mais sólida e integrada entre os conteúdos teóricos da universidade e a prática da escola. São experiências nacionais e internacionais que buscam soluções para os problemas enfrentados pela formação inicial de docentes, valendo-se das possibilidades que os estágios curriculares supervisionados podem trazer aos futuros mestres. O presente artigo discute algumas destas experiências e aponta para as possibilidades de modelos de formação mais integrados entre universidade e escola, partindo do princípio que a é na escola, no contexto escolar, que se aprende o essencial de ser professor.

### **EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

A maioria dos estudos sobre o estágio supervisionado, das várias áreas disciplinares – matemática, física, língua inglesa, química, artes, música, educação física, história etc. – e que aqui

---

apresento, possui como pressuposto a prática reflexiva e o estágio como espaço de investigação, como entendem Pimenta (1994); Pimenta e Lima (2008); Guedin (2008). Muitos destes estudos realizam análises sobre o estágio supervisionado em um contexto específico disciplinar, concluindo normalmente que há necessidade de maior articulação entre universidade e escola (RAMOS; WENSE, 2008; MANRIQUE; PARENTELLI, 2008; SILVEIRA; WILLE, 2008; SHEIN, 2008; CARVALHO; ARRUDA, 2008). No entanto, tais trabalhos partem de uma vertente teórica, considerada como “ideal”, como destaca André (1995), no caso do prático-reflexivo ou do investigativo, e acabam por concluir que os cursos analisados não conseguem promover este tipo de estágio.

Talvez impelidas pelas deliberações das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores que enfatizam seu caráter flexível ao possibilitar que “cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios” (BRASIL, 2002a), muitas universidades e escolas de formação docente têm investido em propostas de reformulação do estágio supervisionado em seus cursos, o que nem sempre significa que estes sejam inovadores (ALBUQUERQUE, 2007; MANRIQUE; PARENTELLI, 2008).

Algumas experiências que se propõem a modificar o estágio, buscando alternativas para torná-lo mais significativo para os estudantes, embora apresentem interessantes sugestões, ainda estão presas à visão da universidade como locus da formação docente, propondo minicursos ou oficinas, normalmente realizadas pelos estagiários, no espaço da universidade (MENEZES, 2008; WENDT, 2008) e por vezes na escola (LUCENA; GONÇALVES; RODRIGUES, 2008). Outros relatos indicam propostas como o uso de diários de campo na tentativa de promover a reflexão sobre a própria formação (ZULIANI, 2008), realização de projetos na escola durante os estágios (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2008; PIMENTA; LIMA, 2008), entre outros.

Muitos dos trabalhos sobre estágio não consideram a escola como espaço de formação de professores, juntamente com as instituições de ensino superior. As escolas são consideradas, normalmente, como lugares privilegiados de aplicação prática (CANÁRIO, 2005; ROLDÃO, 2007; ALBUQUERQUE, 2007), onde o estagiário irá conhecer sua realidade e conhecer a prática de outros professores. Acredito que a falta de enfoque sobre o lugar da escola na formação de professores, ou mesmo seu reconhecimento, se deva à tradição dos cursos de formação docente brasileiros em não priorizar a formação pedagógica e prática, bem como a superposição dos conhecimentos ditos “científicos” àqueles ditos da “experiência”, o que parece estar se modificando a partir das diretrizes de formação docente (BRASIL, 2002a, 2000b). Foerste (2004) já constatou

---

que a ideia de parceria entre universidade e escola na formação docente ainda apresentava-se em processo bastante inicial.

Algumas experiências, tomadas como exemplo, ajudam a refletir sobre as possibilidades do estágio nos cursos de formação de professores, apresentando algumas pistas para se pensar uma proposta de estágio supervisionado no âmbito de uma parceria mais consistente entre as instituições de ensino superior e as escolas básicas.

Um exemplo interessante, no contexto de uma pesquisa sobre educação infantil, Garanhani (2008) percebeu que, embora as diretrizes para essa faixa etária enfatizassem o trabalho de movimento corporal como uma das formas de aprendizagem, muitas professoras relataram dificuldades no desenvolvimento deste tipo de trabalho com suas crianças. A pesquisadora propôs, então, um projeto de formação, o Educamovimento, na Universidade Federal do Paraná. Tal proposta visa uma parceria entre universidade e escola, de modo que pudesse tratar desses saberes, tanto na formação inicial do professor de Educação Física, que irá trabalhar com movimento na educação de crianças pequenas, como na formação continuada do professor de Educação Física que já atua com a educação infantil.

Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, o professor de Educação Física passou a atuar com crianças menores nas escolas municipais de Curitiba, o que demonstra a pertinência e atualidade da proposta em se adequar às novas exigências da formação desse profissional.

A parceria se deu com a promoção de vivências práticas entre estagiários de educação física e docentes dessa área, que trabalhavam na rede municipal de ensino. Estes professores experientes foram selecionados por seus superiores por serem considerados profissionais que realizavam práticas bem sucedidas com seus alunos. Nesse processo, os professores da escola orientavam e acompanhavam os estagiários sob a supervisão dos professores da universidade. Por outro lado, a equipe de pesquisa do projeto orientava os estudos e pesquisas dos envolvidos, promovendo uma troca de informações e reflexões a respeito do trabalho docente com movimento na Educação Infantil.

Alguns resultados do projeto apontam que tal proposta realiza uma formação em via de mão dupla, já que foi proveitoso para os estagiários e para os professores que os recebiam (GARANHANI, 2008), já que ambos passaram a buscar informações, repensar sua própria prática e refletirem sobre sua própria experiência, fundamentais para a formação docente (PERRENOUD, 1992; PIMENTA; LIMA, 2008, GHEDIN, 2008).

---

Um outro exemplo, e por mim analisado (RODRIGUES, 2009), também apresenta contribuições para se pensar o estágio, especialmente por se tratar de uma proposição que buscou considerar o lugar da escola na formação docente, bem como buscou estabelecer parcerias entre universidade e escola.

O estudo procurou investigar como um estágio supervisionado na formação de professores acontece em uma escola de educação básica, a partir do projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola” (LÜDKE, 2007), que, como já mencionado, buscou juntar todos os envolvidos no estágio – estagiários, professores supervisores de estágio e professores regentes – para a discussão conjunta sobre o papel do estágio na formação de futuros docentes.

Ao tratar do problema do estágio sob a visão dos dois conjuntos de sujeitos, da escola e da universidade, envolvidos em um esforço conjunto de estudo, parece possível, como salienta Lüdke, viabilizar um avanço “na própria discussão teórica dos estágios, beneficiando-se então do que vem sendo denominado como ‘circularidade dos saberes’ entre as esferas da universidade e da educação básica” (LÜDKE, 2007, p. 3), conceito esse trabalhado por Martinand (2002). Além disso, o foco na escola de educação básica como um espaço privilegiado de formação profissional, como destacam Roldão (2007) e Canário (2001), se impõe por ser a escola aquela que possui o lado prático do como ensinar, do como lidar com os problemas que nela surgem, questões essas fundamentais para o professor em formação.

Na tentativa de juntar todos os envolvidos neste projeto, estagiários, professores regentes e professores supervisores de estágio, para discutir a experiência, foram realizadas reuniões periódicas de acordo com a necessidade, para a discussão do estágio em processo de realização. Essas reuniões ocorreram, sempre que possível, com a presença de todos os envolvidos, mas também houve reuniões entre a equipe de pesquisa e os professores regentes, ou entre a equipe de pesquisa e os professores supervisores de estágio ou com estagiários. Além desses encontros, o grupo de estagiários reuniu entre si para pensar a proposta em desenvolvimento.

Na escola, os dois professores regentes foram criando suas próprias metodologias de trabalho, que eram, posteriormente, discutidas e repensadas nos encontros, entre a equipe de pesquisa e cada um dos grupos ou nas reuniões na escola. Isso permitiu que fossem repensadas e reelaboradas, quando preciso, de modo a atender às necessidades de um melhor desenvolvimento do estágio.

---

Assim, a proposta de estágio foi sendo construída principalmente entre professores regentes e estagiários, pensando as atividades a serem desenvolvidas com os alunos em classe, propondo maior participação dos estagiários, possibilitando que eles tivessem a experiência de assumir a turma, desenvolvendo o domínio de turma, dando um retorno das atividades, e recebendo algumas dicas para o trabalho do professor. Tudo isso contribuiu para o desenvolvimento prático deste futuro profissional.

Além do contexto da sala de aula, os futuros docentes tiveram oportunidade de conhecer e acompanhar todos os espaços da escola, destacando, em especial, a sala dos professores. Os estagiários de letras também acompanharam os alunos, juntamente com os professores regentes, em passeios fora da escola, ao teatro e à Academia Brasileira de Letras.

Na universidade, durante as aulas de prática de ensino, o estágio era discutido articulado com as posições teóricas. Este era um espaço em que cada estudante podia relatar sua experiência de estágio e toda a turma, bem como o supervisor de estágio, discutir as questões ali suscitadas.

As constatações indicam que o estágio, no contexto estudado, constituiu rica possibilidade de troca entre os envolvidos, mobilizando todos, inclusive os alunos da escola, ou seja, provocando algum tipo de movimento interno de cada sujeito. O estágio observado revelou-se também como mais significativo e menos burocrático para os estudantes, favorecendo a imersão desses futuros professores em seu contexto de trabalho.

Percebeu-se ainda que a aproximação entre todos os sujeitos, estagiários, supervisores de estágio e professores da escola, em uma proposta conjunta de estágio, permite entender o cruzamento de saberes entre universidade e escola. Por fim, a adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para se pensar em futuras propostas de formação docente em real colaboração entre estas duas instituições formadoras de professores.

### **EXPERIÊNCIAS MUNDIAIS DE DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Em muitos países o estágio supervisionado também aparece como fundamental para se repensar a formação docente. Ele é pensado nas parcerias entre universidade e escola, e normalmente está presente nas reformas educacionais. Em uma tentativa de ouvir a experiência de formação de professores de vários outros países, o livro *O ofício de professor* (TARDIF; LESSARD, 2008), traz a perspectiva de vários autores sobre as evoluções, perspectivas e problemas do trabalho docente em países como Bélgica, Brasil, Canadá, Estados Unidos, França, Inglaterra e Suíça. De modo direto ou indireto, todos os autores consideram o estágio supervisionado como

---

fundamental no processo de novas propostas para a formação profissional do professor. Deste livro, destaco a proposta de formação docente da Inglaterra.

Em tempos de reformas educacionais, como a do acordo de Bolonha, que propõe um modelo único de formação docente em toda a Europa, o estágio também recebe cuidado especial, já que é entendido como fundamental no processo de formação inicial docente. Do livro “Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida” (2007) que reuniu trabalhos de representantes de diferentes países europeus, tiro algumas experiências de países como Finlândia e França, que tratam sobre o estágio.

Ainda que o conhecimento de lições vindas de outras realidades seja bastante inspirador, é fundamental que tais ensinamentos sejam considerados a partir da nossa realidade, considerando nossas condições e recursos, de modo que possam servir de sugestões para repensarmos nossos problemas e propormos novas soluções.

Algumas das experiências relatadas não focam especificamente no desenvolvimento do estágio supervisionado, mas considere importante trazê-las porque apresentam interessantes propostas para a formação docente, passando pelo problema do estágio.

### **O EXEMPLO DA INGLATERRA**

Apresentando um panorama sobre as influências das políticas reformistas na Inglaterra sobre a formação de professores, Moon (2008) destaca o papel conferido ao estágio pelas mais recentes políticas de formação docente. Uma das propostas de tais políticas é que dois terços da formação do professor seja realizada em um estabelecimento escolar.

As reformas educacionais inglesas têm conferido uma abertura para que escolas apresentem propostas de formação de seu quadro docente dentro de seus estabelecimentos. Isto é possível porque a certificação de professores ingleses não fica estrita aos cursos de formação de docentes, tal como no Brasil. Após a realização de uma licenciatura, em nível universitário, por exemplo, é necessário que o licenciado obtenha o *status* qualificado de docente, através de cursos de preparação para o ensino de duração de aproximadamente um ano.

Tais cursos, embora também sejam oferecidos pelas universidades, estão sendo ministrados por escolas<sup>1</sup>, que, através de consórcios firmados com a administração nacional de educação, órgão

---

<sup>1</sup> Isso se deve a uma certa desconfiança em relação à formação universitária em garantir uma formação adequada aos profissionais delas oriundos, o que suscitou nas reformas ocorridas na década de 1990, a indicação que as escolas poderiam formar docentes independentes das universidades (MOON, 2008, p. 102).

---

que confere *status* qualificado de docente, oferecem formação para o ensino a pessoas que já possuem um curso universitário. Neste caso, a escola recebe uma remuneração maior que a recebida pela universidade para a formação desse professor, já que tem suas responsabilidades aumentadas.

Moon enfatiza a importância do trabalho conjunto entre universidade e escola na formação de quadros docentes. Este tipo de proposta, mais voltada a uma parceria, é realizada através de projetos em que as universidades assumem a formação do professor, considerando o lugar da escola e das instituições de ensino superior nesta formação. As escolas, neste caso, disponibilizam um professor experiente para coordenar o projeto e atuar como um “mentor”<sup>2</sup> dos futuros professores. Já a universidade oferece formação específica para este profissional, explicitando seu papel na formação de professores e na avaliação do estagiário.

Como meio de incentivar que os estagiários decidam por assumir a profissão de professor, o que ocorre em três de cada quatro estagiários na Inglaterra, o governo inglês decidiu também dar bolsas para os futuros professores que se encontravam em níveis mais avançados de seus estágios e para aqueles que se preparavam para o ensino em disciplinas mais carentes de docentes no país, de modo que eles abraçassem a profissão de professor ao terminarem seus estudos.

Moon destaca esta proposta, enfatizando que a formação dos professores pelas escolas recebeu de início uma certa hostilidade por parte dos professores formadores, o que, no entanto, após reelaborações, hoje já parece ser melhor aceita. Além do mais, pesquisas identificaram uma melhor avaliação por parte dos docentes em formação a respeito de seus cursos após essa abordagem de formação mais voltada para a formação prática da escola, o que pode indicar uma aprovação dos estagiários sobre estas reformas.

### **UM EXEMPLO EM QUÉBEC, CANADÁ**

Um outro exemplo bastante instigante são os estágios realizados em parceria entre a Universidade Laval e as escolas de Québec, analisados por Cardozo (2003). A proposta de Québec enfatiza o “aprenda fazendo”. Deste modo, os estagiários não são observadores passivos.

A proposta de parceria garante o apoio da direção escolar em auxiliar e avaliar o estagiário, o acompanhamento e a supervisão do estagiário por um professor experiente, a estimulação da reflexão sobre a prática profissional, e a articulação entre a formação realizada tanto na universidade como na escola por parte dos professores de ambos os espaços formativos.

---

<sup>2</sup> Segundo Moon, essa prática sempre ocorreu informalmente, já que é uma prática tradicional na Inglaterra, o auxílio de docentes aos “seus colegas em formação” (*idem*: 108).

---

Para isso, há, durante os estágios, seminários na escola e na universidade, que asseguram a reflexão sobre a experiência de estágio e também constituem-se em um espaço para trocas entre os envolvidos: os supervisores de estágio, da universidade, os professores tutores da escola, e os estagiários. Há também orientações individuais com os professores da escola e os supervisores. Borges (2008, p. 158) comenta que nestes encontros, “supervisor, professor e estagiário discutem sobre os progressos deste último, aclimatando-o, orientando-o, enquadrando-o, aconselhando-o, enfim, avaliando o estagiário durante o estágio”.

Além disso, os estágios são realizados durante toda a formação do futuro professor, visando uma inserção gradual e progressiva do estudante no ambiente escolar. No primeiro ano de formação, o estudante vai à escola com o propósito de explorar a realidade escolar, conhecendo, assim, o seu meio profissional.

No segundo ano de formação, o estudante estará na escola com maior frequência, já que neste momento se dá a iniciação ao ensino, a formação pedagógica. É o professor da escola quem cuida em fazer o vínculo entre a formação teórica do estudante e as atividades de ensino realizadas pelo estagiário, ao assumir a classe.

No terceiro ano de formação, o estágio é voltado à gestão de classe. Neste momento, o estagiário assume a regência de uma turma propriamente dita por algumas aulas consecutivas. O estagiário torna-se um “assistente-aprendiz” do professor, que após um período de familiarização com a turma, no início do ano, passa a assumir períodos mais longos de regência, até chegar a cinco aulas consecutivas em semanas alternadas, e, posteriormente, a 15 aulas consecutivas.

No último ano de formação, o estágio, chamado “estágio de responsabilidade”, “é a síntese da formação prática e universitária e a demonstração do nível de responsabilidade e autonomia profissional” (CARDOZO, 2003, p. 60), adquirida pelo estagiário. Neste período, o docente em formação acompanha uma turma durante todo o ano letivo, tendo de assumir 25 aulas, sendo que 15 delas devem ser consecutivas e as outras dez diluídas durante o ano.

A presença de disciplinas teórico-práticas na formação do futuro professor também é ressaltada por Borges (2008), que, falando de um contexto de licenciatura em educação física, menciona a existência de disciplinas como “gestão de classe”, “intervenção junto de alunos considerados de risco”, ou “portadores de necessidades especiais”, além dos estágios.

Percebe-se nesta experiência que quando há clareza dos papéis assumidos por cada lado da parceria na formação docente, além de continuidade da experiência e investimento em formação e pessoal, este tipo de parceria torna-se viável. Borges (2008) ressalta que essa estrutura exigiu do

---

Ministério da Educação um alto investimento financeiro para a formação dos professores da escola para esta nova função, supervisão e acompanhamento pedagógico dos estagiários, e também para cobrir os custos resultantes da liberação de parte das atividades que este professor exercia para se dedicar a essa nova missão, a formação de futuros docentes.

### **O EXEMPLO DE CUBA**

Durante um evento acadêmico em Curitiba, na Universidade Tuiuti do Paraná, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre a formação docente cubana, através de uma pesquisa sobre formação de professores coordenada por pesquisadoras da PUC-PR (TROJAN; SOUSA; MICHELOTTO, 2008), com apoio da Capes e do Ministério de Educação em Cuba. Considerando todas as peculiaridades políticas de Cuba, a proposta de formação de seus professores apresenta algumas contribuições bastante consideráveis.

A proposta cubana de educação é a de formar a todos os seus cidadãos no ensino superior. Para isso, o sistema de ensino garante vagas para todos, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo uma educação pública e gratuita. Os institutos de formação superior trabalham junto com as escolas, que são consideradas quase microuniversidades, pois seus futuros docentes praticamente realizam sua formação em seu contexto.

A formação docente possui duração de cinco anos, sendo um primeiro ano intensivo de formação teórica e integral, nos institutos de formação superior e a partir do segundo ano do curso os estudantes vão para a imersão no contexto escolar. Na escola, o futuro professor conta com um professor experiente para orientá-lo. Este professor cuida da orientação de cinco estudantes, mas a proposta é de chegar a um docente experiente para cada futuro professor. O estudante também conta com um professor da universidade para auxiliá-lo em sua formação teórica.

A proposta de formação visa integrar ensino e pesquisa, cujos temas são aqueles originados da necessidade escolar<sup>3</sup>. A proposta é preparar professores dentro de seu contexto de trabalho. Deste modo, se o estudante vai para uma escola de educação infantil para a imersão no trabalho escolar, toda a sua formação será voltada para este nível de ensino, de igual modo, os trabalhos de pesquisa que ele irá desenvolver. Futuramente, caso ele queira mudar de nível de ensino, ele fará novos cursos de especialização na área desejada.

---

<sup>3</sup> Todas as pesquisas desenvolvidas devem estar centradas nas necessidades do país. Os temas de pesquisas de mestrado e doutorado, por exemplo, são definidos pelo Ministério da Educação, e visam à produção de resultados. Existem, entretanto, vagas nos cursos de mestrado e doutorado para todos que procurarem.

---

O professor tutor da escola é quem indica os cursos teóricos que seu estagiário deve fazer, a partir das deficiências, lacunas e necessidades que percebe no estudante. O estagiário é acompanhado durante toda a sua formação por este professor, de modo que inicia a docência sob forte tutoria, dando aulas juntamente com seu tutor, elaborando atividades etc. Para que isso seja possível, este estudante é remunerado desde seu segundo ano de formação, já que estudo é trabalho.

O número de vagas disponibilizado para cada curso, no entanto, fica a cargo das necessidades do país, visando garantia de trabalho após a formação. Por tal razão, a seleção do estudante se dá a partir da realização de uma prova. Se ele obtiver classificação suficiente para o curso escolhido, será indicado para as universidades em que este é oferecido. Se não obteve resultado para ser aprovado para aquele curso, escolhe outro. Concluída a formação deste estudante, ele trabalha para o governo, podendo ser enviado para qualquer lugar da ilha, como acontece com todos os profissionais ali preparados.

### **UM EXEMPLO NA FRANÇA**

Os Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), na França, foram criados no início da década de 90, na tentativa de melhor articular a teoria e a prática educacionais, ou de integrar a pesquisa acadêmica com a prática profissional dos professores.

Os cursos de formação docente possuem duração de três anos. Em seu primeiro ano de formação, os estudantes que se preparam para o ensino secundário e o ensino médio são encarregados de uma turma durante 6 a 8 horas semanais, de acordo com disciplinas que lecionam. É ainda requerido deste estudante um período de 30h de acompanhamento em nível diferente daqueles que estão se preparando para ensinar.

O estagiário conta com o apoio de um orientador que ensina na escola em que está realizando seu estágio e que também possui vínculo com o IUFM. É ele o responsável por auxiliar o estagiário a realizar vínculos entre a prática realizada nas escolas e a teoria estudada nos IUFM (GONNIN-BOLO, 2004). Após um período inicial de observação, os estudantes ficam encarregados da turma, sempre com o acompanhamento do professor orientador que discute com eles as questões relativas à observação e aconselha-os com relação ao trabalho desenvolvido (RÉMER, 2007).

As parcerias entre instituto de formação superior e escolas de educação básica são enfatizadas, de modo a proporcionar um acompanhamento do estagiário por um professor da escola com vínculo com os IUFM. A escolha do professor mentor dos estagiários é realizada através de

---

seu reconhecimento como um bom professor, que possui aptidões e capacidade de partilhar com outros colegas. Ele é nomeado pelas autoridades acadêmicas e instâncias que supervisionam a educação básica e são acompanhados por elas. Além disso, os IUFM oferecem formação aos orientadores de estágio, favorecendo a troca de experiências e a reflexão sobre novas práticas. Eles devem, sobretudo, lecionar tanto nas escolas como nos IUFM, de forma a garantir um contato com a realidade escolar e com a investigação, integrando a teoria e a prática.

A preparação do professor na França é completa somente após um processo de imersão do professor em seu trabalho na escola. Após a realização do exame profissional, sendo aprovados, os estagiários tornam-se professores e são regularmente encarregados de suas próprias turmas. Eles são apoiados por um professor da mesma escola em que leciona e, durante os dois primeiros anos que se seguem ao exame profissional, os novos professores contam com dois momentos de formação nos IUFM: 4 semanas para o primeiro ano de docência e 2 semanas para o segundo ano.

Em 2005, no entanto, a formação docente realizada nos IUFM passou a ser integrada às universidades. Assim, os IUFM não são mais institutos independentes de formação de professores.

### **O EXEMPLO DA FINLÂNDIA**

Embora o exemplo que aqui apresento sobre a formação de professores na Finlândia não esteja centrado nos estágios, acredito que vale ser mencionado devido aos bons resultados que ali se obtém nos exames do Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA), e à visibilidade que adquiriu na comunidade educacional, sendo considerada como uma proposta de sucesso para a educação daquele país.

A proposta finlandesa de formação docente é centrada na investigação (NIEMI, 2007). Para tanto, desde 1979, a formação de professores para a educação básica e secundária exige a formação em cursos de mestrado, com duração total de cinco anos. A proposta é preparar professores para realizarem pesquisas no contexto escolar e levá-los a um “processo através do qual os estudantes acabam por se ver a si próprios como sujeitos ativos de estudo e de trabalho” (*ibidem*: 59).

A dimensão prática da formação permeia todos os anos de formação do estudante, e encontra apoio entre os docentes da universidade e da escola. Em um primeiro momento, o estagiário realiza observação do ambiente escolar em uma perspectiva mais global da educação. Em seguida, o estudante se foca nas áreas disciplinares e nos processos de aprendizagem dos alunos. Por fim, os estágios visam levar o futuro professor a assumir uma postura de responsabilização mais integral no seu ensino e nas escolas. Este período se concentra nos dois últimos anos de seus

---

estudos e se realiza em escolas municipais. Essa prática pode estar ligada às suas pesquisas e à dissertação de mestrado.

A carreira de professor na Finlândia tem se revelado como uma opção bastante atrativa para os estudantes, e bastante concorrida também. Somente 15% dos concorrentes são aceitos (KANSANEN, 2003 apud NIEMI, 2007, p. 59), o que tem tornado a profissão docente interessante opção para estudantes mais talentosos.

As discussões acima demonstram que a formação inicial docente está presente no contexto mundial da educação, sendo destacado o papel do estágio nesse processo. Diante da incerteza de um caminho para uma formação adequada ao futuro professor, o estágio ainda desponta como um dos componentes mais viáveis, recebendo, por esta razão, atenção especial de vários modelos de formação do professor.

Tais propostas e experiências contribuem de modo especial para pensar sobre as possibilidades que podem ser desenvolvidas para a realização do estágio supervisionado. Acrescento que, para isso, a formação docente não deve se pender nem para o lado da universitarização, nem para o lado da escolarização (CANÁRIO, 2001; ROLDÃO, 2007), mas deve assegurar que haja uma real colaboração entre estas duas instituições de ensino, universidade e escola, na formação de seus professores.

### **POR UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO CURRICULAR QUE CONTEMPLE A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO E QUE ENVOLVA PARCERIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

As propostas de estágio ressaltam o reconhecimento da escola como espaço real de formação docente, bem como a necessidade de colaboração entre universidade e escola. As parcerias são consideradas pela comunidade educacional como importante meio para fazer com que a formação de professores se constitua em percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional (FOERSTE, 2004; GUIMARÃES, 2008; CANÁRIO, 2007; NÓVOA, 2007; TARDIF, 2008; PERRENOUD, 1999). Entender a escola como local privilegiado da formação inicial e continuada de professores (NÓVOA, 1993, 2007; PERRENOUD, 1993, 1999; CANÁRIO, 2001, 2007; ROLDÃO, 2007; TARDIF, 2001, 2008), de modo que “trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1992, p. 29), é pressuposto para o estabelecimento de parceria entre universidade e escola que, juntas, podem promover melhorias para a formação inicial e continuada dos docentes.

---

As residências médicas são exemplos de partilha e responsabilização de todos pelo trabalho em um hospital, de modo a possibilitar a reflexão sobre cada caso, juntando as informações e conhecimentos teóricos e práticos, numa proposta conjunta de melhorar a qualidade do atendimento hospitalar, bem como da formação do médico (SHULMAN, 2007). O futuro médico, durante seu período de residência, é acompanhado e supervisionado por um profissional experiente na prática, o que favorece um contato direto com este profissional. O professor, em contrapartida, “é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com superiores responsáveis por sua iniciação” (LÜDKE, 1988, p. 73).

O estágio docente em muito pode se beneficiar de propostas como as residências de médicos. Há algum tempo se discute no Brasil sobre a criação das residências pedagógicas, em modelo semelhante ao dos médicos, para melhor preparar o professor (NOVA ESCOLA, 2007). Como exemplo, vemos uma iniciativa da CAPES em parceria com o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, para a implementação do Programa Residência Docente (PORTELLA, 2012). A proposta visa “aprimorar a formação do professor da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes *in loco* [...]” (COLÉGIO PEDRO II, 2011, apud PORTELLA, 2012, 7). Recentemente, o então atual ministro da Educação Aloizio Mercadante, enfatizou que a residência docente é uma proposta a ser efetivada também em programas de formação inicial, com o oferecimento de bolsas de estudos a alunos de Licenciatura e Pedagogia, com o objetivo de fornecer “experiência do dia a dia, além da teoria” para os futuros docentes (NOVA ESCOLA, 2012).

A oferta de bolsas de estudo, bem como uma reorganização da carga horária, são condições necessárias para se pensar tais propostas de estágio. O pouco tempo para a realização dos estágios pelos estudantes, por exemplo, prejudica o desenvolvimento do trabalho na sala de aula, pois não se pode dar uma continuidade a atividades iniciadas junto ao professor regente da turma. Verifica-se que a conjugação de muitas atividades durante o estágio, onde o estudante tem que dar conta de disciplinas, trabalhos de conclusão de curso e pesquisas – alguns ainda realizam estágios extracurriculares ou trabalham –, prejudica o desenvolvimento do estágio. Todos os estagiários envolvidos na proposta analisada por Rodrigues (2009) ressaltaram a falta de tempo para se dedicarem ao estágio. Um dos professores regentes que os receberam sugere que o último ano da formação seja totalmente na escola, de modo semelhante às propostas de residências pedagógicas, onde toda a carga de 800 horas de estágio seria realizada na escola (NOVA ESCOLA, 2007). Vale lembrar as experiências trazidas ao longo deste trabalho, onde o estágio visa uma inserção mais profunda do futuro professor na prática de sala de aula, como nos exemplos de Canadá e França,

---

garantem uma remuneração ao estudante pelo trabalho desenvolvido com apoio do professor regente, como acontece também em Cuba e Inglaterra.

Espero que os exemplos de experiências sobre o estágio que vimos inspirem novas propostas para a formação de docentes, considerando a indispensável parceria entre universidade e escola, bem como com a atuação dos professores que estão em sala de aula na formação de seus pares, trazendo, como salienta Nóvoa (2007, p. 25), “a formação de professores para dentro da profissão”.

O discurso da comunidade educacional parece apresentar um certo consenso quanto aos caminhos que favoreçam uma formação adequada aos seus professores. O incentivo à prática de reflexão e investigação na sala de aula, a importância dos saberes dos professores da escola, o reconhecimento da escola como locus de formação e conseqüente valorização da inserção do futuro docente em seu contexto de trabalho, favorecendo sua socialização profissional, bem como sua contínua preparação em serviço, são algumas de suas propostas. Esse consenso, segundo Nóvoa (2007), é uma boa notícia para a educação. No entanto, essa boa notícia origina aquilo que ele considera como uma má notícia para a educação, já que “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (*idem*: 23). Em concordância com o autor,

[...] não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (p. 27).

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sabrina. *O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores*. Orientadora: Menga Lüdke. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Dissertação de Mestrado, 2007.

ANDRÉ, Marli. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani. (org) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995, p. 99-110. (Coleção Práxis)

BORGES, C. *A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes*. Anais do XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 2. p. 147-174.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002a – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_a.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_a.pdf)> Acessado em: 22 de abril de 2008.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acessado em: 22 de abril de 2008.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: PAIVA, Bartolo. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 31-45.

\_\_\_\_\_. *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

- 
- \_\_\_\_\_. *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. p. 68-81.
- CARDOZO, Solange. *Universidade e escola: uma via de mão dupla?* Orientadora: Menga Lüdke. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Dissertação de Mestrado, 2003.
- CARVALHO, M.; ARRUDA, S. *Dilemas e dificuldades apontadas pelos estagiários da licenciatura em física da UEL sobre a prática de ensino*. Anais EDUCERE & CIAVE. Curitiba: PUCPR, 2008.
- FOERSTE, E. *Parceria na formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2004.
- GARANHANI, Marynelma. *Educamovimento: projeto de parceria escola / universidade / escola na formação de professores de educação física*. Anais EDUCERE & CIAVE. Curitiba: PUCPR, 2008.
- GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 2004. p. 57-76.
- GONNIN-BOLO, A. Le mémoire professionnel en IUFM: « traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs. *Recherche et Formation*. Nº40, 2002. p. 59-74.
- GUIMARÃES, Valter. Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre: Anais do XIV ENDIPE, 2008. p. 683-701.
- LUCENA, I., GONÇALVES, T.; RODRIGUES, A. Estágio nas séries iniciais para licenciandos em matemática: construções e tensões do ser professor. Anais do XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LÜDKE, Menga. (Coord.). O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola. *Projeto de pesquisa*, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2007.
- \_\_\_\_\_. O Educador: um Profissional? In CANDAU, Vera Maria (Org.) *Rumo a uma Nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MANRIQUE, A.; PERENTELLI, L. Um estudo sobre a prática como componente curricular em cursos de licenciatura em matemática. Anais EDUCERE & CIAVE. Curitiba: PUCPR, 2008.
- MARTINAND, A. J. L. Entretien d'Evelyne Burguière. *Recherche et Formation*. Nº40, 2002. p. 87-94.
- MENDES, K. Parceria universidade e escola na formação continuada de professores. Anais EDUCERE & CIAVE. Curitiba: PUCPR, 2008.
- MENEZES, Cláudia. Estágio supervisionado: uma real integração da universidade com a comunidade externa. Anais do XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- MOON, Robert. As políticas reformistas: transição na formação dos professores na Inglaterra. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 93-110.
- NIEMI, Hannele. *O Processo de Bolonha e o Currículo da Formação de Professores*. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007, p. 51-67.
- NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.
- \_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- \_\_\_\_\_. *O regresso dos professores*. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007, p. 21-28.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, set./dez. 1999. p. 5-21.
- \_\_\_\_\_. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- PIMENTA, S.; LIMA, M. S. *Estágio e docência*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

- 
- PINHEIRO, G.; ROMANOWSKI, J. O estágio curricular na formação de professores do curso normal superior: dilemas e possibilidades. *Anais EDUCERE & CIAVE*. Curitiba: PUCPR, 2008.
- PORTELLA, Vanessa. C. M. Residência Docente: um programa em desenvolvimento. *Anais do III Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserción Profesional a La Docencia*, Chile, 2012.
- RAMOS, R.; WENSE, M. O estágio supervisionado do curso de licenciatura na percepção dos professores-regentes. *Anais EDUCERE & CIAVE*. Curitiba: PUCPR, 2008.
- RÉMER, Marilyne. *Formação inicial de professores em contexto de ensino na França*. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007, p. 114-115. Disponível em: <[http://d.scribd.com/docs/1k5w5s3n5dkfovkc1v1 .pdf](http://d.scribd.com/docs/1k5w5s3n5dkfovkc1v1.pdf)> Acesso em: 15/01/09.
- REVISTA NOVA ESCOLA. *Por uma formação inicial de mais qualidade*. N. 204, ago, 2007. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/formacao-inicial-mais-qualidade-424297.shtml>> Acesso em: 05/05/12.
- \_\_\_\_\_. *Fala Mestre!* Aloizio Mercadante. N. 252, maio, 2012.
- RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. *Anatomia e fisiologia de um estágio*. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. 140 pp.
- RODRIGUES, Priscila. A. M. ; LUDKE, Menga. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. In: CORDEIRO, A.; HOBOLD, M.; AGUIAR, M.. (Org.). *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville: Editora Univille, 2010, p. 29-46.
- RODRIGUES, Piscila A. M. Uma proposta de colaboração entre universidade e escola na formação de professores através do estágio supervisionado. In: BORGES, L.; CASTRO, P.; RODRIGUES, P.. (Orgs.). *Escritos de pesquisa: educação, seus atores e instituições*. Curitiba: CRV, 2012, (no prelo)
- ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, ano 10, v. 1, n. 15, São Bernardo do Campo, SP: UMESP, pp. 18-42, jan-jun. 2007. p. 18-42.
- \_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr. 2007. p. 93-103.
- SCHEIN, Diana. Estágio supervisionado na formação de professores. *Anais EDUCERE & CIAVE*. Curitiba: PUCPR, 2008.
- SHULMAN, Lee. (2007). *Excellence: An immodest proposal*. Disponível em: <<http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence-immodest-proposal>>. Acesso em: 05/05/12.
- SILVEIRA, F. e WILLE, R. Estágios supervisionados de licenciatura em música da UFPEL: reflexões sobre os encontros dos acadêmicos com o contexto escolar. *Anais do XIV ENDIPE*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- \_\_\_\_\_. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *Anais do XIV ENDIPE*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.
- \_\_\_\_\_; LESSARD, C. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor. In: TARDIF, M.; LESSARD, C (Orgs). *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 255-277.
- TROJAN, R.; SOUSA, J.; MICHELOTTO, R. Formação de professores em Cuba. Mesa redonda do VIII Seminário Pedagogia em Debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.
- WENDT, Denise. O estágio supervisionado na formação do professor de artes visuais. *Anais do VIII Seminário Pedagogia em Debate e III Colóquio Nacional de Formação de Professores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2008.
- ZULIANI, Silvia. Estágio supervisionado em ensino de química e diários de classe: parceria no processo de formação inicial de professores de química. *Anais do XIV ENDIPE*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

---

## RESUMO

Este artigo tem por base um estudo que investigou como um estágio supervisionado na formação de professores acontece em uma escola de educação básica. O objetivo deste artigo é apontar para experiências e modelos de estágio supervisionado que visam uma formação inicial docente mais sólida e integrada entre os conteúdos teóricos da universidade e a prática da escola, partindo do princípio que é na escola, no contexto escolar, que se aprende o essencial de ser professor. São experiências e modelos de formação nacionais e internacionais que buscam soluções para os problemas enfrentados pela formação inicial de docentes, valendo-se das possibilidades que os estágios curriculares supervisionados podem trazer aos futuros mestres.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Modelos de formação docente. Parceria entre universidade e escola.

## **BETWEEN THE EXPERIENCES OF TEACHING APPRENTICESHIP AND PATTERNS FOR TEACHER TRAINING: RECOGNIZING THE ROLE OF SCHOOLS AND PARTNERSHIPS IN THE PREPARATION FOR TEACHING**

### **ABSTRACT**

This article is based on a study that investigated how the teaching apprenticeship takes place in teacher training at schools. The objective of this article is to point at the experiences and patterns of teaching apprenticeship that seeks such an initial teacher training that is more solid and integrated into the theoretical contents of the universities and school practice, based on the principle that it is at schools context that one learns what it is really like to be a teacher. Both national and international, those experiences and patterns of teacher training look for solutions for the problems faced by the initial teacher training, taking advantage of the possibilities that teaching apprenticeship may provide to future teachers.

**Keywords:** Teaching apprenticeship. Patterns of teacher training. Partnerships between universities and schools.

*Submetido em: 25/07/2014*

*Aceito em: 28/07/2014*