

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESPAÇO DE PARCERIA?

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO
Viviane Bagio FURTOSO
Marlene Aparecida FERRARINI
Célia Regina Capellini PETRECHE
Maristela Miranda da SILVA
Universidade Estadual de Londrina

Resumo: A Prática de Ensino nos cursos de Letras do norte do Paraná tem oportunizado práticas investigativas de formadores de professores participantes do Projeto *Parceria Universidade-Escolas: contribuições para o ensino de inglês*. Experiências de estágio curricular exaltam a necessidade de relações (colaborativas e simétricas), práticas (reflexivas e investigativas) e apoios (pedagógico e acadêmico). O trabalho explora esse espaço de relações colaborativas entre alunos, professores (colaboradores e supervisores) e comunidade. Para examinar o relacionamento entre instituições formadoras e escolas públicas envolvidas em uma proposta de parceria na Prática de Ensino, a pesquisa contou com diferentes instrumentos de coleta: um contrato construído pelos participantes, os grupos de estudo, as sessões de planejamento de aula e de feedback, as regências, a realização de atividades mediadas pelos Roteiros, bem como as pesquisas realizadas pelos participantes. A análise prevê uma identificação dos papéis assumidos pelos participantes em resposta ao funcionamento do estágio nas escolas. São avaliados os conflitos e avanços nesse espaço de trabalho educacional a fim de apontar se esses novos perfis profissionais e novos contextos de formação representam um espaço de parceria.

Palavras-chave: parceria; formação de professores; práticas colaborativas.

Introdução

O ensino de língua inglesa tem sido alvo de críticas, em virtude de resultados considerados insatisfatórios para as demandas atuais de uma sociedade que valoriza o conhecimento desta língua estrangeira. Um dos fatores que tem sido apontado neste sentido é a lacuna na formação inicial proporcionada pela universidade, bem como a falta de iniciativa desses professores em direção à formação continuada quando já estão no mercado de trabalho.

A formação de professores tem sido amplamente discutida no meio acadêmico, e fora dele, e cada dia mais temos procurado soluções para muitos dos problemas vivenciados em nossas práticas pedagógicas. Dentre eles destaca-se a questão da qualidade do ambiente proporcionado ao aluno-professor quando este vai para o campo de estágio. Este ambiente, que deveria ser um momento privilegiado do processo de aprender a ensinar, tem se resumido na busca de defesa de territórios entre os professores dos campos de estágio, e os professores supervisores de estágio da universidade. Por estas e outras razões, temos encontrado menos portas abertas para receber os estagiários da graduação a cada dia que passa.

Concordamos com Zeichner (1992) que reverter essa situação demanda tempo e esforço, buscando ações que visem a uma relação mais equilibrada entre as partes diretamente envolvidas no processo de formação: o professor supervisor, o professor do campo de estágio, que numa perspectiva de parceria assumiria o papel de professor colaborador, e o aluno-professor, tendo como meta final a aprendizagem do aluno.

Segundo Smedley (2001), dois movimentos significativos na formação de professores têm surgido simultaneamente: parceria e reflexão. Na reflexão em colaboração, o professor colaborador oferece conhecimento baseado na prática provindo da experiência contínua num contexto específico e o formador, uma perspectiva analítica que é alimentada pela observação no âmbito da sala de aula e sistematizada pela evidência de pesquisas. Teoricamente, professores e formadores deveriam trabalhar juntos para melhorar a qualidade da formação de professores disponível aos alunos-professores, criando, assim, comunidades de aprendizagem mutuamente construídas que resultariam em oportunidades que nem a escola e nem a universidade poderiam prover sozinhas.

No entanto, na maioria das vezes, tentativas em promover interação nesses moldes têm resultado em parcerias entre pessoas e não entre instituições. Por demanda de tempo, esforço e organização do trabalho docente, o caminho mais curto tem sido o contato pessoal entre professor supervisor e professor colaborador e/ou aluno-professor e professor colaborador.

Tomando a justificativa acima como ponto de partida para repensar a formação de professores em novos contextos educacionais e perfis profissionais, este trabalho tem como objetivo avaliar uma proposta de parceria na formação inicial (em pré-serviço) que funciona ao mesmo tempo como oportunidade de desenvolvimento profissional de professores em serviço. Sendo assim, primeiramente, apresentaremos uma breve revisão de literatura discorrendo sobre a importância da parceria, suas características e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. Num segundo momento, descreveremos as etapas de implementação do projeto Parceria Universidade/Escolas destacando sucessos e entraves. Em seguida, analisaremos o processo de tal proposta, ou seja, as ações até então desenvolvidas e suas implicações. E, finalmente, proporemos encaminhamentos para a continuidade do trabalho e sua sustentabilidade.

1. Buscando / Revisitando / os conceitos de parceria e suas contribuições para a aprendizagem

Desafio parece ser a palavra-chave dos trabalhos que têm procurado relatar pesquisas e experiências em contextos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Um dos desafios mais recorrentes e discutidos, então, na literatura é o trabalho coletivo a partir de parcerias, que podem ocorrer dentro de uma mesma instituição ou entre instituições de ensino de natureza diversa, como por exemplo, a universidade e a escola. Levar em conta as diferentes partes envolvidas no processo educacional, faz-se necessário por reconhecer que “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’.” (NÓVOA apud BARROSO, 2004, p. 51)

De acordo com Mizukami (2000), pesquisas colaborativas entre universidade e escola têm alterado as representações e as práticas nas escolas. As alterações vão desde aquisição de um novo discurso a pensar e agir diferentemente por meio de a) trocas

profissionais; b) fortalecimento dos sujeitos envolvidos através da articulação entre formação inicial e formação continuada; c) momentos de reflexão; d) apoio à reflexão e e) mudanças na prática pedagógica.

Com base nessa asserção, consideramos que para que o futuro professor possa ter acesso aos conhecimentos necessários à profissão é preciso um trabalho de parceria entre universidade e escola, desta forma, o futuro professor pode ser envolvido em atividades contextualizadas. A autora salienta a necessidade da criação e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, objetivando, acima de tudo a aprendizagem dos alunos. Para a construção da comunidade “o conflito, a compreensão das diferenças, a forma de enfrentamento das situações são construídos por cada grupo específico em cada contexto particular” (MIZUKAMI, 2004)

Experiências como as das Escolas de Desenvolvimento Profissional (EDP) nos Estados Unidos, por exemplo, podem oferecer contribuições importantes para a reformulação de programas que almejam integrar, de modo mais efetivo, a formação inicial e continuada de professores (ORTENZI et al., 2004). De acordo com Teitel (2003), as EDP representam inovação no tipo de parcerias universidade/escola cujo objetivo é lidar com as desconexões e as acusações mútuas, bem como promover reformas simultâneas dos programas da escola e os de formação de professores – reestruturando as escolas para uma melhor aprendizagem do aluno e revitalizando, ao mesmo tempo, a preparação e o desenvolvimento profissional de formadores experientes. Neste sentido, essas escolas são vistas como lugares onde as tensões entre escolas e universidades, historicamente existentes no contexto de formação de professores, podem ser abordadas e resolvidas. O autor ainda relata os objetivos alcançados nos 15 anos de experiência com o trabalho centrado no conceito de EDP, tais como melhora na aprendizagem dos alunos, preparação e desenvolvimento profissional dos educadores/formadores, pesquisa e questionamento para melhora da prática. É possível constatar que as vantagens oferecidas por um trabalho conjunto são visíveis e almejadas por formadores de professores comprometidos com as comunidades envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Tal iniciativa proporciona um espaço de formação inicial e continuada, uma vez que permite ao aluno-professor redirecionar os conhecimentos oriundos da universidade levando em conta o contexto de ensino específico no qual está inserido, bem como cria ambientes privilegiados para a recondução da prática de professores supervisores e colaboradores de forma também contextualizada. Consequentemente, este processo refletirá numa melhoria da aprendizagem do aluno em sala de aula.

Reali (2004) afirma que “por meio de pesquisas em colaboração, é possível diminuir essa distância entre o mundo da escola e da universidade especialmente quando tais investigações objetivam transformar a pesquisa em atividade cotidiana na escola e quando vem atender uma necessidade ou demanda daquela comunidade”. Em relação ao número de participantes envolvidos na parceria e no trabalho colaborativo, a autora apontou a contribuição do maior número de pessoas possível, resultando na realização de atividades diversas pelos diferentes participantes, favorecendo, assim, o exercício de diferentes papéis.

A experiência relatada por Almeida et al. (2000) em relação à parceria no ensino e na pesquisa chamou a atenção para os diferentes papéis do professor. No âmbito do ensino, os papéis variam em torno da reorganização do conhecimento do professor bem como da reflexão sobre sua prática pedagógica, seu papel dentro da sala de aula; sua posição como mediador nos debates. No âmbito da pesquisa, os papéis podem alternar

entre escolher enfoques para analisar com mais detalhamento e discutir como os resultados dessa análise contribuem ou não para o seu trabalho pedagógico.

O trabalho de Pimenta et al.(2000) discorre sobre o projeto desenvolvido como o objetivo de investigar a formação do professor reflexivo na organização escolar. Com base na metodologia da pesquisa colaborativa e pesquisa-ação, o professor tinha o papel de estudar os produtos decorrentes do processo de ensino/aprendizagem, tempo de estudo e de sistematização de conhecimentos para um trabalho docente qualificado e melhoria do ensino.

Embora o estabelecimento de relação entre a universidade e a rede pública de ensino seja uma idéia abstrata, pode adquirir precisão quando aliada a propostas concretas de execução de modo a engajar os docentes das universidades, os professores da rede pública e os alunos dos cursos de graduação/ pós-graduação com um objetivo comum de intervir na qualidade da rede pública de ensino com toda sua diversidade e adversidade (MARIN et al., 2000). Sendo assim, apresentaremos nossa proposta de intervenção com o objetivo de promover tal engajamento.

2. Implementando o Projeto Parceria Universidade/Escolas

Tendo em vista nosso objetivo de intervir na formação de professores de forma a contemplar uma proposta de reflexão em colaboração num contexto de parceria, seguimos as seguintes etapas para implementação do Projeto *Parceria Universidade/Escolas: contribuições para a aprendizagem de língua inglesa*: 1) apresentação da proposta do projeto para escolas / campo de estágio; 2) inclusão dos professores colaboradores no projeto com carga horária de 2 horas semanais; 3) negociação de dias e horários para reuniões entre os participantes na escola; 4) elaboração coletiva de um contrato para explicitação de papéis e tarefas (Anexo); 5) condução do trabalho e avaliação contínua do processo de implementação em cada contexto; 6) reunião semestral com a participação de todos os integrantes do projeto para avaliação das atividades (julho e dezembro de 2006).

Embora essas etapas tenham sido comuns aos diferentes contextos de parceria, as atividades conduzidas pelos participantes apresentaram características distintas em função da demanda específica de cada comunidade de aprendizagem, conforme mostramos no quadro 1.

A partir destas práticas, é possível verificar que a variação na condução do trabalho das equipes é resultado da flexibilidade do projeto no sentido de levar em conta as especificidades de cada contexto, envolvendo as rotinas do professor supervisor (número de estagiários, por exemplo), do professor colaborador (ajustes na escola para se reunir com o grupo na hora-atividade) e da escola (espaço físico para as reuniões). Entendemos que estas características aqui apresentadas refletem a participação de todos nos processos de tomada de decisões acerca do trabalho coletivo.

Equipes	Na escola	Na universidade
Escola Estadual Valdir Umberto de Azevedo PS: Viviane Furtoso PC: Marlene Ferrarini Mônica Tomeleri AP: 05 (3º ano) 08 (4º ano)	- Reuniões semanais durante uma hora atividade das professoras-colaboradoras para discussão de planejamento de aulas, feedback das regências de classe e avaliação dos alunos-professores do 4º ano, muitas das quais contaram com a participação dos alunos do 3º ano como observadores. Os últimos produziam diários destas observações. - Participação em atividades extra-classe da escola; - Participação com professores de todas as disciplinas para feedback das observações do 3º ano	- Reuniões semanais para discussão de textos teóricos e encaminhamento do projeto com eventual participação de professora-colaboradora; - Grupos de estudo para discussões teórico-práticas de aspectos referentes ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, propostos no material "Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês".
Colégio Estadual Nossa Senhora de Lourdes PS: Vera Cristovão PC: Célia Petreche Maristela da Silva AP: 04 (4º ano)	- Reuniões quinzenais durante duas horas atividade das professoras-colaboradoras para discussão sobre: a) projeto político-pedagógico da escola; b) contexto escolar; c) planejamento (anual e de aula); d) material didático e unidades produzidas no projeto do qual as professoras participam; e) feedback das regências de classe das alunas-professoras do 4º ano; f) avaliação das estagiárias; g) atividades e textos propostos pelos Roteiros Pedagógicos.	- Grupos de estudo para desenvolvimento de atividades propostas no material "Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês" e articulação com a prática vivenciada no contexto do estágio.
Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão PS: Samantha Ramos PC: Mozart Rodrigues AP: 02 (4º ano)	- Reuniões semanais durante uma hora atividade do professor-colaborador para discussão de planejamento de aulas, feedback das regências de classe dos alunos-professores do 4º ano e tema do trabalho acadêmico de um dos alunos-professores. - Participação em conselho de classe e reunião pedagógica.	- Grupos de estudo para discussões teórico-práticas de aspectos referentes ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, propostos no material "Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês".
Colégio Estadual Professora Olympia Morais Tormenta PS: Eliza Morinaka PC: Nádia Bueno Nívia Bueno Clarice Saito AP: 06 (4º ano)	Reuniões semanais com as professoras-colaboradoras para discussão do planejamento das aulas e sessões de feedback das regências (1º semestre); Reuniões mensais com as professoras-colaboradoras para a discussão de conteúdos e atividades para a confecção de uma apostila que está sendo utilizada no curso extra-curricular que está sendo ofertado para dois grupos de alunos da escola (2º semestre).	- Reuniões semanais para discutir textos teóricos, relatar experiências das regências dos alunos-professores e apresentar sugestões práticas para alguns problemas que surgiram durante as regências (1º semestre); - Reuniões quinzenais para discutir o conteúdo programático do curso extra-curricular oferecido na escola parceira e elaborar as atividades a serem trabalhadas (2º semestre).
PS: Professora supervisora PC: Professor(a) colaborador(a) AP: Aluno(a)-professor(a)		

Quadro 1: Atividades desenvolvidas nos ambientes de parceria.

3. Analisando resultados parciais

Discutiremos, nesta seção, resultados parciais de nossa proposta de implementação de parceria a partir das atividades relatadas no quadro 1. Os dados foram analisados com base em 1) transcrições de reuniões de supervisão de estágio realizadas na escola e 2) diários de observação, produzidos por estagiários de 3º ano, e diários de regência de classe, produzidos por alunos de 4º ano, ambos os grupos do curso de Letras Anglo-Portuguesas da Universidade Estadual de Londrina.

Primeiramente, analisamos os papéis desempenhados pelos diferentes participantes. Tal análise toma por base a descrição de Ortenzi et al. (2004) relativa à Prática de Ensino desenvolvida no curso supracitado sem proposta de intervenção como parâmetro para se pensar nas mudanças ocorridas durante o processo de intervenção, conforme defendida neste trabalho.

ESTÁGIO CURRICULAR DE INGLÊS NA UEL		ESTÁGIO CURRICULAR DE INGLÊS NUM CONTEXTO DE PARCERIA
Papel do professor do campo de estágio	Ceder turmas; Negociar conteúdos.	<p>Professora –colaboradora contextualizando: a escolha do material didático, a relação entre conhecer os alunos e gerenciar o tempo na sala de aula e a importância de um ensino contextualizado.</p> <p>Professora-colaboradora assumindo o papel que a princípio é visto como da professora-supervisora: conduzindo a reunião de trabalho na escola, explicando conceitos teóricos, avaliando os alunos-professores, dando feedback quando solicitada pelos alunos-professores.</p> <p>Professora-supervisora presente na escola o tempo todo: no período de observação de aulas da professora-colaboradora e de regência dos alunos-professores.</p>
Papel do supervisor	Selecionar escolas e fazer contatos com direção e professores; Negociar questões para observação; Orientar o preparo das aulas na universidade; Avaliar quatro aulas do estagiário na escola.	
Papel do aluno-professor	Observar aulas; Planejar e ministrar aulas; Elaborar trabalhos acadêmicos.	<p>Além das atividades descritas na coluna anterior, os alunos-professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participam de sessões de planejamento de aulas e feedback de regências na escola. - Participam de atividades extra-classe promovidas pela escola, como por exemplo: reunião de pais, reunião com professores de outras disciplinas.

Quadro 2: Contribuições do trabalho em parceria para a redefinição dos papéis dos participantes.

O quadro 2 evidencia as diferenças entre o estágio curricular tradicional da UEL e o estágio desenvolvido no projeto Parceria. Evidencia-se, no que diz respeito aos papéis do professor do campo de estágio e do professor supervisor, que o trabalho em colaboração proporcionou que o papel de formador pudesse ser exercido pelos dois professores, cada um contribuindo da melhor forma para a formação do aluno-professor. Quanto ao papel do aluno-professor observa-se o envolvimento em todo trabalho escolar. Ele participa de eventos como reuniões com professores de outras disciplinas, reunião de pais, deixando o estágio, desta forma, de ser um evento episódico na vida do estagiário, pois passa a ser muito mais significativo pela possibilidade de fazer entender melhor o contexto, e assim, se engajar nele.

Além de mudanças nos papéis dos participantes, conflitos e avanços puderam ser observados no decorrer do trabalho durante o ano de 2006. Este processo resultou em desenvolvimento para todos os seus participantes: 1) os professores colaboradores puderam repensar suas práticas pedagógicas; 2) os alunos- professores tiveram a oportunidade de conhecer a escola enquanto espaço de conflitos e não de verdades pré-estabelecidas, além de vivenciarem mais o contexto escolar; 3) as professoras supervisoras vivenciaram muito mais as práticas escolares estando presentes na escola por um período maior do que tradicionalmente ocorria.

Em relação aos avanços, destaca-se a possibilidade de replanejar futuras ações, conforme explicitado nos excertos abaixo:

M: A troca é diferente, quer dizer, eu acho que são outros critérios que deveriam ser estabelecidos, entre nós mesmo né.

C: Perceber a, daí a gente comentou juntas, e acho que a M. também concordou em, será que não seria melhor então, ao invés de ficar quatorze aulas em uma turma, sete, menos tempo e pegar mais turmas pra sentir então um pouco mais nossa realidade.

V: Um desejo da parceria e um desejo manifestado em outra escola em que a parceria está acontecendo, é que ela aconteça com professores de outras disciplinas, ou seja, que tenha professores regentes conosco de Português, enfim, de outras disciplinas e professores supervisores de estágio de outras disciplinas.

Outro grande avanço foi a avaliação como negociação (entre supervisora, professora-colaboradora e professora-estagiária). Logo no início do estágio, as alunas-professoras receberam um manual que continha a descrição dos instrumentos e critérios de avaliação da disciplina. Esses critérios foram usados para nortear a discussão ao final das regências.

A:...Mas nós é que vamos dar essa nota?

V: Todo mundo junto.Vamos negociar.

A: É uma auto-avaliação.Quem vai falar primeiro?...

Em relação à experiência de receber estagiário em sua sala de aula, uma professora-colabora faz uma avaliação significativa:

M:... Essa troca de experiência, também, eu aprendi com vocês, foi alguma coisa errada, mas a gente também aprende com o errado, eu espero que tenha passado mais o certo do que o errado...

O estágio é avaliado como troca de experiência, reflexão e reavaliação de suas práticas pedagógicas sobre e no próprio trabalho (pelas professoras colaboradoras).

No que diz respeito aos conflitos, o fato desta parceria ser uma atividade nova no contexto das participantes ainda revela uma assimetria entre o que se espera desta relação e o que realmente acontece nos momentos de discussão coletiva. Um exemplo disso pode ser observado na fala de uma das professoras colaboradoras que nos parece ver o estágio como um fato episódico.

C: Mas pra nós, o dar aula é o nosso dia a dia, pra vocês é uma situação especial, é uma situação de avaliação, então é complicado exigir, e em que medida eu exijo. Em que medida vocês foram acostumados àquela realidade pra eu chegar lá e cobrar certas coisas ou não, ou deixar passar.

As escolhas teóricas também geraram conflito, uma vez que as alunas-professoras não compartilhavam do entendimento da professora supervisora e professoras colaboradoras quanto ao uso de gêneros textuais como instrumento para ensino de língua inglesa, revelando assim uma forte influência do ensino da língua com foco na gramática.

A: A gente tava comentando, talvez fosse interessante não fazer uma unidade só de gênero.

V: Agora, tanto você quanto a R, +++você A e você R optaram por opções diferentes, você pela gramática ((A)) e você ((R)) ou pela oralidade ou pela abordagem comunicativa, algo nessa perspectiva, queriam experimentar coisas diferentes, vocês experimentaram com um filme ((R e G)), é, +++, então, não dar uma aula em torno de gêneros, enfim, em torno dessa perspectiva em que você acredita, e você pela gramática ((A)). Eu não vi essa aula e não vi essa aula?

A: Eu acabei seguindo a correnteza, ((xxx)) porque é, acabou acumulando, várias coisas, eu teria que repensar tudo, pesquisar um monte de coisas pra chegar e conseguir fazer o que eu queria. Por quê? Porque nós pegamos um gênero e do gênero a gente tirou a gramática, e não, eu gostaria de fazer o inverso, primeiro estabelecer qual ponto gramatical...

V: Mas você colocou isso pra gente no começo da segunda, do que seria a segunda unidade pra um dos grupos, então do mesmo jeito que você teria que tomar decisões pra isso, né, e você disse e naquela época, você disse que começaria pelo inverso...

A: Mas como eu to te dizendo, daí, depois ali, devido à falta de tempo, eu vi que pra fazer aquilo que eu me propus, eu teria que dar uma volta muito grande e isso não será possível então eu decidi seguir a correnteza.

Em resumo, tanto os conflitos quanto os avanços proporcionaram um contexto de formação com ambiente favorável ao desenvolvimento profissional, de maior vivência dos estagiários na escola devido ao tempo de permanência na escola, com maior aceitação por parte da direção e da equipe pedagógica bem como de valorização da disciplina na escola.

Considerações finais

Nosso primeiro ano do Projeto Parceria foi marcado pela possibilidade da formação de perfis profissionais com espaço para: a) prática investigativa; b) valorização do conhecimento do professor-colaborador; c) contribuição do professor-colaborador para a contextualização do ensino de língua inglesa; d) maior consciência do aluno-professor sobre sua escolha profissional e e) maior status para os profissionais (em formação e aqueles em exercício) de língua inglesa no ambiente escolar.

Com relação aos contextos educacionais para o ensino e a aprendizagem de línguas, o estágio representou: a) uma oportunidade de vivenciar o contexto escolar para além da sala de aula; b) propiciação de prática reflexiva no processo de formação inicial; c) articulação teoria-prática; d) implementação de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino com a colaboração dos participantes; e) avaliação do processo de aprendizagem da prática pedagógica do aluno-professor e não apenas do produto final; f) problematização da prática pedagógica e da atitude dos discentes da escola.

Com o desafio de analisar novas configurações do campo profissional, entendemos que a parceria possibilitou expor alguns obstáculos que devem ser urgentemente superados, tais como o baixo domínio lingüístico-comunicativo (proficiência) dos profissionais (em formação), a dificuldade com as diferentes dimensões que constituem nosso *metier* profissional e o comprometimento com o ensino de LE e com a formação crítica.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, C. M. C. et al. Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa. In: Revista **Pro-Posições**, v. 11, n. 1 (31), p. 43 – 55, mar. 2000.
- BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 49-60.
- MARIN, A. J. et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. In: Revista **Pro-Posições**, v. 11, n. 1 (31), p. 15 – 24, mar. 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. In: Revista **Pro-Posições**, v. 11, n. 1 (31), p. 5 – 14, mar. 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 285-313.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. Interação universidade/escola na formação de professores de inglês: experiências brasileira e norte-americana. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2004, Curitiba. **XIII ENDIPE – Conhecimento local versus conhecimento universal**. 2004.

PIMENTA, S. G. et al. Qualificação do ensino público e formação de professores. In: Revista **Pro-Posições**, v. 11, n. 1 (31), p. 56 – 69, mar. 2000.

REALI, A. M. M. R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Trajatórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 315-328.

SMEDLEY, L. Impediments to partnership: a literature review of school-university links. **Teachers and teaching: theory and practice**, v. 7, n. 2, p. 189-209, 2001.

TEITEL, L. **The professional development schools handbook: starting, sustaining, and assessing partnerships that improve student learning**. Thousand Oaks, Corwin Press, 2003.

ZEICHNER, K. Rethinking the practicum in the professional development school partnership. **Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 296-307, 1992.

Anexo

Projeto de Extensão Universitária

**Contrato Parceria Universidade/Escola: contribuições para aprendizagem de língua inglesa
Escola Estadual Valdir Umberto de Azevedo - Ensino Fundamental
Universidade Estadual de Londrina**

Ações em conjunto para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

A escola deverá:

1. Comunicar antecipadamente quando houver algum imprevisto que seja empecilho para a realização das atividades dos alunos-professores na escola;
2. Disponibilizar espaço físico para a realização de atividades conjuntas;
3. Viabilizar a participação dos alunos-professores em atividades extra-classes da escola (Conselho de classe, reuniões pedagógicas, dentre outras).

Os professores colaboradores deverão:

1. Analisar os planos de aula com os alunos-professores, apresentando propostas para uma viabilização mais eficiente da mesma ou reformulações quando não condizentes com a realidade da turma em que os alunos-professores estão atuando;
2. Apresentar sugestões sobre como determinados conteúdos ou atividades são trabalhados ou poderiam ser trabalhados na turma, tendo em vista as práticas curriculares vigentes;
3. Avaliar as aulas ministradas pelos alunos-professores em relação ao desempenho dos mesmos nas regências, apontando os pontos positivos ou sugestões para a melhoria da prática em sala de aula, e aos objetivos das aulas planejadas, verificando se os mesmos foram alcançados, contribuindo assim para o desenvolvimento dos alunos da turma;
4. Estar presentes nas aulas que serão ministradas pelos alunos-professores a fim de viabilizar as discussões sobre planejamento das aulas e avaliação;
5. Auxiliar os alunos-professores em relação à disciplina da turma quando necessário;

Os supervisores de estágio deverão:

1. Disponibilizar o material da Prática de Ensino;
2. Planejar o cronograma dos encontros;
3. Orientar a produção das atividades.

Os alunos-professores deverão:

1. Respeitar a opinião do professor-colaborador com relação ao plano de aula e o material didático;
2. Vestir-se adequadamente com relação ao ambiente de atuação;
3. Ser pontuais e em caso de emergência avisar o professor-colaborador ou a escola;
4. Desligar o celular durante o período de aulas;
5. Respeitar o contrato dos professores colaboradores, bem como o contrato dos alunos já estabelecidos na escola (ver anexo);
6. Disponibilizar para a escola os registros escritos elaborados a partir das atividades realizadas.

Para toda equipe do projeto

Analisar: se o trabalho em conjunto está contribuindo positivamente ou não para a formação dos alunos-professores; se o trabalho em conjunto está contribuindo positivamente ou não para o aprendizado do aluno em sala de aula; e se o trabalho em conjunto está contribuindo ou não para a própria prática em sala de aula. Se possível manter um diário sobre essas reflexões.

Londrina, ____ de _____ de 200__.

Professor(a) Colaborador(a)

Unidade concedente

Professor(a) Supervisor(a)

Aluno(a)-professor(a)