

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O PROFESSOR REGENTE, O PROFESSOR
ORIENTADOR E OS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS NA FORMAÇÃO INICIAL
DE FUTUROS PROFESSORES DE LETRAS**

LUANA AMOROSO DANIEL

**PIRACICABA, SP
(2009)**

O PROFESSOR REGENTE, O PROFESSOR ORIENTADOR E OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES DE LETRAS

LUANA AMOROSO DANIEL

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP como
exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em
Educação.**

**PIRACICABA, SP
(2009)**

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. DR^a. Maria Inês Bacellar Monteiro
Universidade Metodista de Piracicaba**

**Prof^a. DR^a Heloísa Helena Oliveira de Azevedo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas**

**Prof^a. DR^a. Josiane Maria de Souza
Universidade Metodista de Piracicaba**

**Prof^a. DR^a. Maria Nazaré da Cruz
Universidade Metodista de Piracicaba**

DEDICATÓRIA

Sei que minha formação como profissional não poderia ter sido concretizada sem a ajuda de meus amáveis e eternos pais Enéias e Maria Aparecida, que, no decorrer da vida, proporcionaram-me, além de extenso carinho e amor, os conhecimentos da integridade, da perseverança e de procurar sempre em Deus à força maior para o meu desenvolvimento como ser humano. Por essa razão, gostaria de dedicar este trabalho e reconhecer a vocês, minha imensa gratidão e sempre amor. À Deus dedico o meu agradecimento maior, porque têm sido tudo em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Tudo conquistado nesta trajetória, por meio de esforços e muita dedicação, só foi possível por que algumas pessoas fizeram parte deste momento da minha história de vida. Sendo assim, a todas elas agradeço pela realização deste trabalho.

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua fidelidade em minha vida, pelo seu amor indivisível nas horas mais difíceis e pela onipresença nas minhas escolhas;

Aos meus amados pais que, me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, sempre iluminando os caminhos obscuros com afeto e dedicação para que eu os trilhasse sem medo e pudesse realizar os meus sonhos, mesmo que muitas das vezes tivessem de renunciar os seus;

As minhas duas amadas irmãs, Elaine e Daiane, sempre presentes nas diversas circunstâncias da minha vida, demonstrando que são companheiras fiéis, amigas de todas as horas, parceiras e exemplos de humildade e mansidão;

Ao meu namorado Carlos pelos conselhos que me impulsionaram a continuar a caminhada, pela companhia nos momentos ímpares e singulares do dia-a-dia e pelo verdadeiro amor dedicado a mim;

Aos meus dois cunhados, Antonio e Leonardo, pelo carinho e força dada neste percurso vivido;

A minha querida orientadora, Maria Inês, pela amizade, paciência, estímulo e competência com que me acompanhou durante toda a realização deste trabalho;

Aos meus dois grandes amigos Fernando e Lara, que me ensinaram sempre que a vida é uma tensão de rascunho e, o rascunho, um instrumento que conspira contra a perfeição. Pelos amigos que foram e que são, tento sempre rasurar minhas pontinhas de desânimo ou tristeza com um sorriso e com poesias, não saberia agradecer, senão oferecendo-lhe essas linhas;

As minhas amigas Rosa e Célia pela cumplicidade, amizade e ajuda durante todo o momento desta conquista;

À minha amada amiga e companheira Audrey, pelos momentos de grande ternura, por sempre estar disposta a me estender a mão para ajudar, por me orientar, me ensinar que na vida, há sempre um melhor caminho a seguir, que se trilhado com dignidade e persistência remete-nos a vitória;

Obrigada amigo por estar ao meu lado nesta vida, abrindo caminho para minha elevação espiritual nesta vida, obrigada por nossos melhores momentos, sempre obrigada

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Brasil, pelo investimento em meus estudos e na realização da pesquisa;

A todos os docentes da pós-graduação em Educação da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) pela colaboração com discussões e reflexões que ajudaram na produção de conhecimento e investigação;

A todos os docentes pertencentes à banca examinadora pelas valiosas críticas e sugestões na realização da qualificação;

E, finalmente, a todos os professores regentes, futuros professores e professoras orientadoras que fizeram parte deste estudo, pelas horas dedicadas a realização das entrevistas, pela disposição em participar da pesquisa, crendo sempre que estariam colaborando para o repensar da formação docente.

"Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens" (HARGREAVES, 1994:IX).

Esta pesquisa tem como tema o estágio curricular e a formação dos futuros professores e encontra-se inserida nos grandes debates políticos e educacionais brasileiros. Destarte, a relevância deste estudo se encontra no fato de que durante o estágio que ocorre no último ano da formação inicial, o professor regente é quem propicia elos entre os conhecimentos da academia e a realidade da prática pedagógica, já que são sujeitos que em meio aos confrontos produzem saberes utilizando os conhecimentos conquistados na formação inicial somados às experiências vivenciadas no dia-a-dia escolar. Para esta pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com onze sujeitos, formando a tríade constituinte do estágio supervisionado: professor orientador de estágio; futuro professor e professor regente. As questões voltadas aos professores regentes tiveram como foco conhecer a visão dos mesmos sobre seus papéis na formação dos futuros professores. As questões voltadas aos futuros professores procuraram compreender o que os mesmos esperavam e desejavam do professor regente durante o estágio e as direcionadas aos orientadores de estágio tiveram como objetivo entender o que os mesmos almejavam da escola básica e do professor regente. Essa composição triangular buscou conhecer a problemática dos estágios e as contribuições importantes para a formação de professores e para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas e particulares. A reflexão sobre a prática dos estágios para a formação docente permitiu avaliar o processo de formação e atuação docente. Autores como Tardif, Nóvoa, Lüdke, Pimenta, Demo, Kensky, Ludke entre outros, foram importantes interlocutores. Consciente de que a prática é essencial para a constituição do professor como tal arriscamos sugerir uma criação de grupos colaborativos envolvendo professores regentes, professores orientadores e estagiários para que possam juntos refletir sobre a prática escolar e assim, articular suas ações com vistas a uma melhora de nossas escolas e da formação dos futuros professores.

Palavras-chave:

Formação de professores – Estágio Supervisionado – Professores de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research has as main theme the internship curriculum and the development of future teachers, which is inserted in the major political and educational Brazilian debates. Thus, this study relevance is the fact that during the internship that occurs in the last year of college, the regent teacher is the person who proportionate the link between the academic knowledge and the pedagogic practical reality; once they are amid confrontation it produces a know how based on the knowledge acquired in the initial academic formation with the every day school life. For this qualitative research, it was done semi- structured interviews on eleven folks, creating a triad constituted of the supervised internship: the advisor teacher, future teacher and regent teacher. The focus of the regent professors' questions was to discern their vision on their role regarding the training of future teachers. Furthermore, the future teachers were questioned about what they were expecting and desiring from the regent professor during the internship, on the other hand, the questions directed to the internship advisors had as goal to understand what they wanted from the basic school and the regent professor. This triangular composition tried to acknowledge the problematic situations the internships go through and the important contributions for the creation of future teachers as well as to improve the quality of education in the public and private schools. The reflection about how the internship is practiced for the lecturing development allowed an evaluation of the formation process and the teaching actions. Authors such as Tardif, Nóvoa, Lüdke, Pimenta, Demo, Kensky, Ludke, among others, were important developers on this issue. Aware that the practice is essential for the professors formation we risk to suggest a creation of collaborative groups involving regent teachers, advisor teachers and interns to see if they could reflect about the school practice likewise, hence to articulate their actions looking for an improvement in our schools and the development of future teachers.

Key words:

Teachers' formation- supervised internship- Portuguese teachers.

SUMÁRIO

Introdução	01
1 Origem do estudo e a Formação Inicial Docente	04
1.1 O problema de pesquisa e suas questões norteadoras no cenário da formação inicial docente	19
1.2 Relevância do estudo	29
1.3 Modelos de Formação de Professores	33
1.4 Licenciatura: permeando as literaturas	39
2 Explicativas e Metodologia	49
2.1 Detalhamentos de dados e metodologia	52
2.2 Conhecendo melhor os sujeitos, as escolas e as universidades participantes..	56
2.2.1 Sujeitos	56
2.2.2 Escolas	60
2.2.3 Universidades	63
3 Análise dos Dados	65
3.1 O papel dos estágios na formação dos futuros professores	67
3.2 Possibilidades e Limites de articulação teórico-prática nos estágios	76
3.3 A relação universidades – escola na formação dos futuros professores	85
3.4 Espaço, tempo e conhecimento na realização dos estágios	94
5 Considerações Finais	112
4 Referência Bibliográfica	121
Anexos	133
anexo A – Roteiro de entrevista com professores regentes	134
anexo B – Roteiro de entrevista com futuros professores	136
anexo C – Roteiro de entrevista com professores orientadores	138
anexo D – Contrato Parceria Universidade/Escola	140

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa refere-se ao papel do estágio para a formação do futuro professor e encontra-se inserida nos grandes debates sobre a formação docente. Remete-se a uma investigação que teve como principais informantes os professores regentes de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental, uma vez que nos estágios que ocorrem durante a formação inicial, eles são considerados quem propiciam elos entre os conhecimentos da academia e a realidade da prática pedagógica. Deles se exige, segundo Tardif (2000, p. 228) “uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”.

Busquei entender através das entrevistas realizadas, qual o espaço/posição ocupado pelo professor regente da escola pública, na formação inicial dos futuros professores de Letras, além de investigar se eles se percebem como formadores ou co-formadores de outros professores. Tive a intenção de jogar luz sobre um lugar que está sobrecarregado, pouco valorizado e que tem um papel fundamental para a formação do futuro professor.

Realizei a busca de dados através de entrevistas realizadas com os três principais atores envolvidos na formação do futuro professor, ou seja, os professores regentes, os futuros professores, também intitulados de estagiários e os orientadores de estágio supervisionado na universidade. Embora, o objetivo desta pesquisa seja investigar qual o espaço/posição ocupado pelo professor regente da escola pública do Ensino Fundamental na formação inicial dos futuros professores de Letras, considere necessário conhecer a articulação entre os diferentes atores envolvidos, uma vez que todos eles exercem um papel importante para a formação. A análise das relações entre estes três segmentos pode nos levar a compreender as relações que se estabelecem nesta triangulação.

A seleção dos sujeitos e dos locais da pesquisa seguiu os seguintes critérios: (i) as escolas terem apenas um vínculo formal com a universidade para a realização dos estágios, embora entendamos a parceria escola-universidade

como um momento plausível para a formação inicial durante o estágio; (ii) professores regentes estarem trabalhando no ensino fundamental e recebendo futuros professores em suas salas de aula, não nos importando o tempo desta prática; (iii) futuros professores pertencentes ao curso de Letras de qualquer universidade (não necessitando ser alunos das professoras orientadoras de estágio); e (iiii) professores orientadores de estágio supervisionado do curso de Letras.

Fundamentei este trabalho nos estudos contemporâneos de importantes interlocutores, tais como Nóvoa, Zeichner, Schön, Lüdke, Pimenta, Contreras, Tardif, dentre outros, através de reflexões e debates a cerca da formação docente, dos saberes dos professores, da socialização profissional, do papel do estágio, etc. A organização dessas discussões e a proposta de ouvir os professores regentes em relação à formação daqueles com os quais convivem em sala de aula justificam a relevância deste estudo.

No primeiro capítulo, apresento o caminho percorrido que me conduziu a esta pesquisa. Procuo realizar reflexões acerca de minhas preocupações iniciais em relação ao tema, explanando como o mesmo surgiu em minha trajetória de vida, procurando relatar também como o problema de pesquisa foi se desenvolvendo e ganhando forma ao ser delimitado por um referencial teórico específico e pertinente à pesquisa.

Ainda neste capítulo, rememoro os modelos de formação, iniciando pela concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, intitulada racionalidade técnica, até a epistemologia da prática, fundamentada na *reflexão sobre a ação*, como alternativa para a formação de um profissional prático, autônomo, que pensa, que toma decisões e que cria, durante a sua própria ação. Encerro o capítulo resgatando as configurações presentes nas literaturas a cerca das licenciaturas.

No segundo capítulo, demonstro a escolha metodológica, os caminhos percorridos no processo de escolha dos sujeitos e dos espaços da pesquisa, além de breves explicações das dúvidas e escolhas durante a configuração da mesma.

O terceiro capítulo traz as análises de todos os entrevistados, demonstrando inicialmente, como os professores regentes recebem os alunos dos

cursos que formam professores e suas concepções de serem formadores de outros sujeitos, além das experiências e desejos dos futuros professores e dos professores orientadores para com o professor regente e com a escola.

Finalizo este trabalho apresentando minhas conclusões, reunindo os principais pontos levantados no estudo, e abarcando também uma discussão sobre a preparação dos professores regentes em relação as suas atuações na formação do futuro professor por meio do estágio supervisionado através de um projeto de parceria universidade/escola num trabalho colaborativo.

Origem do estudo e a Formação Docente

A temática desta pesquisa refere-se ao papel do estágio para a formação do professor e encontra-se inserida nos grandes debates sobre a formação de professores. Despertou meu interesse desde minha formação inicial no curso de licenciatura plena em Letras – Português/Inglês¹, cursado no período de 2002 a 2005.

Meu contato com o tema aconteceu somente no último ano de graduação, todavia, a experiência vivida neste mesmo período como aluna da disciplina de Estágio Supervisionado foi à marcha inicial para adentrar na temática. Mergulhar e descobrir o mundo do estágio foi vivenciar um achado coberto de ansiedade, medos, angústia, frustrações, incertezas, dúvidas, uma vez que, tal disciplina passaria a avaliar o que foi compreendido durante os quatro anos de licenciatura (por meio das disciplinas específicas e pedagógicas). Segundo Schnetzler (2000):

(...) a grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura manifesta e enfatiza dois caminhos paralelos, que não se aproximam sequer, um do outro, durante os vários semestres, mas que só vão se cruzar e se articular em disciplinas de natureza tal como de Prática de Ensino, a de Didática específica e/ou de Instrumentação para o ensino. Isto significa que as disciplinas de conteúdo específico, propriamente ditas, seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa. (p. 14)

Tal dicotomia ressaltada pela autora demonstra a ausência na formação inicial da “transposição pedagógica” dos conteúdos específicos, dificultando aos futuros professores saberem sobre o que, como e porque ensinar determinado conteúdo na educação básica, visto que não poderão ensinar os conteúdos da maneira que os aprenderam nas disciplinas específicas.

Por mais que eu tentasse viver o discurso de superação a separação entre teoria e prática defendido pelos docentes durante estes anos de graduação, senti

¹ Por uma questão de ética e privacidade não será exposto neste estudo o nome da instituição formadora da graduação.

dificuldades em iniciar o estágio, posto que todo o ensinamento acerca de práticas pedagógicas, processo ensino-aprendizagem, escola, aluno, etc., realizava-se sem nenhuma saída da universidade. Somente ao término da licenciatura, especificamente no último ano de graduação, o contato com a realidade escolar era permitido seguido de normas e papéis a serem preenchidos.

Como aluna de licenciatura dupla, necessitei realizar dois estágios (sendo um em Língua Portuguesa e outro em Língua Estrangeira - Inglês) em duas diferentes escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. O estágio em Língua Estrangeira não me permitiu usufruir da riqueza do contato mais próximo com o professor regente. A minha função estava enviesada num trio: observação, regência e participação, ou seja, denunciar supostos erros da escola; elencar defeitos sem a preocupação de entender e refletir sobre eles; corrigir provas sem ao menos ter tido participação na elaboração (e por isso não havia sentido nem significado); etc.

Quanto ao estágio em Língua Portuguesa, o contato com o professor regente foi acolhedor, e o mesmo não poupou esforços em ajudar no que era necessário, estando sempre disposto a dar idéias, orientações, solucionar dúvidas que advinham das circunstâncias de sala de aula.

Ao término de cada quinze ou vinte dias vivenciado nas escolas durante os estágios, voltávamos à universidade para debater com os demais colegas e com os professores orientadores de Estágio Supervisionado de ambas as áreas, as dúvidas, angústias, medos, os sucessos e demais aspectos. Devido a uma série de questões, (tais como: a falta de tempo; o número excessivo de alunos; as poucas aulas de orientação para o número de discentes) as orientadoras não conseguiam atender a todos os nossos chamados e voltávamos novamente para as escolas com algumas destas problemáticas não refletidas.

Assim, munidos das nossas inquietações buscávamos ajuda com o profissional com o qual passávamos maior tempo: o professor regente. Ele, através de suas experiências e saberes, auxiliavam com o que sabia e entendia. Devo destacar que, muitos de meus colegas de turma não tiveram esta mesma oportunidade de serem bem acolhidos e de receberem suporte do professor regente, sendo muitas das vezes ignorados em sala de aula, e também usados

como ajudantes e organizadores (arrumavam a biblioteca das escolas; corrigiam provas; cuidavam da sala quando o professor faltava, etc.), o que lhes causava, muitas das vezes, uma revolta em relação aqueles sujeitos.

Observando estas idas e vindas entre universidade e escola, passei a refletir a cerca do distanciamento existente entre estes dois pólos, ou seja, a incoerência de um currículo que propagava formar um professor crítico e capaz de lidar com as diferentes situações da realidade, mas que por sua vez, em sua estrutura não garantia com clareza um espaço para a escola. Gómez (1992) explicita muito bem esta idéia a cerca da dicotômica configuração deste currículo do curso de licenciatura:

Os currículos são normativos, com a seqüência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um *practicum*, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada. (p.18)

Nestas ausências (vínculos consistentes com a escola e as fragilidades do currículo, etc.), ficava explícito que os futuros professores não estavam sendo formados e nem estavam recebendo preparo suficiente no processo inicial de sua formação docente para enfrentar a nova realidade das escolas e as demandas hoje existentes.

Para Tedesco (1998), a formação inicial do professor se apresenta de forma insuficiente e aligeirada, não sendo capaz de suprir os desafios da formação docente diante do novo contexto que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidade de resolver problemas, trabalhos em equipe, etc.) que não estavam presentes nos cursos de formação.

Por isso, de acordo com Imbernón (2000), é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam:

Dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo. (p.81-82)

Portanto, para o autor, a formação inicial deve proporcionar um conhecimento válido e gerar uma atitude interativa e dialética, a fim conduzir a uma valorização de atualização permanente em função das mudanças que produzem; a criação de estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise-reflexão; a construção de um estilo rigoroso e investigativo.

Concebo a formação docente, como um “processo de formação permanente” (FREIRE, 2004, p.29) composto essencialmente da investigação e reflexão da prática. Segundo Silva (2002, p.28), “a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação”.

Para Alves (1991), a formação permanente dos professores tem como objetivos: possibilitar a participação do professor na organização dos processos de formação; satisfazer as necessidades do professor enquanto indivíduo; ampliar o campo das experiências profissionais do professor; e prepará-lo para a mudança e eficácia. Nas palavras da autora:

O professor traz para o processo de formação profissional, a sua experiência passada, o seu conhecimento, as obrigações atuais e as aspirações para o futuro, que influenciarão decisivamente a sua aprendizagem. Negar isto significa negar a instrução dada na formação inicial e os esforços dos educadores quando um curriculum foi preparado para formar professores. (p.37)

No mais, entendo assim como Ens (2006, p. 20) que a formação: “[...] não é tarefa que se conclua com estudos de conteúdos e de técnicas, num curso de graduação”, todavia, uma aprendizagem que se faz num *continuum*, possibilitando ao mesmo tempo, a articulação entre a formação inicial e as experiências vividas.

O início da minha carreira docente em 2005 foi um momento marcante na trajetória e despertou ainda mais meu interesse pela temática da formação docente. Após sair de uma formação inicial com a sensação de não estar preparada (choque de realidade) para “liderar” uma sala de aula e constatar que todas as discussões na universidade não supriam a heterogeneidade da realidade escolar, crescia dentro de mim uma vontade e necessidade de dialogar sobre as diversidades deste cotidiano escolar, como também trocar idéias, para de fato, tentar suprir as lacunas deixadas pela graduação.

A entrada na carreira docente, segundo Huberman (1992), é marcada pelo aspecto da “sobrevivência” e da “descoberta”. A “sobrevivência” remete-se ao “choque com a realidade”, definido por Veenman (1984 apud ESTEVE, 1995, p.109) como “(...) o colapso das idéias missionárias forjadas durante o curso de formação de professores, em virtude da dura realidade da vida quotidiana na sala de aula”. Os duelos com a realidade profissional, com a complexidade das situações que marcam o exercício da docência, são aspectos expressivos da iniciação profissional docente. Para tanto, este aspecto da “descoberta” também se faz presente através do entusiasmo, da experimentação, da responsabilidade, do sentimento de fazer parte de um grupo profissional.

A partir disto, passei a procurar os docentes da área, e para minha surpresa, deparei com muitos, cada um com uma história de vida, com experiências ímpares e inigualáveis, com marcas pessoais adquiridas ao longo do tempo docente, vivências alegres, por vezes tristes, frustrações, sucessos, mas cada um com seu aspecto valorativo e construtor de identidade.

Dessa maneira, passei a refletir sobre aquelas experiências e histórias narradas e, a partir delas, comecei a preencher uma parte importante que faltava em minha formação, rememorando minhas histórias, experiências, sucessos, dúvidas, etc. Todo o exercício profissional acarreta um período de iniciação, ocasionado por meio da transmissão de um arcabouço teórico dos mais experientes aos mais novos. A respeito da docência, considera-se iniciante como professor aquele com até cinco anos de exercício profissional (GONÇALVES, 1995; HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2000).

Semelhante aos dados dos estudos de Cavaco (1995), pude observar o desenrolar da vida pessoal e profissional de diversos docentes e também perceber através de suas falas como a experiência é sempre descrita com “grande riqueza de pormenores, expressividade e proximidade emotiva”. A autora revela que, alguns esquemas de ação desse primeiro momento permanecem e são utilizados no enfrentamento dos problemas cotidianos. Ela também reafirma que as contradições, a insegurança, a necessidade de pertencimento marcam essa fase. Em sua fala, esclarece:

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais, ou modeladas pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços. (p.162 e163)

A inserção numa carreira é um momento importante, pois marca o início da socialização profissional e é nesse processo que o *saber ser* e o *saber fazer* são incorporados pelos futuros professores (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Encontrando respaldo na literatura para esta questão, deparei-me com a pesquisa de mestrado de Maria Nivalda de Carvalho Freitas², que se refere à influência da organização escolar sobre o processo de socialização profissional do professor iniciante, realizada em cinco escolas: duas da zona urbana e três da zona rural de dois municípios de Minas Gerais.

A pesquisa contou com entrevistas feitas com treze professores iniciantes e dezesseis professores experientes³, e teve como objetivo analisar o que pensavam e como se sentiam os professores entrevistados em relação ao início de suas carreiras, buscando entender também o que idealizavam sobre o processo de socialização profissional.

Segundo a autora, o processo de socialização profissional constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo própria de uma determinada cultura ocupacional. Contudo, como ressaltado por Freitas (2000), este processo não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras. Para a compreensão do

² A pesquisa de mestrado se refere à influência da organização escolar sobre o processo de socialização profissional do professor iniciante e utilizou como recursos metodológicos o estudo comparativo de entrevistas não-diretivas realizadas com professores iniciantes e antigos, entrevistas dirigidas com os demais profissionais das escolas, observações nas escolas e análise documental. Adotou, como quadro teórico de referência para análises e interpretações, o conceito de campo de Bourdieu.

³ O professor experiente expresso na pesquisa remete-se ao tempo de carreira, de docência em relação ao que está iniciando.

processo de socialização profissional, é necessário levar em conta, tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos, quanto às características do grupo profissional a que irá pertencer.

Ela verificou através das entrevistas, a presença de diferentes formas de classificação dos alunos (turma boa e turma difícil); de diferenciação dos professores (maior ou menor tempo de exercício profissional); e de atribuição das melhores turmas aos professores mais antigos (com o conseqüente reconhecimento profissional pelo trabalho desempenhado) e das piores turmas aos professores iniciantes. O interessante de todo este estudo é que, ao invés do professores mais experientes trabalharem com os alunos tidos como “difíceis” por já terem tido tais experiências ao longo da jornada/carreira, joga-se tal responsabilidade ao iniciante que, ainda desconhece como trabalhar em situações complexas como estas.

Afirmou que, ao mesmo tempo em que a escola explicitamente pretende ser uma escola para todos e democrática, implicitamente, impede que seja de fato um lugar para todos, porque o objeto de preferência e reconhecimento continua sendo as melhores turmas. As escolas, para a autora, carregam em si tanto o desejo de uma transformação social quanto às prerrogativas de sua perpetuação.

Nesse estudo, observei na fala dos entrevistados o relato do que senti quando me inseri ao mundo docente: o choque da realidade. Os professores entrevistados salientavam a insuficiência e lacunas da formação inicial em relação à realidade escolar, ou seja, o que há algum tempo tem sido discutido na formação docente quanto à aproximação de escolas e universidades (SANTOS & TERRAZAN, 2005) e a adequação de uma formação condizente com os reais problemas educacionais.

Afirma Zeichner (2000) que:

É preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e a comunidade. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto. (p.14)

Embora os cursos de Licenciatura propaguem, através das disciplinas de Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino, uma formação inicial ligada com a realidade escolar, observa-se ainda um abismo entre escola e universidade, que tem propiciado um afastamento das pesquisas educacionais da sala de aula:

Começo com a consideração de que a pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira – é o que eles dizem. (CHARLOT, 2005, p.90)

Ainda a respeito das conseqüências desse distanciamento, encontramos muitas contribuições no artigo de Maldaner e Schnetzler (1998), intitulado “A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras”. Os autores defendem a prática da pesquisa como princípio formador e como prática profissional, devendo ser construtiva da própria atividade do professor, permitindo assim, de modo consciente, a construção e reconstrução do conhecimento e da cultura. Além do mais afirmam que “[...] cresce a convicção de que a pesquisa educacional deva ser realizada com a participação do próprio professor, tanto em sua formação inicial quanto em sua formação continuada” (MALDANER E SCHNETZLER, 1998. p.209).

Na voz de Schnetzler (1998), é necessário que a pesquisa educacional seja realizada pelo professor tornando-se constitutiva das próprias atividades docentes, definindo-se como condição de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria de sua prática pedagógica.

A superação da dicotomia entre ensino e pesquisa no curso de formação está diretamente relacionada à política de valorização da pesquisa empreendida pela instituição formadora, como também, com o compromisso do professor universitário com esta articulação e vice-versa.

Ao comentar a relação ensino e pesquisa, Demo (1997) considera que a pesquisa é a mola mestra da universidade, pois é através da investigação que surge a produção de conhecimento. Isto significa compreender a pesquisa como produtora de conhecimento. Mais do que isso, que a prática da pesquisa

possibilita a articulação de saberes, condição essencial para que o educador (re) signifique sua experiência e a dos seus alunos de forma criativa. Enfatiza Demo (1997):

O que melhor distingue a educação escolar e universitária é sua instrumentação pela pesquisa. Por outro lado, se não aparecer esta instrumentação, ficará sem distintivo próprio, não se diferenciando de outros lugares educativos na sociedade. Educar pela pesquisa do conhecimento. Este é o meio, educação é o fim. Significa também não separar os dois componentes do mesmo todo hierárquico, ou seja, a pesquisa não se basta em ser o princípio científico, pois precisa também ser princípio educativo. Não se faz antes pesquisa, depois educação, ou vice-versa, mas, no mesmo processo, educação através da pesquisa. (p.18)

Nesta tentativa de articulação entre universidade e escola, pesquisa e ensino surge o reconhecimento de que a formação docente só pode ser preenchida se houver um contato com a escola e se os professores partilharem seus conhecimentos. Caso isso não ocorra, a formação não será completa. Deixo bem claro que, entendo que a formação não supre todas as infundáveis necessidades do professor, mas que existe um espaço amplo e aglomerado de possibilidades que necessitam ser mais bem servido.

Salientam Lüdke (1994) e Silva (1997), que a formação docente está distante de ser considerada como dimensão institucional de primeira linha, embora a universidade mantenha inúmeros cursos, cujos egressos, geralmente, fazem opção pelo ensino. Demonstram que ainda predomina nos cursos, a visão de um professor genérico e abstrato, sem considerar as reais condições e contextos de vida e profissional.

No exterior, vários autores já publicaram suas idéias em prol da pesquisa na formação docente. Dentre eles destacamos Stenhouse (1975), o pioneiro em afirmar que o ensino mais eficaz é baseado em pesquisa, concebendo o professor como investigador de sua própria prática e Zeichner (1993), que salienta a inclusão da pesquisa na formação de professores, incentivando um trabalho conjunto entre a universidade e as escolas públicas, por meio da pesquisa colaborativa.

No Brasil existe a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborada

pelo Conselho Nacional de Educação, que também defende a pesquisa como elemento essencial na formação do profissional da educação. Tal proposta ressalta a importância de uma postura reflexiva docente; o domínio de procedimentos de investigação científica pelo professor; a sistematização de informações; a análise de dados; o levantamento de hipóteses e verificação, no qual deverá produzir e socializar conhecimentos pedagógicos. O documento menciona também que:

A pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação da tarefa de ensinar [...] É importante que os futuros professores tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informação [...] e que tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica. (BRASIL, 2001, p. 19)

Entretanto, lendo o artigo intitulado “Professor, seu saber e sua pesquisa”, da autora Lüdke (2001), pude observar que a maioria dos professores entrevistados não possuía experiência com pesquisa em sua formação inicial.

Não registramos indicação alguma sobre essa relação, nos depoimentos dos nossos entrevistados. A importância da formação para a pesquisa só foi mencionada em relação ao trabalho do futuro professor que quisesse se dedicar ao aprofundamento dos conhecimentos em alguma das disciplinas específicas, como física, biologia, história, por exemplo. (p.78)

Buscando ainda as mais recentes de suas investigações sobre este tema, encontrei o artigo “Aproximando a Universidade e Escola da Educação Básica pela Pesquisa” (2005), no qual Lüdke relatou e analisou alguns dados adquiridos em entrevistas com formadores de professores de cursos de Licenciatura de duas universidades públicas do Rio de Janeiro, vinculadas às escolas básicas. Concluiu seu estudo demonstrando que, embora os docentes reconheçam a importância da pesquisa na formação dos futuros professores, ainda não há um

espaço claramente definido para a pesquisa na organização curricular dos cursos de formação inicial.

Nos estudos de Tardif & Zourhlal (2005), é notório uma recente pesquisa que abarcou resultados de estudos e sínteses dos últimos vinte anos no Canadá e Estados Unidos sobre as relações entre a pesquisa acadêmica, o ensino e a prática profissional dos professores. A mesma revelou a pequena relevância da pesquisa acadêmica em educação e as dificuldades para sua transferência, recepção e utilização pelos professores, como também indicaram que a universidade desconhece a natureza do trabalho dos professores e da epistemologia da prática profissional.

Em suma, vejo a necessidade de uma maior proximidade entre a pesquisa feita pelos professores em sala de aula e a pesquisa acadêmica oferecida pela instituição formadora. É fato que, não dá mais para permanecer reforçando, simplesmente, a diferença entre o que se produz na academia e o que os professores produzem na escola.

Zeichner (2001) aponta perturbações provocadas por diferenças de poder, privilégio, voz e status. Para ele, enquanto os professores da escola vêem o conhecimento produzido pelos acadêmicos como irrelevante para a prática escolar, os acadêmicos criticam os projetos feitos pelos professores por considerá-los triviais e atóricos

Entendo que, a escola também deva ser considerada como produtora de conhecimentos, uma vez que pensa sua prática e busca refletir sobre ela. Concordo com Duarte (2003):

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao "recuo da teoria". (p.620)

Observa-se nas literaturas que, numerosos são os autores e estudiosos que têm nos alertado para a necessidade de aproximação/parceria entre escolas

e universidades para a realização de pesquisas, para a formação inicial e também continuada de professores.

Clark (1988, apud GIOVANI, 1998), do ponto de vista histórico, relata-nos o relacionamento escola-universidade nos Estados Unidos, desde o século XIX. Nas suas análises, é interessante ressaltar, especialmente, as marcas das experiências sob a perspectiva da crescente participação e envolvimento dos docentes nesses relacionamentos. Ao "professor estudante" das primeiras colaborações (conferências, cursos, aulas inaugurais), o autor acrescenta o "professor informante, sujeito de pesquisa" das colaborações mais recentes (convênios, implantação de programas de pesquisa, acompanhamento de programas experimentais) e, finalmente, o "professor parceiro, participante, usuário e autor" das novas tendências de parceria e colaboração em pesquisas educacionais.

Dessa forma, os professores, diretores, supervisores além de permanecerem "estudantes" e "informantes ou sujeitos de pesquisa", também tornam-se parceiros, co-autores do processo de pesquisa, deixando de ter apenas participação passiva, mas assumindo uma participação ativa e consciente neste processo.

Segundo Furlong et al. (1992;1996), a parceria possibilita à revelia dos interesses oficiais, além de possibilitar o debate entre os profissionais da educação que busca superar o tratamento hierárquico atribuído aos saberes na formação inicial de professores, os chamados conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos. Posto isso, ajuda a fortalecer uma concepção, segundo a qual, a formação inicial é um campo privilegiado para produzir a profissão docente.

Acrescenta Guérios (2005), que a parceria é:

[...] uma postura de grupo que permite aos sujeitos constituírem-se individualmente, ao mesmo tempo em que constitui a identidade dos próprios grupos, pelas reflexões particulares que efetivam na atividade coletiva. Tal dinâmica propicia a ocorrência sistemática de práticas colaborativas, congregando formação inicial e continuada, em que ambas se auto-alimentam e se renovam pelas relações advindas de ações conjuntas. (132)

Foerste (2002; 2005), clarifica que as experiências de parcerias entre instituições de ensino superior, governos e as escolas podem constituir-se em estímulos para os profissionais do ensino de maneira geral, fomentando o surgimento de novos estudos e pesquisas.

Compreendo o estágio supervisionado como mediador ou auxiliador para a articulação entre teoria e prática, como uma unidade indissociável entre ensino e pesquisa. É este estágio que, possibilita ao futuro professor desenvolver segundo Kenski (1994), comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário.

Destarte, é sabido que a formação docente se dá, acima de tudo, conforme Nóvoa (1992), no exercício da profissão, ou seja, na aproximação do futuro professor com o estágio, com a realidade prática, no convívio com diversos docentes e concomitantemente com os trabalhos na sala de aula.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio na formação inicial deve ser compreendido como um espaço para aprender e preparar-se para exercer a profissão docente, desenvolvendo competências e saberes necessários para a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências e aos desafios da sociedade contemporânea.

Quando falo em saberes, relembro-me como os mesmos têm sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Tardif e Gauthier (1996), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento dos professores

Para Gauthier et al. (1998, p.336-337) o saber é definido como sendo "...os argumentos, os discursos, as idéias, os juízos e os pensamentos que obedecem às exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam".

Já Barth (1993, apud FIORENTINI, 1999, p.61), ao tentar caracterizar o saber em movimento no contexto da prática, o qualifica "(...) como sendo, ao mesmo tempo, estruturado, evolutivo, cultural, contextualizado e afetivo. Ou seja,

o saber não é fixo, faz parte da construção pessoal evolutiva de cada um e, por isso, é sempre provisório, não tem fim”.

Fiorentini (1999) entende o saber docente como:

[...] um saber reflexivo, plural e complexo porque histórico, provisório, contextual, afetivo, cultural, formando uma teia, mais ou menos coerente e imbricada, de saberes científicos – oriundos das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos currículos – e de saberes da experiência e da tradição pedagógica. (p. 55)

Concebe Tardif (2000), o saber docente como plural e formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

O argumento deste autor está centrado na idéia de que o saber é ao mesmo tempo, idiossincrático e partilhado coletivamente, pois é o saber de um indivíduo; está subordinado a um sistema; seus objetos são práticas sociais; está vinculado a um processo histórico cultural; e é adquirido no contexto de uma “socialização profissional”.

Tardif (2000) caracteriza os saberes docentes em quatro categorias básicas: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os *saberes da formação profissional* são os saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, o ensino e a aprendizagem e transmitidos pelas instituições formadoras para serem incorporados à formação e à prática do professor. Estes saberes devem fornecer “por um lado, o arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2000, p.37).

Quanto aos *saberes disciplinares* correspondem às diversas áreas do conhecimento e integram a formação inicial e a formação contínua mediante as diversas disciplinas específicas que engendram os currículos dos cursos universitários. Tais saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Já os *saberes curriculares* ou os *conteúdos programáticos*, são os recortes das diferentes áreas do conhecimento que constituem a cultura erudita,

selecionados e definidos pelos sistemas e/ou pelas instituições escolares como relevantes e necessários à formação dos alunos, num dado nível de ensino. Os saberes curriculares fazem parte tanto das diretrizes de ensino, de feição mais abrangente, propostas no âmbito do sistema escolar, como dos programas de ensino, traduzidos em conteúdos, objetivos e métodos, no âmbito das escolas. São saberes que devem ser dominados pelos professores, na formação inicial e contínua, uma vez que são considerados como norteadores das atividades de docência.

Torna-se claro que, os saberes científicos e pedagógicos são utilizados para fundamentar as decisões sobre as tarefas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, mas não tem sua origem na prática docente. São saberes que fazem parte da formação, antecede e determina a prática docente, porém não emerge dela.

Finalmente, os *saberes experienciais* ou *saberes da prática*, são aqueles desenvolvidos no exercício da docência e na prática profissional, fundamentados e validados pela experiência dos professores, no seu meio e no dia a dia. Constituem como que, um repertório de saberes e de práticas que não provêm dos cursos de formação ou dos currículos estabelecidos, nem tampouco se encontram sistematizados num corpo teórico. Eles podem funcionar como um “filtro” dos outros saberes, possibilitando uma revisão e uma reavaliação dos saberes adquiridos anteriormente e exteriormente à prática profissional propriamente dita.

Diante de tantos saberes mencionados e da necessária importância da experiência do futuro professor com a realidade profissional para sua constituição docente, como observar estes aspectos na formação inicial se a relação que os futuros professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade?

Cabem as universidades e aos formadores universitários continuarem assumindo as tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que ao futuro professor compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua

competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado?

Até quando será falado sobre saberes docentes sem dar “voz” aos seus proprietários e por que não, produtores? Somente a academia poderá ser detentora dos debates a este respeito?

Finalmente, devo considerar que a universidade é co-responsável pela formação do futuro professor e que para entender o problema dos estágios é necessário considerar a triangulação, representada pelo Professor Orientador - Professor Regente – Futuro Professor - em suas articulações. Diversos são os motivos para que as escolas e as universidades unam-se a fim de trabalharem para a formação de professores, como também para execução de pesquisas, pois somadas podem idealizar soluções para as problemáticas circundantes no meio educacional, além de permitir ao professor o seu reconhecimento como aquele que produz conhecimentos através de suas vivências no ambiente escolar.

1.1 O problema de pesquisa e suas questões norteadoras no cenário da formação inicial docente

Pensar a formação inicial do professor de Língua Portuguesa implica, principalmente, pensar o estágio supervisionado, uma vez que ele é a porta de entrada para o primeiro contato efetivo com a prática profissional propiciada pelas universidades.

A palavra estágio, de acordo com os dicionários Aurélio (1997) e Houaiss (2001), significa aprendizado; exercício e prática; período de prática que precede certas profissões, podendo sinalizar uma situação efêmera e de preparação.

Faço o esclarecimento do sentido que atribuo ao estágio, para que posteriormente possam-se compreender os objetivos da pesquisa. Abordarei as principais tendências observadas na literatura referentes à formação inicial de professores, destacando a importância do estágio no momento de formação docente.

Quando volto para o campo da formação de professores, observo que o mesmo tem ocupado um destaque nas alterações políticas e educacionais

brasileiras, demonstrando suas limitações no que se refere à constituição da formação de um professor como profissional competente, criativo e autônomo (ABIB, 2002).

Não obstante, estes cursos apresentam outros problemas, como já mencionados, tais como a desarticulação entre a teoria e prática, pesquisa e ensino (SCHNETZLER, 1998), decorrentes de possuírem currículos com conteúdos e, até mesmo atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas e fundamentadas num modelo intitulado de racionalidade técnica (CONTRERAS, 2002; SCHÖN, 1992; PIMENTA, 1996). A respeito deste modelo enfatiza Schön (1992) que:

Quando o movimento científico, a industrialização e o programa tecnológico dominaram a sociedade ocidental, emergiu uma filosofia que pretendia tanto proporcionar um registro dos triunfos da ciência e da tecnologia, como purificar a humanidade dos resíduos da religião, do misticismo e da metafísica que atrapalhavam o pensamento científico e a prática tecnológica no domínio total sobre os assuntos humanos. (p.41)

Tal modelo considera que as profissões em geral, são meras aplicações da Ciência e da Técnica aos problemas instrumentais da prática. Nasceu como consequência do Positivismo e da sua visão científico/técnica do mundo, segundo a qual, a Ciência constituía um sistema hipotético-dedutivo. O cientista construía hipóteses, modelos abstratos do mundo real, que testava através da experimentação, e se as hipóteses se confirmassem, transformavam-se em leis gerais.

O saber prático dos profissionais consistia em aprender a aplicar com rigor essas leis. Entre o cientista e o profissional gerava-se uma clara distinção de estatuto: o primeiro era o que descobria as verdades e o segundo limitava-se a respeitar essas verdades e a aplicá-las com reverente rigor.

Ao surgir na altura em que se deu a grande expansão das universidades, o Positivismo e o seu modelo da racionalidade técnica influenciaram profundamente o conceito da mesma. A partir daí, resultaram idéias normativas acerca da divisão de trabalho entre as universidades e as profissões.

[...] as profissões proporcionam problemas práticos à universidade e, a universidade, a única fonte de investigação, devolve às profissões o novo conhecimento científico; para as quais, aplicá-lo e colocá-lo à prova será sua ocupação. (SCHÖN, 1992, p. 45).

Ao adaptarem este modelo, as profissões aceitaram que os seus praticantes se transformassem em especialistas da aplicação das teorias que os cientistas descobriam. A dificuldade de diálogo entre acadêmicos e profissionais – que continua a manter-se hoje em dia – resulta da interiorização, ainda que inconsciente, deste modelo. Do mesmo modo se estabeleceram as diferenças de prestígio, que continuam a existir, entre investigação e ensino e entre teoria e prática.

Dessa maneira, assumir o modelo de racionalidade técnica significa assumir um ensino dirigido para alcançar resultados/produtos pré-determinados (CONTRERAS, 2002). É notório neste modelo o fornecimento ao futuro professor de uma formação solidificada na teoria proveniente da ciência básica, seguida da ciência aplicada (ou seja, a prática só acontecendo posteriormente à formação teórica):

[...] o modelo aplicacionista do conhecimento, onde os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar, para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana. (WIDEEN et al., 1990, APUD TARDIF, 2000, p.270)

Segundo Formosinho (2001, p.59), tal distanciamento entre a componente disciplinar de um curso e a componente relativa à prática pedagógica traduz-se em poucas interações entre os formadores e, conseqüentemente, em pouca ou mesmo nenhuma “influência dos professores cooperantes nas políticas e práticas da instituição de formação”.

Portanto, ao formar um docente pautando-se neste modelo significa negar a subjetividade do mesmo, ignorando por sua vez que, a atividade docente está

intimamente ligada e dependente de conhecimentos tácitos, nem sempre exarado na forma de algoritmos ou receitas (MONTEIRO, 2002).

De acordo com Sacristán (1998):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (p.74)

Assim, entendo que a formação inicial do futuro professor precisa permear pelo domínio das relações que se estabelecem no trabalho pedagógico, e dos constituintes da sociedade, formando então, o núcleo central de sua formação, ou seja, os conteúdos, teorias e conhecimentos apreendidos nos cursos de licenciatura precisam articular-se com o contexto social no qual o mesmo irá atuar, de modo que as teorias aprendidas sejam passíveis de reformulações no âmbito da prática pedagógica.

Elucida Longarezi (1996/1997/2006), que é necessário o diálogo entre a atividade prática docente e a sua formação teórica, afim de que o docente tenha condições de elaborar/construir uma prática pedagógica crítica-reflexiva. O que não pode permanecer é a supervalorização por parte dos cursos de formação de professores à teoria, e o afastamento da realidade do ensino básico e a desqualificação da prática, ou seja, o que Sousa e Fernandes (2004, p.92) denotam: “(...) de que a formação teórica recebida nos primeiros anos da formação inicial é uma espécie de receituário, em que a prática é uma aplicação da teoria”.

De acordo com Tardif (2000), os professores são indivíduos competentes e sujeitos do conhecimento e que, portanto, é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, que eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas teorias/ práticas. Nesse sentido Pimenta (1996) destaca:

[...] O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria

tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (p. 24)

Para tanto, quando se observa o período de prática do estágio supervisionado durante a licenciatura, percebe-se como o mesmo é um momento rico para articulação de diferentes saberes docentes, uma vez que, nessa disciplina podem ser propiciadas oportunidades de reflexão sobre a identidade profissional do professor de Língua Portuguesa, sobre o seu papel profissional, como também pode ser um momento de síntese no processo de construção de um referencial teórico/prático para uma atuação profissional com autonomia.

David et al. (1999) também denota que este momento:

[...] deve dar conta do que é estrutural (epistêmico) naquele micro espaço curricular, oferecendo ao aluno um conjunto concentrado de conhecimentos essenciais, estando aberta às diversas possibilidades para a interação e a descoberta de novos saberes. Ao mesmo tempo, tal disciplina deverá indicar, também, quais as suas articulações fundamentais no conjunto da produção e organização do saber junto às demais disciplinas do conhecimento científico, pedagógico e social (p.155).

Considerando que a prática docente, fenômeno histórico-cultural, político e social baseado nas interações humanas (TARDIF, 2000) vêm, desde a década de 70, demonstrando a sua inviabilidade quando pensada, a partir de modelos únicos, universais, uma nova abordagem baseada na racionalidade prática vem se contrapondo a este modelo, a partir das ricas contribuições de John Dewey sobre experiência, reflexão e democracia.

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora as competências práticas, requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de facto, levam a cabo em situações de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. (SCHÖN, 1983, p.101)

Para desenvolver tal prática, Schön (2000) destaca três idéias centrais que compõem a atitude de um professor reflexivo: *conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação; reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação*.

Segundo o autor, ser um professor reflexivo significa então, possibilitar a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação).

Schön (2000) parte do paradigma da formação artística, do treino físico e da aprendizagem profissional para melhor caracterizar o “practicum” reflexivo. Isso implica no aprender fazendo, no qual é vivenciado um mundo virtual que representa o mundo da prática, sendo esse mundo qualquer cenário que represente o mundo real e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência de nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira.

O conceito de prático reflexivo construído por Zeichner é baseado na obra de Dewey que definiu a ação reflexiva como sendo aquela que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica a luz dos motivos que as justificam e das conseqüências que a conduzem.

Zeichner concorda com Dewey quando afirma que: “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas” (1993, p.18).

Zeichner & Liston (1996, p.06) definem o professor reflexivo como sendo aquele que:

- Examina, estrutura e tenta resolver os dilemas da prática em sala de aula;
- É consciente dos pressupostos e valores que carrega em relação ao ensino e os questiona;
- É atento ao contexto institucional e cultural no qual ensina;
- Toma parte no desenvolvimento curricular e é envolvido nos esforços de mudança da escola;
- Toma responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Destarte, o estágio, seguindo o modelo da racionalidade prática, desenvolve-se de forma a proporcionar aos futuros professores a interação com as concretas situações de ensino, além de possibilitar fazer uma leitura crítica da realidade educacional e escolar.

Para Garrido (2000), os momentos de prática e reflexão estão atrelados ao estágio. Segundo a autora, o estágio pode constituir-se numa atividade articuladora no processo de formação, desde que beneficie a junção dos conteúdos trabalhados no curso com a realidade da sala de aula (PICONEZ, 2003) e realize a reflexão dos futuros professores sobre suas atuações, permeada pela integração entre teoria e a prática (ABIB, 1996a).

Conforme Ghedin (2006):

O caminho percorrido pelo horizonte da reflexão é a direção que possibilita, diante de todos os limites, um rompimento radical como os mesmos. A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente. Isto é, o conhecimento não está situado no nível da informação. (...) A informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica. (p. 146-147)

Nos dizeres de Pimenta e Lima (2004), este estágio supervisionado na formação inicial de professores é o eixo central na formação docente, pois é através dele que, o futuro professor conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da sua identidade e dos saberes do dia-a-dia. Este é um momento em que o futuro professor pode vivenciar experiências, conhecendo melhor sua área de atuação, e realizar o que afirma Francisco e Pereira (2004), a transição de aluno para professor.

Acredito no estágio como *lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Reafirmo o conceito de estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o

trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Se o estágio for levado em conta como um objeto fundamental no processo de formação do professor, o mesmo poderá ajudar o futuro professor a compreender como encarar o mundo de trabalho, além de contribuir para a formação de sua consciência política social.

Porquanto, o estágio deve preparar o futuro professor para um trabalho coletivo, já que o ensino não é um assunto individual do professor, e a tarefa escolar é por sua vez, resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA, 2004 p. 56).

Observo que, o estágio permite ao futuro professor assumir pela primeira vez fora da universidade a sua identidade profissional, além de possibilitar que se sinta comprometido com a instituição de ensino, com os discentes, com a comunidade, com a família, ou seja, com contexto educacional na sua íntegra.

No mais, o contato dos futuros professores com os professores regentes das escolas públicas tem sido ainda o meio principal para a realização do estágio, o suporte para as aprendizagens do futuro professor, como também uma experiência autenticamente formativa, tanto para quem ensina como também para quem aprende (LARROSA, 1999).

Concorda Formosinho (2001) que:

O professor cooperante⁴ é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente. (p. 58).

[...] o seu papel na construção de uma Profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional (...). (Ibidem).

Todavia, é necessário considerar também a sobrecarga atual vivida por estes professores regentes, a qual se soma a tarefa, ainda que não claramente definida, de contribuir para a formação do futuro professor.

⁴ Grifo nosso. O professor cooperante chamado por Formosinho remete-se ao professor regente destacado nesta pesquisa.

A respeito desta sobrecarga, o artigo “Perfil sócio-demográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas”⁵, de Tatiana Giovanelli Vedovato, expõe muito bem esta problemática, demonstrando que a carga média semanal de trabalho de um docente concentra-se em torno de 35,1 horas (sem somar as horas para a preparação de aulas, os deslocamentos de uma escola para outra e as atividades domésticas). Já as atividades domésticas ocupam cerca de duas a três horas por dia do tempo dos professores. De maneira geral, os professores parecem possuir uma sobrecarga de trabalho, de fato, advinda das atividades extra-escolares somadas com as horas de trabalho na escola.

Além de tudo, se ainda são indefinidas e não claras as contribuições dos professores regentes na formação dos futuros professores, é por que os mesmos continuam não sendo consultados no planejamento e nas decisões para a formação docente, reafirmando cada vez mais, suas posições informais e indefinidas neste cenário. É o que Zeichner, citado por Giroux (1997, p. 159), assevera: “o professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de ensino”.

Outrora, entendo que esta situação de nebulosidade necessita de mudança, a fim de que assegure, de acordo com Nóvoa (1991), aos professores os papéis de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional.

Giroux (1997) relembra que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Para Zeichner (1993):

⁵ Estudo transversal realizado em nove escolas estaduais de Campinas e São José do Rio Pardo, com 258 professores com o objetivo de caracterizar o perfil sociodemográfico, estilos de vida, condições de saúde e de trabalho. A amostra foi composta por mulheres (81,8%) e homens (18,2%), sendo casados (60,8%), com média de idade de 41,4 anos (DP 9,2), que realizavam atividade física (56,6%), lazer (93,4%) e tarefas domésticas (88,4%).

Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é o reconhecimento de que o ensino precisa voltar para as mãos do professor. (p.16)

Portanto, “não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles não tomam” (CONTRERAS 2002, p.128). Muito menos permitir a cristalização do paradigma técnico partilhado por Elliott (1990, p.16) que “desprofissionaliza os professores, convertendo-os em instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas elaboradas por especialistas externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controle”.

Posto isso, julgo importante destacar que eles devem possuir uma autonomia, que busquem uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino e aprendizagem, pois:

(...) só compreendendo as circunstâncias (...) e as conseqüências dos processos que se colocam em andamento pode o professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nela suas convicções profissionais. (CONTRERAS, 2002, p.199)

Diante destas discussões que engendram a formação inicial (a importância da inserção na realidade escolar durante o estágio, da reflexão da prática, dos saberes dos professores, da relação entre futuro professor e professor regente, etc.), surgem as questões que norteiam esta pesquisa. As mesmas estão inseridas no vasto debate a respeito da formação docente, tendo como principais sujeitos os professores regentes de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental da educação básica que recebem futuros professores em suas salas de aulas.

Assim, este estudo tem por objetivo: entender qual o espaço/posição ocupado pelo professor regente da escola pública do Ensino Fundamental, na formação inicial dos futuros professores de Letras e investigar se os mesmos ao receberem em suas salas de aula os futuros professores, se percebem também como formadores ou co-formadores de outros professores.

Para tanto, torna-se necessário também compreender as relações que se estabelecem entre os demais atores que participam da formação, ou seja, as relações entre o professor regente, o professor orientador e o futuro professor. Com o foco no professor regente, farei uma análise sobre um lugar pouco valorizado da formação dos futuros professores.

Vale ressaltar que, as características do saber deste professor regente e sua relação com as experiências adquiridas da prática, da docência vivenciada e aprendida no dia-a-dia da sala de aula, já são motivos destacáveis e um tanto quanto suficientes para justificar a necessidade de participação destes em função das discussões a respeito da formação de futuros professores, como também, conhecer o que eles pensam sobre o assunto e como acreditam poder contribuir nesse processo.

1.2 Relevância do estudo

Analisando sob o aspecto legal observo que, a obrigatoriedade do estágio curricular na formação profissional está definida, por sua vez, na legislação federal LDB 9394/96 e nos atos normativos dali originados.

O Parecer de número 21/2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como um “tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”.

Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário: “[...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”.

Além disso, o Parecer de número 27/2001 estabelece que, o estágio curricular supervisionado deva ser realizado em escolas de educação básica, sendo vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente (CNE/CP 28/2001) para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. No mais, de acordo com o projeto pedagógico próprio, deve ser desenvolvido, a partir da

segunda metade do curso reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes (professores regentes).

A carga horária das licenciaturas, perante a resolução Nº 1 de 18/02/2002, é de 2800 horas, englobando 400 (quatrocentas) horas de prática; 400 (quatrocentas) de estágio curricular supervisionado; 1800 (hum mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. As 400 (quatrocentas) horas aulas de estágio podem ser distribuídas nas seguintes modalidades:

- 1- Regência de classe: pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige;
- 2- Projetos de extensão: pressupõe a realização de atividades na forma de seminários, minicursos e oficinas para professores, alunos e demais comunidade escolar ou ainda grupos de educação não-formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura;
- 3- Projetos de pesquisa: pressupõe propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades;
- 4- Monitorias: pressupõe acompanhamento ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade, etc. com roteiro e relatórios de atividades;
- 5- Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares.

Concebo que, somente a participação do futuro professor na universidade não é suficiente para sua formação, e que as questões nela problematizadas podem ser trabalhadas, posteriormente, durante o estágio, contribuindo com o processo de formação e com a articulação das outras disciplinas no momento do

estágio, conferindo-lhe uma característica que ultrapassa a prática interpretada como execução. Desta forma, as “escolas passam a ser lugares fundamentais de aprendizagem profissional de futuros professores e não como meros lugares de aplicação” (CANÁRIO, 2005.p.128). Além disso:

O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos(as) professores(as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2003, p. 44).

Na voz de Pimenta (2001, p. 21) o “estágio e disciplinas compõem o currículo de um curso”, além do mais, ele é o espaço/tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os futuros professores devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção e de superação” (PIMENTA, 2001, p. 76).

Destarte, o estágio é responsável pela “inserção no campo da prática profissional”, onde “os saberes da ação docente se constituem para cada professor, num processo que mobiliza, ressignifica e contextualiza os saberes e os valores adquiridos ao longo da vida estudantil, familiar e cultural” (FIORENTINI; CASTRO, 2002).

Acredito, portanto, que a fase de preparação para a docência proporcionada pelos estágios supervisionados é fértil, no sentido de permitir reflexões e debates com a classe e com os professores formadores, mediados pelos estudos teóricos na instituição formadora.

Assim, o estágio como reflexão da práxis, de acordo com Pimenta e Lima (2004), possibilita aos futuros professores que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente, ou seja, com os professores regentes.

Mas, ressalto que tal aproximação do futuro professor com o professor regente não se engendra apenas em observar a aula e o modo de conduzir uma sala de aula, como também em pesquisar a pessoa do professor regente e suas raízes, seu ingresso na profissão atuante, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos de docência.

Para França (2003):

Há algo a ser aprendido pelos futuros professores no ambiente escolar, mas que não se ensina, pelo contrário, deve ser vivenciado no dia-a-dia de cada escola, de cada sala de aula. [...] Cabe, porém, uma parcela de responsabilidade, e não de “culpa”, a todos que estão diariamente em contato com a situação de ensino, seja na escola ou na universidade no sentido de tornar claros os propósitos desta prática. (p. 07)

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa efetuou a busca de seus dados através de entrevistas realizadas com os três principais atores envolvidos na formação do futuro professor, ou seja, os professores regentes, os futuros professores (também intitulados de estagiários) e os orientadores de estágio na universidade. Acredito que, os dados obtidos através das respostas de todos esses sujeitos trarão contribuições importantes para a formação de professores e para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas e também particulares. Esta reflexão sobre a prática dos estágios para a formação docente permitirá avaliar o processo de formação e atuação docente.

Embora o objetivo desta pesquisa seja investigar qual o espaço/posição ocupado pelo professor regente da escola pública do Ensino Fundamental, na formação inicial dos futuros professores de Letras, torna-se necessário também conhecer a articulação entre os diferentes atores envolvidos.

A relevância do estudo se centra na valorização do contato do futuro professor com os professores regentes, que são profissionais que em sala de aula estão a todo o momento constituindo saberes em meio às complexidades e confrontos da realidade escolar. Concordo com Lima (2004) que:

O trabalho com o Estágio Supervisionado não pode ser pensado de forma isolada. Ele faz parte de um projeto coletivo dos cursos de

formação de professores. [...] A rede de relações se estende ainda para os locais onde os estagiários atuarão, de forma que não seja apenas o professor orientador de estágio o responsável pelo trabalho de unidade entre teoria e prática. (p. 61)

É fato que as vivências e experiências no dia-a-dia escolar, relações com a sala de aula e os alunos, os momentos de socialização e identificação entre os professores, são muito importantes na formação docente e na configuração da identidade do professor.

1.3 Modelos de Formação de Professores

A formação docente pode ser concebida a partir de duas vertentes: conforme o modelo da racionalidade técnica e segundo o modelo da racionalidade prática, acerca dos quais passarei a fazer algumas considerações.

O modelo mais antigo e utilizado por algumas instituições formadoras de docentes foi à racionalidade técnica, que via o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, mantendo assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático. Além disso, este modelo não valorizava a prática do professor como espaço de reflexão e de construção de conhecimento.

Esta foi uma concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular.

[...] a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. [...] no modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre investigação e a prática. (SCHÖN, 1983, p. 96 e 97)

Neste modelo, os currículos dos cursos distribuíam-se primeiramente em teorias das ciências básicas, e posteriormente pelas teorias das ciências aplicadas. Observava que somente no final do curso havia um momento para a prática, intentando que o futuro professor aplicasse os conhecimentos adquiridos, a fim de conseguir solucionar as problemáticas vividas no cotidiano escolar.

Concorda Pereira (2000) que:

[...] as disciplinas de conteúdos específicos, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdos pedagógicos e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente ficam apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais freqüência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integradora com a formação teórica prévia. (p.112)

Portanto, o currículo organizado segundo esta racionalidade não preparava os futuros professores para adquirir competência nas zonas indeterminadas da prática (SCHON, 1983), mas fragmentava o conhecimento e limitava a compreensão do mundo. De acordo com Kuenzer (1992):

Há uma parte de educação básica, na qual conteúdos raramente se relacionam à área específica do processo produtivo para o qual o curso se destina. Em seguida sobrepõe a essa formação genérica e desarticulada um conjunto de conteúdos específicos que não necessariamente integram-se à ela e entre si. Ao final, quase como um acessório, o estágio, onde milagrosamente deverá ocorrer a articulação entre os diversos conteúdos trabalhados de forma segmentada. (p. 52-53)

Schön (1983) realizou algumas críticas acerca deste modelo, esclarecendo que:

1. A complexidade, a instabilidade e a incerteza não deixavam de existir nem se reduziam pela mera aplicação de saber profissional a tarefas bem definidas;
2. A utilização efetiva de saber especializado dependia, pelo menos, de uma prévia reestruturação de situações que eram complexas e incertas;
3. A prática engenhosa dos casos únicos tendia a surgir como anormal quando a competência profissional era modelada em termos de aplicação de técnicas bem estabelecidas a eventos repetitivos;
4. A formulação de problemas não tinha lugar num corpo de saber tradicional exclusivamente preocupado com a resolução de problemas.

Gómez (1992) também destacou duas razões fundamentais que impedem, entretanto, que a racionalidade técnica ou instrumental represente uma solução geral para os problemas educativos:

1. Qualquer situação de ensino é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na seleção dos meios;
2. Não existe uma teoria científica e objetiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e definidas as metas.

Segundo ainda este autor, a atividade profissional (prática) do professor é uma atividade reflexiva e artística em que cabem apenas algumas aplicações concretas de caráter técnico. Conforme Martins (1999), o uso desse modelo de formação só tende a acentuar a desarticulação entre teoria e a prática e entre pesquisa e ensino.

De um modo geral, “na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam freqüentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes” (GÓMEZ, 1992, p. 100).

Concordando com Gómez, o autor Contreras (1997) reafirma que o modelo da racionalidade técnica como concepção de atuação profissional é incapaz de resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não se pode interpretar como um processo de decisão e atuação regulado, segundo um sistema lógico, infalível, a partir de um conjunto de premissas.

Utilizando-se da inspiração de Dewey na década de 70, que já propagava sua idéia a cerca do perigo da racionalidade técnica e apontava a experiência como sendo a primeira fonte de educação, alguns autores passaram a defender a idéia de que, portanto, a formação do professor deveria estar fundada no modelo da racionalidade prática.

Posto isso, os autores idealizaram que o professor deixasse de ser um técnico, um executor, para tornar-se um “investigador na sala de aula (STENHOUSE, 1975, *apud* GÓMEZ, 1992), um “prático reflexivo” (Schön, 1992), um “prático autônomo” ou um “artista”, capaz de criar suas próprias ações, de manejar a complexidade do real e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente e artístico-criativa do conhecimento e da técnica com os saberes práticos, adquiridos na prática docente (GÓMEZ, 1992).

Neste novo modelo:

[...] a prática é entendida como eixo dessa preparação. Por essa via, o contato com a prática docente deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação. Desse envolvimento com a realidade prática originam-se problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separadas e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. (PEREIRA, 2000, p.113)

A racionalidade prática, conforme Pereira (1999) parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

De acordo com Schön (1992), existem diferentes conceitos que integram o pensamento prático do profissional reflexivo: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. Estes três processos são interdependentes entre si, completando-se um ao outro.

Dos estudos do autor:

Conhecimento-na-ação (...) é o componente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber-fazer; (...) reflexão-na-ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático (...) primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática (...). No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, com se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem. (...) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (reflexão crítica segundo Habermas), (...). É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.(...) A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente a formação profissional (...) supõe um conhecimento de terceira ordem, que manalisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação com a situação problemática e o seu contexto (GOMEZ, 1992, pp.104 e 105).

Para tanto, compreendo como Jordão (2005) que, ser um profissional reflexivo traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço ou momento de

reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

São características de um professor reflexivo, segundo Zeichner (1993):

1. Examinar, esboçar hipóteses e tentar resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
2. Estar alerta a respeito das questões e assumir os valores que levam (ou carregam inconscientemente) para seu ensino;
3. Estar atento para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
4. Tomar parte do desenvolvimento curricular e se envolver efetivamente para a sua mudança;
5. Assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
6. Procurar trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que o trabalho é fortalecido.

Contudo, após a aceitação “apoteótica”, pesquisadores do mundo inteiro passaram a criticar o conceito do professor como profissional reflexivo, inspirado nas idéias de Schön. As críticas circundaram entre os seguintes aspectos:

1. A reflexão não pode ser apenas um processo psicológico individual, mas sim, um elemento fundamental para a mudança do contexto institucional e social, a partir da análise e discussão coletiva da prática docente;
2. O termo “reflexão” que, por ser impreciso e ambíguo, pode engendrar atividades com diferentes níveis de complexidade e credibilidade (GARRIDO, 2000);
3. Há necessidade de ampliação da reflexão, para além do contexto específico da sala de aula, mas atingindo os contextos institucionais, políticos e sociais do ensino (CONTRERAS, 1997);
4. A prática reflexiva como uma prática social, resgatando Dewey quanto à responsabilidade, dedicação, abertura da mente, num ambiente de colaboração e cooperação onde se partilham a confiança entre aqueles que dele participam. (ZEICHNER E LISTON 1993, p.183 apud CAMPOS, 1998);

5. Centralização da reflexão na atividade em si, sem relacionar o contexto onde ela se dá, considerando as condições institucionais, político-sociais e os papéis que cada professor assume na prática (CONTRERAS,1997);
6. Problemática em considerar a construção do saber docente dependente unicamente da prática, uma vez que, de acordo com Pimenta (2002), tal saber também deriva das teorias da educação, ao disponibilizar heterogêneos pontos de vista de análise para a complacência dos contextos atuantes;
7. O modelo fomenta uma atitude individualista que deposita no professor toda a responsabilidade na resolução dos problemas educacionais (CONTRERAS, 1997);
8. Os professores não devem refletir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros lugares, mas devem criticar e desenvolver as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. Substituição da reflexão isolada por uma reflexão coletiva, realizada em comunidades de aprendizagem, permitindo aos docentes pesquisarem coletivamente o seu próprio trabalho (ZEICHNER, 1993):

[...] a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social. (ZEICHNER apud PIMENTA, 2002, p. 26)

Tal pesquisa coletiva, também intitulada pesquisa-ação, proposta por Zeichner como também por Elliott, consagra-se em uma atividade empreendida por grupos de professores com o objetivo de modificar suas circunstâncias, a partir de valores humanos partilhados.

Para Elliott (1994, apud PEREIRA, 2000), existem algumas características mais marcantes da pesquisa-ação, como por exemplo:

- a-) ser uma estratégia associada à formação das pessoas nela envolvidas;

- b-) centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças;
- c-) compreender o que está ocorrendo, a partir da perspectiva dos implicados no processo (professores, alunos, pais e direção escolar);
- d-) reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.

Destarte, é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, na qual cada espiral inclui: aclarar e diagnosticar uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; formular estratégias de ação; desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência; ampliar a compreensão da nova situação resultante; e proceder nos mesmos passos para a nova situação.

Ainda que, existam discordâncias quanto às interpretações e diferentes probabilidades de se oferecer e incentivar a prática reflexiva existe concordância na literatura em relação à importância de sua agregação na formação tanto inicial quanto continuada de docentes. Freire (2000, p.24) alerta, entretanto, que voltar-se sobre a prática não pode se manter como uma curiosidade ingênua, é preciso possibilitar que esta vá se tornando crítica, “uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando ‘blablablá’ e a prática, ativismo”.

1.4 Licenciatura: permeando as literaturas

Formar profissionais qualificados é a meta das instituições de ensino, no entanto, para que de fato almeje-se esta prioridade, muitas mudanças precisam acontecer, pois da forma como se consagra a maioria dos currículos (primeiro a teoria como embasadora e posteriormente a prática para confirmar a teoria) fica evidente a denotação de uma formação teórica e o desprestígio da prática, resultando em uma formação comprometida.

Os frutos deste currículo de formação advêm do modelo conhecido como “3+1” que releva a atividade profissional como orientadora para solucionar problemas com uso de técnicas e teorias científicas, fundamentada por sua vez, pela racionalidade técnica (SCHNETZLER, 2000).

Conforme Castro (2002), ao seguir este modelo, compete aos alunos à função de integrar os saberes adquiridos, quando forem professores. Assim, ao chegar à disciplina de Prática de Ensino, os alunos anseiam que este dê conta de tudo aquilo que o curso deixou de proporcioná-los.

Tal dicotomia e as desarticulações que fragmentam os cursos de licenciatura são confirmadas nas discussões levantadas por Marques (1992):

[...] divórcio entre a teoria e prática, a distinção entre professor/educador/ especialista da educação, entre as disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, enfim toda uma série de impedimentos a uma ação integrada na formação de professores. (p. 25)

Para reverter esse quadro se faz necessário garantir uma problematização pedagógica nas disciplinas de conteúdo “específico”, e, paralelamente, um questionamento “específico” nas disciplinas pedagógicas.

Analisando a literatura, deparei-me com os estudos de Cachapuz (2002) que fomentam essa reformulação da organização dos cursos de licenciatura. Segundo o autor, para haver, de fato, uma reformulação é preciso reinventar uma nova relação com conhecimento nas suas múltiplas e diversificadas vertentes, e assim, construir o conhecimento profissional necessário para o ensino. Sendo assim, o mesmo propõe que nesse contexto de reformulação dos cursos, a importância se vá além da formação pedagógica dos docentes, mas que deva haver a preocupação com uma formação pedagógico-profissional, que para ele significa:

Um conjunto de saberes/conhecimentos, competências e atitudes (particularmente uma negociação permanente e atenção ao “outro”)- que o docente deve possuir para ser capaz de desenvolver no estudante universitário a habilidade de aprender, a oportunidade de aprender e o incentivo a aprender. (CACHAPUZ, 2002, p.122)

Já o autor Marques (1992) discute uma proposta curricular enviesada por eixos curriculares articuladores, explicitando os espaços coletivos de discussão e aprofundamento sobre a relação escola/cidadania, o cotidiano da escola e da sala de aula, as relações de alunos/professores no princípio educativo da pesquisa,

como possibilidade de mudança na formação. Alarcão (2003) explicita que a pesquisa da/na própria prática docente promove a competência reflexiva, definindo a identidade do professor com um profissional em contínua formação.

Concorda Demo (1997), que a vida acadêmica é engendrada pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção de cidadania.

E frente à tríade (pesquisa, ensino e extensão), cabe a universidade rever, urgentemente, como tem se dado essa formação no interior dos cursos de licenciatura que oferece, pois “ao enfrentar esse desafio estará a ela mesma, se formando” (MENEZES, 1987, p.123). Além do mais:

Na universidade não pode haver grupo separado de pesquisadores, de docentes, de extensionistas. Pesquisa é o cotidiano mais cotidiano. (...) Isto não impede que alguém se dedique apenas à pesquisa como princípio científico, mas exige que toda profissionalização conserve pelo menos pesquisa como princípio educativo (capacidade de questionar, de se reciclar, de continuar aprendendo aprender). (DEMO, 1997, p.129)

Apointa Severino (1996) que, a universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente devem se articular, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem da pesquisa. O professor, segundo ele, precisa da prática da pesquisa, para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela, para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa, para poder dispor de produtos do conhecimento; e a universidade precisa da pesquisa, para ser mediadora da educação.

Destaca Tsallis (1985, apud BRITO CRUZ, 2003) que:

A pesquisa nas universidades não é um mal necessário, não é um bem desnecessário, ela é o germe da evolução, ela é um bem impreterível e profundamente necessário. A pesquisa nem sempre melhora a didática dos professores (qualidade esta que de algum modo pertence à categoria dos talentos naturais), mas sempre melhora o conteúdo desta didática, a sua substância, a essência de sua mensagem. A pesquisa coloca o saber de quem ensina num contexto mais amplo, mais rico, define seu contorno, unifica, acrescenta nuances, lhe dá versatilidade, relevo, vida, alegria. (p.570)

Além disso, os estudos de Pimenta (1996) demonstram que, a licenciatura tem como papel desenvolver nos futuros professores, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que lhes permitam elaborar permanentemente seus saberes docentes, através das realidades de ensino vivenciadas. Mas, formar professores competentes, dominadores de conhecimentos, responsáveis, autônomos frente à sociedade vivente é, ainda hoje, os desafios das universidades. Imbernón (2000) considera que a formação inicial como tem acontecido:

[...] não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão. (p.41)

Tal autor enfatiza também, a idéia de que essa formação deve possibilitar aos professores o domínio “de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” (p.60-61), deixando clara a sua posição sobre o lugar da formação inicial no processo de desenvolvimento profissional dos docentes.

Ainda segundo Imbernón (2000), cabe ao curso prolongar experiências interdisciplinares e investigações voltadas à cultura escolar, que enalteçam a percepção da heterogeneidade do ato educativo e da aquisição dos saberes necessários ao ensino e à pesquisa. Para tanto, compete à licenciatura assegurar aos futuros professores um contato freqüente com as escolas, além de realizar trabalhos de parceria com a mesma, favorecendo a percepção da reflexão como atitude que influencia as crenças e práticas.

A formação inicial, portanto, necessita replicar às críticas de que os cursos de licenciatura não preparam os futuros professores para a docência, combatendo problemas como:

[...] o isolamento entre escolas de formação e o distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica. (SOCIEDADE BRASILEIRA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2003 a, p.01)

[...] uma Prática de Ensino e um Estágio Supervisionado, oferecidos geralmente na parte final dos cursos, realizados mediante práticas burocratizadas e poucas reflexivas que dissociam teoria e prática, trazendo pouca eficácia para a formação profissional dos alunos. (SOCIEDADE BRASILEIRA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2003 a, p.02)

Defende Buriasco (2002), que nas licenciaturas, a relação teoria e prática deveria ser dada por um ir e vir, da observação sistemática de situações escolares até a participação ativa no manejo dessas mesmas situações, no movimento constante Teoria – Pesquisa – Prática.

Em meu entendimento, o contato paulatino e sistemático com o campo de prática, com situações escolares heterogêneas em uma série de níveis de ensino durante todo o curso de formação inicial, possibilitaria ao futuro professor reconhecer limites e potencialidades das práticas educativas observadas.

Para Cyrino (2003) necessita-se:

[...] colocar à disposição dos futuros professores pesquisas sobre a atividade escolar, assim como dar oportunidades para que estes investiguem a realidade. Podem ser estratégias interessantes para que eles possam instrumentalizar-se para o desenvolvimento de atitudes de pesquisa nas suas atividades docentes futuras, tornando-se assim professores investigadores de sua própria prática. (p.34)

Além disso, Ponte (2002) deixa claro que, os objetivos da pesquisa como investigação sobre a prática se resume em mudança e compreensão, afirmando que por um lado pode visar principalmente alterar algum aspecto da prática, uma vez que estabelecida à necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior de uma estratégia de ação.

Tal investigação sobre a prática favorece tanto o professor envolvido como o meio onde está inserido. O autor aponta quatro grandes razões para que os professores realizem pesquisas sobre sua prática:

(i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. (PONTE, 2002, p.03)

Indaga Alarcão (2004) que, realmente não pode conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.

Pude observar também que, os cursos de formação docente têm demonstrado outras peripécias, no que tange a desconsideração das crenças, saberes e representações que os futuros professores já possuem sobre o ensino (TARDIF, 2000). Contudo, afirma Tardif (2000) que:

O professor em sua atuação profissional baseia-se em juízos provenientes de tradições escolares que ele interiorizou, em sua experiência vivida, enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. (p.72)

Fica claro então, que as crenças e representações que os alunos em formação possuem a respeito do ensino têm um estatuto epistemológico. No mais, segundo este autor, as crenças e representações agem como conhecimentos prévios que calibram as experiências de formação e orientam seus resultados.

Ainda a respeito da problemática e insatisfatória situação dos cursos de licenciaturas, destaco a desvalorização e o desprestígio social do trabalho docente no ensino Fundamental e Médio. Conforme Kuenzer (1992), tal realidade leva a uma visão simplista desta formação, na qual “qualquer um pode ser professor”, mesmo ignorando o campo pedagógico.

Acentuando este quadro, existe a desvalorização das licenciaturas também por parte do seu corpo docente. Nas vozes de Carvalho e Vianna (1988) identifiquei que os cursos de bacharelado são os mais porfiados pelo corpo docente, uma vez que são analisados e idealizados como aqueles que possuem os alunos com “melhor formação” e que obviamente darão melhores frutos.

Em contrapartida a esta ilusória, a licenciatura é tida como curso desprezado, com discentes de “pior formação”, ou seja, aqueles que não têm “propensão” para a pesquisa, ou até mesmo, “aqueles que não querem nada”.

Diante de todas estas questões que tem permeado as licenciaturas, fica explícito o grande desânimo por parte dos alunos para com o curso (aulas, avaliações, etc) e a desmotivação por parte dos docentes, devido à insatisfação circulante entre alunos, e quanto às condições de trabalho (salas lotadas e recursos insuficientes).

Em virtude destes e outros fatores, os futuros professores iniciam a docência desestimulados e despreparados, acabando por reproduzir, segundo Abib (1996), práticas e valores vivenciados durante a formação, que em geral foi funilada em mecanismos de transmissão e fixação de conteúdos ditos como “acabados e únicos”.

Em meio a tantos problemas existentes nas licenciaturas, alguns autores (ABIB – 1996; PONTUSCHKA – 1994; MARANDINO – 2003; etc.) dispuseram-se em seus estudos apresentar propostas inovadoras para as mesmas.

Abib (1996), em seu estudo procurou analisar a evolução das concepções e práticas do futuro professor em processo de formação inicial. A mesma sugeriu que os estágios ao serem realizados pelos futuros professores acontecessem em condições normais de sala de aula (ou o mais próximo dela), a fim de possibilitar testar as hipóteses sobre o ensino. Além disso, acrescentou que a disciplina de Prática de Ensino realizasse reflexões acerca das atuações dos futuros professores em sala de aula.

Já Pontuschka (1994), aponta a preocupação com a valorização de uma perspectiva interdisciplinar nos cursos de licenciatura, sugerindo o uso da

metodologia dos estudos do meio⁶ no estágio, como forma dos futuros professores vivenciarem o trabalho interdisciplinar, e por sua vez, fortalecerem a relação entre universidade e escola. Dessa ótica, portanto, o trabalho de campo suscitaria as problematizações e forneceria as informações como um dos instrumentos para a análise e o estudo do meio, isto é, para o conhecimento da realidade e o apontamento de soluções.

O terceiro e último (dos inúmeros) exemplo que aqui mencionarei, advém das discussões de Marandino (2003) sobre os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em espaços não formais (parques, museus, institutos de pesquisa, etc.) nos cursos de formação de professores, (especialmente em Ciências). Segundo ela, a introdução desta temática aumenta os espectros de atuação do futuro professor. Todavia, a mesma salienta que é preciso estabelecer parcerias educativas, ou seja, envolvimento da escola nessa parceria com a universidade e o museu. De qualquer maneira, sua proposta promove abertura de novas possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica na formação inicial docente.

Assim como Marandino, também não posso deixar de referir a parceria entre universidade e escola, que é um aspecto de extrema relevância no processo de formação inicial também.

Quando resgato este conceito, procuro entendê-lo como:

[...] as relações entre diferentes sujeitos e instituições (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral, etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. Por entender que tanto parceria como colaboração abarcam os significados básicos de negociação e partilha de compromissos institucionais, ambos os termos serão utilizados nas abordagens aqui feitas, sempre para significar o trabalho articulado entre universidade, Secretarias de Ensino, escola básica e entidades de organização do professorado, bem como para se referir ao trabalho de cooperação entre profissionais do ensino. (FOERSTE, 2005, p. 37 e 38)

⁶ Segundo a autora, o estudo do meio como articulador de diferentes disciplinas do currículo, é um método de ensino interdisciplinar que se propõe a desvendar a complexidade de um determinado espaço extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender. O Estudo do Meio, além de ser interdisciplinar, abre a possibilidade para que aluno e professor experimentem um processo de pesquisa mais consistente.

Foerste (2005) destaca que a parceria educacional:

[a mesma] pode ser tomada como um movimento que está marcado por discussões que tratam dos novos papéis, (ainda difíceis de precisar), requeridos e atribuídos às pessoas, em momentos de crise, épocas favoráveis a grandes transformações econômicas - políticas e socioculturais. (p. 72)

Nesse sentido, a parceria passa a ser compreendida, conforme Foerste (2005) como prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e de responsabilidades, etc. entre professores, mas também pelo meio acadêmico.

Nesse movimento titulado “parceria”:

[...] estão sendo desenvolvidas atividades articuladas na formação inicial e em serviço. A parceria parece caracterizar-se como um movimento interinstitucional de construção de um novo paradigma de formação do professor, em que se observa [...] a existência de complexas interações, envolvendo principalmente alunos (graduandos), docentes da escola básica e professores da universidade. Trata-se de um movimento irreversível e necessário, que está apenas começando e que pode impulsionar uma profissionalidade docente [...]. (FOERSTE, 2005. p.91 e 92)

Não obstante, este mesmo autor apresenta três tipos de parceria na formação docente, sendo elas: a) a parceria colaborativa (trabalho articulado dos professores da universidade com profissionais do ensino básico); b) a parceria dirigida (estratégia da racionalidade técnica de que estão impregnados os cursos nas universidades, segundo qual se conta com as escolas na condição de “recurso” a ser utilizado no processo de formação inicial de professores); e c) a parceria oficial (derivada da burocracia governamental, na busca de soluções mais adequadas para a execução dos propósitos de reformas educacionais).

Acredito que, as experiências de parceria ou de colaboração interinstitucional (entre instituições de ensino superior, os governos e as escolas) podem constituir-se em estímulos para os profissionais do ensino, de maneira geral, fomentando o surgimento de novos estudos e pesquisas. Além disso, entendo que a mesma ajuda a fortalecer uma concepção, segundo a qual, a formação é um campo privilegiado para produzir a profissão docente.

Em síntese, neste capítulo, apresentei algumas compreensões a cerca da formação inicial docente, os modelos de formação, a situação das licenciaturas brasileiras, dentre outros aspectos. Parti do postulado de que, o professor não é apenas um profissional que aplica os conhecimentos tecnicamente, ou apenas um sujeito determinado por mecanismos sociais, mas sim um educador ativo e reflexivo, que assume sua prática sob um prisma crítico.

Considero que, a vinculação dos diversos saberes docentes, juntamente com o ato da reflexão, seja um elemento fundamental no ato de ensinar, além de um momento de mudança e transição de postura, ao qual não é alcançada, por meio de “receitas”, mas por uma postura reflexiva. Segundo Pereira (2000, p.211) esta postura reflexiva é “que deve servir de eixo condutor de todas as ações do professor, desde o início de sua formação”.

Demonstrei ainda que, há necessidade de criação de espaços de reflexão, na formação docente, que ampliem os domínios da formação docente no sentido de explorar conteúdos/temas em que o professor tenha possibilidade de se desenvolver para além das questões técnico-didáticas.

Dando continuidade a esta pesquisa, apresento no capítulo seguinte, a metodologia empregada, a descrição dos sujeitos e instituições selecionadas para a realização da entrevista e demais explicativas relevantes.

Explicativas e metodologia

Ao buscar a etimologia da palavra “pesquisa” em Houaiss (2001), descobri que se trata de um conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc. Conforme Demo (1997), a pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade.

Segundo Chauí (1999), pesquisa é como algo que nos lança na interrogação; que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. É um trabalho do pensamento e da linguagem; é para pensar e dizer o que ainda não foi pensado e dito. É a visão compreensiva de totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca; é ação civilizatória contra a barbárie social e política.

Já nos dizeres de Minayo (1999), a pesquisa é um fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Como pesquisadora, encaminho-me num papel de ser, segundo Luna (1999), uma intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos conferidos pela postura teórico-epistemológica. Não espero estabelecer a veracidade das minhas constatações, mas ser capaz de demonstrar, segundo critérios públicos e convincentes, que o conhecimento produzido é fidedigno e relevante teoricamente e/ou socialmente.

É fato que, alguns termos utilizados no decorrer desta pesquisa ganharam sinônimos, mas não deixaram de ser compreendidos como nos amplos debates de formação docente. Ao me referir aos futuros professores, estou falando dos estagiários do curso de Letras, assim como, ao mencionar professores regentes, falo de professores que recebem os estagiários ou futuros professores em suas aulas.

Neste estudo, focalizei especificamente o curso de Licenciatura em Letras e por isso inicio o levantamento de dados, a partir de escolas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo que recebe estagiários deste curso nas séries do

ensino Fundamental e que demonstraram disponibilidade para colaborar com a presente pesquisa.

Deixo claro que, todas as escolas visitadas tinham apenas um vínculo formal com a universidade para a realização dos estágios e este era um aspecto que enfatizava na pesquisa, embora entenda a parceria escola-universidade como um momento plausível para a formação inicial durante o estágio, mas ainda muito tênue nas escolas brasileiras.

Privilegiei os professores regentes das escolas que estavam trabalhando no ensino fundamental e que naquele momento recepcionavam futuros professores em suas salas de aula. Não me importou o tempo que esta prática de recepção acontecia, mas sim, o interesse no estudo e em partilhar suas experiências, o que concebia como fundamental e colaborativo para as questões iniciais norteadoras.

Porquanto, o caminho para se chegar até os sujeitos iniciais desta pesquisa foi extenso. Visitei dez escolas de ensino fundamental, a fim de encontrar professores regentes que estavam recepcionando, naquele bimestre escolar, futuros professores do curso de Letras. Vale esclarecer que, a opção pela busca inicial dos sujeitos na escola e não na universidade se deu por ser este o ambiente que articula os campos de estágio para os futuros professores estarem em contato com os professores regentes.

Encontrei quatro professoras regentes do ensino fundamental e seus respectivos futuros professores estagiando em suas aulas, durante o segundo bimestre de três escolas públicas. Cabe ressaltar que, a escolha por professoras e não por professores não foi critério estabelecido para este estudo. Mas como é sabido, segundo Ristoff (2006), a trajetória da mulher brasileira nos últimos séculos é, para dizer pouco, extraordinária: de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século XIX, depois para uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior.

Embora os homens sejam maioria na população até os 20 (vinte) anos de idade, as mulheres são maioria na escola, já a partir da 5ª série do ensino fundamental, passando pelo ensino médio, graduação e pós-graduação. Há hoje, segundo tal autor, cerca de meio milhão de mulheres a mais do que homens nos campi do Brasil. Conforme indica os dados estatísticos de emprego feminino de 2000 (INEP,1999): 72% das mulheres estão na área da educação e 87,5% nas áreas de saúde e serviços sociais.

A decisão por professores regentes somente do ensino fundamental aconteceu devido às escolas da cidade local possuírem nos períodos matutinos e vespertinos, um número expressivo de docentes de Língua Portuguesa que podiam colaborar com o estudo. Além disso, nesses horários encontrávamos espaço e campo para a realização do estágio pelos futuros professores, que em sua grande maioria estudavam no período contrário.

O ensino médio foi considerado, desde o início da pesquisa, como segunda opção, por apresentar um número menor de salas de aula, e conseqüentemente de docentes que podiam colaborar com a mesma, posto que a concentração do ensino médio encontra-se sob cuidados municipais, na forma de “supletivos”, também chamados por “EJA – Educação de Jovens e Adultos”.

Os futuros professores que estavam a estagiar com estas professoras regentes também aceitaram participar da pesquisa, colaborando nas entrevistas, de modo a explicitar o momento de estágio até ali vivido. Contei com a participação de quatro futuros professores, sendo três mulheres de uma mesma universidade de formação docente em Letras e um homem, de outra instituição acadêmica de formação.

Num segundo momento, selecionei os professores orientadores de estágio, uma vez que, estes também são responsáveis pela formação inicial, problematizando e possibilitando situações para a aprendizagem, permitindo aos futuros professores construir seus conhecimentos relacionando teoria e prática:

O papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado. (HERNANDEZ, 1998, p.93)

Entrevistei três professoras⁷ orientadoras de estágio de cursos de graduação em Letras, de duas cidades próximas do interior do estado de São Paulo. Cabe ressaltar que ao selecionar estas sujeitas:

- não tinha a intenção pela escolha somente de mulheres;
- o número de sujeitos não havia sido pré-estabelecido, mas se centrou em três devido à existência somente das mesmas nas instituições procuradas;
- estas professoras não possuíam vínculo com os futuros professores, não por que fora um critério definido para tal, mas uma escolha involuntária (minha intenção era encontrar na região universidades próximas e com profissionais aptos a auxiliar com a pesquisa).

Deste modo, a pesquisa contou com 11 (onze) sujeitos em sua totalidade: 04 (quatro) professores regentes; 04 (quatro) futuros professores (alunos/estagiários) e 03 (três) professores orientadores de estágio.

Durante as seleções dos sujeitos, por muitas vezes me questionei se o número de envolvidos seria plausível para replicar às perguntas que norteavam o problema de pesquisa, contudo compreendi que a numeração não me era o fator de maior fardo, mas importava sim, a qualidade das informações adquiridas até o momento e os dados retirados por meio do instrumento utilizado.

A seguir procuro detalhar melhor os sujeitos envolvidos e seu local de trabalho, e em seguida demonstro a metodologia aplicada.

2.1 Detalhamentos de dados e metodologia

Esta pesquisa está inserida nos amplos debates de formação docente e teve um caráter qualitativo, ou seja, respondeu a questões muito particulares, e se preocupou com um nível de realidade que não pôde ser quantificado.

De acordo com Minayo (1999) a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço

⁷ Os nomes dos professores orientadores, assim como, as universidades – campo de trabalho – não serão mencionados nesta pesquisa por uma questão de ética e sigilo.

mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis. (p.22)

Godoy (1995) explicita algumas características desta pesquisa qualitativa, as quais embasaram também este estudo:

Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. (p.58)

Esta pesquisa não procurou enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem empregou instrumental estatístico na análise dos dados, mas envolveu a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos.

Privilegiei o recurso da entrevista, que é o procedimento mais usual no trabalho de campo, pois através dela, o “pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (MINAYO, 2003.p.57).

Nos dizeres de Duarte (2001):

[...] Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais fácil obter com outros instrumentos de coleta de dados [...]. (p.02)

Conforme Lakatos (1996), a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa, uma vez que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que

tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade; e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

A modalidade de entrevista utilizada foi à aberta, na qual o informante pode discorrer livremente sobre o assunto em pauta, com um roteiro mínimo, ou seja, o pesquisador apresenta uma questão ou um tema inicial e caminha por onde preferir, podendo sua fala percorrer vários âmbitos - experiências pessoais, elementos históricos, sociais, dentre outros, que facilitarão a comunicação.

As perguntas realizadas tiveram como objetivo incentivar, o professor regente, os futuros professores e os orientadores de estágio, revelar sua visão sobre o seu papel na formação dos futuros professores.

As perguntas aos professores regentes direcionaram na tentativa de entender o espaço ocupado por eles na formação inicial do futuro professor, além de observar se os mesmos se viam como formador ou co-formador destes sujeitos presentes em suas salas. As perguntas voltadas aos futuros professores objetivaram-se em compreender o que os mesmos esperavam e desejavam do professor regente durante o estágio. E por fim, as perguntas direcionadas aos orientadores de estágio intentaram entender o que os mesmos almejavam da escola básica e do professor regente.

Para tanto, as entrevistas tiveram um roteiro refletido em cima dos problemas até aqui explanados, contudo o caráter aberto das entrevistas permitiu que outras questões também fizessem parte, colaborando ou não com a investigação. Entendia a necessidade de cuidado na abertura do roteiro a todo o momento da entrevista, para que não se chegasse ao término dela com um amontoado de informações que não se relacionam com as questões de pesquisa.

Outro cuidado que procurei ter remete-se o que afirmam Lüdke e André (2004):

[...] o entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas

verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja adaptação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito [...]. (p. 36)

Desta forma então, as entrevistas com a triangulação proposta realizou-se da seguinte maneira:

1. As duas professoras regentes, nomeadas aqui por “PR1” e “PR2”, da escola “EC” tiveram suas entrevistas realizadas no horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) cedido pela coordenadora pedagógica, sem maiores problemas. A escolha por este momento indicado para a realização da entrevista foi proposto pelas professoras, uma vez que, ambas possuíam dupla jornada de trabalho;
2. A entrevista com a professora regente “PR3”, da escola “EMC” aconteceu em sua residência, após seu retorno do trabalho (às 22h), especificamente na sala de estar da mesma, que segundo ela, era o lugar adequado para tal, por ser calmo e silencioso;
3. Quanto à última entrevista com a professora regente, intitulada com as siglas “PR4”, da escola “EPS”, aconteceu após as 12h20, horário que ela acabava de lecionar nesta instituição. A opção por este horário adveio também da própria docente, que julgou ser o único momento disponível para tal;
4. Todas as entrevistas com os futuros professores aconteceram quando os mesmos saíram das salas de aula, após finalizarem aquele determinado dia de estágio. O único homem (reconhecido nesta pesquisa pelas siglas “FP1”) destes futuros professores pertencia à escola “EMC” e as demais três mulheres dividiram-se em: duas (representadas pelas siglas “FP2” e “FP3”) pertencentes à escola “EC” e uma (“FP4”) a “EPS”;
5. Por fim, as entrevistas com as professoras orientadoras de estágio, das duas diferentes universidades, foram agendadas e realizadas no período da tarde,

na própria instituição de trabalho, por opção das mesmas. Todavia, as professoras pertencentes à universidade situada na cidade de Itu tiveram suas entrevistas marcadas para o mesmo dia, mas em horários diferentes. Classificamos para questão de sigilo dos nomes, as professoras da universidade de Itu como sendo “PO1” e “PO2” e a professora da universidade de Sorocaba por “PO3”.

A análise dos dados por meios destas entrevistas foi realizada procurando identificar as concepções dos sujeitos sobre seus papéis na formação docente, a concepção de estágio construída, junto com suas críticas e demais aspectos positivos/negativos salientados sobre a temática.

Os nomes dos sujeitos, escolas e universidades envolvidas foram substituídos para preservar o sigilo e ética da pesquisa. Portanto, omito nos anexos as transcrições na íntegra das entrevistas, para que não haja a possibilidade de identificação dos sujeitos e instituições, além de ser este um pedido dos entrevistados ao se pré-disporem a ajudar neste estudo.

2.2 Conhecendo melhor os sujeitos, as escolas e as universidades participantes.

2.2.1 Sujeitos

Neste momento, exporei algumas informações e detalhes sobre os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, destacando pormenores e características de interesse para o estudo aqui realizado.

A primeira professora regente entrevistada, “PR1”, exerce sua função docente na escola “EC” há três anos, contudo, soma uma carreira docente de dezoito anos lecionando no ensino fundamental. Quinze destes anos dedicou-se a lecionar nas escolas públicas e particulares de Minas Gerais, lugar que residiu desde a infância.

Após ser selecionada no concurso público do estado de São Paulo para docência em Língua Portuguesa, transferiu-se para a cidade de Salto, onde continua a trabalhar até hoje. Sua experiência em recepcionar futuros professores

iniciou-se há aproximadamente dez anos, pois antes, segundo a mesma, “sentia - se mal preparada para isso”. A mesma possuiu Magistério, formação em Letras – Português/Inglês e pós-graduação em Psicopedagogia. Além de trabalhar nas escolas públicas da cidade, também exerce a profissão no ensino municipal da cidade vivente.

Já a segunda professora regente, a “PR2”, desta mesma instituição de ensino, exerce sua carreira há oito anos unicamente em escolas públicas. Residente em Itu (cidade próxima a Salto) exerce dupla jornada de trabalho. É formada em Letras – Português/Inglês em uma universidade na cidade de Americana, local onde viveu algumas fases de sua vida, e atualmente encontra-se fazendo pós- graduação à distancia em Docência do Ensino Superior. Há cinco anos começou a receber futuros professores (tanto na escola da cidade Salto, quanto de Itu) em suas aulas e até hoje, segundo a mesma, “não passa sequer um ano sem ter a presença dos mesmos em suas salas”.

Quanto à terceira, a “PR3”, da escola “EMC”, tem sua trajetória docente contada em doze anos de docência, tanto em escolas públicas quanto escolas particulares. Nesses anos todos, já atuou como coordenadora, vice-diretora, mas há uns sete anos tem estado em sala de aula. Realizou o Magistério, fez o curso de graduação em Letras (dupla licenciatura), e duas pós-graduações, sendo uma em Psicopedagogia e a outra em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira.

A última professora, “PR4”, da escola “EPS”, possui quatorze anos de docência, permeado por cursinhos para vestibulares, escolas municipais, públicas e privadas. Sua primeira formação foi em Pedagogia, a qual possibilitou gerenciar durante dois anos uma escola infantil na cidade de Lençóis Paulista (local onde residia), e a segunda em Letras- Português/Inglês. Realizou apenas uma pós-graduação em Psicopedagogia, mas não concluiu por questões financeiras. Há cinco anos tem estado na cidade de Salto lecionando Português para o ensino fundamental. Segundo a docente, a recepção de futuros professores somente teve início quando se mudou para esta cidade, especificamente nesta instituição de ensino.

Antes mesmo de falar a respeito dos futuros professores, é necessário explicitar a maneira como se dá a aceitação dos futuros professores entrevistados nas escolas em que estagiam.

Primeiramente, os mesmos encaminham-se para a escola escolhida, (a escolha parte do próprio estagiário, que se utiliza de questões pessoais, espaciais, dimensionais, ambientais, etc. para isso) e entregam uma carta de solicitação de estágio emitido pela universidade à equipe diretiva da mesma.

Em seguida, preenchem uma ficha de cadastro com seus dados pessoais e com algumas perguntas a cerca da instituição de origem (duração do curso; nome dos professores orientadores; etc.). Depois, aguardam uma avaliação do gestor, juntamente com os professores regentes existentes, a cerca do número exato de salas e docentes da área disponíveis para a realização do estágio (em nenhum momento, cabe ao professor regente a decisão final sobre a aceitação do futuro professor). Assim que, são vistos os horários e turmas direcionam-se os estagiários para os professores existentes.

Todas as vezes que, os estagiários entram na escola, a fim de realizar o estágio, são obrigados a assinar um caderno próprio elaborado para controle de frequência dos mesmos.

Devo salientar que, nenhuma das escolas possui normas específicas para os futuros professores. Quando os mesmos ingressam no ambiente escolar recebem uma cópia xerocopiada das normas gerais de funcionamento da instituição e uma cópia resumida do projeto político pedagógico (quando disponível).

Retomando as descrições, me coloco a expor agora as características dos futuros professores. Inicio pelo único homem entrevistado em nossa pesquisa: o mesmo possui 25 (vinte e cinco) anos, e é estudante de Letras – Português, de uma universidade em Sorocaba (o curso com duração de três anos). Estagia na escola “EMC”, com a professora “PR3”. Trabalhou três anos com um projeto de protagonismo juvenil do Instituto Ayrton Senna nesta mesma escola, mas teve que abandonar, devido a interesses eleitorais.

A segunda e a terceira futuras professoras estagiam na escola “EC” com as respectivas professoras regentes: “PR1” e “PR2”. A futura professora, “FP2”,

possui 22 (vinte e dois) anos e a “FP3”, 21 (vinte e um). São estudantes de Letras (duração de três anos) de uma universidade situada na cidade de Itu. Estagiam na escola “EC”, sendo cada uma com uma professora regente: a “FP2” frequenta as aulas da “PR2” e a “FP3” as aulas da “PR1”. A escolha por esta instituição de ensino e não por outra, segundo as alunas, se deu por a mesma estar localizada próxima as suas residências.

A última, a “FP4”, estagiária da escola “EPS”, possui 24 (vinte e quatro) anos e é estudante também da mesma universidade de Itu, juntamente com as demais futuras professoras, “FP2” e “FP3”. Optou por realizar seu estágio nesta escola central, por ser próximo ao seu domicílio.

Para finalizar os sujeitos desta pesquisa, cabe informar sobre as professoras orientadoras de estágio: as duas primeiras delas, a “PO1” e a “PO2”, possuem respectivamente 33 (trinta e três) e 45 (quarenta e cinco) anos e trabalham na mesma universidade. A primeira está há 5 (cinco) anos nesta instituição e a segunda há 8 (oito) anos.

A “PO1” é formada em Licenciatura Plena em Letras pela PUC – Pontifícia Universidade Católica (Campinas), e mestre em Educação pela mesma universidade. Atua como orientadora de estágio desde 2005.

A “PO2”, também é formada em Licenciatura Plena em Letras, só que pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, pós-graduada em Formação de Professores para o Ensino Superior pela UNIP- Universidade Paulista, além de ser mestre em educação pela UNINOVE (Universidade Nove de Julho). Durante boa parte de sua trajetória docente lecionou as disciplinas intituladas como “Comunicação e Expressão” e “Morfologia”. Atualmente encontra-se como orientadora de estágio supervisionado do curso de Letras na universidade da cidade de Itu.

A terceira e última entrevistada, a “PO3” possui formação também em Letras – Português (FACECAP) e mestrado em educação sócio-comunitária pela Unisal. Trabalha nesta instituição em Sorocaba há 3 (três) anos como orientadora de estágio, todavia antes, lecionava a disciplina “Comunicação e expressão” para o curso de Letras em outra instituição.

Quero aqui explicitar que, todas estas professoras orientadoras (das diferentes instituições) pertencem somente ao departamento do curso específico de Letras, ou seja, ao mesmo tempo em que lecionam disciplinas neste curso também orientam os estágios. O que acontece com as mesmas, de acordo com as entrevistas dadas, é que, após assumirem a orientação/supervisão dos licenciandos tiveram que diminuir o número de aulas que lecionavam no curso, a fim de poderem atender as necessidades existentes na e para a orientação.

2.2.2 Escolas

1. 1ª – “EC”

Destarte, cabe expor neste momento os espaços de pesquisa, iniciando pelas escolas de atuação dos professores regentes e dos futuros professores.

A escola “EC, é uma unidade de ensino que possui: Ensino Fundamental – Ciclo I no período diurno (tarde), Ensino fundamental Ciclo II e Ensino Médio Regular no diurno (manhã), mantida pelo Poder Público Estadual e Administrada pela Secretaria de Estado da Educação com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitando as normas regimentais básicas estabelecidas.

Tal Unidade Escolar tem uma carga horária mínima de 1000 (um mil) horas anual no período diurno - Ensino Fundamental - ciclo I; 1120 (um mil, cento e vinte) horas anual no período diurno - ciclo II; e 1200 (um mil e duzentos) horas no ensino Médio Regular distribuído em 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

Os professores em sua grande maioria são OFA (Ocupante de Função Atividades), visto que 95% dos Professores efetivos (PEB I) da Unidade se encontram Afastados pelo Convênio Estado – Município, gerando instabilidade por parte dos docentes substitutos quanto a sua situação funcional.

A organização da vida escolar desta unidade de ensino implica em um conjunto de normas que visam garantir o acesso, a permanência e a progressão

nos estudos, bem como a regularidade da vida escolar do aluno abrangendo, no mínimo, os seguintes aspectos:

- Formas de ingresso, classificação e reclassificação;
- Frequência e compensação de ausências;
- Promoção e recuperação;
- Expedição de documentos de vida escolar;
- Por ingresso, na 1ª série do Ensino Fundamental, com base apenas na idade;
- Por classificação ou reclassificação a partir da 2ª série do Ensino fundamental, conforme Lei vigente.

Desta maneira, esta instituição de ensino é composta por: quatro 1ª séries (A, B, C e D); três 2ª séries (A, B e C); oito 3ª séries (A, B, C, D, E, F, G e H) e cinco 4ª séries (A, B, C, D e E). No Ensino Fundamental por: seis 5ª séries (A, B, C, D, E e F); seis 6ª séries (A, B, C, D, E e F); quatro 7ª séries (A, B, C e D) e cinco 8ª séries (A, B, C, D e E). A respeito do Ensino Médio: três 1º anos (A, B e C) e dois 2º anos (A e B).

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora e uma vice-diretora, além de duas coordenadoras pedagógicas.

Tal instituição encontra-se dividida entre:

- Bloco I (térreo): sala da reunião; secretária e sala de espera; sala de informática; sala de Artes; sala da secretaria; diretoria; banheiro da equipe administrativa; banheiro dos professores; cozinha; sala do grêmio estudantil; sala de material de limpeza; sala de vídeo; sala da coordenação; depósito de material; sala direcionada ao projeto “Escola da Família”; sala dos professores; e oficina. No primeiro andar existe: salas de aula e uma sala de materiais para apoio pedagógico;
- Bloco II (Térreo): biblioteca; laboratório; sala de apoio pedagógico; banheiros dos alunos e professores. No primeiro andar existe: salas de aula e uma sala de materiais de apoio pedagógico.

II. “EMC”

Esta unidade de ensino possui: Ensino Fundamental – Ciclo II, no período matutino e diurno, e Ensino Médio no noturno, mantida pelo Poder Público Estadual e Administrada pela Secretaria de Estado da Educação com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente, respeitando as normas regimentais básicas estabelecidas. Foi criada pelo decreto 24.538 de 26/12/1985, publicado na DOE- Seção I.

A equipe de gestão da escola é composta por uma diretora e uma vice-diretora, além de duas coordenadoras pedagógicas.

Possui um espaço físico médio, dividido em blocos:

Bloco um = quatro salas de aula;

Bloco dois = seis salas de aula;

Bloco três = administrativo; um banheiro feminino e um masculino; uma biblioteca; uma sala de informática; uma cantina; uma quadra poli esportiva coberta; uma cozinha com espaço para refeitório no pátio; um banheiro feminino e um masculino para alunos; um pátio; um palco e estacionamento.

Vale ressaltar que, esta foi uma das instituições de ensino pública que menos disponibilizou informações para serem inseridas nesta pesquisa. A mesma compreende-se em 26 (vinte e seis) turmas de ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e 10 (dez) turmas de ensino médio, em sua maioria EJA (Educação de Jovens e Adultos).

III. “EPS”

A escola está situada no centro da cidade de Salto, em uma região bastante conhecida, de fácil acesso, até mesmo para aqueles que dependem de ônibus, e muito movimentada e urbanizada.

A construção da escola iniciou-se em 12 de maio de 1952, quando foi conferido o nome do educador. O prédio ficou pronto somente dez anos depois.

Em 1964 foi inaugurada a quadra de esportes, construída através de um grêmio estudantil.

A escola mantém os seguintes cursos: Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries (14 salas); Ensino Médio -1^a, 2^a e 3^a séries - (05 salas) e EJA Ensino Médio -1^o, 2^o e 3^o Termo – (06 salas).

Para a prática das atividades esportivas, a instituição possui duas quadras poli - esportivas (sendo uma coberta), um amplo espaço gramado que pode ser usado tanto para atividades esportivas quanto para aulas diferenciadas ao ar livre e, ainda, um pátio grande, que é usado tanto para atividades lúdicas quanto para ensaios de teatro, de danças e apresentações.

É composta também por: oito banheiros; uma biblioteca; dois amplos laboratórios, um para as aulas de artes e outro para as aulas de química; um salão nobre grande, equipado com aparelhagem de som para que possam ser realizados os eventos festivos e com vários bancos almofadados; uma sala dos professores; uma cozinha; duas secretarias, uma interna da escola e outra para o atendimento ao público; uma sala pequena da coordenação; sala da direção; laboratório de informática; refeitório; cantina e pátio.

A equipe de gestão da escola é composta por um diretor, duas vice-diretoras e três coordenadoras pedagógicas (uma por período). O corpo de funcionários é constituído por treze pessoas contratadas, sendo: um secretário efetivo; três agentes de organização escolar; e três agentes de serviços escolares. Por fim, o corpo docente efetivo consagra-se em trinta professores e os docentes OFA's (Ocupação de Função Atividade) em quarenta e cinco.

2.2.3 Universidades

I. situada na cidade de Itu

Esta instituição existe desde 1971, e é composta por cinco campi situados em diferentes cidades da região do Estado de São Paulo.

Seu curso de Licenciatura em Letras iniciou-se em 12/03/1959, com as autorizações do Decreto Federal 44231 de 31/07/1958, publicado em 12/08/1958,

e o Parecer 159/1958 C.F.E. de 03/05/1958. Tem disponibilizado atualmente, 240 (duzentos e quarenta) vagas aos interessados nesta formação.

II. situada na cidade de Sorocaba

Esta instituição de ensino foi credenciada pelo Ministério da Educação em 2002 e faz parte do Grupo Ciências e Letras há mais de 30 anos. Seu curso de licenciatura em Letras teve a Portaria de Reconhecimento nº 759, em 13 de outubro de 2006. Possui dois campi e tem 200 (duzentas) vagas para esta licenciatura.

Neste capítulo, portanto, tentei trazer maiores detalhes sobre os sujeitos selecionados, além de destacar algumas particularidades das escolas e das universidades em que estive realizando o trabalho de campo.

No capítulo seguinte, faço a análise dos dados em eixos/categorias, buscando demonstrar o diálogo entre os sujeitos. Concorda Bradley (1993, p. 431), que “em pesquisas qualitativas, as grandes massas de dados são quebradas em unidades menores e, em seguida, reagrupadas em categorias que se relacionam entre si de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos. Os eixos levantados circundaram entre: - O papel dos estágios na formação dos futuros professores; - Possibilidades e Limites de articulação teórico-prática nos estágios; - A relação universidade-escola na formação dos futuros professores; - Espaço, tempo e conhecimento na realização dos estágios.

Análise dos dados

Quero nessa etapa do trabalho, salientar a importância que dou ao estágio supervisionado respaldando-me em grandes interlocutores, concomitantemente, poder por meio das categorias idealizadas, descrever e analisar os dados coletados.

Como já mencionei, ao discutir a formação acadêmica, a temática estágio supervisionado aparece com grande destaque, posto que apresenta a tão esperada prática em sala de aula. Nele abarca também, os valorosos momentos de reflexão e inspiração para a formação docente, mobilizando nos futuros professores sentimentos contraditórios, tais como: o prazer e o medo da passagem de discente para docente.

A realização deste estágio se constitui numa das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional, na medida em que é considerado o momento também de efetivar, sob a supervisão/orientação de um professor regente, um processo de ensino - aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste futuro professor.

De acordo com reflexões de Santos (2005), existem quatro diferentes categorias que nos ajudam a entender o papel desta disciplina na formação inicial de futuros professores. A primeira delas remete-se ao estágio se constituir “como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor” (SANTOS, 2005, p.1).

A segunda categoria apresenta o estágio como elemento articulador no currículo do curso de formação de professores, ou seja, como uma trajetória de mão dupla, em que, ao mesmo tempo, o futuro professor se beneficia com o cumprimento do mesmo para conclusão do seu curso e para sua formação, e a universidade, enquanto centro de formação, apropria-se das vivências do estágio de seus alunos para corrigir sua trajetória curricular.

Concorda Almeida (1994) que, a seleção e organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados nas diferentes disciplinas do curso devem

originar-se das salas de aula, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação, uma vez que, é nesse cotidiano que eles encontram as maiores dificuldades e os maiores desafios para atuarem, profissionalmente.

A penúltima categoria configura o estágio como sendo aquele que, permite elo entre diferentes níveis de ensino, ou seja, possibilita a articulação e parceria entre Ensino Superior e Ensino Básico, reconhecendo, por um lado, “a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deve oferecer à ‘missão’ da outra” (Santos, 2005, p.03).

Para Behrens (1991), tal reciprocidade expressa à necessidade da articulação entre a teoria e a prática, em função da formação de professores, a fim de que, o ensino na universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, e nem a prática da escola seja somente, fruto do senso comum, ou uma prática pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, no entanto seja fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico.

Por fim, a última categoria expressa por Santos (2005) é a do estágio como um importante elemento articulador da relação teoria e prática, pois possibilita aos futuros professores uma inserção na realidade, uma aproximação com a prática, contribuindo assim, para a reflexão sobre a profissão docente, bem como para a construção de novos saberes sobre o ensino.

Acredito que, é somente nesse movimento de transitar por entre o saber e o saber fazer, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem, realmente, a sua prática profissional, que é possível construir uma prática de estágio curricular que seja significativa para o processo de formação inicial de professores.

Para a análise das entrevistas realizadas neste estudo, as falas dos diferentes atores foram organizadas em quatro eixos temáticos:

- O papel dos estágios na formação dos futuros professores;
- Possibilidades e Limites de articulação teórico-prática nos estágios;

- Relação universidade-escola na formação dos futuros professores;
- Espaço, tempo e conhecimento na realização dos estágios.

A seguir discuto os dados das entrevistas organizados nos diferentes eixos.

3.1 O papel dos estágios na formação dos futuros professores

A formação inicial dos futuros professores deve ser planejada de modo que os mesmos possam adquirir as competências necessárias ao bom desempenho profissional. Desta maneira, a mesma não deve consistir em um treinamento de técnicas e métodos, e sim, na ajuda aos futuros professores no seu desenvolvimento e autonomia profissional.

Com isso, vejo o papel do estágio como fundamental na construção da identidade profissional do futuro docente, pois ele possibilita a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, fazendo com que os estagiários reflitam sobre sua prática e, ainda, propicia a aproximação da realidade na qual irão atuar (ALEGRIA, LOUREIRO, MARQUES e MARTINHO, 2001).

Desta maneira, a análise das entrevistas com todos os sujeitos selecionados⁸, ou seja, professores regentes, futuros professores e orientadores de estágio, demonstraram suas visões em relação ao estágio e seu papel na formação docente.

Iniciando pelas professoras regentes, suas falas dividiram-se em pontos favoráveis e desfavoráveis em relação ao papel do estágio na formação inicial, além de levantarem alguns problemas que o permeia:

Acho que falta para a faculdade começar o estágio já no início do curso. [...] Quando eles realmente vêm para minha sala de aula já estão quase se formando e aí não podem aproveitar o curso com a experiência vivenciada na sala de aula. (PR1)

Percebo que embora o tempo tenha passado bastante, os métodos continuam os mesmos e os professores não tem a formação

⁸ Os sujeitos são diferentes e não possuem vínculo institucional, assim também, seus discursos não são paralelos.

necessária para enfrentar os problemas reais da sala de aula. (PR2)

[...] Temos muita vontade de mudar a situação da educação hoje em dia, mas isso é uma coisa muito difícil de se fazer. Muitas vezes somos pais, tutores, conselheiros. Acho que as universidades têm que dar mais autonomia nas práticas do que aprendemos e dispor de maior número de aulas de psicologia educacional. (PR3)

Se pudesse organizar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, colocaria os estágios supervisionados a partir do 2º semestre letivo. (PR4)

Diante destes dizeres observo como os docentes deixaram claro que acham necessária a graduação oferecer uma formação que ajude os futuros professores a enfrentar os problemas reais da sala de aula, como se desmerecessem todo o conteúdo que atualmente aprendem nas instituições, e achassem válido somente ensinar elementos de como se lidar neste ambiente educacional. Percebo através disso, a vontade de receberem receitas, métodos, para lidar com as situações imprevistas e heterogêneas do cotidiano escolar, como se isso fosse possível.

Além disso, detectei como os professores assumem para si funções que a sociedade contemporânea deseja, espera ou idealiza, que, no entanto, são inerentes à ação docente. Como professor, por exemplo então, se sente na obrigação de ser “tutor”, “conselheiro”, “pai”, etc.

Quanto aos aspectos positivos, as professoras regentes abarcaram a questão da liberdade hoje existente no ambiente educacional, no que diz respeito à recepção de estagiários nas salas de aulas, permitindo-os participar das atividades aplicadas pelo professor regente, e estarem em contato com a realidade escolar.

Com isso, recordaram também, o grande número de escolas comprometidas com a aceitação e acompanhamento do futuro professor durante o seu período de estágio, seja dispendo aos sujeitos atividades dentro da sala de aula junto ao professor regente ou em outros espaços físicos da instituição, com diferentes pessoas/funções deste ambiente educacional.

A professora “PR1” fez questão de mencionar que, os futuros professores atualmente, encontram-se cercados de material informativo, textos, livros, que durante a graduação e fora dela colaboram para a formação durante o estágio.

Negativamente, conjecturaram a falta de compromisso e responsabilidade por parte do futuro professor durante sua estadia na escola, como também a inibição, ausência de iniciativa, interesse e disposição destes sujeitos para retirarem todo proveito deste rico contato entre escola, professor e aluno.

De acordo com a “PR3”, outro aspecto negativo relevante a ser mencionado e identificado durante o estágio são as dificuldades de interpretação e produção textual por parte dos futuros professores. Para ela, o futuro professor, quando se encaminha para a escola, a fim de realizar o estágio, muitas das vezes carece de uma boa formação interpretativa e produtiva, afetando os seus futuros alunos, que ora ou outra poderão destacar-se em alguns conhecimentos que por ventura, são desconhecidos pelos mesmos. Todavia, este assunto merece espaço para maiores discussões, o que não caberia neste trabalho no momento.

A questão da carga horária obrigatória do estágio também teve voz ativa em meio as professores regentes, que dizem ser necessário rever o tempo de contato do futuro professor com a escola, uma vez que julgam ser mal aproveitado, pois os mesmos freqüentam a instituição duas vezes por semana, durante dois ou três meses e depois nunca mais aparecem. Idealizam que, estes pudessem ingressar logo no início da formação, em sala de aula e acompanhar uma turma durante um ano letivo de trabalho.

Referente às experiências enquanto estagiárias, a professora regente “PR1” explicita que, o estágio havia sido o momento de choque de realidade e dúvida a respeito da escolha profissional para o resto de sua vida. Sentia-se sempre na obrigação de estar naquela sala de aula escolhida pela orientadora, a fim de anotar falhas e deslizes. Já para a outra professora regente - PR4 – fora um dos piores momentos do seu magistério, além de ter criado naquela época um trauma e um sensação de incapacidade, pois se via tendo que dar conta de uma prática que não havia sido orientada.

Quanto às características positivas desta fase de formação, docentes salientaram as diversidades étnicas, culturais, econômicas e etc., de todos os

sujeitos que constituem as instituições de ensino, que colaboraram para enriquecer suas formações nestes âmbitos. De acordo com a professora regente “PR3”, a aceitação da escola e do professor regente em sua sala de aula (independente se obrigatória ou não; de bom agrado ou não) também é um aspecto plausível a ser mencionado, já que em nenhum momento naquela época houve um desmerecimento do estagiário, mas sim, uma base de recepção, incentivo e apoio, mesmo inerente aos olhos de quem viveu o estágio, mas daquele que gerenciou a instituição.

Quando me volto para as falas dos futuros professores, denoto que para eles o estágio em sua formação tem peculiaridades e importâncias:

O estágio tem sido importante para mim por que tem me ajudado a viver as realidades que acontecem no dia-a-dia da sala de aula. Posso ver os tipos de alunos que existem nas salas de aula, digo, os que querem estudar e os que querem fazer bagunça. Vejo como a professora trabalha com eles e aprendo junto. (FP1)

É um momento cansativo da nossa graduação, burocrático, mas que ajuda a gente pensar como vamos formar os alunos que um dia teremos. (FP2)

Um momento que me ensina muito e me disponibiliza ver as verdades que existem na educação brasileira. (FP3)

O estágio, sem dúvida, vem para somar na graduação. Graças a esta oportunidade, mesmo cheia de papelada para fazer e cumprir, ajuda a gente ver de verdade a vida de um professor, da escola, dos alunos. (FP4)

Desta forma, as expressões ditas acima colaboram na idealização automática de ser professor, ou seja, aquele que olha o caderno, aquele que domina a turma, que identifica os alunos interessados, resumindo suas funções na autonomia discente.

Outrora, tais futuros professores esclareceram o que imaginaram a respeito do estágio e do professor regente, antes mesmo de se envolverem neste momento:

Eu já tinha concebido que a única coisa que o professor da sala poderia fazer por mim durante meu estágio era me dar algumas dicas de como ser professor. Quanta inocência. Na minha primeira reunião com a orientadora da faculdade ela acabou comigo! Disse que não existia nenhum modelo a ser seguido. Que um era

diferente do outro. Se existisse um modelo, porque então eu estaria estagiando? Disse também que eu estava lá para observar, pensar nas situações, analisar o que era eficiente e pertinente, etc. Foi bom no final das contas, porque passei a ter outra mentalidade. Hoje sei que posso ajudar também e não somente ficar requerendo as coisas!(FP2)

Quando eu caminhei para a escola para realizar o estágio, tinha dentro de mim aquela idéia de que tinha que estagiar com excelentes profissionais, para aprender o que era lecionar, como se relacionar com os alunos, como preparar uma boa aula e como, de fato, ser professora. Ilusão!!!! Hoje vejo que devo construir o meu jeitinho de ser professora. Que a professora só está lá para colaborar nessa minha formação e não ser o único e verdadeiro 'exemplo' que devo seguir até o fim da minha carreira.(FP3)

Não esperava que ela me ajudasse tanto como tem me ajudado. Achei que seria como todos falam: eu ficaria na última carteira sem fazer nada e ela me ignorando o tempo todo. (FP4)

Nas falas acima, os futuros professores demonstraram inicialmente como era forte a crença na formação inicial, no sentido de que cabia aos “bons” professores regentes prepará-los para o magistério durante o estágio. Portanto, a figura de um professor regente era tida como um modelo, um espelho. Todavia Lima (2004, p.13) coloca que “os professores precisam ser parte de uma comunidade de colegas que influencie nas tentativas de repensar e experimentar práticas”.

De acordo com Marcelo (1998, p.55), alguns resultados de pesquisa na formação inicial têm mostrado que os futuros professores “entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino”.

Já no entender de Cunha (1989), essa definição de bom professor é uma categoria valorativa, estando sujeita a variações tanto em relação ao tempo quanto ao espaço, e ideológica, pois representa uma idéia que é construída socialmente sobre o professor.

Além do mais, pude notar nas suas falas que ainda existem desafios a serem enfrentados durante e após o estágio pelos mesmos:

[...] Sei que terei muitas dificuldades quando me formar, não somente para conseguir aulas, mas também saber a maneira certa de como prepará-las e está sendo fundamental para mim a ajuda da professora regente, mesmo que em pequenos momentos em sala de aula, pois não temos um tempo para sentarmos e conversarmos fora dela. (FP1)

A professora regente me acolheu muito bem. Tinha muito receio de enfrentar a sala de aula, mas ela me deu o maior apoio e me ajudou nas atividades. (FP2)

Tenho receio de não ter alguém para dividir meus medos quando começar a trabalhar sozinha! (FP3)

Espero saber o que escolher e como ministrar na minha própria sala de aula. Aqui tenho respaldo, mas não sei se os outros professores vão me ajudar. (FP4)

As declarações dos futuros professores demonstraram insegurança, medo e solidão ao iniciar a carreira docente, assim como qualquer início na vida de um ser humano. Contudo os mesmos necessitam ter claro que o processo de aprendizagem profissional da docência (durante e após o estágio), como defendido por Mizukami et al. (2005), não tem um fim estabelecido a priori.

Independentemente do tempo que tenham de profissão, todos os dias eles serão submetidos a aprendizagens intensas, o que tornará a profissão um verdadeiro e freqüente processo de aprender para ensinar e aprender a ensinar. De acordo com Gonçalves (1992), esses momentos de crise são necessários e enriquecedores, pois são eles que preparam e motivam os momentos de progresso (deixando claro, portanto, que este é também um dos papéis do estágio).

As professoras orientadoras também expressaram o que idealizavam sobre o estágio:

Uma disciplina insubstituível, de extrema importância na formação de nossos alunos. Julgo que seja a disciplina mais esperada por todos eles. (PO1)

Esta disciplina é a chave da formação na minha opinião. É o momento que estamos observando os estagiários vivendo aquilo que tanto ouviram ser dito aqui na faculdade. (PO2)

Primeiro esta disciplina para mim tem sido um grande desafio para minha vida profissional. A cada dia aprendo coisas novas e lidos com problemas novos. Acho que ela é a mãe da formação inicial dos nossos jovens, não desmerecendo nenhuma outra disciplina do curso, por que acho todas importantes. Você entende o que quero dizer, não é? Sou eu que ouço todas as reclamações, inquietações, sucessos, aventuras. Esta disciplina é então a mais diferente das demais nesses quesitos. (PO3)

Observando as narrações, fica evidente que o imaginário dos sujeitos está vinculado ao aspecto teórico, ou seja, entende que se deve aprender na licenciatura somente o que se deve ensinar. Os dizeres consagram um senso comum: o papel do estágio como o “aplicador” das teorias estudadas nas instituições. Assim, o imaginário pressupõe a prática desvinculada da teoria.

Destarte, de acordo com Augras (2000), o conceito do que vem a ser imaginário não se encerra em apenas uma dimensão. Existem muitos autores que dialogam sobre tal conceito e muitas são as teorias que o perpassam. Portanto, não vou me ater a essas variações, apesar de ser conveniente saber que elas existem, e sim, mencionar algumas noções que colabore na compreensão do seu significado.

Para Augras (2000), o imaginário concerne a todas as criações do homem, que vão desde pensamentos simples até pensamentos mais complexos, como a ciência. Ainda segundo a mesma, o imaginário está no cotidiano, em todos os momentos, na realidade em que se vive.

Já para o sociólogo francês Michel Maffesoli (2001), o imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado-Nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo, é cimento social, ultrapassa o indivíduo, impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser nunca individual. Mais do que isso, só existe imaginário coletivo. Isso significa dizer que por trás de “um” imaginário qualquer se encontra o imaginário de um grupo no qual ele está inserido.

Uma terceira definição se consagra na voz de Ruiz (2003, p.30) “(...) o imaginário e a imaginação, por princípio, são indefiníveis, isto é, nenhuma explicação racional por muito densa ou extensa que se pretenda poderá exaurir o imaginário. O imaginário sempre deverá ser descrito pelos seus efeitos, pois nunca poderá ser explicado por meio de definições conclusivas”.

Cabe questionar então, como este futuro professor pensará sua prática, se seu imaginário esta voltado ao aspecto teórico? Como saberá por sua vez lidar com situações nunca antes vivenciadas segundo este raciocínio? Que decisões tomará no momento de resolver problemas com os alunos e com seus próprios pares? Como se portará mediante atividades previamente planejadas e que resultam em dados inesperados? É possível aprender todas as maneiras ou técnicas durante a graduação para enfrentar heterogêneas situações?

Indiretamente fica denotado que, a escola-campo necessita oferecer o modelo de professor e constituir o “locus” de formação. Nela, o futuro professor, mesmo inconscientemente escolhe o modelo de bom professor para copiar e aprende com ele a desenvolver sua profissão docente. Nesse caso, a formação inicial passa a ocorrer por “cópia de modelo de professor da escola-campo”.

Com a figura do professor-modelo, o futuro professor procurará construir sua própria prática, baseado no pressuposto de que observando fazer, se aprende a fazer. Nessa perspectiva, o estágio passará a ser enfatizado, como visto pelas falas, como espaço para o estagiário selecionar, na escola-campo, o professor experiente, como expoente para sua formação.

Nesse sentido, o estágio passará a se consagrar como atividade curricular meramente burocrática, colaborando para a formação de um professor acrítico, mero receptor de práticas alheias, pois, o ato mecânico de se “fazer estágios” não possibilita a apropriação da prática pedagógica eficiente.

Por sua vez, a escola formadora recorrendo à técnica da simulação, improvisando situações que não se assemelham ao cotidiano da sala de aula não propiciará a apreensão e o estudo da realidade conflitante do cotidiano escolar, no sentido de propor transformações.

Essa perspectiva de trabalho evidencia então, a crença na possibilidade de se apreender o processo de ensino e dele se apropriar apenas falando sobre ele.

Destarte, entendo que o estágio deve ser vislumbrado como um momento de aproximação da complexidade da realidade escolar, e como um espaço para a reflexão das práticas pedagógicas. Para Almeida (1994), o cotidiano de sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos de onde deverão ser retirados os elementos teóricos que permitem compreender o processo educativo. Essa compreensão recupera o real significado do papel do professor, no sentido de ele apropriar-se de um “fazer” e um “saber” adequados ao momento que vive a escola atual.

Nas atuais circunstâncias, de sucateamento e desvalorização pela qual passa os cursos de formação de professores, urge-se a criação de ações coletivas de embates para exterminar com os estágios vistos como uma função única e intrinsecamente burocrática, ou como contemplação de modelos:

[...] o Estágio Supervisionado não pode se configurar como espaço isolado, fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso, mas sim como espaços em que os professores em formação vão colocando em uso os conhecimentos que aprendem ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, nos diferentes tempos e espaços curriculares. (Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2003b, p.22)

Portanto, conforme Placco (2002, p.27) o momento de estágio é a oportunidade de “perceber-se e perceber as ações que realiza, avaliá-las e modificá-las em função de percepção e avaliação são questões fundamentais e sensíveis na formação do professor, que exigem do formador e do formando disponibilidade e compromisso”.

Afirma Freire (2000), que esta disciplina tem o papel de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, a mesma também, apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Sobretudo, quero salientar que, embora a disciplina seja de extrema importância, todavia não basta que os futuros professores somente encaminhem-

se a escola-campo. É necessário, depois que as observações e/ou participações realizadas por eles sejam consideradas no currículo do curso de formação; dentro de um espaço/tempo, privilegiado para uma análise crítica e diálogo, na tentativa de interagir a realidade profissional com os elementos estudados no curso.

3.2 Possibilidades e Limites de articulação teórico-prática nos estágios

O estágio supervisionado surge como um momento fundamental, no momento de formação e de desenvolvimento do futuro professor, uma vez que propicia o contacto com a realidade de ensino. Através dos estágios teoria e prática se mantêm em intensa relação, possibilitando um enfrentamento do real refletido a partir da teoria, abrindo-se mão do poder estabelecido pela natureza totalizante da teoria.

De acordo com Machado (1999), é o momento que o "aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor". Para tanto, essa inserção na ação educativa do futuro professor é mediada pelo professor regente, como também pelo professor orientador (também conhecido como orientador ou supervisor de estágio), que atuam no sentido de ajudar o estagiário a estabelecer a relação teoria-prática e a refletir sobre o processo ensino/aprendizagem.

Tais termos (teoria e prática) derivam do grego, sendo "teoria" o sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra "prática", provinda de "práxis", relaciona-se ao agir, ao fato de agir e, principalmente, à interação inter-humana consciente (CANDAUI & LELIS, 1999). Esta dicotomia, conforme Maldaner (1998 p.51) descende dos "currículos de formação profissional com base na racionalidade técnica derivada do positivismo", pois objetivavam justamente separar o mundo acadêmico do mundo prático, mantendo assim o monopólio da pesquisa.

Segundo Schon (1992), este é um processo de formação de professores que sofre grande influência do "modelo da racionalidade técnica", cuja atividade profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas fornecidas pelos

pesquisadores. A dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas na escola.

[...] Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. (FREITAS, 1992, p.12)

Afirmam Sousa e Fernandes (2004) que, a formação de professores tem sido bastante teórica em muitas universidades, estando afastada da realidade do ensino básico, dando-se ainda, pouca importância à prática e supervalorizando a teoria. Todavia urge-se na alteração desta ideia “de que a formação teórica recebida nos primeiros anos da formação inicial é uma espécie de receituário, em que a prática é uma aplicação da teoria” (SOUSA e FERNANDES, 2004, p.92).

Conforme Moura (2003), o Estágio é como uma preparação que antecede a prática profissional e, Curricular ao domínio de elementos que objetivam engendrar a prática, ou seja, “uma atividade teórica, preparadora de uma práxis”. (PIMENTA, 2001, p.15).

Segundo Fávero (2002, p. 65), é necessário propor a construção de uma concepção dialética, em que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação, a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar.

O estágio, portanto, é um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas e deve ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico, concorrendo conjuntamente para a formação da identidade do futuro professor como educador e para o desenvolvimento de competências exigidas na prática profissional quanto à condução, preparação e execução de seu ensino.

Isso pode ser alcançado se, o estágio for uma preocupação, um eixo articulador de todas as disciplinas do curso, e não somente daquelas erroneamente nomeadas “práticas”. De acordo com Pimenta (2001):

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver a atividade que possibilite o conhecimento, a análise e a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, a luz dos saberes disciplinares, são possíveis as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (p.55)

Dessa forma, o momento de estágio oferece ao futuro professor, de acordo com Pimenta e Gonçalves (1990) um espaço de aproximação à realidade na qual atuará, e ainda argumentam:

[...] não se deve colocar o estágio como o “pólo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir uma reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública [...] é preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno forma professor, na prática. Ou seja, um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade escolar. (p.129)

Para Mizukami (2005), a prática não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece base de conhecimento que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido Pimenta (2001) enfatiza:

(...) Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (p. 24).

Ao analisar as entrevistas inicialmente das professoras regentes, observei como as mesmas denotam maior importância a prática pedagógica, desde o momento que recordam de suas experiências e vivências durante o estágio:

Fiz meu estágio numa escola muito pobre. As crianças praticamente iam à escola para comer... aí consegui entender o que a professora de psicologia da educação falava. Só me faltava entender onde eu ia aplicar todos aqueles teóricos que eu lia, mas o professor que me recepcionou no estágio me mostrou que a sala de aula era mais complexa... aprendi muito com ele. Íamos para a escola só para observar os erros e falhas dos professores para que depois a gente não cometesse isso também. [...] a gente copiava as coisas boas que os professores faziam e tomava como nossos melhores exemplos. [...] confesso para você que aprendi mais durante meu estágio do que durante o tempo que fiquei na faculdade. Sabe, as coisas que eu aprendia lá, quase nem sempre usava no meu estágio, e acho que nem usei até hoje... (risos). (PR2)

Meu estágio? Faz tempo, viu! Deixa eu relembrar um pouco [...]. Foi numa escolinha bem distante do centro da cidade da onde eu morava, com poucos alunos e poucos professores. Eu ia lá todos os dias cumprir meu estágio [...] Hoje muitas das coisas que faço na sala de aula foi por que aprendi no meu estágio. Para falar bem a verdade, o que eu queria na época era viver a vida de ser professora, eu não tinha muita paciência para ficar aprendendo aquele monte de coisa na faculdade. Acho até hoje que o que vale mesmo é a prática. Vejo isso quando os estagiários me procuram. Estão doidos para por, literalmente em prática tudo o que aprenderam lá na faculdade [...]. (PR3)

Novamente, através da fala da “PR3” fica caracterizada a maior denotação da prática propiciada, ao seu analisar, pelo estágio frente às teorias desenvolvidas na instituição de ensino, ou seja, essa forma de pensar separa teoria e prática e impossibilita o futuro professor de fazer relações entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica.

E necessário, de acordo com Imbernón (2000), que:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (p.15)

Portanto, levo em consideração que o educador não é um mero reproduzidor de técnicas pré-fabricadas, tão pouco é um mero receptor de conhecimentos já prontos e acabados, e que o curso de formação inicial deve oferecer a formação necessária para uma atuação que envolva tanto o conhecimento teórico quanto à

oportunidade de refletir desde cedo sobre a prática. Além disso, deve oferecer tanto os aspectos científicos do conhecimento, quanto à parte pedagógica, oferecendo possibilidades aos alunos de articular teoria e prática, pois elas são indissociáveis.

Quanto aos futuros professores, percebi como também valorizam a prática e desmerecem a teoria estudada:

[...] infelizmente a prática e a teoria são pólos extremamente opostos [...]. (FP1)

No desenvolvimento do estágio, os autores que estudamos e as teorias didáticas que nos foram ensinadas não foram aplicadas na prática. (FP2)

“Nunca imaginei que as coisas ditas na faculdade eram tão diferentes do que acontece na escola”. (FP3)

Tem horas que não consigo entender porque estudei tanta coisa na faculdade. Não consigo usar nem metade. [...] Quando estamos na sala com a professora responsável percebemos que aquele é sim, um bom momento para a gente construir conhecimentos com a prática dela. Na verdade, eu acho que é um período de costura. (risos). Sabe quando a gente pega um tecido, cria um modelo e costura até que se transforme na peça de roupa sonhada? Pois é [...] no estágio a gente costura uma aprendizagem do que se deve fazer ou não fazer quando se tem uma sala de aula. O modelo que criamos desta roupa, provavelmente foi baseado numa outra roupa, mas não cópia, com mudanças. Assim somos nós, não é mesmo? Sabemos que a professora que está na sala não é o único modelo, mas uma referência de uma prática, no caso a nossa futura prática. Entendeu minha metáfora? (risos). (FP4)

Quando recorremos às exigências legais estipuladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica (CNE/CP 28/2001), observamos que às 400 horas de prática como componente curricular, a ser desenvolvido pelo futuro, juntamente com 400 horas de estágio supervisionado, constituem o eixo central articulador da teoria e prática no percurso formativo. Dessa forma, teoria e prática passam a ser consideradas elementos indissociáveis da ação docente, uma vez que, para refletir a respeito das dificuldades, necessidades e contradições que emergem da prática, é preciso buscar as teorias.

De acordo com as vozes das professoras orientadoras, o momento de orientação por elas disponibilizado, demonstra o deslocamento de teoria e prática, uma vez que, o conceito de orientação está deturpado entre os discentes, ou seja, eles esperam que tudo esteja pronto e acabado para ser entregue e explanado, (consideram a reflexão um passatempo), contudo não há a busca e procura do conhecimento. O orientador é visto como transmissor de conhecimentos, técnicas e regras. Por outro lado, observo nos discursos abaixo a aparente idéia de dominação/controle por parte das professoras orientadoras em relação ao pensamento e idéias dos futuros professores, já que parecem não aceitar as contradições e os questionamentos levantados pelos sujeitos em formação:

Orientar adulto não é a mesma coisa que comandar uma classe de ensino infantil. Na universidade temos pessoas com idéias estabelecidas e concretizadas; elas encaminham-se para as graduações repletas de crenças, costumes e valores [...] muitas das vezes, restringem-se a concordar com o que apresentamos em sala de aula durante as aulas de orientação. (PO1)

Os estagiários não entendem o momento que reservamos durante as orientações para a reflexão da prática docente. Já ouvi muitos dizerem que este momento não leva a nada, que não passa de um período no qual o professor utiliza para disfarçar que não preparou aula ou que não está disposto para lecionar. [...] muitas das reflexões que acontecessem em sala surgem a partir de perguntas que instigo e faço a eles, mas sempre observo que eles tendem a desviar da reflexão e passam a apontar os erros que observaram. Muitas vezes, comparam suas experiências de escolas com as vivenciadas enquanto estagiários. Nesse vai e vem perdemos então, a essência da orientação que é ajudar nossos alunos com as situações e problemas de sala de aula! (PO3)

Resgata Schön (2000), que o formador não deve se limitar a ensinar, mas também facilitar a aprendizagem, conduzir o futuro professor de maneira que este possa construir e produzir conhecimento. A relação entre ambos deve estar cercada de diálogo, pois através disso o mesmo poderá propor desafios, questionando e aconselhando-o a exercer sua criticidade.

Para Sá-Cháves (1994) se o profissional tiver uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva, o mesmo contribuirá no desenvolvimento do futuro professor no quadro de valores, atitudes, conhecimento, capacidades e

competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições ímpares de cada ato educativo. Além disso, cabe lembrar que:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2002, p.49)

No mais, considero que, os adultos tendem a se apegar às suas idéias, crenças e valores e não estão dispostos a abrir mão deles com facilidade, o que segundo Jung (1983) é um sinal de maturidade. Ser adulto implica possuir idéias próprias e ser capaz de explicitá-las e defendê-las. Sendo assim, quando estão sendo orientados e estão aprendendo, concomitantemente estão revendo e transformando quadros de referência e não somente adquirindo novos conhecimentos, o que não acontece sem conflitos e tensões.

O simples fato de, os futuros professores carregarem para a trajetória acadêmica (e profissional) elementos pessoais, de crenças e valores, demonstra experiências de histórias de vidas pregressas, e que se confrontam com as realidades presentes, durante as experiências no curso de formação inicial. Cabe ao orientador saber trabalhar com as diferentes linguagens, discursos e representações, com as descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática) e crenças.

Posto estas denotações, compreendi que os sujeitos indiretamente em seus dizeres não evidenciam a concepção de teoria e prática no esquema da unicidade. Expressam uma visão reducionista, uma articulação linear, deixando transparecer um processo de sobreposição da teoria à prática que não contribui para a compreensão da realidade educativa na sua integralidade. A teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta. Os

conteúdos são descontextualizados e fragmentados, não possibilitando relação entre estes e os métodos e processos de ensino.

Quando a professora regente entrevistada diz "(...) Eu não tinha muita paciência para ficar aprendendo aquele monte de coisa, o que eu queria na época era viver a vida de ser professora (...)", a mesma descola a vida de professora do conhecimento. Fica cada vez mais reforçado a idéia de, como o professor sempre associa o papel dele a alguém que repete gestos, fórmulas, exercícios, todos descolados do que tenha sido visto na universidade, ou seja, é aquele que sabe "colocar" lição na lousa, vistar os cadernos, consegue aquietar os alunos quando estão bagunçando ou atrapalhando a aula, etc.

Constatei que, os professores entrevistados acreditam que a disciplina de PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO seja capaz de resolver todos os problemas e dilemas de comportamento e violência ocorridos na escola e na sala de aula. Todavia, esquecem que, por exemplo, a indisciplina, às vezes, não é da ordem da psicologia, e que o próprio comportamento está ligado com a prática.

Na fala da "PR2", quando afirma: "Fiz meu estágio numa escola muito pobre. As crianças praticamente iam à escola para comer... aí consegui entender o que a professora de psicologia da educação falava", demonstra a relação "crianças pobres" com a idealização de que seja esta a função da psicologia (imagina-se que a teoria não pode colaborar/ajudar as crianças, mas a psicologia sim), estar em contato com estes sujeitos e dilemas sociais.

Vejo na maioria das falas, idéias equivocadas no que tange os seguintes aspectos: só se consegue aprender mais no estágio do que na universidade; a teoria é tida como receita para ser aplicada na prática; quando a teoria aplicada na prática não serve ou não produz resultados esperados, concomitantemente os conhecimentos também de nada servem.

Todavia, compreendo que o estágio é teoria e prática (não teoria ou prática), porque "a atividade docente é ao mesmo tempo conhecimento e ação". (PIMENTA, 2002, p.41), inseparáveis no plano da subjetividade do professor, sempre dialogando o conhecimento pessoal com a ação (SACRISTÁN, 1998, p. 12). A prática possui caráter social e cultural, é institucionalizada e histórica. A ação, pertence aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus

modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar, etc (SACRISTÁN, 1998, p. 74).

De acordo com Pimenta (1997) e Pinto (1993), se não existir um momento de teoria e outro de prática o estágio não pode ser compreendido como o momento de aplicação da teoria. Já para Saviani (2007):

Na raiz do dilema está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico [... mas], teoria e prática são opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática. (p.6-8)

A formação “deve ser encarada como um processo permanente” (NÓVOA, 1992, p.29) e contínuo, tendo teoria e prática andando unidas e ligadas ao dia-a-dia dos professores e das escolas. Segundo o autor ainda, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa, a dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992, p. 38).

O que não pode permanecer é a supervalorização por parte dos cursos de formação de professores à teoria, o afastamento da realidade do ensino básico e a desqualificação da prática, a fim de não perdurar o lema que Sousa e Fernandes (2004, p.92) destacam: “(...) de que a formação teórica recebida nos primeiros anos da formação inicial é uma espécie de receituário, em que a prática é uma aplicação da teoria”.

Portanto, o estágio se coloca como eixo articulador entre teoria e prática, já que os elementos da prática são trazidos pelos estágios e reelaborados nos cursos de formação docente, garantindo a produção de conhecimento nas áreas específicas da docência. Para Piconez (2003):

A prática de ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira (p.24).

Por meio das entrevistas com os docentes e futuros docentes, foi bastante comum então, encontrar, referências de que a teoria pouco contribui para com a sua prática, uma vez que fazem menção a sua formação, onde falta integração entre disciplinas específicas e pedagógicas, ou ainda pela distância entre os estudos realizados na universidade e o trabalho na escola.

Santos (2005) menciona que, a ciência moderna é uma ciência dual que se manifesta nos binômios concreto/abstrato, espírito/corpo, sujeito/objeto, ideal/real, o que remete também a dualidade entre teoria/prática. Neste dualismo então, a teoria tem supremacia em relação à prática, pois se acredita que a teoria serve de guia à prática desvalorizando a teoria baseada na prática.

Tal valorização do teórico em detrimento ao prático estabelece um nível diferente de poder, ou seja, aqueles que estudam ou investigam a educação de forma teórica são considerados conhecedores da prática, enquanto os professores que a vivem são tidos como mal informados. Além disso, a expectativa de que os teóricos tragam explicações e soluções para a prática, amplia a dicotomia e estabelece-se uma descrença em relação à teoria.

Com isso, pude constatar a dicotomia entre teoria e prática na fala das professoras regentes e dos futuros professores, que não entendem o que fazer com toda a teoria aprendida na universidade na formação inicial quando estão de fato a realizar o estágio, ou seja, na verdade, as críticas remetem a não pertinência desses saberes “científicos” ao contexto de trabalho, a prática do dia-a-dia em sala de aula.

Assim, é necessário que, desde o início do processo de formação, o professor tenha consciência e domínio do conceito de teoria e prática, como instrumentos que auxiliam na sua ação pedagógica, visto que o professor exerce um importante papel de mediador intencional e explícito no processo de elaboração conceitual planejado no decorrer da relação de ensino.

3.3 Relação universidade-escola na formação dos futuros professores

Uma questão central que permeia o cenário das discussões a cerca da formação de professores é a inclusão das escolas básicas e de seus professores

como parceiros nas tarefas de formação. Eis um processo de dupla mão: tanto as universidades reconhecem a força da escola como “locus” de formação docente, quanto contribuem para a transformação das escolas.

Destarte, para a viabilização de tal movimento é imprescindível que a relação universidade-escola seja formalmente configurada através do estabelecimento de projetos de parceria, ou seja, as atividades de estágio não podem continuar decorrendo de decisões idiossincráticas, baseadas em acordos ou relações pessoais de um ou outro professor mais comprometido (em geral, os docentes responsáveis pela “Prática de Ensino”).

É necessário que esses projetos sejam implementados de forma oficial, por meio de convênios e acordos entre escolas e instituições formadoras, a fim de visar um processo de mútua colaboração (tanto as escolas e seus professores qualificam a formação dos futuros professores, quanto à universidade contribui para a qualificação das escolas, seus projetos e professores).

Como é sabido, não é tão simples viabilizar projetos formativos em parceria com escolas, já que implica o enfrentamento de questões organizacionais historicamente enraizadas, além de embates políticos e alterações de concepções e práticas educativas, seja por parte dos professores universitários, seja dos professores da educação básica e, sobretudo, de seus dirigentes.

Considero que, para que o futuro professor possa ter acesso aos conhecimentos necessários à profissão, seja necessário um trabalho de parceria entre universidade e escola, a fim de que o futuro professor possa se envolver em atividades contextualizadas.

Com a colaboração entre os dois pólos formadores, haveria uma contribuição muito grande para a formação do futuro professor, uma vez que, o professor regente contribuiria com seu aprendizado através de seus saberes da experiência, enquanto que o futuro professor com os seus saberes de conteúdos, metodologias inovadoras, etc., contribuiria no fazer pedagógico do futuro professor. Ocasionalmente por fim, um ambiente educativo tendo a cooperação como uma estratégia formativa e um objetivo prioritário no desenvolvimento da ação educativa.

(...) uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância. Nesta perspectiva a prática profissional ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve de forma simultânea os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores regentes) e os professores da escola de formação. (CANÁRIO, 2001, p. 31)

O trabalho com o estágio supervisionado não pode ser considerado único de responsabilidade da instituição formadora, mas:

[...] A rede de relações se estende ainda para os locais onde os estagiários atuarão, de forma que não seja apenas o professor orientador de estágio o responsável pelo trabalho de unidade entre teoria e prática. (LIMA, 2004, p. 61).

Portanto, durante a entrevista ficou clara a acentuação dada pelas professoras regentes quanto à distância entre escola e universidade, e a intrínseca vontade desta união para uma formação satisfatória:

A universidade é capaz de mostrar um campo teórico imenso, que ajudará na construção dos novos métodos a serem seguidos, mas a escola ajudará na prática dos métodos teorizados. (PR1)

Os professores hoje têm muitos desafios para enfrentar. Como já disse no passado tudo era mais fácil, mas hoje a universidade tem o dever de preparar os professores para enfrentar todas as diversidades da profissão, mas infelizmente isso ainda não acontece por isso acredito que ser parceiro de meus estagiários é fundamental. [...] ao abrir suas portas, a escola deixa mais claro os pontos que merecem uma atenção maior, mostra que nem tudo é lindo como parece nessa profissão, mas que muito pode ser feito por nossas mãos. (PR3)

A universidade realiza muitas pesquisas sobre o trabalho docente, mas a prática mesmo fica por conta das escolas de ensino básico. Assim ao unir as duas, penso que daria um ótimo casamento cheio de belos frutos. (PR4)

Os docentes argüem sobre os papéis e responsabilidades dos pólos formadores, mas não afastam em momento algum a concretização de que na universidade há somente a teoria e que no estágio há a prática. Estes sujeitos sustentam indiretamente a idéia de desvinculação de teoria e prática. Ao passo que idealizam a união da escola e universidade, consagram dentro de si funções

diferentes para cada um deles (cabe a teoria a um e a prática a outro). Qual a importância, portanto desta parceria?

Na voz de Guarnieri (2004), ainda que não seja uma prática recente das escolas receberem estagiários, quando a universidade entra em contato com as mesmas, nota-se que os vínculos entre instituição formadora e escolas ainda se mostram frágeis para viabilizar uma proposta de formação prática que pretenda envolver as instituições de ensino fundamental como colaboradoras na formação inicial dos professores.

Para Furió & Jesus (2002, apud AZEVEDO, 2008), mudanças significativas com o trabalho docente só ocorrerão, quando os próprios docentes introduzirem as tarefas de inovação e investigação sobre os problemas de ensino, por meio de ligação, integração, colaboração com equipes de professores universitários e professores regentes criando, assim, o que os autores elencaram de “redes de investigadores e professores associados.”

No mais, a universidade por sua vez, necessita garantir seu papel, muito bem delimitado por Foresté (2003, apud AZEVEDO, 2008):

- ✚ Esforço interinstitucional na construção da profissionalização de professores do ensino básico;
- ✚ À introdução de outros espaços institucionais na formação de professores;
- ✚ A valorização de diferentes saberes na colaboração de novos sujeitos para discussão;
- ✚ Implementação e avaliação de projetos voltados para a formação de profissionais do ensino.

Outros dois aspectos levantados pelos futuros professores durante as entrevistas circundaram entre problemas, envolvendo tanto a universidade quanto a escola, no que diz respeito à burocratização do estágio supervisionado e a ausência de responsabilidade e obrigações destes dois pólos formadores.

Infelizmente não podemos refletir na universidade sobre o que vivemos. Temos que nos preocupar se estamos preenchendo os formulários corretamente, pois se houver qualquer equívoco, temos que começar a preencher tudo de novo. (FP1)

Acho que tanto a escola quanto a universidade têm faltado com suas respectivas obrigações. Acredito que ambas deveriam mostrar-se mais atuante nesta etapa tão importante de nossa formação. Tenho que destacar como a professora regente tem sido importante para minha formação. Essa sim me dá o completo apoio e mesmo sem tempo me ajuda a refletir sobre os problemas que vejo e levanto em sala de aula. (FP2)

São tantas coisas para ficar preenchendo, mas nenhum acompanhamento do orientador e nem da direção da escola. Tanta cobrança para que, não é? Ninguém vem ver se é verdade e se estou bem e aprendendo alguma coisa. Acho que a universidade não está nem ai e a escola faz aquilo que acha que é obrigação. Posso estar errada. (FP3)

Sinto que falta mais participação tantos dos meus professores lá da faculdade quanto do pessoal todo aqui da escola. A gente tem a sensação que ninguém fala com ninguém. A gente traz a carta aqui de aceitação de estágio. Essa é a conversa que a universidade tem com a escola. A escola aceita a gente e assina nossos papéis. Fica nisso. (FP4)

A concepção fragmentada da formação, em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática, é uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos, contribuindo para que a preocupação principal na realização do estágio curricular se concentre nos seus aspectos burocráticos.

Para a professora orientadora “PO1”, ao vislumbrar a relação ainda que distante entre os dois pólos formadores alega que, a escola como campo de estágio tem sido agredida e invadida por uma “facilidade educacional”, na qual o futuro professor não tem necessitado mais assistir e vivenciar as problemáticas do dia-a-dia de sala de aula, ao contrário, o mesmo tem recebido assinado todo o seu documento de estágio e sido dispensado. Ratifica a necessidade de acompanhamento melhor por parte da equipe gestora quanto a este procedimento realizado pelos professores regentes “incapacitados” para tal função, assim como da instituição formadora.

Este é um problema muito bem acentuado pela docente e merece ser lembrado aqui, pois uma vez que, o futuro professor não desfrute e aproveite deste campo de estágio para a apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ao exercício profissional com função de desenvolver relações

entre saberes e fazeres ou, dito de outra forma, entre teoria e prática, apropriar-se-á então, após a formação? O que significou o momento de estágio?

Ao ignorar a experiência de estágio, o mesmo também ignora a possibilidade de entrar em contato com os problemas reais da comunidade, espaço no qual poderia analisar e implementar modos diversos de atuação em sua área de trabalho, valorizando os conhecimentos locais e suas relações com os conhecimentos socioculturais globais.

Quanto a estes professores regentes que assinam os documentos e exilam o futuro professor da realidade da sala de aula, tendem eles próprios a não valorizar o seu papel na preparação profissional do futuro professor e a considerar que, verdadeiramente, o formador é o professor orientador de estágio na universidade que deve se responsabilizar pelo acompanhamento, orientação, supervisão, avaliação dos “estagiários”. Outrora, tal atitude também possa corresponder ao medo ou insegurança de ter uma pessoa diferente em sala de aula que possa corrigi-lo ou ter um maior conhecimento que o mesmo, aguçando em sua mente o seu desmerecimento e desqualificação enquanto profissional daquela área.

Contudo, é relevante esta última menção quanto ao medo ou insegurança do professor regente frente ao futuro professor, uma vez que este se encaminha para a sala de aula como se soubesse mais que o professor que ali está. Vejo presente nos discursos os conflitos de expectativas: o professor que recebe estagiário sendo “esmagado” e “espionado”, obrigando-se a fornecer atividades para que o mesmo realize e não preste muita atenção em sua aula.

Além disso, esta mesma docente enfatiza que na escola, a equipe gestora e pedagógica (também a universidade) necessitam acompanhar os futuros professores e procurar resolver os casos de evasão, quando há possibilidades. Argumentou que, toda a equipe deve ser presente na vida do futuro professor, ajudando-o e estimulando-o na profissão escolhida. Deixou claro o enojamento quanto aos profissionais que desanimam os estagiários durante a sua permanência de estágio dizendo as “desgraças” e problemas vivenciados na profissão, que só tendem a acentuar ainda mais a evasão, em seu ponto de vista.

Complementando o que afirmou a “PO2”, a terceira orientadora ressaltou a necessidade também da escola estar atenta para poder resolver problemas ou necessidades apontadas pelo futuro professor durante sua permanência na instituição, a fim de propiciar um desenvolvimento pleno das habilidades pessoais e comportamentais dos participantes e não freá-las ou simplesmente direcioná-las novamente para a instituição de forma que somente o professor orientador seja capaz de ajudar e solucionar problemas dos mesmos. Compreende que todos os sujeitos da escola direta ou indiretamente são formadores deste sujeito em formação.

É sabido que a evasão de estudantes/futuros professores é um fenômeno complexo, comum às instituições superiores no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, essa temática tem sido objeto de alguns estudos e também análises, especialmente nos países ditos de primeiro mundo e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio econômico-culturais de cada país.

É preciso reconhecer que, no intervalo entre o início do processo, com a entrada do futuro professor na universidade, e o momento de sua saída, traduzida em sua formatura, uma série de fatos ocorre. Ou seja, muitos sucessos que recompensam esforços desenvolvidos, ou muitos obstáculos surgem dificultando acentuadamente a trajetória do estagiário, e que por vezes, acabam interferindo na continuidade do processo, ocasionando o desligamento da instituição ou do curso e sua respectiva evasão do processo de estágio na escola.

Destes muitos obstáculos, vários são os fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial como também continuada dos professores no país, destacando-se o aviltamento salarial e a precariedade do trabalho escolar. Assim, o desestímulo dos futuros professores em continuar o magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são conseqüências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira.

Como ocultar a verdade do cenário docente nas escolas públicas, se ela é destaque nas manchetes de jornais, revistas e tv's?

Anseia a professora orientadora "PO3" numa possibilidade de um trabalho em grupo entre os professores regentes e futuros professores mediada pela participação do professor orientador estabelecendo uma inter-relação/colaboração entre as partes. Ressalta que, por diversos motivos (pessoais, acadêmicos, espacial, local, etc.) a maioria dos orientadores não consegue acompanhar o estágio de seus futuros professores e nem tem a oportunidade de trocar idéias, conhecimentos, experiências com os professores regentes. A partir disso, segundo ela, surgem às necessidades formativas de ambos os lados e de um suporte dentro do próprio grupo de trabalho, para então gerar a melhoria da prática pedagógica de todos os atores.

Inicialmente, analisando os discursos ficou claro que a universidade, no quesito estágio, mantém uma relação instrumental e distante das instituições de ensino (escolas), enfatizando que a mesma é apenas um campo de estágio para acolher futuros professores dos cursos de formação. Haja vista e comprovado este distanciamento, quando os professores regentes entrevistados salientam à falta de um acompanhamento efetivo desses futuros professores em seus ambientes de estágio, bem como a falta de rigor e eficácia nas avaliações e na cobrança das atividades deles por parte da mesma e dos professores orientadores de estágio.

A respeito do acompanhamento dos futuros professores, uma das professoras orientadoras ressalta que por diversos motivos (pessoais, acadêmicos, espacial, local, etc.) os profissionais de sua área não conseguem acompanhar o estágio e nem tem a oportunidade de trocar idéias, conhecimentos, experiências com os professores regentes. Compreende as necessidades formativas de ambos os lados e de um suporte dentro do próprio grupo de trabalho, para então gerar a melhoria da prática pedagógica de todos os atores.

A LDB afirma que, os sistemas de ensino devem, portanto promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação,

incluído na carga de trabalho. Todavia, é sabido que as universidades não oferecem tais condições por uma questão econômica (custos).

Entendo que, uma ou duas professoras orientadoras para atender uma turma de futuros professores é insuficiente, uma vez que necessita atender as dúvidas, acompanhar os momentos de estágio e as reflexões de todos eles. Por isso, compreendo que todas estas responsabilidades pertencem a todos os professores deste curso de graduação, uma vez que também são formadores.

Entretanto, vislumbrei também nesta pesquisa que, embora as professoras orientadoras saibam da necessidade desta troca entre todos estes sujeitos durante a formação, as reuniões ainda continuam ser entre elas e seus futuros professores acabando criando uma concepção de que a escola não é também responsável pela formação inicial dos mesmos e não carece de acompanhamentos sistemáticos (entendo que um acompanhamento eficaz e maior número de profissionais no campo de estágio causam custos a entidade e torna-se inviável sua concretização). Consagra a idéia de que, cabe a escola abrir seu espaço para a execução de uma obrigação regradada pela instituição, mas compete somente à mesma a verdadeira, se assim posso expressar formação.

Ou seja, cada vez mais se concretiza a idéia de que, a universidade é sim responsável pela formação, através da figura do professor orientador que na maioria das vezes, conhece muito pouco ou desconhece a realidade escolar, exatamente por não estar inserido nela, vivenciando o seu dia a dia da sala de aula.

Ainda assim, vejo que a universidade não despertou interesse em envolver as escolas e seus professores, para unidos refletirem sobre as problemáticas existentes no estágio supervisionado e na formação de professores. Fato que justifica esta fala são os modos como vem acontecendo os estágios supervisionados nas escolas, sem contar com o envolvimento amplo desses professores regentes com o ensino nas discussões a respeito da formação docente, e a distancia cada vez maior dos professores orientadores dos verdadeiros campos de estágio- escolas.

Destarte, desta situação vejo que as responsabilidades não recaem somente para equipes gestoras, professores regentes “incapacitados”, mas se

ainda não existe um envolvimento de todos na formação inicial, e se as “facilitações” sobressaem nos ambientes escolares, é por que de fato, não houve o entendimento por nenhuma das partes, tanto dos sujeitos das escolas quanto dos sujeitos das instituições superiores sobre o seu papel na formação do docente. Permanece um jogo de trocas de responsabilidades entre os dois pólos formadores. Embora a professora orientadora “PO2” recorde-se durante a entrevista que, todos os sujeitos da escola direta ou indiretamente são formadores do futuro professor, ainda é obscuro como realizar esta formação pelas partes.

Assim, dou devido apreço a articulação da universidade com a escola, uma vez ambas podem promover a construção dos espaços de democratização do conhecimento que vão ao encontro de suas necessidades. Com isso, escola tem a possibilidade de refletir sobre seus limites, suas possibilidades do seu compromisso em formar um aluno-cidadão, além de oferecer à universidade questões de estudo do cotidiano escolar. A universidade por sua vez, pode buscar as respostas para os problemas enfrentados pela escola, e ao mesmo tempo, redimensionar a formação de tais professores e investir no professor pesquisador do cotidiano escolar.

É necessário frisar que, não se pode compartimentalizar os saberes e a construção do conhecimento entre: a universidade produz o conhecimento e a escola o coloca em prática. Essa visão desconsidera que, as intervenções produzidas por essas instituições, em seu cotidiano, não são dinâmicas isoladas.

Acredito na existência de tensões permanentes entre as teorias pedagógicas e a realidade social concreta. Dessa forma, pode-se afirmar que ambas se complementam e possibilitam a existência de uma práxis (relação dialética entre ação/teoria/ação).

3.4 Espaço, tempo e conhecimento na realização dos estágios

O Parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o Estágio Curricular como um:

Tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para

aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Nas palavras de Piconez (1998):

A disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso. (p.30)

Compreender tal estágio, como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar.

Analisando sob o aspecto legal atual, pude observar que a obrigatoriedade do estágio curricular na formação profissional está definida na legislação federal LDB 9394/96 e nos atos normativos dali originados. Compreendo que, o mesmo deva ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente (CNE/CP 28/2001) para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional, além de ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes.

Assim, concebo o estágio como palco de conhecimentos e núcleo curricular fundamental nos cursos de licenciaturas, pois permite que sejam trabalhados aspectos imprescindíveis à construção da identidade docente, dos saberes e das posturas peculiares ao exercício profissional do educador. Sendo assim, o estágio pode ser caracterizado, segundo Garrido (2000) em duas dimensões: a do aprender a profissão (para os alunos que ainda não exercem a docência) e a da

formação continuada (para os alunos que já são professores), ampliando a abrangência conceitual e metodológica das possibilidades de estágio.

Ao pensar inicialmente, em como tem sido o espaço, a recepção e orientação disponibilizada para a realização do estágio nas escolas, verifiquei que os futuros professores procuram escolher as escolas mais próximas de seus lares para tal fim. Posteriormente, detidos de uma carta enviada pela universidade solicitando o estágio, os mesmos dirigem-se as escolas, a fim de conversarem com os gestores, que por sua vez explicam as disponibilidades de salas, de professores, e em seguida entregam-lhes as normas da escola, dos docentes (e quando existente disponibilizam também, uma cópia do projeto pedagógico).

Ficou claro nas falas que, segundo os futuros professores, não existe nenhum planejamento nas escolas ou qualquer outra preparação para recepção dos mesmos. Parece que, a direção se esquece daquele novo sujeito no seu ambiente escolar, desprezando quem sabe, a possibilidade de crescimento profissional e de saberes de todos os envolvidos neste espaço. Será que a equipe gestora ao não se preocupar com a receptividade e acompanhamento do futuro professor, imagina-se livre do seu papel na formação?

Os dizeres abaixo demonstram o espaço e tempo dedicados pelas escolas na recepção dos estagiários:

Eu já conhecia a equipe gestora porque trabalhei com eles no projeto do Instituto Ayrton Senna. Fui bem recebido. Mas não tinha normas não, a não ser aquelas dos professores e alunos. Eles me deram uma folha com estas normas. Eu guardei. Dei uma lidinha (risos) [...] Tenho que assinar um caderno, como se fosse um ponto, quando chego aqui na escola. (FP1)

Procurei a escola perto da minha casa. Falei direto com os diretores. Não tive problema nenhum. Ele me passou uma cópia das normas da escola, perguntou se eu queria também uma cópia do projeto pedagógico e passou algumas ordens quanto a um livro ponto que eu tinha que assinar todas as vezes que eu chegasse na escola para estagiar [...] conversei tanto que acabei pegando a cópia do projeto e não fui atrás disso. (FP2)

A gente recebe as normas, e orientações. É aquele monte de 'bláblabla' sabe como é? Mas fora isso não recebemos mais nada, nenhum material de apoio pedagógico ou coisa parecida. Para ser sincera, acho que meu contato com a direção foi só quando cheguei a primeira vez aqui. (FP3)

Fora isso, os futuros professores explicaram também que, embora os espaços escolares sejam disponibilizados para o estágio, os direcionamentos dos sujeitos para tal se dão da seguinte maneira:

Os professores que gostam de receber estagiários até ajudam o diretor a mostrar as salas que a gente pode ficar. Eu fui na sala da professora que a diretora me disse que sempre tem aluno estagiando com ela, por que não tinha dúvida que ela me aceitaria. (FP1)

Obrigação? Bom, acho que não. Por que a direção mesmo já fala o nome dos professores que gostam de ter a gente nas suas salas. Daí eles só nos apresentam e agente com aquela carinha pergunta se pode ficar na sala. (FP2)

A direção mostrou as salas que eu podia ficar estagiando e eu fui perguntar para a professora se ela me aceitaria e aqui estou todos os dias contando com a ajuda dela. (FP3)

Ah, eu perguntei para eles o professor que costumava aceitar estagiários e fui direto na que estou até hoje. É bom ficar com gente que gosta da gente, não é verdade? (FP4)

As situações acima expostas, segundo Fontana & Guedes Pinto (2002, p.10) demonstram que os professores em formação são aceitos pela escola, mas pelo fato de não pertencerem a ela – não são alunos, nem professores, nem funcionários, nem professores substitutos – ocupam um “não-lugar” na trama das relações que ali se dão cotidianamente. Estando na escola, “ainda que de passagem, eles sentem a necessidade de construir um ‘lugar’ nas relações de que começam a participar”.

No quesito tempo e conhecimento na realização dos estágios, observei que embora as professoras regentes não disponham de um reservado e propício momento para a orientação dos futuros professores durante este período, as mesmas a realizam com muito afinco durante as brechas dos horários conflitantes entre a vida profissional e pessoal:

Sempre convido o estagiário a participar da elaboração das aulas para que eles não se sintam estátuas na minha sala de aula. Após

planejarmos as ações que adotaremos no bimestre, o convido para ser regente junto comigo e buscamos trabalhar em equipe. É uma pena que não tenhamos um tempo para aprofundarmos mais nossas conversas. Temos os intervalos e os tempos durante as aulas. (PR1)

Toda semana passo para meus estagiários o que desenvolveremos na semana seguinte e ele me ajudam ministrando as aulas comigo. Meus alunos sabem que somos dois professores na sala e que eles têm respeitar a ambos. Depois conversamos sobre o que rolou naquela aula e o que podemos melhorar. [...] Nossas conversas não são remuneradas... São feitas nos intervalos e aulas livres (janelas). (PR2)

Principalmente esse ano, temos uma proposta a seguir, dessa forma, xeroquei a proposta e dei a ela uma cópia. Convidei ela também para participar ativamente das aulas. Nos intervalos e janelas, conversamos sobre o que temos que trabalhar. Marcar um horário específico é muito difícil, porque além da escola tenho que cuidar da casa. (PR3)

Converso com eles sobre os temas que vamos trabalhar no decorrer do bimestre e digo que se puderem me ajudar ficarei grata. Também peço a intervenção deles no decorrer das aulas e planejamos atividades juntos nos intervalos. (PR4)

As situações acima sinalizam para a questão da disponibilidade (de tempo, de espaço, conhecimento disponível, entre outros) para inserir o futuro professor nas primeiras experiências com o ensino durante o estágio. De acordo com o estudo “Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde” realizado por Araújo (2005), os professores possuem sim, de fato, uma grande carga de trabalho, considerando inclusive, as atribuições e responsabilidades na família, que somadas acarretam para a saúde algumas repercussões: sobrecarga psicológica, fadiga física ou burnout; tempo insuficiente para lazer, para descanso, horas de sono e alimentação (quando há apenas uma dessas condições).

Nesta ausência de tempo até mesmo para se tratarem, permanecem em seus campos de trabalho, esforçando-se para a realização de seu melhor, que já apresenta defasagens

Embora saiba que, o Brasil e a sociedade ainda não valorizem e reconheçam a função desempenhada pelos professores regentes quanto à formação dos futuros professores, compreendo que o momento do estágio

oferece experiências, conhecimentos e aprendizagens que norteiam as ações docentes. Sendo assim, quando entrevistadas, as professoras regentes (subconscientemente entendem que fazem do estágio um momento de aprendizagem) reconhecem-se como professoras formadoras de futuros docentes, acreditando que também aprendem com os mesmos (troca de experiências):

Sim, todos nós somos formadores e formados desde que abramos o nosso espírito ao outro. [...] Somo parceiros nessa luta pela melhora da educação. (PR1)

[...] aprender é uma arte e um prazer. Quando nos propomos a isso todos somos formadores uns dos outros, mesmo que o meio não reconheça isso. (PR2)

[...] tento fazer com que o meu trabalho seja significativo. Busco auxiliar ao menos um pouquinho na formação desses novos heróis. Acho que devo ser formadora! (PR3)

Sei que sou exemplo para eles, como tive os meus exemplos, por isso acho que sou uma formadora sim! (PR4)

Quando reflito sobre estas respostas, entendo que as professoras compreendem-se como formadoras, a partir do momento que se pré-disponibilizam a abrir suas salas de aula para que o futuro professor estagie e com isso elas ensinem o que aprenderam até aquele momento de carreira. Outrora, nem imaginam ao certo o que é ser formadora, mas jamais se negam a não ser.

Concorda Formosinho (2001), a importância do professor regente na formação do futuro professor durante a realização do estágio, uma vez que:

O professor cooperante⁹ é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente [...] o seu papel na construção de uma Profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional (...). (p.58)

⁹ Grifo nosso. O professor cooperante chamado por Formosinho remete-se ao professor regente destacado nesta pesquisa.

Se as professoras regentes não sabem ao certo se são formadoras de futuros professores, é por que as mesmas ainda não são consultadas no planejamento e nas decisões para a formação docente, consagrando por sua vez, suas posições informais e indefinidas na formação dos futuros professores. Este aspecto urge mudança, pois necessita assegurar, de acordo com Nóvoa (1991), aos professores o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional.

As professoras regentes também foram questionadas sobre os conhecimentos/saberes que julgam importantes compartilharem com os futuros professores durante os estágios. Suas respostas permearam entre:

[...] penso que a o domínio da turma é uma coisa muito importante é que nós podemos ensinar, porque muitas vezes só a teoria não dá conta. (PR1)

Quando começamos a dar aula, não sabemos muito bem o que ensinar e durante o estágio, podemos passar para eles como fazer o planejamento e o que é melhor para cada série. (PR2)

O jogo de cintura é imprescindível ensinar. [...] como somos pais, amigos, psicólogos, e tantas outras coisas, temos que ensinar como sair das situações difíceis. (PR3)

A relação do professor e do aluno também podemos ensinar. É difícil ter que lidar com o emocional dessas crianças de hoje em dia. São muito sofridas e temos que ter tato cuidado com tudo. (PR4)

Dessa forma, é perceptível que as entrevistadas julgam que a falta de disciplina, domínio da turma, compreensão das relações entre docente e discente, seleção dos conteúdos e dos métodos adequados a cada realidade são adquiridos na prática e sendo assim, com elas, os futuros professores podem vivenciar as situações reais de aprendizagens.

Torna-se necessário, o que Bello & Bassoni (2003) salientam quanto, ao comprometimento e um envolvimento do docente com a possibilidade de criar ambientes e/ou espaços escolares nos quais, além de se buscarem dados e informações, exista a oportunidade de se construir conhecimentos, desenvolver habilidades e, principalmente, formar cidadãos críticos com potencial de análise da sua realidade social e cultural

Para Zabalza (2004), este conceito de formação enfatizado pelas docentes é polissêmico e do ponto de vista pedagógico encontra perspectivas, por vezes contraditórias. Este formar idealizados pelos professores regentes se iguala a modelar, o que significa que os futuros professores são formados em função de um modelo. Outrora também, tal formar explicita um conformismo de um plano de vida e de atividades que outros lhe definiram, configurando-se num processo bem explicado por Zabalza (2004) como “homogeneização”, na qual o indivíduo abdica de si mesmo, da sua capacidade de autonomia e crítica sujeitando-se à obediência passiva e ao conformismo com as situações.

Por outro lado, também observo que o estágio ainda tem ocorrido em contexto específico, tendo o professor regente como peça representativa para os futuros professores, ou seja, aquele que ora ou outra acaba intervindo nessa realidade, promovendo mesmo que inconscientemente, um lugar de identificação pessoal, positiva ou negativa, nas relações que se estabelecem na sala de aula, podendo servir como modelo para os futuros professores (PIMENTA, 2004, p. 35, 36; LOPES et al, 2005; QUADROS et al, 2005).

Apesar da importância de sua participação na formação inicial – o que é claramente apontado por Tardif¹⁰, parece-nos que a grande maioria dos professores regentes não sabem ou não sentem a grande responsabilidade diante da formação desse futuro professor.

Entretanto, essa situação sinaliza o que antes afirmei, ou seja, um problema quanto à nitidez do papel desses professores regentes na formação do futuro professor durante o estágio, uma vez que cada docente realiza uma prática e uma concepção de recepção e orientação divergente do outro, criando assim esta diversidade entre as formações (deixo claro que, não me cabe julgar se são eficazes e lícitas estas formas de realizar a formação).

É com este enfoque, que Zeichner, citado por Giroux (1997p. 159), assevera que “o professor é visto basicamente como um receptor passivo deste conhecimento profissional e participa muito pouco da determinação do conteúdo e direção de seu programa de ensino”.

¹⁰Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas (TARDIF, 2002, p. 228). Ou seja, os professores regentes devem participar ativamente do estágio supervisionado, como formadores e não apenas como receptores de estudantes da universidade.

De acordo com Contreras (2002, p.128) “não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles não tomam”. Muito menos permitir a cristalização do paradigma técnico partilhado por Elliott (1990, p.16) que "desprofissionaliza os professores, convertendo-os em instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas elaboradas por especialistas externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controlo".

Não afirmo que deva haver um único papel para o professor regente, nem pretendo sobrecarregá-lo com mais de trabalho do que aquele que já tem e que não é pouco, mas considero que o professor regente precisa ter seu papel definido e reconhecido nos currículos dos cursos de formação de docentes.

Para isso, julgo importante que eles possuam uma autonomia, que busquem uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino e aprendizagem, pois:

(...) só compreendendo as circunstâncias (...) e as conseqüências dos processos que se colocam em andamento pode o professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nela suas convicções profissionais. (CONTRERAS, 2002, p.199).

Giroux (1997), também, enfatiza que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isso corrobora o argumento de Zeichner (1993):

Os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é o reconhecimento de que o ensino precisa voltar para as mãos do professor. (p.16)

Com ensino nas mãos dos professores, extinguem-se as rotulações dos mesmos como meros executores de ações advindas de fontes externas distante de sua realidade de trabalho, e desqualificados como produtores de

conhecimentos e passam a serem concebidos como sujeitos capazes de colaborar no processo de sua própria formação como a dos futuros professores.

O caminho percorrido pelo horizonte da reflexão é a direção que possibilita, diante de todos os limites, um rompimento radical como os mesmos. A reflexão como alternativa à educação, no contexto da globalização, é uma especificidade que nos permite ultrapassar os muros da mera reprodução das informações e dos conhecimentos produzidos por outros, para que cada ser humano seja sujeito produtor de um conhecimento que se faz como práxis comprometida politicamente. Isto é, o conhecimento não está situado no nível da informação. (...) A informação transmite-se, o conhecimento adquire-se através da reflexão crítica. (GHEDIN, 2006, p. 146-147)

Retratando o conhecimento que as professoras orientadoras possuíam quanto à supervisão/ orientação de estágio, identifiquei em suas falas (independentes de suas idades cronológicas) que possuíam pouco tempo de serviço nesta função:

Sempre quis ser professora de uma boa universidade, mas jamais sonhei ser orientadora de estágio. Durante estes últimos cinco anos orientando os licenciandos tenho aprendido muito com eles. [...] eu sempre dei aula de Literatura Brasileira, mas em 2005 meu coordenador me propôs este desafio. Foi um momento de reforma de docentes na universidade, na qual muitos amigos de trabalho foram despedidos. Eu sobrevivi!! (risos). Há cinco anos tenho orientado e sido orientada pelos alunos! Confesso que sinto saudades dos velhos tempos, mas sinto-me realizada também em minha atual função. [...] Como eu te disse, não fiz nenhum curso voltado para a orientação, tudo o que ensino é fruto de meus estudos particulares, muita pesquisa e troca de idéias com amigos da área. (PO1)

A orientação de estágio para mim surgiu após a necessidade de ajudar a outra professora que realizava a orientação. Tudo foi ficando acumulativo e ela já não dava mais conta de orientar todos os estagiários. Foi aí então que a nossa instituição resolveu me contratar. Fui aprendendo no dia-a-dia. (PO2)

Sempre desejei ser orientadora de estágio, mas jamais esperava que fosse! (risos). Quando assumi esta proposta corri atrás de meus amigos pedindo ajuda e literaturas. Trouxe a memória o meu estágio e utilizei dele para criar o meu método de orientar. (PO3)

Constato nos dizeres acima que, a idéia de que qualquer professor específico pode ser orientador de estágio é existente nas universidades em questão, no entanto, de uma forma em que estas sujeitas deixem de lecionar as disciplinas atuantes para dedicarem-se somente ao estágio (nada impede as mesmas de serem professoras de uma disciplina específica ou orientadoras de estágio).

Ao passo que os professores responsáveis pela formação do estagiário comecem a separar de um lado professor que sabe orientar e do outro aquele que leciona uma disciplina específica, estarão por sua vez, separando a teoria da prática e isso não deve acontecer.

Quando as sujeitas deparam-se com a nova função de orientar, percebo que de imediato elas buscam recordar seus estágios na época de suas graduações ou até mesmo experiências do dia-a-dia, a fim de selecionar as coisas que foram boas e as que deram certo, para que construam indiretamente, um modelo de orientação a ser seguido, e somente depois buscam uma bibliografia específica para ser lida. Cabe questionar, como uma professora, por exemplo, que lecionou Literatura (seja qual ela for) não é capaz de orientar os alunos nesta mesma disciplina?

Analisando esta seguinte fala, *“Sempre quis ser professora de uma boa universidade, mas jamais sonhei ser orientadora de estágio”*, nota-se implicitamente que, a docência possa ser uma função de categoria inferior as demais, ou que o curso de licenciatura possua menos prestígio que um bacharelado.

Segundo estas outras falas: *“A orientação de estágio para mim surgiu após a necessidade de ajudar a outra professora que realizava a orientação”*; *“Foi um momento de reforma de docentes na universidade, na qual muitos amigos de trabalho foram despedidos. Eu sobrevivi!!”*, imagina-se que o papel de orientadora possa ter surgido por necessidade ou qualquer outro motivo de força maior, tanto particular quanto institucional. Contudo, qual o papel da universidade quanto à formação do futuro professor ao realizar tal atitude?

Através ainda do dizer: *“Confesso que sinto saudades dos velhos tempos, mas sinto-me realizada também em minha atual função”*, passa-se a sensação de

um desconforto em realizar a atual função, já que é tudo muito novo e cheio de descobertas. Como qualquer ser humano, as lembranças da função passada abarcam a mente, fazendo-a rememorar-la e compará-la, como se o que era realizado antes fosse melhor.

Segundo Pimenta (2002), embora os professores universitários (seja orientadores de estágio ou não) possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam, no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino aprendizagem. Acrescenta ainda que geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individualmente; os resultados obtidos não são objetos de estudo; não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento. Como se percebe, o processo da docência na universidade perpassa os movimentos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino da graduação.

No mais, saliento que o processo de desenvolvimento dos orientadores se repercute no desenvolvimento dos orientandos:

Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos jovens. (HARGREAVES, 1994, p.09).

Conforme Wideen e Tisher (1990, p.1), “se queremos dar aos jovens a melhor educação é basilar dar primeiro uma boa formação aos que os vão ensinar”. Nesta perspectiva, o orientador deve ser:

(...) responsável pela formação prática e teórica do futuro professor, deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador. Deve perceber que a sua intervenção é uma prática de segunda ordem, um processo de diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas”. (GÓMEZ, 1992, pp.112 e 113)

Posteriormente, questionei as professoras orientadoras como caracterizavam e realizavam as suas funções durante o período de supervisão. Seus dizeres circundaram entre: serem sujeitos em sala de aula que fornecem informações; negociam formas de atuação; ajudam nas dúvidas existentes; estabelecem critérios; controlam as discussões; procedem a clarificações; planificam idéias; dão sugestões de forma a solucionar problemas que já ocorreram ou que venham a surgir; colaboram na realização de atividades; promovem a reflexão crítica quando possível e avaliam todas as situações vivenciadas.

No entanto, além destas profissionais desempenharem estas diversas funções, as mesmas devem também ser como afirma Barbosa (1997/1998), boas gestoras de conflitos e possuírem atitudes de bom senso. Para tanto, necessitam desenvolver sua ação educativo/formativa, na prática docente, com o máximo de compromisso político-social, competência ética, técnica e empenhando-se na socialização de conhecimentos educacionais

Em relação ao ambiente e sensações propiciadas durante o estágio, notei que os futuros professores entrevistados demonstraram claramente o choque de realidade vivenciado:

Nossa, meu primeiro dia de estágio (risos) 'sofri' muito. Na verdade assustei, sabe! Fiquei confrontando as informações que tinha recebido na faculdade com as que estavam naquele momento vivendo. Em menos de algum tempo eu seria também professor!!! Que medo!Que insegurança...confesso! (FP1)

O primeiro dia foi um choque. Aqueles alunos gritando, a professora colocando ordem na sala, eles olhando para mim e eu ali sem saber a reação que deveria tomar. Foi tudo muito esquisito, mas eu sobrevivi (risos)! (FP2)

Foi uma loucura total. A última vez que estive numa sala de aula em uma escola foi quando acabei meu terceiro ano. Me vi dentro de novo daquele lugar, mas agora eu não era mais estudante, era alguém importante. Achei uma máximo, mas tenho que te dizer que deu um medinho e vergonha. (FP3)

Acho que você sabe bem como a gente se sente no primeiro dia. Fiquei sem reação, com muito receio e nervosa. (FP4)

Assim como um dia também já fui uma estagiária, de fato entendo que, a entrada no mundo do trabalho constitua numa etapa marcante na vida de qualquer pessoa, tratando-se, portanto, de um período vivido com emoção e entusiasmo, mas também com certa apreensão e ansiedade frente às novas responsabilidades que surgem. O ambiente escolar propiciado pelo estágio é onde finaliza uma série diversificada de experiências e de aprendizagens acadêmicas com relação à carreira profissional escolhida, para uma efetiva entrada no mundo do trabalho.

Portanto, acredito que a prática da docência colabora para a estruturação dos percursos fundamentais para a construção da identidade do docente e sua função enquanto professor. Embora exista o choque com a realidade, é somente a partir da inserção na carreira que esse processo se confirma, pois o futuro professor sente-se desafiado a articular os conhecimentos teóricos/acadêmicos adquiridos ao longo de sua formação inicial no cotidiano escolar.

De acordo com Cavaco (1995):

O início da atividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços. (p.162 e 163)

Portanto, quando o futuro professor “mergulha” no mundo da prática profissional com valores, saberes e imagens adquiridas enquanto aluno, representa segundo Larrosa (1999) um momento de risco, uma aventura ou uma viagem por um caminho – o de professor – ainda pouco conhecido e vivido:

[...] viagem não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai chegar a algum lugar. (...) E a experiência formativa seria, então, o que

acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior (p. 52-3).

Após o choque de realidade, o sentimento de pertencimento profissional vai sendo construído ao longo do tempo e sendo marcado pelo contexto de trabalho e de vida do docente. A inserção numa carreira é um momento importante, pois marca o início da socialização profissional e é nesse processo que o saber ser e o saber fazer serão incorporados pelos professores (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Os sentimentos de insegurança, medo e despreparo para enfrentar os desafios profissionais são evidenciados também por Huberman (apud NÓVOA, 1992) em seus estudos, o que ele denomina de ritual de passagem, representando a transição da vida de estudante para a de professor. Assim, acredito que esses sentimentos estão relacionados, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria vivenciada na universidade e o dia-a-dia da escola, a cultura escolar.

Em relação ao ambiente de sala de aula, local ao qual os futuros professores são recepcionados, uma das orientadoras entrevistadas (PO2) salientou a necessidade do professor regente continuar aceitando o futuro professor em sua sala, desejando que este melhore o seu trabalho de recepção/orientação e a de intervenção pedagógica durante este momento.

Enfadou estar farta das reclamações de seus alunos para com os professores regentes, que cedem suas aulas e freqüentemente abdicam de participar da elaboração das atividades e de acompanhar as aulas e, de certa forma, isentam-se de suas responsabilidades perante a turma e de sua função na formação do estudante presente.

Sendo assim, vejo que o próprio professor regente não consegue valorizar o espaço que esta atividade de estágio proporciona em relação ao seu protagonismo profissional. Se o mesmo entender de fato o seu papel na formação do futuro professor, permitirá a ele fazer a leitura da realidade, o que lhe exigirá competência para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção e de superação.” (PIMENTA, 2001, p.76).

Por fim, desejei saber dos futuros professores o que esperavam de seus professores orientadores de estágio naquele espaço, ali reservado para receberem a supervisão.

Segundo eles, desejam um maior apoio como também maior disponibilidade de tempo para orientação referente ao planejamento das aulas (para regência), já que alegam que ainda são poucas e confusas as orientações para a produção da mesma. Anseiam que seus professores orientadores os ajudem também a analisar criticamente suas experiências iniciais como professores, além de auxiliá-los na metodologia que podem empregar em sala de aula e na abordagem de conteúdos. Relembra a necessidade de eles estarem nas escolas os ajudando durante o estágio:

*Seria tão bom se minha orientadora ficasse de vez em quando aqui na escola comigo. Acho que o estágio seria bem mais proveitoso.
(FP2)*

Assim, a relevância do estágio, considerado como um momento fundamental de preparação para o futuro exercício da profissão docente surge o processo supervisivo/orientador como um momento essencial e de grande importância em que o professor orientador desempenha um especial papel na ultrapassagem de dificuldades, desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da ação pedagógica e descoberta do estilo pessoal de ser docente.

Chegando ao final desta análise, foi possível verificar que a problemática dos estágios ainda é um tema lacunoso capaz ainda de motivar muitos outros estudos e debates. Consegui neste capítulo dar “voz” aos sujeitos que estão “mergulhados” no dia-a-dia da sala de aula abrindo seu espaço de trabalho para a formação do próximo, mas que normalmente são sufocados e calados por um sistema ou poder existente.

Além disso, pude refletir o modo como estão sendo pensados os estágios e compreender que, se hoje sua organização se porta desta maneira, enviando o aluno para a escola somente dotado de uma carta e sem acompanhamento de uma supervisora, isso colabora para que pense também o modo como os professores regentes se vêem dentro deste processo. Ou seja, se as propostas e

até mesmo as atividades de estágio enredam ou requerem a participação ativa e mediação do professor regente, isso será um aspecto de extrema importância e de influência na maneira como o mesmo é reconhecido e também no modo como ele reconhece a si mesmo no processo de formação dos futuros professores que recebe.

Outros aspectos levantados pelos entrevistados como: o distanciamento da universidade e de seus professores em relação à escola e ao estágio; a insuficiência da carga horária destinada a esse elemento da formação; melhor acompanhamento da escola e dos professores regentes, etc., demonstram a necessidade de se construir um envolvimento entre escolas, universidades e órgãos de governo, a fim de se abolir a idéia de que somente os professores regentes se dediquem às questões da formação dos estagiários sem que lhes sejam oferecidas as condições adequadas de trabalho e uma remuneração compatível com essa atividade. Entendo que, todas estas instâncias possuem, portanto, responsabilidades e compromissos com a formação do futuro professor.

Resgata Marcelo (1999) que:

O campo da formação de professores estuda os processos através dos quais os professores – os professores em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA: 1999, p.25)

Chamo a atenção também nesta análise para as inúmeras contribuições do estágio supervisionado na formação dos futuros professores, visto que, independente das problemáticas que o cercam, este momento é de extrema importância durante a licenciatura, posto que certamente as experiências vivenciadas serão complementares na futura prática pedagógica dos mesmos.

Finalizo este capítulo pensando ainda sobre a necessidade de se refletir constantemente sobre as disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de licenciatura. Para tanto, relembro de alguns elementos estabelecidos por Piconez (2003), aos quais promovem mudança na atual conjuntura da formação

inicial de professores, tais como: o compromisso das demais disciplinas com a formação de professores, não recaindo tal responsabilidade somente nas disciplinas de estágio supervisionado; para que o estágio supervisionado tenha significado para o aluno, o projeto pedagógico do curso, em seu plano de ensino, precisa propor o envolvimento com os demais elementos envolvidos na instituição escolar; e o estágio supervisionado precisa envolver na sua totalidade as ações do currículo do curso.

Quando ocorridas as mudanças no estágio supervisionado, poder-se-á visualizar melhoras na formação inicial de professores. Contudo, sei que muitas reflexões devem ser realizadas sobre como tal momento está acontecendo. Esta análise em momento algum buscou esgotar tal temática, nem mesmo fechar as questões ou propor respostas certas e definitivas, mas estimular novas perguntas, novas práticas, novas leituras, novas relações e novas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contínuos questionamentos sobre a qualidade da educação são indicadores do quanto ainda nos falta para compreendermos o fenômeno da educação escolar e, particularmente, a formação do professor. (MOURA, 2004, p.257)

Considerações finais ou provisórias?

Certamente fora este meu questionamento ao chegar ao último capítulo deste estudo. Escrevo essas últimas palavras com um caráter de provisoriedade, pois acredito no processo de “inconclusão”, no qual está pesquisa está inserida, bem como na certeza de que os valores alternam, de que as idéias evoluem, de que a mão-de-obra se aperfeiçoa, de que as práticas se transformam e mudam, de que os seres humanos avançam, de que as problemáticas denotadas e analisadas aqui, há algum tempo, já apresentam outras interpretações, justificativas e certezas.

Iniciei esse estudo procurando entender à triangulação entre professor regente, professor orientador e futuros professores no processo de formação do futuro professor, buscando entender qual o espaço/posição ocupado pelo professor regente da escola pública do Ensino Fundamental, na formação inicial dos futuros professores de Letras e investigar se eles se percebem também como formadores ou co-formadores de outros professores quando estão recepcionando estes futuros professores em suas salas de aula. Para isso, compus entrevistas com os mesmos e também com futuros professores e professores orientadores, que colaboraram na compreensão das objetivações mencionadas acima.

Ao chegar ao término das análises, compreendi que de fato, ainda existem muitas lacunas a respeito das problemáticas dos estágios capazes de gerarem grandes questionamentos e discussões no cenário da formação de professores.

Esta pesquisa permitiu trazer a “aparência” daqueles que de fato, vivem as realidades dos estágios e os diferentes problemas de sala de aula, mas que muitas das vezes, são deixados de lado das alterações e decisões quanto à formação docente.

Demonstrei por meio de interlocutores que, a formação de professores se apresenta seguramente como um dos desafios mais freqüentes postos à educação nos dias de hoje. É nas questões que envolvem a formação de professores para o ensino básico que se destaca a reflexão da prática docente como um dos requisitos básicos para a formação crítico-reflexivo e para a educação continuada do mesmo.

Tendo assim, os professores refletindo sobre suas práticas, podem-se firmá-los como produtores de conhecimentos, estabelecendo uma nova relação teórica- prática entre as atividades empreendidas no exercício profissional, os saberes docentes e os conhecimentos teóricos, além de fazê-los mais autônomos em relação à gestão de suas próprias atividades e da vida escolar.

Entender a prática enquanto práxis é então, assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática, ou seja, compreender que, na mesma atividade, co-existem as dimensões teóricas e práticas da realidade na qual o docente edifica a sua identidade, a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho (SANTOS, 2004).

Destarte, evidencia Formosinho (2001) a importância da prática pedagógica assumida, intencionalmente, durante o curso, por meio dos estágios, cujo aspecto central é a "articulação entre a formação e o exercício do trabalho (que) constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores" (CANÁRIO, 2001, p. 32), porque, por muito tempo, a teoria foi vislumbrada de maneira desarticulada da prática, e o estágio foi concebido como uma atividade independente, realizada em diferente contexto que não o da formação e, em geral, nas últimas etapas do curso para o cumprimento obrigatório de algumas horas.

Nestas linhas "inconclusas" vejo e qualifico o estágio supervisionado como um momento destinado a um processo de ensino e de aprendizagem, na qual se deve entender que apesar da formação disponibilizada e oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os futuros professores para o pleno exercício de sua profissão. Urge-se sua inserção na

realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência (professores regentes).

Percebi que, é necessário que exista um ambiente favorável para que o estágio, de fato, seja uma experiência significativa na vida do futuro professor, pois o mesmo pode proporcionar o início da construção do que Mizukami (2005) chama de conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo a autora, este conhecimento “é construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimento explicitados na base” (p. 291). O início da construção deste conhecimento pode ser facilitado por um ambiente onde haja: contextualização do estágio supervisionado, respeito mútuo, decisões coletivas, encorajamento e divisão de trabalho.

Reali (2004) relembra que:

[...] A colaboração permite o estabelecimento de ajudas, incentivos e encorajamentos de diferentes naturezas entre os participantes - num sistema em rede. Em lugar de uma única perspectiva, podemos ter várias, o que pode promover maior clareza sobre as questões investigadas. Significa ter também que gerenciar conflitos, o que pode ser altamente produtivo (embora às vezes desgastante), uma vez que permite aos colaboradores deter-se mais pausadamente para construir ou analisar criticamente as diferentes alternativas e ‘dar a voz aos discordantes’ (HAFERNIK et al., 1997). Implica também respeito mútuo, oferecer e receber construtivamente as críticas sem assumir papéis defensivos, não se preocupar excessivamente com a divisão de trabalhos e manter o compromisso de continuar em face dos obstáculos (p. 321-322).

No decorrer do estudo, ficou claro que a universidade, no quesito estágio, mantém uma relação instrumental e distante das instituições de ensino (escolas), enfatizando que a mesma é apenas um campo de estágio para acolher futuros professores dos cursos de formação.

Por meio da análise dos dados coletados, consegui detectar os pontos fracos existentes, portanto, no estágio supervisionado. Eles circundaram entre a indefinição dos objetivos do estágio; inexistência de um verdadeiro projeto de estágio; deficiente articulação entre todos os sujeitos responsáveis pela formação (faculdade e escola); um reduzido aproveitamento das possibilidades de

articulação teoria-prática; e um sistema de avaliação inadequado, sobrevalorizando os aspectos “classificativos” em detrimento dos aspectos formativos da avaliação.

Outro aspecto que observei nas falas analisadas e que sugiro alternativa refere-se à “pulverização” dos futuros professores em um grande número de escolas, revelando assim algo insatisfatório, uma vez que dificulta o acompanhamento do conjunto de estagiários e propicia que muitos se sintam isolados e sem apoio. Uma possibilidade que deve ser perseguida, portanto, é o agrupamento de um número significativo de licenciandos em escolas limitadas. Nessa direção, o trabalho com projetos pode ser uma boa solução:

O estágio abre espaço para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir desta vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio (PIMENTA e LIMA, 2004, p.51)

Vislumbrei também, a deficiência apresentada por meio das falas dos sujeitos de seus papéis na formação do futuro professor, pois o papel do professor regente tem se restringido a ceder as turmas e demonstrar seus conteúdos trabalhados durante o ano letivo, enquanto que o professor orientador se encarrega de escrever uma carta solicitando espaço para estágio, além de orientar o preparo de aulas e por fim, avaliar o estagiário no término de sua estadia na escola de campo. O futuro professor, por sua vez, precisa observar aulas, planejar e ministrar aulas e preencher formulários e mais formulários.

Ou seja, os docentes entendem sua importância na formação do outro, mas resumem seu espaço e atuação em tarefas de transmitir suas experiências para o campo de atuação, criar modelos de atitudes a ser seguido, abrir suas salas de aula para que o futuro professor estagie e aprender dominar uma turma, compreender as relações entre docente e discente, praticar a seleção dos conteúdos e dos métodos adequados a cada realidade.

Qual é então, a origem desta deficiência?

A mesma origina-se da predominância de práticas hierarquizantes, burocráticas, de cunho altamente autoritário, que compreendem a elaboração do currículo dos cursos de licenciatura como algo adstrito a especialistas, em gabinete, nos níveis mais elevados do sistema, relegando-se às demais instâncias papel meramente executivos, ou seja, colocam-se os professores no final da linha, desprovidos do domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares.

Saliento a urgência em superar essa lógica, caucionando maior espaço de participação dos docentes nas decisões, o que exige, necessariamente, investimento efetivo na sua formação, para permitir-lhes igualdade de condições nas negociações: fundamentação teórica sobre os distintos aspectos constituintes do desenvolvimento do processo pedagógico; domínio das concepções de currículo e suas implicações práticas; visão de conjunto do sistema educacional, diagnóstico preciso de seus principais problemas e acesso às possibilidades de solução.

Por isso, concordo que os professores se esforcem mesmo para se avocarem como produtores de sua profissão, contudo sei que não basta mudar o profissional é necessário alterar também os contextos nos quais eles atuam, isto é, as escolas não podem mudar sem o comprometimento dos professores; e estes não podem mudar sem a transformação das universidades em que se formam. É preciso, de acordo com Nóvoa (1992), trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

Argumenta Saviani (2007) que:

Não é possível continuar-se sonhando aos professores em geral (e do ensino básico em particular) os fundamentos do seu próprio trabalho. Além dos conhecimentos ligados às matérias que lecionam, eles não podem ficar alheios às polêmicas atuais sobre problemas de currículos e programas, sua relação com questões didáticas e as raízes históricas e matrizes teóricas das concepções de educação escolar que embasam as propostas curriculares sobre as quais se vêem obrigados a tomar decisões. Também não lhes pode faltar a fundamentação sobre as características das ciências na atualidade, sua tendência sintética, sua relação de diferenciação / integração, sua transformação em força produtiva direta. (...) permito-me sugerir que os educadores coloquem-se o desafio de

diminuir as desigualdades de condições nas negociações relativas às tomadas de decisão sobre o saber escolar (sua produção, sua organização em currículos e programas, as condições para sua veiculação). (...) (p. 31).

Além disso, foi bastante comum perceber também (de maneira direta ou indiretamente), a separação que os docentes fazem entre teoria e prática, como sendo a universidade responsável pela teoria e o estágio somente pela atuação profissional no qual se adquire a experiência da prática pedagógica. Tal discurso é antagônico, visto que a primeira não contempla satisfatoriamente a realidade da prática da sala de aula.

Acredito, assim, num estágio desenvolvido sob uma prática de parceria colaborativa, que deva levar em conta as diferentes partes envolvidas no processo educacional, pois se faz 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, 1992, p. 51).

Segundo Mizukami (2005), pesquisas colaborativas entre universidade e escola têm modificado as representações e as práticas nas escolas, 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.

Salienta Reali (2004, p.315) 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”.

Concordo com a parceria da escola e universidade, e com uma pressuposta alternativa para propiciar este elo, idealizo assim como também sugestionou uma das professoras orientadoras de estágio, a elaboração sistemática de grupos de trabalho entre professores regentes, futuros professores e orientadores no que tange ao planejamento e discussões conjuntas as ações do fazer pedagógico.

Para me dar suporte a esta idéia de grupo colaborativo trago a voz de Fiorentini (2004) que, concebe um grupo de trabalho colaborativo como sendo aquele em que a participação é voluntária; há um forte desejo de compartilhar saberes e experiências, inclusive da prática; há momentos de bate-papo informal, reciprocidade afetiva e confraternização; sentem-se à vontade para expressar o que pensam e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar; não existe uma verdade ou orientação única; há confiança e respeito mútuos; os participantes negociam metas e objetivos comuns; compartilham significados; há oportunidade de produzir e sistematizar conhecimentos e reciprocidade de aprendizagem. Além disso:

Trabalho colaborativo e a pesquisa colaborativa, entre professores de diferentes instituições e níveis de ensino, têm surgido no mundo inteiro como uma resposta às mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas que estão ocorrendo em escala mundial. Mudanças essas que colocam em xeque as formas tradicionais de educação e desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos. (FIORENTINI, 2004, p.72)

Defendo que exista a realização de trabalho colaborativo, pois o entendo como uma condição essencial para a melhoria da prática profissional. Sei que é através das trocas de idéias e materiais entre docentes com afinidades no plano dos seus interesses e perspectivas, ou com problemas e necessidades comuns, que surgem as idéias para a introdução de novas atividades, novos processos ou novos objetivos de trabalho.

Neste cenário conflituoso, o projeto parceria universidade/escolas vem a resgatar e ajudar a romper barreiras entre o conhecimento teórico e prático no que diz respeito à formação de professores de português, buscando um ambiente favorável para formação inicial dos futuros professores cujos papéis e tarefas dos parceiros não podem ser pré-definidos e inflexíveis.

Mizukami (2005) afirma que:

Tanto o formador quanto os professores das escolas teriam que desenvolver um trabalho de parceria que tivesse como foco a iniciação sistematizada e problematizada do futuro professor em atividades contextualizadas de ensino e aprendizagem. (p. 291)

Todavia, sei que esta articulação entre os dois pólos formadores apresenta um desafio, pois exige que estas instituições repensem suas concepções sobre o tema e promova uma reorganização de sua estrutura. Segundo Zeichner (2001) reverter essa situação demanda tempo e esforço, buscando ações que procurem um maior equilíbrio entre o professor orientador, o professor regente e o futuro professor que são as partes diretamente envolvidas no processo de formação.

Ao enfadar uma reorganização da estrutura dos pólos formadores, significa repensar os salários, tempo, a valorização, etc, para que assim possam articular ações colaborativas duradouras e permanentes com as instituições.

Reconheço sim, a grande responsabilidade das escolas e dos professores na formação prática dos futuros professores e, afirmo segundo Freire (2001), que os saberes possíveis de serem construídos no estágio estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor que, além de saber, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a fazer e analisar esse saber fazer para que sua prática profissional seja sempre transformada.

Proponho então, algumas etapas que poderiam ser implementadas no projeto parceria universidade/escolas, a fim de que, os professores envolvidos na formação inicial do futuro professor consigam saber e entender seus papéis neste período, como também passarem a serem ouvidos e identificados na elaboração dos currículos e nas discussões sobre formação docente:

1. Selecionar escolas e apresentar as mesmas a proposta do projeto de parceria;
2. Inclusão dos professores regentes 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 "D"¹¹);
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.

¹¹ Saliento a importância desta proposta/contrato, a partir do momento que, tanto a instituição e o Estado reflitam e dividam seus gastos, e deixem de viver somente do voluntarismo de quem trabalha e quem cede espaço.

Assim, quando a escola aproximar-se da universidade e vice-versa, ambas suprirão suas deficiências e carências, sem perder de vista que o sucesso de uma implicará necessariamente no sucesso da outra, além de permitirem que os professores (regentes/orientadores/futuros professores) entendam suas funções e papéis na formação inicial docente.

Após isso, as perturbações provocadas por diferenças de poder, privilégio, voz e status, além da cristalização de que os professores da escola vêem o conhecimento produzido pelos acadêmicos como irrelevante para a prática escolar, e os acadêmicos criticam os projetos feitos pelos professores por considerá-los triviais e atóricos, se dissiparão, uma vez que, todos estarão conjuntamente discutindo interesses e ideais voltados para o mesmo foco: a formação de professores.

Todas as colocações que, aqui levantei reforçam a importância de se elaborar um projeto de estágio que privilegie o conhecimento teórico-prático, objetivando formar o futuro professor para o exercício consciente da sua profissão, destacando, ainda, a necessidade de se discutir o preparo do professor orientador para o exercício reflexivo e competente do seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, M. L. V. dos S. **A construção de conhecimentos sobre ensino na formação inicial do professor de física:** "...agora, nós já temos as perguntas." Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, 1996

_____. **A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física.** In: ROSA, D.E.G e SOUZA, V.C (Orgs.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos, Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2004.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica:** uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

ALEGRIA, M. F. LOREIRO, Manuel. MARQUES, Maria Alegria F. MARTINHO, Antonio. **A prática pedagógica na formação inicial de professores.** Disponível em: www.crup.pt/Documentos%20PDF/praticapedagformainicialprofs.pdf. Acesso em 18 jan. 2009.

ALMEIDA, Jane S. de. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. In **Cadernos de Pesquisa.** nº 93. São Paulo: 1994.

ARAÚJO T. M. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. **Ciência. Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro, v.11, 2005.

AUGRAS, Monique. **Psicologia e cultura.** Rio de Janeiro: Nau, 2000.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos. **Estratégias formativas como elemento integrador na educação inicial e continuada de professores.** Formação de Professores, São Paulo: PUC/SP, n.08, <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt08/qt081054int.rtf>. Acesso em 26. set.2008

BARTH, B. **O saber em construção:** para uma pedagogia da compreensão. Lisboa, Instituto Piaget, 1993.

BEHRENS, M. O estágio supervisionado de prática de ensino: uma proposta coletiva de reconstrução. **Dissertação de Mestrado,** PUC/SP, 1991.

BORGES, C. M. F. e TARDIF, M. (org.) Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Revista Educação & Sociedade, nº 74, mar/abr, Campinas, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

_____. **Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.** Brasília, Abril de 2001.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de Fevereiro de 2002** – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 04 Mar. 2002, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 abril. 2008.

BRITO CRUZ, C. **A Universidade, a Empresa e a Pesquisa que o País Precisa.** En Santos, L. et al., Ciência, Tecnologia e Sociedade: o Desafio da Interação, Londrina: IAPAR, 2003.

BURIASCO, R. L. C. (Docente): Ciclo de Palestras sobre **Formação e Desenvolvimento Pessoal e Profissional do Professor**; Organização; Departamento de Educação do Centro de Educação, Comunicação e Artes; 20; Universidade Estadual de Londrina; Londrina, 2002.

CACHAPUZ, Antônio F. **A universidade, a valorização do ensino e a formação de seus docentes.** In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S. Bomura (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CAMPOS, S. e PESSOA, V. I. F. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön.** In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998. (pp. 183-206).

CANÁRIO, R. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores.** In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Brasília, 2001.

_____. **O que é a escola?** Portugal: Porto Editora, 2005.

CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. **A Relação Teoria-Prática na Formação do educador.** In: CANDAU, V.M (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

CASTRO, F. C. Aprendendo a ser professor(a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. 2002. 149 f. **Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)** - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000241392>. Acesso em: 31 jan. 2008.

CAVACO, M. H. **Ofício do Professor: o tempo e as mudanças.** In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto Editora, 1995.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. (pp.89-108).

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999, (pp. 211-223).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 021/2001. **Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Aprovado em 06/08/2001. Brasília.

CONTRERAS, José. La investigación el la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, n.224, 2002.

_____. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 1997

CUNHA, M. I. **O Bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989

CYRINO, Márcia C. C. T. Preparação e emancipação profissional na formação inicial do professor de Matemática. In: NACARATO, Adair M. e PAIVA, Maria A. V. **A formação do professor que ensina Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DAVID, N. A. et al. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior: contribuições para o debate em Educação Física & esporte. **Motrivivência**. Ano XI, n. 12, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Professor universitário do século XXI**. Palestra proferida no Projeto Identidade da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brusque, SC, 2003.

DICIONÁRIO Aurélio eletrônico. S.l : Nova Fronteira, 1997.

DICIONÁRIO Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa, 1ª ed., Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda., Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação & Sociedade**, 2003.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. PUC-Rio, 2001.

ELLIOTT, J. (1990). **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata.

_____. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio.** In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

ENS, R. T. Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia. 2006, 138f. **Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, Antonio (org). **Profissão Professor.** Porto Editora (Coleção Ciências da Educação), 1995.

FAVERO, M. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. IN: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, D. e SOUZA JR.,^a J. e MELO, G.F.A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.** Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1999. (Coleção Leituras do Brasil).

FIORENTINI, D.; CASTRO, F. C. Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org) **Formação de Professores de Matemática** – Explorando novos caminhos com outros olhares. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. IN: BORBA, M. de C. e ARAUJO, J. de L.(orgs.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOERSTE, E. Discurso de alguns periódicos nacionais sobre formação de professores e a integração entre universidade e escola básica a partir dos anos 80. Caxambu, **ANPEd/Gt - formação de professores**, 2005.

_____. Parceria na formação de professores: do conceito à prática. Rio de Janeiro. **PUC-Rio. Tese de doutorado.** 2002/05.

FORESTÉ, E. Parceria na formação de professores. **Revista Ibero Americana de Educación.** V.33, p. 1-12. 2003

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v.1, 2001.

FRANÇA, D. S. A realização da Prática de Ensino na perspectiva dos profissionais da educação básica. In: SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L. (Org.) Formação docente em Ciências: memórias e práticas. Niterói: UFF, 2003 **(CD-ROM)**.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2000.

FREITAS, M. M. C. O Professor iniciante e suas estratégias de socialização. Rio de Janeiro, 2000. **Dissertação de mestrado**. PUC

FURLONG, John. et al. Partnership in initial teacher training. Londres: Cassel, 1990.

_____. Re-defining patnership: revolution or reform in initial teacher education? **Journal of Education for Teaching**. Londres, nº 22, 1996.

GARRIDO, S. P. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2000

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J. F. & SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Cortez, 2006.

GIOVANNI, L.M. "A prática pedagógica das séries iniciais do 1º grau: Origem e destinação de pesquisas educacionais feitas na universidade." São Paulo, **Dissertação de mestrado em filosofia da educação e educação escolar brasileira**, Pontifícia Universidade Católica, 1998.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo, Cortez/AA. Associados, 1988, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 20

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997 São Paulo: Cortez, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, Abril, 1995.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GONÇALVES, T. O. e GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1992.

GUARNIERI, M. R. Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. São Carlos. **Tese (doutorado)**. Centro de Educação e Ciências Humanas/Universidade Federal de São Carlos, 2004.

GUÉRIOS, E. C. Espaços oficiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática. 217 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HARGREAVES, A. **Changing Teachers, Changing Times**. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell, 1994.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida dos professores**. In: NÓVOA, A (org). Vidas de Professores. Porto Ed., 1992

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3. ed. Barcelona: Editorial Graó, 1998

JUNG, C. G. O desenvolvimento da personalidade. Petrópolis: Vozes, 1983.

KENSKY, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2ª. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1994.

KUENZER, Acácia. **Estágio curricular: um momento de integração entre teoria e prática. Subsídios à reflexão**. In: Universidade Federal do Paraná. Coordenação Geral dos Estágios. A política de estágios na UFPR. Curitiba: Editora da UFPR, 1992.

_____. **A relação entre teoria e prática na educação profissional**. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.) Conhecimento local e conhecimento universal – pesquisa, didática e ação docente, v. 1, Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2004. p. 71 - 84

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Contra & Bando, 1999

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4.ed. Fortaleza/BRA: Edições Demócrito Rocha, 2004. (Coleção Magister).

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Uma experiência de formação contínua**: avaliando processos e produtos. 1996. 130f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos

_____. Prática educativa e formação de professores. **Revista UNIARA**, v.1,n.2, 1997, p. 55-60.

LOPES, Francisca Michelli; MELLO, Eliana de; ARRUDA, Sergio de Mello. O papel da identificação na construção da relação entre o estagiário e o professor regente. **Trabalho apresentado no V ENPEC**, Bauru. 2005.

LÜDKE, M. A. **Avaliação institucional**: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas). *Cadernos Crub*, v.1, n.4, 1994.

_____. **A Socialização profissional de professores** – 3ª etapa: as instituições formadoras. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio, 1996. (Relatório de pesquisa)

_____. **A Pesquisa e o professor da escola básica**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio. 2000. (Relatório de Pesquisa).

_____. **A Complexa relação entre o professor e a pesquisa**. In: ANDRÉ, M. (org.) *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, v.22, n.74, p.77-96, abr. 2001b.

_____. **A Pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio, 2003. (Relatório de pesquisa).

_____. **Investigando sobre o professor e a pesquisa**. In: ROMANOWSKI, J. et al. (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 8ª reimpressão. São Paulo: E.P.U, 2004.

LÜDKE, Menga e CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa, **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005

LÜDKE, M. e CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa, vol.35, nº 125, mai/ago. 2005.

LUNA, S. V. Planejamento de pesquisa. São Paulo: EDUC.1999

MARCELO, D. C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

MACHADO, João Paulo. **Prática de ensino e/ou estágio supervisionado**. Uma Vivência de Trabalho em educação. Florianópolis: Insular, 1999.

MAFFESOLI, M. O imaginário é uma realidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n.15, p.74-81, 2001. Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva.

MALDANER, O.; SCHNETZLER, R. P. **A necessária conjugação da pesquisa e do ensino na formação de professores e professoras**. In: Chassot e Oliveira. (Org.). Ciência, Ética e Cultura na Educação. São Leopoldo: Unisinos, 1998, v. 1, p. 195-214.

MARANDINO, M. **Museu e Escola: parceiros na Educação Científica do Cidadão**. In:Candau, V. M. Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre a formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação (ANPED). Nº 9, 1998.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para a mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 1992

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et alii(orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. S. Paulo, Brasiliense, 1987, p. 115-125.

MINAYO, M. C. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Ed. Vozes, 1999.

_____. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2005

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E. (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. (p.89-108).

MOURA, M. O. (coord). **O estágio na formação compartilhada do professor**. USP. Faculdade de Educação. São Paulo. 2003/2004.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1997 (Coleção Ciências da Educação).

_____. **(Org.) Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992/1997.

_____. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Trajetória, 4).

PICONEZ, S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela (org) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 3ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, SP, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul. / dez. 1996.

_____. **(Org) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Vanessa Guimarães. **A formação profissional em debate: os estágios profissionalizantes**. In: Universidade Federal do Paraná. Coordenação Geral dos Estágios. A política de estágios na UFPR. Curitiba: Editora da UFPR, 1993.

PLACCO, V.M.N. de S. e SILVA, S.H.S. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. In: BRUNO, Eliane B. G. e outros. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo (SP): Loyola, 2002.

PONTE, João Pedro da. **Investigar a nossa própria prática**. In: GTI (org.) Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Formação Pedagógica do Professor e as Práticas Interdisciplinares (**Tese de Doutorado**) São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1994

QUADROS, A. L.; CARVALHO, E.; COELHO, F. S.; SALVIANO, L.; GOMES, M. F. P. A., MENDONÇA, P. C.; BARBOSA, R. K. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Revista ENSAIO**. Vol. 7, nº 1. Agosto de 2005.

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.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 315-328.

RISTOFF, Dilvo. **A trajetória da mulher na educação brasileira** - 2006. INEP, Brasília, Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/entrevistas/trajetoria_mulher.htm. Acesso em: 17 março 2008

RUIZ, C. B. **Os paradoxos do imaginário**. São Leopoldo, Editora UNISINOS, 2003. p.267.

SÁ-CHAVES, I. **Supervisão**: Concepções e práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores, 1994.

SACRISTÁN, G. **Consciência e ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**, In Nóvoa, A. (org.) Profissão Professor. Lisboa, Porto Editora, 1998, p. 63-91.

_____. **Tendências Investigativas na formação de professoras**, In: PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro (org). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 3ªed., 2005.

SANTOS, Helena Maria. O Estágio Curricular na formação de professores: diversos olhares. **28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2005.

SANTOS, M.E.G; TERRAZAN, E.A. **Formas de colaboração Universidade-Escola**: A realidade das escolas estaduais de ensino médio. IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. V. 37, n. 130. São Paulo, jan/abr. 2005.

SBEM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Documento base da Sociedade Brasileira de Educação Matemática: subsídios para a discussão de**

propostas para os cursos de licenciatura em matemática. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, 1., 2003, Salvador, BA. Anais. Salvador: SBEM, 2003^a.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Necessidades formativas de professores.** Relatório de pesquisa. 2000

SCHÖN, D. **The reflexive practioner:** How professionals think in actin. Alderhot Hants. Avebury, 1983

_____. **Formar professores como reflexivos.** In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000

SEVERINO, Antônio J. A formação do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista da Ande**, 1996.

SILVA, M.C.M. **O primeiro ano de docência:** o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (org.). Viver e Construir a Profissão Docente. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVA, Rose Neubauer, ESPOSITO, Yara Lúcia, SAMPAIO, Maria das Mercês, QUINTEIRO, Jucirema. **Formação de professores no Brasil:** um estudo analítico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ REDUC, 1991.

SILVA, Marilda da. **Narrativas de formação e estágio supervisionado:** reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Ed. da UNESP, 2005. p. 371-381.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Estágios Curriculares na Formação de Professores de Educação Física:** o Ideal, o Real e o Possível. Revista Digital. Buenos Aires, v.10, n.82 p. 3-5, Março, 2005. Disponível em internet. <http://www.efdeportes.com/efd82/estagios.htm> . Acesso em 05 Jul. 2008.

SOUSA, Manuela Valentina; FERNANDES, José António. **Dificuldades de professores estagiários de Matemática e sua relação com a formação inicial.** Quadrante. Lisboa, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** jan - abr., n. 13, 2000.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. e ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v.35; n. 125; mai/ago, 2005. (p.13-35).

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem. In: **Educação & Sociedade** n.º. 73, p.209-244, 2000.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo. Ática, 1998.

TSALLIS, Constantino. **Por que pesquisa na Universidade?** Ciência e Cultura, v. 37, n. 4, p.570-572, abr. 1985.

WIDEEN, M. e TISHER, R.. "**The Role Played by Research in Teacher Education**". In: Marvin Wideen e Richard Tisher (Ed.) **Research in Teacher Education**. International Perspectives. London: Falmer Press, 1990.

ZABALZA, Miguel A. **La enseñanza universitária**. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea Ediciones, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva dos Professores**: Idéias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993

_____. **Formação de Professores**: contato direto com a realidade da escola. *Presença Pedagógica*, n.34, jul/ago 2000. (p. 5-15).

ZEICHNER, K. M. e LISTON, D. P. **Formación del profesorado y condiciones de la escolarización**. Madrid: Morata,1993.

ZEICHNER, K. (2001). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, L.M. (orgs.) **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas (Brasil): Mercado da Letras, 2001.

ANEXOS

Anexo A

Roteiro de Entrevista com Professores Regentes



PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores

Mestranda: Luana Amoroso Daniel

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Escola que trabalha	
Cargo	
Tempo de trabalho nesta escola	
Tempo de trabalho na educação básica. Cargo: Local:	
Tempo de experiência de recepção de futuros professores	

FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO	
Área	
Instituição	
Início/Término	

OUTROS	
Pós-Graduação: área	
Instituição	
Início/Término	

OUTROS	
Mestrado/Doutorado: área	
Instituição	
Início/Término	

ROTEIRO

1. Como foi a sua formação inicial? Você realizou estágios? Foi um momento marcante? Por quê?
2. Quais os pontos positivos e negativos que você pode elencar deste período de estágio?
3. Você utilizou as contribuições de seu estágio no início de sua carreira docente?
4. Recepcionando futuros professores você tem notado mudanças na formação inicial dos mesmos em comparação com sua formação? Comente
5. O que te incomoda em relação ao estágio feito hoje pelos futuros professores? Você acha que precisa mudar alguma coisa?
6. E a universidade, necessita mudar alguma coisa em relação ao seu papel na formação do futuro professor através do estágio? Você tem alguma sugestão?
7. Como você participa nos estágios destes futuros professores?
8. Como acontece o estágio em suas aulas? Há um prévio planejamento? Existe tempo para trocas entre vocês? Comente.
9. Você recepciona estes futuros professores porque acredita que está contribuindo na formação deles? Você se sente um formador ou co-formador? Como?
10. Você acredita que compartilha ou transmite conhecimentos e saberes com estes futuros professores? Quais? De que maneira?

Anexo B

Roteiro de Entrevista com Futuros Professores



PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação Núcleo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores

Mestranda: Luana Amoroso Daniel

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Idade	
Nome da escola que estagia	
Nome da Instituição Superior	
Cidade que se localiza a instituição Superior	
Nome do professor regente que estagia	

ROTEIRO
1. Como você descreve seu contato pela primeira vez com a realidade docente por meio do estágio?
2. Qual o critério de escolha da escola para estagiar?
3. Como se dá o processo de recepção e aceitação de estagiário nesta na escola que você escolheu. Quem lhe recebeu?
4. Existem normas estipuladas para a realização de estágio? Quem as comunica? Comente.
5. Qual a idéia que você havia consagrado do professor regente que você iria estagiar? O que esperava dele?
6. Depois de realizar o estágio, sua idéia quanto a este professor mudou?

Qual a importância do mesmo durante este estágio? Comente.
7. Qual a idéia que você tem do estágio? (Benefícios ou malefícios para a formação)
8. Você imagina quais os desafios que encontrará ainda durante o estágio e o início da carreira docente?
9. Pensando na pessoa: professor orientador. Você espera alguma coisa dele, além do papel que realiza como seu orientador na universidade, nas atribuições que atualmente realiza?
10. Durante a realização do seu estágio, o que você observou a respeito do papel da: a-) universidade; b-) escola.

Anexo C

Roteiro de Entrevista com Professores Orientadores



PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação Núcleo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores

Mestranda: Luana Amoroso Daniel

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro

IDENTIFICAÇÃO	
Nome	
Instituição que trabalha	
Cidade	
Cargo	
Tempo de docência nesta instituição	

FORMAÇÃO - GRADUAÇÃO	
Área	
Instituição	
Início/Término	

OUTROS	
Pós-Graduação: área	
Instituição	
Início/Término	

OUTROS	
Mestrado/Doutorado: área	
Instituição	
Início/Término	

ROTEIRO

1. Há quanto tempo você realiza este trabalho de orientação supervisionada de estágio para futuros professores? Quando começou a exercer esta função, você já possuía alguma experiência com estágio supervisionado?
2. De que forma, portanto, se deu sua inserção como professora de estágio supervisionado?
3. Hoje, após algum tempo realizando este papel de orientadora na formação de professores, como caracterizaria sua função? Comente
4. O que significa para você então a disciplina de estágio supervisionado?
5. Quando seus alunos encaminham-se para o campo de estágio, ou seja, a escola, quais são:
 - a-) seus desejos para com a mesma;
 - b-) as necessidades/ benefícios que você denota (se existirem);
 - c-) os problemas existentes (se existirem);
6. Quanto à figura do professor regente:
 - a-) o que deseja dele durante a recepção e orientação do futuro professor;
 - b-) necessita mudar algo neste processo?
 - c-) sugestões (se houver) .

Anexo D

CONTRATO PARCERIA UNIVERSIDADE/ESCOLA

Contrato Parceria Universidade/Escola: contribuições para aprendizagem de Língua Portuguesa

A escola deverá:

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

Os professores regentes deverão:

1. Analisar os planos de aula com os futuros professores, apresentando propostas para uma viabilização mais eficiente da mesma ou reformulações quando não condizentes com a realidade da turma em que os futuros 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 futuros 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 futuros professores, a fim de viabilizar as discussões sobre planejamento das aulas e avaliação;
5. Auxiliar os futuros professores em relação à disciplina da turma quando necessário;

Os professores orientadores de estágio deverão:

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

Os futuros professores deverão:

1. Respeitar a opinião do professor regente 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 regente ou a escola;
4. Desligar o celular durante o período de aulas;
5. Disponibilizar para a escola os registros escritos elaborados a partir das atividades realizadas.

Para toda equipe do projeto

1. Analisar: se o trabalho em conjunto está contribuindo positivamente ou não para a formação dos futuros professores;
2. 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.

_____, ____ de _____ de 200__.

Professor(a) regente

Professor(a) Orientador(a)

Futuro(a) professor(a)

Unidade Concedente

