

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DO SOCORRO SOARES

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: sobre a
prática como *lócus* da produção dos saberes docentes**

**TERESINA - PI
2010**

MARIA DO SOCORRO SOARES

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: sobre a
prática como *locus* da produção dos saberes docentes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, na linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, orientada pela Prof^a. Dr^a. Antonia Edna Brito.

TERESINA
2010

<p>S676e</p> <p>Soares, Maria do Socorro</p> <p>O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes/ Maria do Socorro Soares – Teresina: 2010.</p> <p>156 fls.</p> <p>Dissertação (Mestrado em educação) UFPI. Orientação. Profª Dra. Antônia Edna Brito.</p> <p>1. Estágio supervisionado. 2. Formação de professores. I. Título.</p> <p>C.D.D. – 370.71</p>

MARIA DO SOCORRO SOARES

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: sobre a
prática como locus da produção dos saberes docentes

Teresina, _____ de julho de 2010

Prof^ª. Dr^ª. Antonia Edna Brito (UFPI)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria Socorro Lucena Lima (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Maria Macedo Mendes (UFPI)

Prof^ª. Dr^ª. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI)

À minha filha Lúcia Emília,
Ao meu filho Lucas Emanuel,
Inspiração cotidiana para o meu *ser*.

AGRADECIMENTOS

Escrever este texto foi também, revisitar minha trajetória de formação enquanto pessoa, educadora popular e professora. Trajetória essa que somente se fez e se faz possível pela participação de muitas outras pessoas. Algumas que dividiram outras que continuam a dividir comigo as mais diferentes emoções: alegrias, tristezas, tensões, medos, entre outros. São pessoas a quem chamo de *companheiras de alta luz*, parafraseando Zé Geraldo ou *meus amigos e amigas de fé, meus irmãos e irmãs camaradas*, como diz Roberto Carlos.

Tenho clareza de que ao registrar esses agradecimentos, corro o risco de ser traída pela memória e com isso injustiçar pessoas amadas, no entanto assumo o risco, e nesse sentido:

Em primeiro lugar: agradeço a Deus por ter-me concedido esta conquista

Agradeço de modo particular: à minha família, da qual recebi incentivos para estudar, ainda muito criança. Meus agradecimentos sinceros e especiais às minhas tias Raimunda (Mundica) Joana (Joaninha), Inácia (Naná) e ao Tio Ferreira, dos quais aprendi que cuidar é cativar, é tornar-se responsável por quem se cuida, é amar.

Aos meus avós Julião Ferreira, Lourença Borges e Raimundo Soares (*In memória*) cujas lições de vida continuam orientando minha visão sobre o mundo e sobre as responsabilidades pela construção de um mundo melhor

A minha vó Josefa (Zefinha), cuja longevidade (86 anos) nos tem favorecido aprender com a sua sabedoria.

Ao meu querido pai Valdivino Soares (*In memória*) homem do campo, alfabetizado apenas, mas, sabiamente fez da sua existência, enquanto pai, a própria luta pela nossa sobrevivência. Com ele aprendi a crer na vida fazendo dessa um instrumento de luta diária por dias melhores e, na solidariedade humana, como condição de alcançar essa vida melhor.

À minha querida mãe Maria Soares (Dona Dida), pelo afeto, dedicação, cuidado, amor, exemplo de mulher, de filha, de companheira e de mãe, que se manifesta cada vez maior, à medida que evoluímos em anos e na necessidade da sua presença. Minha mãe, também foi minha primeira professora, com ela alfabetizei-me.

Ao meu irmão Francisco Soares (*In memória*) pelas lições de solidariedade e amor que nos deixou e cuja presença imaterial encoraja-me dia-a-dia.

Às minhas irmãs Francisca e Do Céu Soares, aos meus irmãos José Valdivino e Julião Soares, à minha cunhada Domingas, pelo apoio e incentivo que a mim dispensaram.

À minha filha querida Lúcia Emília e ao meu querido filho Lucas Emanuel, que participaram intensamente da elaboração desse trabalho, emprestando-me seus ouvidos para as leituras incessantes dos textos, dividindo comigo os afazeres do cotidiano doméstico como forma de viabilizar o tempo de que necessitei para leituras e escrita deste trabalho,

compreendendo, nas suas condições de adolescentes, as minhas angústias no ínterim do mestrado. Essa conquista é nossa!

Aos meus sobrinhos: Tiago e Aderson; às minhas sobrinhas: Camila, Tamires, Cíntia, Gabriela e Juliana, que souberam compreender minhas ausências em momentos importantes de confraternização pelas suas conquistas, também.

Agradeço imensamente: aos meus amigos e amigas: Paulo Afonso Leal, Carmelita Celestina, Rufino Almondes, Maria José (Nêga Mazé), Gertrudes Oliveira, Josefa de Lima (Zefinha), Oneide Rocha, João Benvindo, Antonio José, Vera Menezes, Hildebrando Pires, Roseli Soares e Pe. Antonio Barbosa (em Picos); Raimundinha Reis, Hortência Mendes, Adriana de Sousa, Ednalva Silva, João Raimundo, Simone Andrade e Cláudio Gregório (em Teresina); e Carlos Ângelo e Tânia Couto (em Brasília) e, Paulo Afonso Brito (em João Pessoa), pela aprendizagem adquirida na convivência com cada um de vocês e, pela colaboração direta na minha formação pessoal, de educadora popular e professora, pelo apreço que nutre a nossa amizade.

Às professoras: Maria da Dores Sousa (UFPI/Picos), Alveni Barros (UFPI/Picos) e Lucineide Barros (UESPI/Teresina), pelo apoio e participação direta nas minhas primeiras tentativas de ingresso em programas de mestrado.

Às minhas amigas/companheiras: Sueli Rodrigues, Ana Célia, Rosana Evangelista. Aos meus amigos/companheiros: Antonio Bispo (Nêgo Bispo) e Elmo Lima, pelas contribuições inestimáveis na construção do projeto de mestrado e pelo diálogo sugestivo que fomos tecendo, em relação às alternativas para superar as dificuldades que foram aparecendo no percurso do mestrado. Sou muito grata a cada um de vocês pela atenção, apoio e, sobretudo pelo crédito que a mim conferiram, para que esse momento acontecesse de fato.

Agradeço de modo especial: à professora Dra. Antonia Edna Brito, pelo aceite à minha proposta de estudo, pelo acolhimento e cuidado nas orientações, tornando possível a produção, apreciação, conclusão e apresentação desse trabalho.

A cada um dos interlocutores, a cada uma das interlocutoras da investigação, somente pela solícita participação de vocês este estudo se tornou possível, muito abrigada!

Às professoras Dras. do PPGEd: Amparo Ferro, Ana Valéria, Antonia Edna, Bárbara Mendes, Carmem Cabral, Glória Lima, Glória Moura e ao prof. Dr. José Augusto, por compartilharam conosco, em sala de aula, leituras e orientações indispensáveis ao desenvolvimento deste estudo.

Às professoras Dras: Bárbara Mendes, Carmem Cabral e Socorro Lucena, de modo particular, pela atenção e cuidado que se traduziram em valiosas contribuições no momento de qualificação dessa dissertação e que se fizeram extensivos à esse momento de avaliação final.

À UFPI/CCE/Coordenação do Curso de Pedagogia, de modo especial à Professora Teresa Cristina pela presteza com que possibilitou o acesso às informações das quais necessitei para realização do trabalho.

À Secretaria do PPGEd, de modo especial à Sueli Bona, pela atenção e atendimento às informações e documentação solicitadas junto ao programa.

À SEDUC – Secretaria Estadual de Educação/PI, pelo apoio em relação aos recursos de tempo e ao financiamento concedido para que nossa qualificação profissional docente se efetive. De modo particular à professora Amparo Veloso, pelo incentivo e apoio dispensado.

Agradeço carinhosamente: a todas as pessoas da 16ª turma, pelo companheirismo, pela amizade e espírito de cooperação com que vivenciamos esse período de mestrado. Apesar de alguns percalços, as marcas predominantes na turma são de superação e o clima de festividade.

Aos amigos da 14ª, 15ª, 17ª e 18ª turmas do mestrado, pela amizade e apoio. De modo especial ao Francisco Sousa, Newton, Jurandir, Genilda e Juliana, pelo apoio a amizade.

Ao Juciê José, pelo apoio técnico dispensado durante toda a elaboração deste trabalho, sem a sua disponibilidade e atenção tudo teria sido mais difícil. Do mesmo modo, agradeço à minha amiga Noely, pelas valiosas colaborações nesse campo.

Com muito apreço: agradeço às amigas conterrâneas Carmem Bezerra, Escó¹ Santos e ao Lourenilson Leal. Nosso reencontro no mestrado nos fez estreitar os laços afetivos e profissionais.

Às amigas Ioneide Santos, Marilda Martins, Tina das Chagas, Dany Fonseca e, aos amigos Sid Maia e Luiz Bomfim. São pessoas que se fizeram presentes, de forma contínua e cuidadosa, o que fez tornar-se prazerosa a convivência no mestrado. Obrigada pela vossa amizade!

Considero que este trabalho é algo tecido a muitas mãos, ao sabor da esperança, da luta e da crença por e em um mundo melhor, cuja feitura se tece no cotidiano. Nesse sentido e, para não concluir, associo-me ao pensamento de João Cabral de Melo Neto, ao ressaltar a natureza coletiva da qual se reveste a luta pela construção de uma sociedade melhor, cujas contribuições, em nosso caso, passa pela educação escolar. Com essa compreensão, reconheço o ensino como uma atividade essencialmente compartilhada, pois, nessa tarefa:

"Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro: de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzam
os fios de sol de seus gritos de galo
para que a manhã, desde uma tela tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos (...)

(MELO NETO, 2008, p.219).

RESUMO

As pesquisas no campo da formação de professores (PIMENTA E LIMA, 2004; MENDES, 2005; PÉREZ GÓMEZ, 1995; IMBERNÓN, 2002; MIZUKAMI, 2006, TARDIF, 2002 E GAUTHIER, 2006, entre outros) enfatizam, cada vez mais, questões diretamente relacionadas aos saberes docentes e ao estágio supervisionado, em face da complexidade de que se revestem, diante dos desafios contemporâneos postos à educação escolar, por uma sociedade marcada pela celeridade da informação e do conhecimento. Essas pesquisas ampliam-se, especificamente, analisando o repertório de saberes necessários ao trabalho docente. Nesse contexto, a formação de professores como profissionais do ensino passa a ser parte importante nas demandas do saber ensinar. A formação, neste sentido, figura como *locus* dos saberes docentes. E, no cerne dessas questões, o estágio supervisionado emerge como contexto de aprendizagens sobre o ensinar/aprender e de produção de saberes. Em consonância com as mudanças da sociedade contemporânea, ocorrem, em relação à formação de professores, exigências no sentido de que novos paradigmas educacionais passem a orientá-la para que esta responda às necessidades do ensinar/aprender na escola pública, espaço da diversidade e da pluralidade sociocultural. Essa mudança tem implicação direta na alteração do modelo de formação de professores e, conseqüentemente, nas crenças sobre o que devem saber os professores para lidar com as novas demandas educativas. Assim, instigados por essa realidade, focalizamos a formação de professores como temática de nossa investigação, tendo o estágio supervisionado como objeto central do estudo, com o intuito de investigar as contribuições do estágio supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação CCE/UFPI, na construção dos saberes da profissão docente. Decorrentes deste objetivo geral elencamos as questões orientadoras da investigação relacionadas com a caracterização estágio supervisionado no curso de Pedagogia do CCE/UFPI, a importância que os professores em formação atribuem a essa prática de iniciação à docência e sobre as possibilidades do estágio supervisionado na mobilização e na produção de saberes docentes. A partir da definição do objetivo geral e das questões da orientam a investigação, optamos por desenvolvê-la sob a modalidade de investigação narrativa, por considerar a importância de estabelecimento de uma relação direta e dialógica com os interlocutores da investigação, refletindo sobre a importância e as contribuições desse estágio na produção dos saberes da profissão docente. O estudo registra a importância do estágio supervisionado enquanto prática que promove a inserção dos futuros professores na escola, assim como indica este componente curricular de formação como *locus* de produção dos saberes docentes. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos de professores, no sentido de melhor explorar as potencialidades formativas do estágio supervisionado. A partir desta investigação compreendemos que o estágio supervisionado constitui espaço para aprendizagens significativas acerca do ser professor, do ensinar/aprender e dos saberes requeridos na prática pedagógica. Para tanto, a vivência do estágio supervisionado necessita potencializar o exercício da reflexão crítica acerca das práticas de ensinar e do saber docente, o que implica abertura para as trocas de experiências e de conhecimentos, bem como para o trabalho coletivo e para compreensão da escola como contexto singular de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio supervisionado. Saberes docentes. Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

The researches in teacher education (PIMENTA and LIMA, 2004; MENDES, 2005; PÉREZ GÓMEZ, 1995; IMBERNÓN, 2002; MIZUKAMI, 2006, TARDIF, 2002 and GAUTHIER, 2006, among others) emphasize, more and more questions directly related to teacher knowledge and supervised practice, given the complexity of which are, in the face of contemporary challenges put to school education, a society marked by the speed of information and knowledge. These investigations extend to specifically analyze the repertoire of knowledge needed for teaching. In this context, teacher education and professional education shall be an important part in the demands of learning to teach. The training in this sense stands as the locus of teacher knowledge. And, at the heart of these issues, the supervised training emerges as a context of learning about teaching / learning and knowledge production. In line with changes in contemporary society, in relation to teacher education occur some demands for new educational paradigms that start to direct it so that it meets the needs of teaching and learning in public school, place of diversity and socio-cultural plurality. This change has direct implications on changing the model of teacher training and, consequently, the beliefs about what teachers should know cope with new educational demands. So, prompted by this reality, we focus on teacher education as a subject of our investigation, having supervised the central object of the study in order to investigate the contributions of supervised developed in Pedagogy Course of the Center for Science Education at UFPI, construction of knowledge of the teaching profession. Under this general goal lists the questions guiding the research related to the characterization of supervised training in the pedagogy course of the CCE / UFPI, the importance student teachers attribute to this practice of initiation to teaching and the possibilities of supervised training in mobilization and production of teaching knowledge. From the definition of general objectives and the issues underlying the research, we chose to develop it in the form of narrative inquiry, considering the importance of establishing a direct relationship and dialogue with collaborators from research, reflecting on the importance and contributions of this stage in the production of knowledge of the teaching profession. The research reveals the importance of supervised practice while promoting the integration of future teachers at the school, and indicates that curricular component of training as a locus of production of teaching knowledge. The survey results point to the need of review the training processes for teachers, in order to a better exploitation the potential of supervised training. From this research we realized that the supervised training is room for significant learning about being a teacher, the teaching / learning and knowledge required in the classroom. For this, the experience of supervised exercise need an average critical reflection about teaching practices and teacher knowledge, which implies openness to the exchange of experience and knowledge as well as for collective work and understanding of the school as the unique context of teacher education.

Keywords: Teacher education. Supervised practice. Teacher knowledge. Narrative Research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Eixo de análise I e respectivos indicadores	71
Figura 02	Eixo de análise II e respectivos indicadores.....	97
Figura 03	Eixo de análise III e respectivos indicadores.....	114
Figura 04	Saberes mobilizados no estágio supervisionado.....	122
Figura 05	Saberes construídos prática.....	129
Quadro 01	Plano de análise.....	37
Quadro 02	Tipologias dos saberes docentes	63
Quadro 03	Eixos e indicadores de análise	70
Quadro 04	Ementas de conteúdos das disciplinas Prática Pedagógica na escola/Curso de Pedagogia CCE/UFPI	74
Foto 01	UFPI/CCE Contexto empírico da pesquisa.....	27

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	22
1.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica.....	23
1.2 O campo da investigação.....	26
1.3 Os sujeitos da investigação.....	27
1.4 Sobre instrumentos e procedimentos para produção dos dados.....	30
1.4.1 Diários de formação.....	31
1.4.2 Entrevista semi-estruturada.....	34
1.5 Organização e análise dos dados.....	36
CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DELINEAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO	39
2.1 Formação de professores: elementos de contextualização.....	41
2.2 O estágio curricular supervisionado como componente formativo	49
2.2.1 Estágio Supervisionado: componente curricular formativo e articulador de um campo de conhecimento.....	56
2.3 O estágio supervisionado e a produção de saberes docentes.....	61
CAPÍTULO III – ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: possibilidades formativas	68
3.1 Eixo de análise I – Organização do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia CCE/UFPI.....	72
3.1.1 Estágio supervisionado no Curso de Pedagogia do CCE/UFPI: caracterização.....	73
3.1.2 Estágio supervisionado e a realidade do ensinar/aprender: encontros e desencontros.....	83
3.1.3 Estágio supervisionado e a produção de diálogos pedagógicos na formação inicial.....	90

3.2	Eixo de análise II - Importância do Estágio Supervisionado na formação de professores.....	96
3.2.1	Estágio supervisionado como locus de articulação entre teoria e prática.....	97
3.2.2	Estágio supervisionado e a reflexividade na formação de professores.....	104
3.2.3	Estágio supervisionado e o aprender a ensinar.....	111
3.3	Eixo de análise III - Estágio Supervisionado e produção de saberes docentes.....	113
3.3.1	Saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado.....	115
3.3.2	Estágio supervisionado como locus de produção de saberes docentes.....	123
3.3.3	Estágio, saberes docentes e as exigências do saber ensinar.....	130
	À GUIA DE CONCLUSÃO.....	136
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE.....	149
	ANEXO.....	155

INTRODUÇÃO

Estamos a uma década do momento histórico em que a humanidade assistiu a uma virada de século, momento este marcado por muitas lembranças e por diversos sentimentos, sobressaindo-se as amargas lembranças de vitimação social, mas também, lembranças de resistências, de mobilizações das classes populares e, sobretudo, de sentimentos de encantamento, de desencanto, de dúvidas e de expectativas em relação ao novo milênio, cuja característica que melhor o define é a modernidade.

A modernidade a que nos referimos configura-se em cenários de grandes transformações, de incertezas e de problemas de naturezas diversas que afetam a sociedade, alterando o nosso habitat, a terra, e o nosso modo de vida nela. Segundo as reflexões tecidas por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 98), as incertezas que povoam essa sociedade moderna “[...] da informação, da esgarçada das condições humanas, do não emprego e das novas configurações do trabalho se traduzem, na vida humana em geral e, em particular nas instituições educacionais”, a quem se colocam os desafios de lidar com as contradições contemporâneas de uma sociedade plural que exige da educação, da escola e da formação de professores novos contornos para atender às demandas inerentes a esta sociedade.

A educação e, conseqüentemente a escola, historicamente concebida como contexto basilar para a socialização, produção e consolidação ou para a transformação de modelos sociais instituídos, constituem, portanto, *locus* no âmbito dos quais é possível adquirir ou produzir conhecimentos, competências e saberes necessários à vida nos contextos atuais.

A formação docente, neste entorno, diante dos novos perfis de cidadão e de profissional delineados para o Século XXI e das novas demandas para a educação escolar, é desafiada a formar um profissional crítico-reflexivo, haja vista que não basta aos professores, agentes na mediação do processo ensino-aprendizagem, serem dotados de capacidade técnica

para a transmissão de conteúdos ou para o uso de instrumentos didáticos em situações de ensino, como quer a racionalidade técnica aplicada à educação.

Nesta perspectiva, o conhecimento avulta como algo mutável e o ensino emerge como prática social multidimensional, ou seja, consolida-se a idéia de escola como espaço de aprendizagens mediadas pelas interações sociais que ali ocorrem e da formação docente como um *continuum*, requer a definição e uso de novos enfoques políticos de formação de professores, alinhados ao reconhecimento desses profissionais como sujeitos pensantes, e produtores de um pensamento reflexivo, com capacidades para tomar decisões sobre o seu fazer, sobre os objetivos, os conteúdos e as formas de suas ações, cômicos das especificidades que caracterizam as práticas de ensinar/aprender, incluindo os saberes necessários para o seu desempenho.

Essa necessidade de reorientação conceptual para a formação docente, massivamente propagada no âmbito dos discursos acadêmicos e da legislação educacional, incorpora em diferentes dimensões e graus de intensidade movimentos de superação da racionalidade técnica e instrumental predominante até então nos currículos de formação de professores e dá origem, de forma paulatina, às propostas de reestruturação curricular dos cursos e programas de formação docente emergentes, nas instituições formadoras, incluindo as universidades como *lôcus* por excelência dessa formação e o Curso de Pedagogia como espaço de produção, articulação e difusão de conhecimentos e saberes específicos da área.

A perspectiva de uma nova racionalidade na formação docente passa, necessariamente, pelo compromisso institucional da universidade com o desenvolvimento efetivo da tríplice função que lhe é inerente: ensino, pesquisa e extensão, articuladas entre si, como condição de prover a formação em bases ampliadas e consistentes. Pensar uma nova racionalidade para a formação de professores impõe, por um lado, considerar as inquietações vivenciadas pelos sujeitos nos processos formativos e, por outro lado, requer proporcionar o diálogo entre formação e realidade das práticas de ensinar, investindo na formação de um profissional crítico-reflexivo.

A partir do exposto, realçamos que as inquietações que motivam o presente estudo têm relação direta com as experiências vivenciadas no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, cujas práticas de formação, resguardadas as suas potencialidades formativas, ainda se desenvolvem, com relativa carência de contextualização, sobretudo no que se refere à articulação das aprendizagens teóricas com a vivacidade dos contextos educativos nos quais os futuros professores devem atuar.

De modo particular, as inquietações referentes aos processos formativos recaem, também, sobre a prática do estágio supervisionado desenvolvida enquanto componente curricular, tendo em vista que no decorrer do curso, muitas expectativas vão sendo geradas em relação ao estágio supervisionado. Trata-se de expectativas que variam entre tomá-lo como oportunidade de sistematização das experiências formativas, de produção de aprendizagens docentes e de aquisição do conhecimento profissional, bem como de situá-lo, tão somente, como um dos requisitos para acesso à titulação acadêmica, ou seja, como condição de credenciamento para o exercício do magistério.

No âmbito dessa problemática, as experiências vivenciadas no Curso de Pedagogia evidenciam uma realidade em que o Estágio Supervisionado nem sempre alcança satisfatoriamente suas funções de problematização do processo de ensinar/aprender, de leitura e re-leitura da realidade da escola pública, de inserção dos estagiários na realidade escolar de modo que possam interagir com as situações de ensino e de produção de saberes docentes, possibilitando aos futuros professores a vivência concreta da prática pedagógica, formulando intervenções diante das demandas inerentes às situações de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, em se tratando da natureza formativa do estágio supervisionado, podemos falar de um possível distanciamento na relação teoria e prática, assim como um relativo isolamento desse componente curricular formativo em relação às demais disciplinas curriculares nos respectivos cursos de formação, o que reduz a capacidade de interação e/ou intervenção na realidade concreta das escolas. O estágio supervisionado, portanto, continua sendo concebido pelos estudantes como o lugar de aplicação prática das teorias aprendidas durante o curso.

Essas características denunciam o predomínio de uma racionalidade instrumental que separa componentes indissociáveis na formação, a teoria e a prática. Uma racionalidade que privilegia o conteúdo e a forma em detrimento dos objetivos fins em educação escolar. Uma racionalidade, pois, que nega a importância da articulação de conhecimentos e da investigação dos contextos da formação e das práticas educativas e de ensino como princípios formativos, limitando as potencialidades do estágio supervisionado na formação docente, tendo como consequência o retardamento de sua constituição como campo de conhecimento.

Na linha de superação desse quadro e, compreendendo a fertilidade do estágio na produção do aprender a ensinar e dos saberes docentes, situamo-nos a favor da reestruturação curricular para a formação de professores, apoiados na perspectiva descrita por Lima (2004, p. 09) ao afirmar que “[...] somos sempre estagiários da vida e aprendizes da prática docente”.

Nesse mesmo sentido, em tese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002), apresentam alternativas para a (re)significação do estágio supervisionado, demarcando-o como um espaço estratégico na formação de professores, postulando que através do estágio será favorecido aos futuros professores a oportunidade de vivenciar os processos teóricos associados à reflexão crítica sobre a prática, a partir de suas mediações com a realidade onde se efetivam as práticas de ensinar.

É oportuno pontuar que, boa parte das mudanças apresentadas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, dialogam com as reivindicações propostas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e por outras associações e Movimentos dos Educadores e Pesquisadores da Educação em defesa de uma formação de qualidade, os quais incluem o estágio supervisionado como componente curricular sobre o qual se constroem expectativas de avanço no que concerne às possibilidades de articulação entre teoria e prática docente, assim como em relação às potencialidades da dimensão investigativa na formação e nas práticas pedagógicas.

Essa visão revela a possibilidade de contextualização das práticas de estágio supervisionado, o que para Lima (2004, p. 66-67) “[...] permite a análise da realidade, das marcas do tempo histórico que estão na escola, nos estagiários, nas relações que se estabelece nele, e a partir dele”. Nessa perspectiva, a articulação entre teoria e prática, a problematização das práticas docentes, a re-significação de textos e contextos da prática docente, bem como o delineamento de uma prática pedagógica investigativa, são desafios importantes na formação e, particularmente, na orientação e no desenvolvimento do estágio supervisionado.

Assim, considerando a necessidade de revisão das práticas de estágio supervisionado na perspectiva de favorecer seu desenvolvimento compatível com os anseios da formação docente, desenvolvemos a presente pesquisa, tendo como objeto o Estágio Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (CCE/UFPI) – Campus Ministro Petrônio Portela/Teresina – PI, objetivando investigar as contribuições do estágio supervisionado na construção dos saberes da profissão docente.

Para atender à demanda de contextualização dos processos formativos dos professores, reivindicamos a re-significação do estágio supervisionado como componente curricular, situando-o como *locus* de construção dos saberes da profissão docente e reconhecendo que a formação profissional é um continuum e deve acontecer em estreita relação com as situações de ensino, o que demanda a participação autônoma, colaborativa e

dialógica da instituição formadora e da escola campo de estágio. Nesses termos, o estágio supervisionado ganha caráter formativo tanto em dimensão pessoal, quanto social e institucional.

Por essa razão, compreendemos que essa investigação contribui com a produção de conhecimentos acerca da formação de professores, do estágio supervisionado e, ainda, para a ampliação e elaboração de novas propostas pedagógicas para desenvolvimento do estágio supervisionado, facultando aos professores uma formação consistente e ampla, baseada nos diferentes saberes que alicerçam a profissão docente.

Em relação ao estágio supervisionado, de modo específico, as contribuições se associam à problematização da atual configuração de seu desenvolvimento, perspectivando que lhe sejam atribuídos novos formatos e significados capazes de deslocá-lo da condição de apêndice curricular, que faculta o treino de habilidades de ensino, para o lugar que lhe é devido na formação de professores como espaço de aprendizagens sobre o ensinar.

Isto posto, ressaltamos que o estágio supervisionado, como momento privilegiado de vivência da professoralidade, proporciona aos futuros professores a mobilização e a produção de saberes docentes na interação com as diferentes facetas das práticas pedagógicas. Assim compreendemos ser necessária a valorização do estágio supervisionado como componente curricular potencialmente rico em possibilidades de promover a produção de saberes docentes e de articulação entre as dimensões teórica e prática na formação inicial de professores.

A esse respeito, concordamos com Pimenta e Lima (2004, p.55) ao argumentarem que ao estágio cabe “[...] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade [...]”. E, por conseguinte, ratificamos que o estágio supervisionado deve potencializar a construção do conhecimento profissional docente e as aprendizagens sobre o ensinar/aprender e, sobretudo, constituindo-se momento de reflexão sobre o ensinar e o ser professor de profissão.

Diante do exposto, demarcamos como objetivo geral dessa pesquisa, conforme referido anteriormente, investigar as contribuições do estágio supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI/CCE – Campus Ministro Petrônio Portela, na construção dos saberes da profissão docente. O desdobramento deste objetivo geral se norteia pelos seguintes objetivos específicos: Caracterizar o Estágio Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia da UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela; Identificar os saberes da profissão docente mobilizados na vivência do Estágio

Supervisionado; Analisar, sob a ótica dos estagiários, a importância atribuída ao Estágio Supervisionado na formação docente; e Identificar os saberes produzidos na vivência do Estágio Supervisionado.

Ou seja, o estudo tem como eixo as seguintes questões norteadoras: Como se caracteriza o Estágio Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia da UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela? Quais saberes da profissão docente são mobilizados na vivência do Estágio Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia da UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela? Qual importância é atribuída ao Estágio Supervisionado na formação docente pelos alunos estagiários? Que saberes são produzidos na vivência do Estágio Supervisionado?

A partir do exposto, o presente trabalho estrutura-se em três capítulos, além de conter uma introdução e as considerações finais. No texto introdutório apresentamos a contextualização do objeto de estudo, o estágio supervisionado na formação de professores, realçando nossas concepções em relação ao estágio supervisionado como *locus* de produção dos saberes docentes. Nesta parte do estudo justificamos a escolha do tema e respectiva fundamentação teórica. E por fim, apresentamos nossas perspectivas no que concerne às possíveis contribuições desta investigação no âmbito dos estudos sobre estágio supervisionado e a formação de professores.

No primeiro capítulo, intitulado: **O caminho metodológico da investigação**, descrevemos a trajetória trilhada na pesquisa, revelando que o estudo se insere na abordagem qualitativa e orienta-se nas proposições da pesquisa narrativa. O capítulo contempla, ainda, a caracterização do contexto institucional do estudo e dos sujeitos da investigação, bem como descreve o processo de produção e de organização dos dados que constituem o *corpus* de análise. Neste sentido, descrevemos a produção dos dados a partir da utilização dos diários de formação, da entrevista semi-estruturada e de encontros para socialização dos diários. Para fundamentar a produção deste primeiro capítulo nos apoiamos em autores como: André (2005), Brito (2007), Carvalho (1999), Connelly e Clandinin (1995), Galvão (2005), Josso (2004), Silva (2003), Souza (2006), Vasconcelos (2002) e Zabalza (2004), entre outros.

O Segundo capítulo, nomeado: **Formação de professores e seus delineamentos no contexto brasileiro**, discute as concepções que orientam a formação docente tanto no campo legal, de modo mais geral, quanto no espaço institucional de modo mais específico, buscando sistematizar a articulação entre formação e estágio supervisionado na produção dos saberes docentes. As referências teóricas que alicerçam nossa discussão incluem autores, tais como: Behrens (2005), Pimenta (2006), Brzezinski (2008), Pimenta e Lima (2004), Mendes

(2005), Souza (2006), Silva e Miranda (2008), Nóvoa (1995), Pérez Gómez (1995), Imbernón (2002) e Mizukami (2006), Tardif (2002), Gauthier (2006), entre outros. As discussões tecidas neste capítulo concebem a educação escolar como processo de emancipação humana e social, que demanda qualidade na formação docente, caracterizada por sua natureza contínua e pelo estatuto de inacabamento do saber.

O terceiro capítulo, denominado: **Estágio Supervisionado na formação de professores: possibilidades formativas**, apresenta a análise dos dados, estabelecendo um diálogo sensível entre as reflexões teóricas e o intercruzamento das vozes expressas nas narrativas. A análise interpretativa dos dados está organizada segundo as orientações de Poirier (1999), no que se refere à análise de conteúdo das narrativas.

No capítulo correspondente às considerações finais, denominado: **À guisa de conclusão**, enfatizamos a relevância do estágio supervisionado, delineando suas contribuições para a formação de professores e para a produção dos saberes docentes. O estudo revela que o estágio oportuniza o desenvolvimento de reflexão crítica sobre a escola e suas práticas, além de favorecer a retradução dos saberes dos processos formativos.



CAPÍTULO I
O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I

O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, caracterizamos o itinerário metodológico da investigação, descrevendo pormenorizadamente a pesquisa e seus contornos. Para tanto, elencamos as peculiaridades da pesquisa narrativa, apresentamos o contexto institucional e os sujeitos da investigação. De modo similar, descrevemos os procedimentos adotados na produção, na organização e na análise dos dados.

1.1 A pesquisa narrativa como opção metodológica

Situamos nosso estudo no campo da pesquisa narrativa, considerando que as narrativas podem ser para a investigação científica tanto o fenômeno a ser investigado quanto o método que a orienta, conforme afirmam Connelly e Clandinin (1995). Neste trabalho, utilizamos as narrativas como método de investigação, através do qual entramos em contato com as experiências de futuros professores em processo de formação no curso de pedagogia.

De acordo com os autores mencionados, a pesquisa narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa visto que se baseia nas experiências vividas pelos sujeitos participantes, com os quais o investigador acorda os termos da investigação, valorizando suas vozes, reconhecendo-os como protagonistas na elaboração de novas perspectivas de qualidade da vida e da educação. Nesse sentido, as narrativas constituem-se para as pessoas como um modo de vida, considerando que somos naturalmente pessoas narradoras de nossas histórias. Quanto aos pesquisadores, através da investigação narrativa “[...] buscam descobrir essas

vidas, recolher e contar histórias sobre elas e, escrever relatos das experiências [...]” (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 12).

Como método de investigação a pesquisa narrativa se desenvolve promovendo relações de interação entre investigador e sujeitos da experiência. Essa perspectiva valoriza a particularidade com que cada sujeito observa, experimenta e analisa a realidade materializada nos fenômenos sociais e, de forma particular, os fenômenos educativos. Importa-nos, portanto, construir a articulação entre pesquisa e formação, apoiando-nos nas possibilidades que a pesquisa narrativa apresenta nesse sentido. Para autores como Connely e Clandinin (1995), Josso (2004) e Souza (2006), as narrativas de formação têm em si um potencial formativo, pois sua materialização através da escrita possibilita o encontro do narrador consigo próprio, mediado pelo discurso autônomo sobre sua experiência no decurso da formação. A escrita narrativa proporciona aos sujeitos um estado de reflexão que se desdobra em autoconhecimento e em aprendizagens.

No contexto desta investigação, a produção de narrativas favoreceu aos professores em formação, o estabelecimento de um diálogo interior, introspectivo, oportunizando a reapropriação de suas experiências formativas e a conseqüente tomada de consciência em relação aos contextos em que se desenvolvem as práticas docentes. Nesse sentido, a prática de ensino na modalidade de Estágio Supervisionado é o lugar de onde os estagiários, interlocutores da pesquisa lançam olhares sobre o processo formativo e sobre os saberes e aprendizagens docentes.

As narrativas, nessa perspectiva, nos ajudam a compreender o processo de formação dos professores marcado pelas singularidades com que cada sujeito se manifesta construindo suas experiências, ora no espaço da individualidade, ora nos espaços coletivos. Trata-se de experiências tecidas, tanto no interior da instituição formadora, quanto em escolas nas quais são vivenciadas as práticas da docência, em caráter de iniciação ou de aperfeiçoamento das práticas de ensino, envolvendo o diálogo entre professores experientes e futuros professores. Nessa compreensão a formação para a docência avulta como uma prática política e social, contínua e permanente, exigindo aos seus protagonistas uma postura investigativa, como possibilidade de ampliação de saberes requeridos pela prática profissional docente.

Nessa mesma perspectiva, Souza (2006) refere-se às narrativas como estratégias de formação e de autoformação, tendo em vista que seus conteúdos são extratos de vida que se deixam apanhar, enquanto experiências dos sujeitos da narração. A recuperação da memória dos fatos, no entanto, requer uma incursão sobre as experiências vividas, exigindo

dos seus sujeitos atributos de reflexão. Nesse processo de reconstrução do vivido, por meio da narrativa, é ocorre a construção do conhecimento, a revisão das escolhas, de crenças, de valores, de sentidos produzidos pelos sujeitos no decurso da vida e da formação.

Apoiadas nesse entendimento a opção pela escrita narrativa se deu em função de sua adequabilidade ao que se pretende na investigação: contribuir para que se crie, em relação aos sujeitos da investigação, a possibilidade de refletir acerca da formação a partir das próprias experiências, a possibilidade de analisar o percurso de formação docente e, de compreender-se pelo que faz no contexto de atuação.

As experiências de formação dos futuros professores, nessa perspectiva, foram tomadas como ponto de partida para o diálogo investigativo. Para tanto, utilizamo-nos de narrativas orais, sob a forma de entrevistas e, escritas, através da produção de diários de formação, ambas enfocando as contribuições do estágio supervisionado na construção de saberes da docência, no âmbito do curso de formação inicial de professores.

Os interlocutores da investigação produziram registros narrativos sobre suas vivências durante o desenvolvimento do estágio supervisionado nas escolas campo, orientados¹ a refletir sobre os seguintes eixos: motivações para escolha do curso, aprendizagens produzidas no percurso da formação docente, importância do estágio supervisionado na mobilização e produção dos saberes necessários à docência e possíveis relações que se estabelecem entre as aprendizagens do estágio supervisionado e as exigências delineadas pelas práticas de ensino.

Na mesma perspectiva, realizamos as entrevistas individuais, cujo roteiro² se pauta por questões relacionadas aos saberes necessários à docência, às possibilidades de mobilização desses saberes no espaço do estágio supervisionado e à importância do mesmo na preparação para o ser professor. As informações recolhidas nos diários de formação e através das entrevistas foram analisadas com foco na importância atribuída pelos interlocutores à prática do estágio supervisionado no decurso de sua formação e nas contribuições desse estágio na produção dos saberes necessários à docência.

Compreendemos que a produção da narrativa pelos professores em formação, os coloca em reflexão sobre a experiência narrada o que pode representar condições de recriar essas mesmas experiências. O processo de reconstituição das vivências dos sujeitos narradores representa a possibilidade de esclarecer, de redimensionar e de aprofundar os

¹ Cf. apêndice A - orientações para a escrita dos diários de formação.

² Cf. apêndice B – roteiro da entrevista semi-estruturada.

sentidos da formação e da própria experiência na atividade professoral. Essa possibilidade se coloca para os sujeitos da investigação como potencialmente formadora.

A investigação, nesse sentido, se desenvolveu através de análises de experiências, num contexto de formação inicial, situando os professores em formação na condição simultânea de autores e atores da formação, uma vez que esta ocorre e transcorre na interação subjetiva do sujeito que deseja e se permite formar. Sobre esse enfoque, acerca da fertilidade das narrativas, Galvão (2005, p.343) reconhece:

[...] Permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor [em formação], ao significado que dá as suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar.

O processo investigativo, deste modo, constitui-se tanto para nós quanto para os interlocutores, o próprio lugar do diálogo, de rememoração das experiências, de caracterização e de problematização da formação e das práticas, de desmitificação da realidade e de produção de modos de intervenção nas práticas pedagógicas. O processo de construção das narrativas, mais que o produto final, serve ao propósito de mobilizar os interlocutores em processos de reflexão, com a conseqüente contribuição para a construção de saberes necessários à prática docente.

É, pois, nessa perspectiva que a voz dos professores em situação de aprendizagem ganha relevância e centralidade nesta investigação. Ao narrarem suas experiências formativas os sujeitos da investigação criaram possibilidades de reapropriação e de redimensionamento das mesmas, haja vista que a narrativa implica, necessariamente, a reflexão sobre o conteúdo narrado. Esse movimento de reflexão pode favorecer aos professores em formação, condições de mobilizar e construir saberes, de situarem-se em relação às aprendizagens adquiridas e de reconstruí-las ou mesmo ultrapassá-las.

1.2 O campo da investigação

O Estudo foi desenvolvido na Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, tendo como *locus* específico o Curso de Pedagogia desenvolvido no Centro de Ciências da Educação CCE/UFPI (Foto 01).



Foto 01 – Contexto empírico da pesquisa
Arquivo da pesquisadora

O Centro de Ciências da Educação (CCE) agrega atualmente, os departamentos de: Fundamentos da Educação (DEFE), Métodos e Técnicas da Educação (DMTE), Arte e Música (DAM) e Comunicação Social (DCS). O CCE oferece, no interior de sua organização curricular, cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Artística e, bacharelado na área de Comunicação social/Jornalismo, entre outras. Para as demais licenciaturas da instituição, coordenadas por diferentes centros/unidades acadêmicas, o CCE oferece as disciplinas pedagógicas curriculares. O CCE contempla, também, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, tais como: Especializações e Mestrado em Educação, coordenados por departamentos vinculados ao Centro em tela, conforme a área temática do curso.

A escolha do campo da investigação relaciona-se com nossa intencionalidade de desenvolver o estudo tomando como objeto central o Estágio Supervisionado na formação inicial de professores. Para caracterizar tanto o cenário quanto o contexto institucional da pesquisa recorreremos a uma revisão bibliográfica utilizando-nos da leitura de produções acadêmicas produzidas no âmbito da instituição e da legislação pertinente tanto em nível nacional quanto local.

1.3 Os sujeitos da investigação

Os sujeitos da pesquisa são estudantes do Curso de Pedagogia, regularmente matriculados na disciplina Prática Pedagógica na Escola VI, sob a forma de Estágio Supervisionado. Para definição dos interlocutores da pesquisa, constituiu critério básico de participação, ser estudante do curso em referência, estar matriculado na disciplina Prática Pedagógica na Escola VI - Estágio Supervisionado, e ser concludente do curso no período

2009/2, ao que se acresce a adesão voluntária e a disponibilidade para participação na produção dos dados da investigação.

Num primeiro momento o convite para a participação na pesquisa foi apresentado a todos os estudantes da turma aproveitando espaço cedido em aula. Na oportunidade foi exposto à turma, os objetivos da pesquisa e a metodologia proposta para o desenvolvimento da investigação, destacando na metodologia a apresentação dos instrumentos de produção dos dados, que incluiu a escrita de diários de formação, entrevistas e sessão de socialização das narrativas elaboradas.

Além dessas informações relativas à participação dos sujeitos na produção do conteúdo da investigação, o compromisso da pesquisadora com o anonimato dos interlocutores, com a utilização específica das informações e com a isenção de qualquer despesa financeira por parte dos sujeitos participantes também foram apresentados, por considerar de suma importância o trato com a ética na relação das pesquisadoras e demais sujeitos envolvidos na investigação.

A esse primeiro momento em que buscamos a sensibilização dos estagiários para participarem da pesquisa seguiram-se mais outros dois encontros, na própria universidade, para que o grupo de interlocutores se constituísse com a participação de 07 (sete) estudantes dos 18 (dezoito) que formavam a turma, por serem aqueles os que atendiam aos critérios pré-definidos em função do alcance dos objetivos da pesquisa. O aceite de participação dos alunos estagiários na investigação constitui objeto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos codinomes para identificá-los, associados a autores utilizados nas análises dos temas da pesquisa: formação de professores, estágio e saberes docentes e passaram a figurar no texto como: Paulo, Francisco, Antonio, Moacir, Selma, Antonia e Maria. Para delinear o perfil de cada interlocutor, apresentamos, na seqüência, elementos que os caracterizam, tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional:

O perfil de Antonio

Antonio tem 26 anos e é trabalhador do comércio. Ingressou no Curso de Pedagogia da UFPI em 2005. Revela que escolheu o curso pela ampla possibilidade que proporciona para atuação profissional em instituições escolares e não escolares. O estágio supervisionado constituiu sua primeira experiência com o ensino. Informa que durante o curso desenvolveu interesse pela atuação na área da educação.

³ Conf. Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE

O perfil de Maria

Maria tem 41 anos. Tentou o ingresso na Universidade pública durante três anos. A aprovação para o Curso de Pedagogia na UFPI ocorreu em 2005 e representou para a interlocutora a realização de um grande sonho. Atuou no ensino infantil, através do estágio profissional (Secretaria Municipal de Educação de Teresina/PI). Atualmente trabalha como técnica de enfermagem. Maria revela que tem interesse em fazer carreira na profissão de professora.

O perfil de Paulo

Paulo tem 24 anos e ingressou na UFPI em 2005, após três tentativas de aprovação em vestibulares. Durante o Curso de formação, assumiu estágio profissional na docência, especificamente na regência de classe em escola ligada à Secretaria Municipal de Educação/Teresina-PI.

O perfil de Moacir

Moacir tem 22 anos e revela que ingressou no Curso de Pedagogia da UFPI sem muito desejo de ser professor. A área de formação de sua preferência é a Comunicação Social/Jornalismo. Moacir era trabalhador do comércio no início do Curso, mas abdicou do emprego para dedicar-se à formação. Sua primeira experiência com o ensino se deu através do estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

O perfil de Selma

Selma tem 32 anos e é professora de escola da rede particular de ensino em Teresina/PI. Desenvolve, também, tarefas de coordenação de projetos nessa escola. O curso de Pedagogia representa para a interlocutora a oportunidade de aprofundamento da formação para a carreira profissional.

O perfil de Antonia

Antonia tem 24 anos e é professora de uma escola de educação infantil da rede particular de ensino no município de Timon/MA. Ingressou no Curso de Pedagogia da UFPI em 2005 e demonstra interesse pela profissão docente.

O perfil de Francisco

Francisco é trabalhador do comércio, tem 22 anos. No início do Curso de Pedagogia na UFPI, também atuou em sala de aula, através do estágio curricular junto à Secretaria Municipal de Educação de Teresina. O interlocutor declara não ter interesse em seguir carreira profissional no magistério.

O grupo de interlocutores é composto de quatro homens e três mulheres, com idade entre 22 e 41 anos, conforme indicam os dados. Dentre os sete interlocutores, cinco já possuem experiências de ensino em escolas públicas, através da vivência de estágio profissional não obrigatório, resultante de convênio envolvendo a Secretaria Municipal de Educação de Teresina e a Universidade Federal do Piauí. Trata-se, portanto, de um grupo que, na maioria, possuem experiências de docência em salas de aulas de Ensino Fundamental.

Em relação aos interlocutores é importante realçar, também, que todos são trabalhadores, embora nem sempre atuando na docência. Para ilustrar registramos que dois interlocutores estão exercendo a docência em escolas da rede particular de ensino, um atua na área de saúde (técnico em enfermagem) e os demais são trabalhadores do comércio. Em face da condição como trabalhadores, optaram pelo curso de Pedagogia no período noturno. No grupo de interlocutores observamos que apenas um não deseja exercer a profissão de professor. Nesse caso, refere que o ingresso no curso de Pedagogia deu-se com o objetivo de obtenção de título de graduação.

1.4 Sobre instrumentos e procedimentos para produção dos dados

A pesquisa de abordagem qualitativa proporciona ao pesquisador a possibilidade de analisar os fenômenos educativos, interagindo com os sujeitos participantes da investigação, o que lhe confere um “olhar de dentro”, em relação ao contexto estudado. De acordo com André (2005), na investigação qualitativa o investigador pode optar por um ou mais instrumentos para obter as informações necessárias ao desenvolvimento da investigação, assim como a escolha dos instrumentos de recolha das informações nas pesquisas de abordagem qualitativa, é feita em função do tipo de problema a ser estudado, autorizando o desenvolvimento da capacidade criativa do pesquisador na elaboração do desenho metodológico que melhor atenda às necessidades de explicitação e de desvendamento do problema em estudo.

Usufruindo dessas possibilidades, utilizamo-nos da pesquisa narrativa, conforme já referido, como metodologia de orientação para a produção dos dados da investigação, o que ocorreu através da escrita de diários de formação, encontros de socialização de experiências, e de entrevistas semi-estruturadas. Além dos dados produzidos através desses instrumentos, buscamos também informações relativas à organização, estruturação e regulamentação do Curso de Pedagogia e do estágio supervisionado, em outras fontes, como documentos

arquivados na Coordenação do Curso de Pedagogia da própria instituição e que nos foi cedido, prontamente.

A produção dos dados da investigação ocorreu nos meses de junho a dezembro de 2009, período em que se desenvolveu o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia e para analisar e discutir os referidos dados utilizamos de orientações teóricas da análise de conteúdo das narrativas, desenvolvidas por Poirier (1999), com fins de descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nas entrevistas, diários e demais informações relativas à pesquisa, sobretudo dos aspectos relativos ao estágio supervisionado no currículo de formação docente. Na sessão do texto a seguir abordamos de forma descritiva as técnicas e instrumentos utilizados para produção dos dados e procedimentos de análise destes na investigação.

1.4.1 Diários de formação

A escrita de diários é um procedimento razoavelmente novo no âmbito das pesquisas em Educação, na UFPI. Esse instrumento metodológico, segundo Zabalza (2004), recebe variadas denominações, tais como: diário de aula, diários da prática, história de aula, entre outros, é adotado nesta investigação como instrumento de registro narrativo sobre a trajetória de formação docente dos sujeitos participantes da pesquisa. A escrita do diário se apresenta para os interlocutores da investigação, como uma possibilidade de olhar a si mesmo, situados no contexto de um processo formativo mediado por interações objetivas e subjetivas cujas limitações, importâncias e significados, não lhes escapam à reflexão. Os diários produzidos no âmbito desta investigação têm função primordial, pois a escolha desse instrumento se relaciona com a:

[...] capacidade de penetração nos campos subjetivos e individuais, a função de empowerment metodológico que exerce sobre os professores [alunos estagiários] que participam na pesquisa, sua elasticidade e sua fácil complementação com outras técnicas o transformam em instrumento útil e eficaz nos processos de formação dos professores (ZABALZA, 2004. p. 14).

Com essa compreensão é que orientamos aos participantes da investigação a escreverem diários de formação centrando a reflexão sobre os saberes mobilizados e produzidos no decorrer de formação e, mais especificamente, no decurso do estágio supervisionado, compreendido aqui como espaço de produção de saberes específicos da

profissão docente. Utilizamos, no contexto desta investigação, a denominação diários de formação na perspectiva apresentada por Souza (2006).

Ou seja, numa perspectiva de valorização da escrita narrativa com foco na formação inicial docente, cujas exigências levam os sujeitos a refletirem sobre sua própria formação, no contexto em que ela se desenvolve. A adoção do diário como instrumentos de formação docente e de investigação de práticas educativas vem ocupando espaço significativo nas pesquisas em educação.

Considerando que a produção de diários no âmbito da formação inicial de professores é algo ainda novo e com a finalidade de testar o uso e análise desse instrumento, adotamos o uso dos diários como instrumento de registros narrativos da experiência, no primeiro período letivo de 2009, ou seja, no período que antecedeu a produção dos dados na pesquisa de campo sobre as contribuições do estágio supervisionado em docência para a construção dos saberes necessários ao professor.

De acordo com a experiência inicial desenvolvida como fins de interagirmos com os diários de formação, é possível afirmar que a escrita do diário de formação é uma tarefa complexa e desafiadora. Na escritura dos relatos escritos os futuros professores enfrentam dificuldades de várias naturezas, sobretudo as que se referem à “[...] organização do pensar, do escrever e do agir”, em relação às práticas formativas, em situação de aprendizagem da docência. Segundo Fazenda (1991, p.54) essas dificuldades têm origem remota e remetem à escolarização no ensino fundamental, pois nesse nível de ensino, normalmente, as atividades não incluem a reflexão sobre os temas em estudo, mas a reprodução literal de textos, em muitos casos.

Diante dessas análises, parece-nos importante considerar as dificuldades e resistências apresentadas pelos interlocutores em relação à escrita do diário, como algo a ser superado mediante o aceite do desafio da escrita como prática, cujo desenvolvimento requer reflexão sobre as experiências de quem escreve. Consideramos igualmente importante, ressaltar aspectos significativos na produção dos diários, tanto no que se refere à sua produção pelos interlocutores da investigação, quanto da orientação para a escrita.

No sentido de enfrentar as dificuldades mencionadas e outras correlatas, a escrita do diário de formação se constituiu numa importante metodologia a favor de um processo de formação no qual os interlocutores protagonizaram suas aprendizagens. Entendemos que adotar a escrita narrativa como instrumento de formação no âmbito do curso de Pedagogia e da investigação científica é uma conquista metodológica, haja vista que as escritas autobiográficas, segundo Brito (2007, p.34), “[...] revelam a possibilidade de os professores

refletirem acerca de suas trajetórias pessoal e profissional, resignificando a profissão docente”.

No caso específico dessa investigação, os professores em formação, utilizaram-se da escrita narrativa para construir reflexões sobre aspectos considerados relevantes no processo formativo, assim como para destacar a importância de revisões em relação ao que consideram aspectos marcantes e/ou carências e fragilidades no processo de formação inicial para a docência.

A apresentação dos diários de formação, como instrumento de produção de dados, nesta investigação, realizou-se em sala de aula, para a turma de Prática Pedagógica na Escola VI – Estágio Supervisionado, no início de segundo semestre de 2009, na oportunidade apresentamos à turma o conjunto da proposta da pesquisa, ao tempo em que buscamos a sensibilização dos interlocutores para a participação no estudo. A apresentação incluiu exposição dialogada, leitura de texto e debate sobre a proposta de uso dos diários como instrumentos para produção de dados, essa discussão ganhou destaque pelo fato do diário de formação constituir-se num instrumento ainda pouco conhecido pelos professores em formação, tanto em teoria quanto na prática.

A partir do aceite, e uma vez selecionado o grupo de interlocutores, os diários passaram a ser produzidos por estes, sob orientação comum, no entanto, considerando o ritmo de produção dispensado por cada interlocutor, ou seja, embora tenhamos orientado a produção semanal dos diários e sugerido encontros quinzenais para socialização da produção, convivemos com uma considerável diversificação no tempo de produção dos diários e dos encontros de socialização. Também em relação ao conteúdo dos diários identificamos importantes variações, para uns a ênfase recai na reflexão sobre a importância social da formação docente, para outros, na reflexão sobre as relações de aprendizagens construídas na sala de aula e, para outros interlocutores ainda, na organização do estágio tanto na instituição formadora quanto na escola campo.

Contudo, consideramos que os diários de formação produzidos pelos interlocutores da investigação fazem parte do grupo de diários caracterizados por Zabalza (2004), como diários reflexivos, pois, trata-se de documentos produzidos pelos professores em formação, cuja escrita implica a reflexão sobre o processo de formação docente no momento em que esta acontece.

Nessa perspectiva, a escrita dos diários, a que chamaremos daqui em diante de narrativas de formação, contribuiu para que os interlocutores fizessem um olhar para si, identificando na sua trajetória formativa as influências, as motivações que as tecem, as

aprendizagens produzidas no percurso da formação e que interagem com o repertório de saberes necessários à prática docente, a dimensão formativa da prática do estágio supervisionado no percurso formativo, e, os desafios que se colocam a essa prática na formação de professores.

É nesse sentido que compreendemos a escrita dos diários de formação como algo que favorece aos sujeitos da pesquisa, a possibilidade de revisar suas próprias teorias e crenças pessoais sobre diversos aspectos que estão vinculados à sua profissão e sobre os saberes necessários ao desenvolvimento da mesma. Trata-se, portanto, de um recurso que requer escrever, que por sua vez, implica refletir - como atributo da escrita, pelos significados que ela encerra, que integra reflexões sobre o texto (escrito/narração) e sobre o sujeito das experiências. E, nessa perspectiva, buscamos analisar nos textos produzidos pelos estagiários, aspectos relevantes que nos permitiu alcançar respostas às questões problemas da presente pesquisa.

Os diários de formação foram utilizados na perspectiva de mobilizar os interlocutores em processos de reflexão sobre seus processos formativos e, de modo especial, acerca das vivências do estágio supervisionado como *locus* de aprendizagens docentes e de produção de saberes. Os processos de reflexão, desencadeados pela utilização dos diários, ocorreram de modo individual e coletivo. A reflexão individual ocorreu quando da escrita dos relatos, possibilitando aos interlocutores a retomada de suas experiências formativas e dos saberes da formação. A reflexão coletiva foi provocada através da socialização dos relatos registrados nos diários, oportunizando trocas de saberes e de experiências.

1.4.2 Entrevista semi-estruturada

Utilizamos as entrevistas como instrumentos na produção de dados por considerarmos que favorecem a construção de um diálogo espontâneo entre o pesquisador e o sujeito da informação, possibilitando a identificação de informações e significados importantes para a pesquisa. Consideramos, também, que ao promover um diálogo interativo a entrevista gera oportunidades para que o pesquisador possa aprofundar aspectos relevantes relativos aos objetivos da investigação, que no nosso caso, associam-se aos saberes docentes mobilizados e produzidos no âmbito da formação, de modo particular na prática do estágio supervisionado de ensino.

Entre os vários tipos de entrevistas utilizadas como técnica na investigação científica, nossa opção recaiu sobre a entrevista semi-estrutura pela possibilidade que, de

acordo com Vasconcelos (2002), oferece para o levantamento de informações e de dados sobre a realidade concreta vivenciada pelos sujeitos entrevistados, ou seja, informações sobre o que as pessoas e grupos sabem, acreditam, esperam, sentem e desejam fazer, fazem ou fizeram, bem como suas justificativas ou representações a respeito desses temas, contribuindo para que o pesquisador obtenha informações contidas nos discursos dos sujeitos, baseadas em suas vivências que talvez não possam ser percebidas com outros instrumentos de coleta de dados.

No caso específico desta investigação, a entrevista semi-estruturada, embora tenha o apoio de um esquema básico, nos permitiu fazer as adaptações necessárias no decorrer da mesma. Essa possibilidade contribui, também, para o desprovimento, ou relaxamento das tensões que esse tipo de atividade costuma causar.

As entrevistas foram realizadas no CCE/UFPI, individualmente, em momentos e horários previamente definidos de acordo com a disponibilidade de cada um. Foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra, preservando em texto a fala original de cada entrevistado. Após a transcrição, os textos foram devolvidos aos respectivos sujeitos para que em apreciação pudessem confirmar ou reorganizar o conteúdo da fala, considerando a recomendação encontrada em Souza (2006, p. 92), ao lembrar que “[...] é preciso que os sujeitos autorizem-se a falar de si, a cambiar experiências, aprender com os outros e consigo próprio”.

Ao entrar em contato com a (auto)narração de suas experiências, os interlocutores tiveram oportunidade de refletir sobre os sentidos atribuídos à sua formação, rememoraram o seu percurso formativo identificando marcos de aprendizagens, crenças, descobertas, desafios e outros, relativos à prática da docência. Essa é uma perspectiva de contribuição da pesquisa aos futuros professores que, através do estágio supervisionado, aproximam-se do campo de atuação e das práticas docentes.

A produção de dados em pesquisas qualitativas requer um processo de constante negociação entre o pesquisador e os sujeitos da informação. No caso desta investigação, a questão do tempo exíguo com que lidam os interlocutores, em fase conclusão do curso, as especificidades do ensino noturno em escolas nas quais desenvolveram suas atividades de estágio em turmas de alfabetização de pessoas jovens e adultas, constituíram-se fatores preponderantes, em se tratando das dificuldades com as quais conviveram, sendo que, as limitações relativas ao pouco tempo de que dispõem refletiu diretamente na realização das entrevistas. Desse modo, atendendo a sugestão do grupo, essas entrevistas foram realizadas no próprio espaço do CCE/UFPI, individualmente, mas, em sua maioria numa mesma data.

Consideramos de grande valor para a investigação o conteúdo recolhido nas entrevistas e analisados no contexto da pesquisa.

1.5 Organização e análise dos dados

O momento de organização dos dados da investigação é também de intensa interação do pesquisador com o seu objeto de estudo, que se desdobra numa feitura minuciosa, numa construção paulatina e acurada do *corpus* de informações, de sua compreensão e análise. Para organizar os dados desta investigação, utilizamos a proposta teórico-metodológica apresentada por Poirier (1999) ao referir-se a análise de conteúdo em narrativas. O autor sugere um caminho metodológico delineado em diferentes fases, cuja seqüência torna possível a produção do *corpus* de informações e seu desvelamento. As fases definidas pelo autor, adotadas como orientação neste estudo referem-se a: classificação, clarificação, compreensão, organização das grelhas de análise, organização categorial e análise horizontal dos dados produzidos na investigação.

Na fase de pré-análise, que para o autor compreende os momentos de classificação, clarificação e compreensão do *corpus*, procedemos a transcrição e, simultaneamente, a classificação das entrevistas e a leitura exploratória dos diários de formação para conhecimento do conjunto das informações e dados produzidos. A transcrição das entrevistas ocorreu num acurado exercício de escuta para que o texto gráfico se constituísse fiel às falas dos sujeitos. Cada texto transcrito recebeu identificação própria em sua margem inicial (superior), atribuindo-lhe um número de referência de acordo com a realização da mesma, acrescido do codinome atribuído ao sujeito da investigação. Inserimos, ainda, informações complementares relativas à data, local, horário, duração e contexto de realização da entrevista.

Com os textos classificados procedemos a leitura inventário, através da qual foi possível a construção inicial das grelhas de análise indicando, por um lado, os elementos de contextualização que esclarecem o sentido das narrativas e, por outro, as temáticas das quais derivam a organização categorial posterior. Para Poirier (1999, p.119),

O conjunto das grelhas de análise constituem a armadura da organização e decodificação do *corpus*, só elas permitem dar-lhe conta do sentido. É possível, assim repartir os discursos individuais pelo sistema de categorias e, fazendo-o, preparar a apresentação e a redação do relatório final

Na organização dos dados dessa investigação, a construção das grelhas de análise propostas por Poirier (1999) corresponde à produção dos eixos e indicadores de análise, o que se deu a partir da leitura atenta de cada entrevista e dos diários, possibilitando-nos realizar o mapeamento dos conteúdos das entrevistas e das narrativas. No levantamento da terminologia predominante que constitui o universo particular do discurso dos interlocutores, preservamos a forma original das expressões contidas nos textos, agrupando as repetições presentes nas falas, como recomendam os estudiosos da análise de conteúdo, como Bardin (1977), por exemplo.

As repetidas leituras dos dados das entrevistas e dos diários, isto é, leituras horizontais e transversais, resultou de um processo lento, laborioso, de idas e vindas em suas formulações e nos possibilitaram organizar o *corpus* da investigação, cuja análise desenvolveu-se referenciada nas técnicas da análise de conteúdo das narrativas, conforme propõe Poirier (1999), orientando-se a partir da definição de eixos e indicadores de análise.


O momento de organização dos eixos de análise, numa pesquisa narrativa, como analisa Poirier (1999), constitui um processo longo, difícil e desafiante em face da amplitude dos dados. No contexto deste estudo, retomamos as grelhas produzidas e enriquecidas a cada leitura dos dados, substituindo o fluxo espontâneo das informações colhidas e organizadas, por uma ordem lógica de agrupamento. Com esse procedimento, a partir das questões norteadoras organizamos o plano de análise conforme ilustrado no QUADRO 02:

QUADRO 01

Plano de análise

Questões orientadoras	Aspectos incidentes na fala dos interlocutores
Como se caracteriza o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia?	<ul style="list-style-type: none"> - natureza do estágio - organização e desenvolvimento do estágio na Universidade e nas escolas campo de atuação dos estagiários - práticas de supervisão do estágio
Qual a importância do estágio supervisionado na formação docente?	<ul style="list-style-type: none"> - instrumento de articulação teoria e prática - possibilita o conhecimento da realidade da escola - promove a reflexão sobre a prática - aprendizagem da prática do ensino
Que saberes são mobilizados na vivência do estágio supervisionado?	-Saberes da formação – da teoria e da didática (metodologias de ensino).
Que saberes são produzidos na vivência do estágio supervisionado?	<ul style="list-style-type: none"> - conhecimento da escola e sua organização (através da observação), incluindo: <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento sobre os alunos - conhecimento sobre as práticas de ensinar: organização e desenvolvimento das aulas/ gestão do tempo (resulta da relação com os professores experientes)

O plano de análise apresentado é resultado de repetidas leituras dos dados produzidos na investigação e representa, no âmbito da nossa análise, uma primeira síntese referencial para a definição mais refinada dos eixos e indicadores de análise, apresentados no terceiro capítulo deste trabalho. Para tanto, utilizamo-nos da fundamentação teoria elaborada por Poirier (1999) que nos possibilitou construir diálogos com os dados da investigação resultando no conteúdo do capítulo de análise de dados.



CAPÍTULO II
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DELINEAMENTOS NO CONTEXTO
BRASILEIRO

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS DELINEAMENTOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O estudo que desenvolvemos articula três temas que naturalmente se interdependem nas trajetórias de formação docente: formação de professores, estágio supervisionado e saberes necessários à docência. A separação desses temas em sessões específicas no texto que construímos ocorreu apenas com fins didáticos de possibilitar a elaboração textual, pois, o teor da revisão teórica assenta-se na compreensão de que os eixos temáticos em discussão interagem, essencialmente, nos processos de aprender a ensinar e, de aprender ensinando.

Apresentamos inicialmente, nessa perspectiva, breve contextualização da formação docente no atual cenário brasileiro, cuja mobilização social em torno desse tema, assim como de outros que compõem o Sistema Nacional de Educação, coloca-se em evidência mediante a proposta de construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. Em seguida, nossa discussão volta-se para a fundamentação do estágio supervisionado como componente curricular potencialmente formativo e articulador dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes disciplinas do curso de formação inicial de professores.

Na seqüência, tratamos da temática dos saberes docentes enquanto atributos da formação e do desenvolvimento da prática do professor. Em nossas reflexões realçamos que a atividade professoral requer saberes específicos, produzidos em diferentes contextos. Neste sentido, situamos o estágio supervisionado como importante espaço de mobilização e de construção dos saberes necessários às atividades de ensino.

2.1 Formação de professores: elementos de contextualização

A construção deste trabalho ocorre num momento de intensa mobilização social e de amplo debate político sobre a constituição de um Sistema Nacional Articulado de Educação⁴. O referido debate inclui entre os eixos temáticos a formação e a valorização dos profissionais da educação, reconhecendo-as como elementos essenciais na organização e no funcionamento do sistema nacional articulado de educação, em construção.

Em vários outros momentos da história é possível identificar articulações e mobilizações sociais de cunho acadêmico e popular em torno de questões importantes para a educação nacional, como ocorreu na década de 1920/30, com a realização das Conferências Nacionais de Educação que culminou com o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), no final da década de 1950 e início dos anos 60, cujas referências mais significativas, segundo Saviani (2008), são o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire, de orientação humanista.

Esse fato é visível, também, a partir do final da década de 1970, com a realização das Conferências Brasileiras de Educação, cuja articulação se deu com efetiva participação dos movimentos de educadores, entre outros. Esses movimentos se ampliaram e ganharam força na década de 1980, demarcando uma pauta propositiva à Constituição Federal/1988. Parece-nos importante ressaltar que essa mobilização social continuou nas décadas seguintes, articulando diferentes segmentos do setor da educação, em torno, por exemplo, da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais⁵.

Nessa trajetória, entendemos que o momento presente, de mobilização em torno da CONAE/2010, caracteriza-se pela busca de continuidade e de ampliação da participação social, representada por associações e grupos de diferentes segmentos populares, acadêmicos e profissionais, na proposição, formulação, defesa e implementação de políticas públicas

⁴ No ano de 2009, realizaram-se conferências municipais, intermunicipais, regionais e estaduais de Educação como instrumentos de mobilização social em torno da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. A síntese dos debates ocorridos nas diferentes regiões do país, será feita pela Conferência Nacional de Educação (CONAE)/Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação, PREVISTA PARA REALIZAR-SE EM ABRIL/2010.

⁵ CNE/CP nº 1/2002; nº 2/2002 e nº 1/2006 - que tratam, respectivamente, da formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; duração e carga horária desses cursos; e, da formação de professores no Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

amplas e consistentes para a educação nacional, constituindo-se, portanto, um momento histórico em que se confrontam concepções e interesses diversos nesse campo, e de modo particular, no campo da formação de professores.

Nesse contexto, a abordagem sobre a formação docente, é feita por diferentes sujeitos sociais e em diversos espaços formais e não formais, (re)produzindo análises sobre as demandas postas à educação brasileira na atualidade, entre essas, a formação de professores, haja vista que não são poucos nem pequenos, os desafios que se colocam à prática docente numa sociedade que, segundo Souza (2006), se pauta pelo incremento tecnológico, pela globalização econômica e pelo conseqüente acirramento das injustiças e das desigualdades entre povos e nações.

Os discursos sobre a formação de professores, construídos no campo institucional e, amparado pela legislação educacional, ganham novas versões, ocorrem num campo de tensões e conflitos, trazendo em seu bojo antigas situações problemáticas que se transpuseram no tempo.

Conforme se reportam Freitas, Vieira e Aguiar (2008) e Brzezinski (2008), essas situações problemáticas ainda figuram nos dias atuais como problemas a serem superados, na área da formação de professores, tais como: a dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos da formação docente; relativa predominância de uma racionalidade técnica, ao mesmo tempo em que se disseminam discursos sobre a importância da participação dos sujeitos da formação, na produção do conhecimento; considerável desarticulação entre as áreas de conhecimentos, como herança da prática de departamentalização do ensino superior; políticas de aligeiramento, diversificação de *locus* da formação de professores; desobrigação da pesquisa como princípio formativo; desvalorização social do trabalho docente e desresponsabilização do Estado com o financiamento de políticas educacionais estruturantes, entre outros.

Essas situações problemas se delongam na trajetória da formação docente e constituem indicadores das dificuldades que os sistemas de ensino, em suas diferentes instâncias, têm enfrentado na passagem lenta e conflituosa de um paradigma de formação docente centrado no conhecimento como algo imutável, na pessoa do professor como técnico, especialista em áreas disciplinares com domínio de conteúdos e métodos para o ensino, no aluno como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, entre outras, para uma concepção de formação docente, orientada por uma visão de conhecimento como algo dinâmico e inacabado, segundo a qual a figura do professor se associa a um sujeito que organiza ações educativas e reflete sobre sua prática.

É certo que as concepções sobre os professores e sua formação variam em função dos diferentes paradigmas, abordagens e perspectivas, que influenciam diretamente na organização curricular (conteúdos, métodos e estratégias) dos programas e cursos de formação docente. García (1999), nesse sentido, sistematiza um levantamento de estudos investigativos que buscam explicar a evolução paradigmática que orienta, no decurso da história, a formulação de conceitos, concepções, tendências e perspectivas relacionadas à formação de professores.

Com base na sistematização referida, situamos na década de 1980 a ênfase de investigadores em proposições que valorizam a participação do professor no seu próprio processo de formação, através do qual adquirem e produzem conhecimentos, competências e saberes necessários à prática. Ainda nessa sistematização, o autor refere-se à questão da relação teoria e prática na formação inicial docente como sendo o elemento que recebe maior atenção dos pesquisadores, apresentando-se como elementos desconexos e dispostos hierarquicamente nos cursos de formação de professores.

A nosso ver essa questão continua presente e caracteriza-se como um problema pendente de superação, ou seja, como algo ainda não resolvido nos cursos de formação inicial de professores no Brasil. Assim, entre outras questões igualmente importantes, apontadas pelos interlocutores desta investigação, a relação teoria e prática no curso de formação inicial de professores, requer continuidade investigativa, ou seja, continua sendo focada como uma situação problemática, cujas alternativas de resolução podem vir a ser formuladas como resultados de investigações na área.

A reflexão sobre a importância da articulação entre as dimensões teórica e prática na formação de professores, toma como ponto de referência o distanciamento entre esses elementos formativos há muito apontados em pesquisas como característica de um modelo de racionalidade técnica-instrumental aplicada à educação. A problematização dessa relação, tanto no campo teórico, quanto no espaço da vivência em situações práticas, dá origem a proposição de uma outra racionalidade na formação docente, concebida por Pérez Gómez (1999), como uma racionalidade prática reflexiva.

O modelo de formação de professores, orientado pela racionalidade técnica-instrumental, segundo esse autor, caracteriza-se, entre outros, pela hierarquização entre os conhecimentos das ciências básicas e aqueles advindos das ciências aplicadas. Esse modelo apresenta o entendimento de que, em um determinado tempo, os alunos em formação tem acesso aos conhecimentos teóricos, e noutros, aplicam a teoria aprendida durante a formação à situações práticas, por procedimentos de justaposição.

Esse entendimento manifesta-se, ainda, em programas de formação de professores atuais, nos quais se constata uma organização curricular em que no topo da oferta de disciplinas situam-se os componentes das ciências básicas, os fundamentos teóricos, aos quais se seguem as ciências aplicadas ou específicas e só depois, no final da estrutura de disciplinas curriculares, são ofertadas aquelas que se relacionam aos elementos da prática. O lugar de cada componente no currículo, desse modo, revela também o grau de dependência entre eles e nos permite inferir que, na racionalidade técnica assenta-se a conformação do abismo entre teoria e prática na formação de professores, sendo essa última considerada por Pérez Gómez (1995, p. 108) “[...] como um processo de preparação técnica, que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas no mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz”.

Nessa concepção, o professor é um técnico, especialista em conhecimentos disciplinares, aplicáveis a qualquer escola e grupo de alunos, numa realidade controlável em que o ensino se reduz a uma dimensão técnica, aprendida durante a formação. No entanto, compreendemos que essa condição de adaptação, sem maiores dificuldades, entre métodos, técnicas, conhecimentos, sujeitos da relação pedagógica e ambiente escolar, só é possível em situações nas quais a distância entre ensino e pesquisa, prática e investigação, é equivocadamente concebíveis. E ainda, por esse entendimento é possível inferir que quanto mais abstratos, mais valorados são os conhecimentos, fato que pode promover a divisão e especialização do trabalho, pois, ao separar em situações distintas, investigação e prática, a esta é reservado as tarefas relativas à aplicação dos conhecimentos produzidos em outras instâncias do conhecimento.

Embora seja muito presente, nos dias atuais, um discurso pedagógico voltado para a superação dessa limitação na formação docente, as concepções acadêmica e técnica, da educação continuam permeando os atuais programas de formação, porém, já não predominam em absoluto, pois como parte integrante de um sistema, os programas de formação incorporam aspectos de várias concepções, o que nos permite inferir que, há uma busca, pelo menos em tese, pela implementação de novas racionalidades na formação de professores, ou seja, à racionalidade técnica instrumental de ensino, opõe-se uma outra racionalidade, que parte da concepção de professor como sujeito ativo, protagonista no seu processo formativo. A formação de professores, nessa perspectiva, é concebida como um *continuum*, de natureza complexa e o professor é concebido como um artista ou profissional clínico. Nessa concepção, o elemento nuclear da formação de professores é a prática,

demarcada como lugar de aprendizagem, de produção da professoralidade e de construção do pensamento prático do professor.

Nesse entendimento, situar a prática como elemento articulador do currículo de formação de professores implica atribuir-lhe importância ímpar, uma vez que caracterizada como componente formativo propicia a investigação, a reflexão e, por conseguinte, aprofundamentos sobre os contextos e as demandas de atuação docente, sobretudo do ensino. Os professores, nesse sentido, são protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem, reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos além de administrá-los. E, enquanto atuam, são chamados a refletir sobre a complexidade que encerra a prática docente, pela singularidade e incerteza que lhe é inerente. Essa dimensão formativa da prática se enriquece pela exigência de uma atitude reflexiva dos seus sujeitos.

As primeiras propostas de formar professores reflexivos são atribuídas a John Dewey, cujas idéias são estudadas e disseminadas por Donald Schön que se refere aos professores como alguém capaz de refletir enquanto desenvolve a sua ação (reflexão na ação), sobre a ação desenvolvida (reflexão sobre a ação) e sobre a reflexão na ação. No Brasil, as teorias acerca da formação de professores reflexivos, também, ganham ampla divulgação a partir da década de 1990.

As novas perspectivas para a formação docente representam a instituição de paradigmas emergentes, como referem Behrens (2005) e Imbernón (2002), são perspectivas que consideram a complexidade da formação, requerendo compromisso com a transformação da realidade. Uma formação que requer, tanto dos professores formadores quanto dos professores em formação, a produção e o desenvolvimento de saberes docentes para o enfrentamento das situações problemas no contexto em que atuam e de respostas às demandas que se apresentam à educação, como por exemplo: de que esta se aproxime cada vez mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, e outros, necessários para alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos.

É notório que, com o avanço da democratização do acesso à escolarização, as escolas públicas recebem em grande quantidade, pessoas oriundas das classes populares, com modos de vida, necessidades, crenças, valores e expectativas diferentes. São outras vidas que ocorrem à escola além daquelas a quem a mesma se reservou prioritariamente, provenientes das classes médias. Diante das mudanças por que passa a escola nos dias atuais, como reflexos das mudanças sociais em níveis macros, novas exigências se colocam à formação dos professores, como aquelas relacionadas à preparação para a docência numa escola cada vez mais plural.

O atendimento às demandas de aprendizagem e de socialização dos novos sujeitos que chegam às escolas públicas, impõe às instituições de formação docente, através dos professores formadores, em primeira instância, e, em colaboração com os professores das escolas de Educação Básica, as tarefas de elaboração de novos projetos de educação, voltados para a compreensão da educação como prática, através da qual se realize a democratização do ensino e do acesso aos conhecimentos úteis à promoção da vida na sociedade atual. Nesse contexto, o saber escolar produzido sob a concepção tecnicista e instrumental de educação e de ensino, já não mais explicam nem resolvem as situações problemas do cotidiano escolar, *locus* de atuação imediata do professor, abre-se um campo vasto de questões relacionadas às exigências postas à formação docente, exigindo associação ao pensamento formulado por García (1999, p. 26), ao referir-se à formação de professores como sendo,

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em perspectiva de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e 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.

Associamo-nos ao entendimento do autor ao referir-se à formação de professores como um processo contínuo, ao longo da vida, que se desenvolve em dimensões pessoal e coletiva, comprometido com a investigação e a intervenção nos contextos de ensino e de aprendizagens, logo, o que nele, e, através dele se produz: conhecimentos, saberes, competências, e outros atributos dos processos formativos e da natureza humana, são relacionais, mutáveis, passíveis de aperfeiçoamento. Mas, consideramos importante ressaltar que, na formação inicial lançam-se as bases de que necessita o professor para ingressar na carreira, e nela adquirir, produzir, desenvolver e aprimorar, cotidianamente, os saberes experienciais, ou seja, saberes que só na prática encontram lugar de elaboração.

No entanto, esse é um entendimento que muito lentamente está sendo gestado, pois, ainda que o discurso compatível com a adoção de um novo paradigma de educação, associado ao paradigma de uma racionalidade prática, se dissemine rapidamente, sobretudo, pelas vias legais das instituições administrativas dos Sistemas de Ensino, o que nos ocorre é a necessidade de envidar esforços para construir, de forma efetiva, no campo da formação de professores, uma racionalidade prática, a partir das peculiaridades das diferentes realidades de desenvolvimento do ensino, seja nas próprias instituições de formação docente, seja nas

unidades escolares campo de atuação dos futuros professores, resguardando o sentido sócio-pedagógico que lhe é inerente.

O que está posto, nesse sentido, é compatível com demandas de construção de algo novo no entorno da formação docente, o que requer, notadamente, que o velho, entendido como uma situação problemática seja desconstruído e superado. No entanto, entendemos que a desconstrução de um saber, de uma crença, de um ideário, não é menos problemático aos sujeitos envolvidos que a construção desses mesmos valores, talvez, em termos culturais sejam mais exigente em grau de dificuldades, haja vista a incidência de uma cultura de resistências frente ao que nos é apresentado como novo, cuja solicitação de mudanças também implica riscos, desacertos, entre outros.

Assim, a construção de uma nova racionalidade na formação docente passa necessariamente pelas tarefas de problematização, de desestruturação de elementos contestados na prática vigente e não, tão somente, pela polarização da crítica ou pelo anúncio massivo de novos pressupostos de formação. O lugar da desconstrução do vigor da racionalidade técnica e instrumental aplicada a educação, é por excelência os cursos de formação de professores, assim como o instrumento de maior valor empreitado é a apropriação do conhecimento, pelos sujeitos do processo, sobre os objetos em questão.

Nesta direção, defendemos um modelo de formação compatível com o pensamento de Pimenta (2006, p.58), ao propor o desenvolvimento da formação inicial docente, de forma que nesse processo os professores em formação possa adquirir “[...] aguda consciência da realidade e sólida fundamentação teórica que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir”.

Com esse entendimento, retomamos o raciocínio inicial dessa seção para nos referir ao fato de que as preocupações e lutas dos educadores e de outros sujeitos sociais envolvidos com a educação brasileira, são incorporados, embora parcialmente, pelos órgãos elaboradores normatizadores e gestores das políticas públicas no âmbito dos sistemas de educação e, neste caso, reconhecemos que os avanços têm alcançado, em termos de Lei, uma proposição que se associa às perspectivas de uma racionalidade prática na formação de professores.

Contudo, ao tempo em que nos deparamos com iniciativas de democratização da sociedade brasileira, do processo de escolarização básica e, ainda, com o fundamental debate em defesa da universidade pública e gratuita, sendo esta indicada como o *locus* da formação inicial de professores para a Educação Básica, em Cursos de Pedagogia, convivemos, também, com a ampliação e a diversificação das instituições onde essa formação (inicial e

continuada) pode ser oferecida/adquirida. De acordo com a legislação educacional brasileira, a exemplo da LDB/1996 e de suas regulamentações, além das Universidades, também podem ofertar as licenciaturas para formação de professores, Centros Universitários; Faculdades Integradas; Faculdades; e, Institutos Superiores de Educação (ISE) ou Escolas Superiores (Decreto n. 2.306 de 19/08/1997). Em decorrência dessa regulamentação, a formação de professores para as séries iniciais da Educação Básica continua a padecer de severa fragmentação e, conseqüentemente, de decréscimo na qualidade, bastando para tanto, abordar o fato de que para além do ambiente universitário, a pesquisa na formação docente está desobrigada por lei.

Nesse sentido, apesar da ampla produção acadêmico-científica e da disseminação de teorias relativas às novas tendências na formação docente, e à figura do professor, ainda são evidentes controvérsias no campo legal e da prática institucional, referentes a uma política de formação que inclua e financie, por exemplo, o componente da investigação enquanto fundamento educativo e princípio base para a produção de saberes necessários à docência.

Diante dessa análise, consideramos de suma importância o envolvimento de professores, pesquisadores e outros sujeitos da educação, em debates acadêmicos e investigações, cujos focos se voltem para a compreensão do contexto da formação de professores e das exigências postas às práticas educativas na atualidade.

Considerados os desafios implícitos à perspectiva de implementação e de desenvolvimento de modelos de formação docente, associados aos paradigmas emergentes, assim como às exigências próprias da produção de conhecimentos na área, nos encorajamos para construir a experiência dessa investigação, assumindo os riscos da “Ex-po-si-ção”, na busca pela construção coletiva da educação necessária, emancipadora, e mais precisamente, de uma formação inicial de professores que responda aos desafios postos na atualidade. Nesse sentido, assumimos em sintonia com Larrosa (2004, p. 153), o entendimento de experiência, elaborado pelo autor:

[...] Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

De acordo com o autor, formar-se professor requer envolver-se com a realização de experiências, o que nos sugere abertura para correr os riscos da “exposição” na perspectiva de contribuir com a produção e com a socialização de conhecimentos relativos ao saber e ao saber fazer dos professores, em preparação para a docência. Na produção dessa investigação nos ocorre, portanto, parte significativa da experiência do ser professor: a mobilização das capacidades de reflexão, de conhecimento e de produção de saberes necessários às práticas docentes.

2.2 O estágio curricular supervisionado como componente formativo

A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores vêm ganhando ênfase em pesquisas acadêmicas nas últimas décadas, tendo como foco questões relacionadas às peculiaridades do ensino com implicações direta nos programas e cursos de formação docente. Entre tantos outros aspectos relevantes nas análises de pesquisadores envolvidos com a temática da formação de professores, situam-se aqueles relativos à recorrente dicotomia na relação entre teoria e prática e ao pouco aproveitamento do estágio supervisionado enquanto componente curricular formativo e promissor na mobilização e na produção de saberes dos professores.

Apesar de possuir ampla ressonância nos debates sobre formação docente a natureza da relação teoria e prática nos instiga a compreender a realidade complexa em que se envolvem as práticas de ensino, a problematizar as bases em que se sustentam o saber e o saber fazer dos professores e, no que se refere ao estágio supervisionado, mais especificamente, a buscar com as contribuições da investigação, a recuperação de sua natureza formativa e articuladora de conhecimentos e saberes nos processos de aprender a ser professor, ou seja, no itinerário percorrido pelos sujeitos em formação na busca de fazerem-se professores.

Partindo desse raciocínio, que nos impõe perceber a necessidade de identificação, caracterização e análise dos problemas relacionados às práticas docentes, mais especificamente, relacionados ao estágio supervisionado, situando-o no contexto da formação de professores, a incursão investigativa representa para nós, assim como para os interlocutores da pesquisa, a oportunidade de aprofundar conhecimentos na área e requer envolvimento com a produção de alternativas alinhadas à superação das situações problemáticas em questão.

Essa sessão do texto assenta-se, portanto, no propósito de discutir a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado na formação de professores, analisando suas

potencialidades enquanto espaço de formação profissional, sobretudo no que se refere as suas possibilidades na construção dos saberes da profissão docente. Para tanto, tomamos como referência os estudos de Pimenta e Lima (2004), Mendes (2005), Pimenta (2006), Souza (2006), Silva e Miranda (2008), Melo (2008), entre outros autores, que concebem o estágio supervisionado como componente curricular formativo que tem em si relevante potencial de articulação e de produção de saberes docentes e de intervenção na realidade do ensino, caracterizando-o, portanto, como um espaço fecundo de aprender a ensinar e de ensinar a aprender.

A escolha por essas referências teóricas sustenta-se no fato de que trazem reflexões sobre a temática, associadas à valorização das lutas pela produção de um pensamento pedagógico brasileiro, alinhadas à defesa de uma formação docente capaz de responder às demandas e desafios sociais da contemporaneidade que se colocam aos professores.

Falar em estágio supervisionado, nesse sentido, implica analisar o lugar que lhe tem sido reservado nos currículos de formação docente, sua relação com as demais disciplinas do currículo, a relação até então estabelecida entre as instituições formadoras e escolas campo de estágio, os modelos de orientação da prática pedagógica junto aos estagiários, entre outros.

Autores contemporâneos, estudiosos da temática, como os já citados anteriormente, analisam essas questões e trazem significativas contribuições teóricas no sentido de situar o estágio supervisionado como componente curricular essencial à inserção dos professores em formação, no campo de atuação profissional docente, e ainda, atribuindo-lhes importância para a problematização da realidade educacional e de seus condicionantes, e de modo particular, do universo da escola e das relações de ensino que aí se estabelecem.

Ensinar a ensinar, aprender a ensinar nessa perspectiva, são questões que elevadas à condição de problema, desafiam pesquisadores, professores e futuros professores em face da complexidade que as envolvem e das exigências de suas contribuições aos processos formativos nos dias atuais, haja vista a responsabilidade de formar professores cômicos da natureza e da especificidade da profissão docente, do ensino, e dos saberes que lhe são necessários.

É inegável o fato de que, associado ao avanço científico e tecnológico, desencadeia-se um processo de democratização social. Esse fenômeno, porém, figura em faces distintas e contraditórias: por um lado convivemos com a emergência e difusão simultâneas, de modelos econômicos e culturais em dimensão global. Por outro lado, testemunhamos um violento “empobrecimento” econômico e sociocultural de grande parcela

das populações, num dissimulado processo de exclusão social, em relação às benesses desse modelo contemporâneo.

A realidade resultante e, ao mesmo tempo produtora dessas contradições sociais, se torna cada vez mais complexa, de difícil compreensão e explicação, com desdobramentos que alteram valores socioculturais, colocando em crise, segundo Imbernón (2002), certas paradigmáticas até então inquestionáveis, como por exemplo, a concepção de conhecimento científico nocional e imutável. No campo da educação, de modo particular, no que trata da formação de professores, essa nova configuração social, exige a superação dos enfoques tecnocráticos, funcionalistas e burocratizantes, que ainda perduram nas instituições de formação, nas concepções de ensino- aprendizagem e, por conseguinte, nas práticas e nas ações docentes.

Na linha da superação requerida faz todo sentido a ênfase que tem sido dada à formação de professores, pautada em exigências que se relacionam com a necessidade de um formação contextualizado, assim como com a necessidade de valorização da participação direta dos sujeitos do processo na construção de sua própria aprendizagem e nas mudanças dela decorrentes. A esse respeito Mizukami (2006, p.12), enfatiza:

[...] agora exige-se do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza

Essa é uma perspectiva que se encaminha para a superação da racionalidade técnica no âmbito da educação e da formação de professores visto que, essa racionalidade instrumental falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos, de seus condicionantes e, particularmente, das práticas docentes. Consideradas as iniciativas, ainda isoladas, na perspectiva de superar as influências do modelo de educação positivista, não se tem ainda no campo da formação docente, uma relação consistente de enfrentamento aos desafios que se colocam cotidianamente, tanto no campo da institucionalidade, quanto da emergência dos novos modelos de práticas pedagógicas.

O contexto atual, entretanto, desafia tanto as instituições de formação quanto as escolas campo de atuação dos estagiários, enquanto instituição constitutiva e de incorporação de práticas educativas, e aos professores, enquanto protagonistas nesse campo de atuação profissional, a produzirem novos modos de ser e de atuar, para dar respostas às demandas efetivas e complexas à educação que se desenvolve nos dias atuais. À escola, pela cultura

instituída, e aos professores, através do ensino, são atribuídas as tarefas de instruir e de educar para a promoção da vida humana em sua totalidade, ou mesmo, para promover a construção do conhecimento, no âmbito das atividades pedagógicas, tanto pela seleção, organização e desenvolvimento dos conteúdos culturais, compatíveis à instrução, quanto pela constituição de relações de co-responsabilidade, de autonomia, de solidariedade, que se estabelecem entre os sujeitos da aprendizagem – professor e aluno, e outros, mediados pela realidade.

Entendemos, assim, que desenvolver processos educativos é uma tarefa coletiva, desafiante e tecida a muitas mãos. Esse entendimento encontra ressonância no pensamento de Gadotti (2004), ao afirmar que: “[...] educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”. Essa nos parece ser a essencialidade da educação e, mais especificamente, do ensino escolar, contribuir para que as aprendizagens do processo sejam compatíveis com o desenvolvimento de conhecimentos, competências, saberes e atitudes necessárias à superação dos problemas e desafios que se colocam à vida das pessoas, na sua dimensão individual e coletiva.

Partindo do pressuposto de que ensinar, enquanto atividade profissional é algo que se aprende, e atribuindo ao curso de formação de professores as tarefas de mediação da aprendizagem docente, associamo-nos aos propósitos de situar o estágio supervisionado, como campo de conhecimento reconhecendo e valorizando sua dimensão formativa, investigativa/reflexiva e articuladora da relação teoria-prática, nos cursos de formação de professores.

Nesse contexto, tratar do estágio supervisionado como objeto de pesquisa nos remete a memória de nossa trajetória de formação, do que decorre a necessidade de, no contexto desta investigação, tratar desse componente curricular, remetendo-lhe à linha da problematização, ou seja, considerando os limites impostos pelos modelos tecnicistas nos quais ocorreu nossa formação, mas, sobretudo, tomá-los como ponto de partida para a reflexão, a análise da realidade que envolve o fazer docente e como eixo de sistematização de conhecimentos sobre o ensino enquanto prática social, no sentido de contribuir com novas abordagens centradas na recuperação da dimensão formativa do estágio supervisionado reconhecendo, em sintonia com Pimenta (2004), sua relevância enquanto atividade teórica/prática instrumentalizadora da práxis docente.

A produção acadêmica contemporânea, que toma o estágio supervisionado na formação docente como foco de discussão, como encontramos em Pimenta (2006), Pimenta e Lima e Lima (2004), Fontoura (2007), Silva e Miranda (2008), entre outros, ao tempo em que

questiona as limitações com que esse componente curricular se desenvolve nos cursos de formação de professores, sobretudo, no que se refere à sua oferta no final do currículo de formação e à natureza exclusivamente prática que lhe é conferida, também apontam novos elementos que contribuem para ressignificar o estágio supervisionado, atribuindo-lhe o papel de promover a inserção dos professores em formação nas escolas, o que permite a estes, através da interação com o cotidiano escolar, aprofundar conhecimentos e produzir saberes específicos da profissão docente, saberes esses relativos ao campo de atuação profissional dos professores, aos conhecimentos dos quais necessitam para atuarem no ensino, às relações de interação necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, à constituição da identidade docente, entre outros.

Nessa perspectiva, os autores concebem o estágio supervisionado como atividade teórica e prática, com uma orientação que se enriquece com o uso de projetos de investigação, nos quais tanto os professores em formação, quanto os professores orientadores se colocam em movimento de reflexão e de sistematização de suas práticas e do contexto em que elas ocorrem. Contudo, essa é ainda uma realidade pouco presente nos cursos de formação de professores que estão, paulatinamente, se adaptando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior.

Considerando a importância e o potencial formativo do estágio supervisionado, é oportuno discutir a necessidade do seu deslocamento no currículo de formação, uma vez que ao ser ofertado no último ano do curso, esse componente curricular é esperado pelos professores em formação como o momento em que deve ocorrer, em salas de aula das escolas campo de estágio, a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação. Também concebido como lugar de passagem, o estágio supervisionado se constitui em atividades de observação na escola campo, em atividades de ensino e, em alguns casos, em pequenas intervenções, mas, sem conseqüências relevantes para as aprendizagens docentes ou para o cotidiano da escola.

Segundo Silva (2008), é comum ocorrerem durante o estágio supervisionado intervenções orientadas por projetos de curta duração e tais projetos não são suficientes para gerar compromissos entre a instituição de formação e a escola campo. As atividades desenvolvidas no estágio, nesta acepção, não têm resultado em organização de ações, em médio ou longo prazo, que venham contribuir com a melhoria do trabalho das escolas onde se realizam. Nessa reflexão, a autora salienta a importância de que o estágio supervisionado nas escolas possa tornar-se eixo mobilizador de diálogo pedagógico entre as escolas e as

instituições de formação, com efeitos de natureza formativa em relação aos futuros professores.

Nessa perspectiva, situamos o nosso trabalho no campo das buscas por contribuições e alternativas à problemática já apresentada e que envolve o estágio supervisionado e, no reconhecimento da capacidade dessa prática em prover a inserção de professores em formação junto à dinâmica cotidiana da escola, tal que lhes permitam interagir com situações problemas que deles exijam reflexão, análise e compreensão da realidade em que se materializa a educação escolar, com o compromisso de nela intervir.

Compreendemos que o planejamento de intervenção nas escolas, desenvolvimento de experiências que ocorra no contexto da prática do estágio supervisionado, requer dos estagiários, conhecimento sobre os problemas que se manifestam no contexto da escola e que por sua vez justifiquem a necessidade de intervenção, da mesma forma, requer revisão teórica com fins de iluminar a leitura da realidade e fundamentar o desenvolvimento das atividades de intervenção na escola campo de estágio, e, em grande medida, promove a mobilização das capacidades criadoras e inventivas, e ainda, a sensibilidade dos professores em formação para o trabalho coletivo, em cooperação.

O estágio supervisionado, nessa compreensão, se apresenta como atividade teórica e prática, com novos sentidos e se encaminha para cumprir sua função integradora dos conhecimentos produzidos na formação, conhecimentos necessários à explicação da realidade vivenciada nas instituições escolares e à produção de saberes da profissão. Ao desenvolver-se nessa perspectiva, o estágio supervisionado abre caminhos para um diálogo pedagógico entre a instituição formadora e aquelas que recebem os estagiários, criando possibilidades relativas ao reconhecimento social da formação e do trabalho docente e passa a exigir dos sujeitos envolvidos na prática, em ambas as instituições, parceria, compromisso político e pedagógico com os rumos, a qualidade e o alcance da formação inicial dos professores.

Afora esses aspectos, é preciso reconhecer que uma boa parte dos professores em formação chega ao campo de estágio com consideráveis dificuldades no que concerne aos saberes para ensinar e ao saber ensinar. Como enfatiza Hila (2006, p. 2):

[...] tem sido muito comum os acadêmicos chegarem com alguns impedimentos relevantes para o desenvolvimento do estágio de docência, tais como: (a) desmotivação com o curso; (b) marcação do não-desejo de serem professores; (c) baixa-estima e passividade na posição de “alunos”; (d) medo (em alguns casos) pavor no enfrentamento do estágio de docência; (e) dificuldade em correlacionar conteúdos vistos durante o curso no momento da prática docente; (f) não-vivência da transposição didática de conteúdos a serem ensinados na educação básica.

A realidade analisada pela autora se aproxima bastante de constatações que fizemos a partir dos dados dessa investigação. O desânimo manifestado pelos estagiários, mediante a sobrecarga de atividades com que lidam na fase final do curso, incluído aí o estágio supervisionado, a manifestação em grande medida, do não desejo de ser professor, as dificuldades vivenciadas no decorrer da formação, e que têm relação com as mais diferentes motivações para ingresso no curso, como por exemplo: as exigências de titulação como condição de acesso ao mercado de trabalho, as altas concorrências para ingresso em outras áreas do conhecimento como o direito e a saúde, entre outras, também as dificuldades dos estagiários em construir relações entre os diferentes momentos e contextos de aprendizagens da prática docente, são muito presentes nas falas dos professores em formação.

O processo de formação docente, apesar de desenvolver-se nessa relação de influências e circunstâncias, adversas, gera nos alunos, em relação ao estágio supervisionado, expectativas às quais não conseguem dar respostas, ou seja, os professores em formação esperam e se preparam ao longo do curso, para o momento de aplicar os conhecimentos adquiridos numa realidade idealizada nos contornos teóricos da formação, e em situação de estágio supervisionado se deparam com uma realidade escolar dinâmica, conflituosa, pulsante, constituída sob relações entre pessoas e realidades específicas, diferentes.

É certo que essa dissonância impacta e é suficiente para fundamentar a compreensão de que os conhecimentos acumulados pelos alunos no decorrer do curso não explicam, nem resolvem suficientemente as situações problemas em sua face real, na escola de uma forma geral, e na sala de aula, em particular. Desta feita, endossamos as proposições de Pimenta (2006, p. 45) ao declarar que o estágio não é o lugar da prática após aprendizagem da teoria, e sim, “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...]”, não sendo possível, portanto, dissociar o teórico e o prático na formação docente.

Importa-nos ressaltar, no entanto, que não se trata de atribuir supremacia a qualquer das dimensões da formação docente (teoria ou prática). Trata-se de reconhecer a importância da interação entre ambas e de não desconsiderar a existência, ainda atual, de espaçoso hiato entre as mesmas, o que faz continuar em aberto questões relativas às funções do estágio supervisionado, diante da necessidade de articular essas dimensões da formação docente, como condição substancial para facilitar e promover a compreensão dos futuros professores sobre o ensino, o contexto de sua realização, as exigências e os saberes que lhe são necessários.

Pimenta (2006) aponta, inclusive, a necessidade de que os professores assumam uma postura de reflexão. Entendemos que essa exigência se coloca de modo similar para o professor que assume as tarefas do ensino no curso de formação e para os futuros professores que se preparam para atuar na profissão docente. Essa é uma nova perspectiva que se coloca para as práticas de ensino, aliadas a outras demandas da ação docente que vem se disseminando no campo teórico da formação de professores e que toma o estágio supervisionado como uma prática reflexiva, de mediação que pode ser enriquecida com a pesquisa através da qual os estagiários iniciam-se nas ações de “desocultamento” da realidade escolar, contribuindo, assim, para que o estágio supervisionado se constitua num campo de conhecimento.

2.2.1 Estágio Supervisionado: componente curricular formativo e articulador de um campo do conhecimento.

Tendências atuais presentes nas reflexões sobre a formação de professores, referem-se ao estágio supervisionado como componente formativo articulador das aprendizagens teóricas e práticas na formação docente, ao tempo em que o situam como campo de conhecimento. Essa discussão indica uma importante evolução do movimento gestado ainda na década de 1980, que ao problematizarem situações de precariedade da formação docente identificadas em investigações científicas, também propõe novos fundamentos e rumos para a formação de professores, no sentido de que através dela o professor possa adquirir e produzir consciência crítica da realidade e fundamentação teórica/metodológica que lhe permita analisar, compreender e intervir em contextos de atuação profissional.

Essa compreensão ganha relevância, na medida em que alcança a transposição de uma racionalidade meramente técnica para uma nova racionalidade cujo fundamento apóia na finalidade primeira, de proporcionar ao aluno uma interação e um envolvimento com a realidade da escola que, nos dias atuais incorpora uma pluralidade sociocultural, viva, complexa, favorecida pela democratização do acesso à escolarização das classes populares. Ser professor nesse contexto, portanto, requer mais que habilidades técnicas e controle da sala de aula. Requer o reconhecimento da complexidade do ato de ensinar, concebendo o ensino como atividade peculiar, como um trabalho cujo desempenho requer sólida preparação científica, técnica e pedagógica, assim como o desenvolvimento de competências e habilidades e de saberes específicos para sua realização.

Nessa perspectiva, encontramos apoio em Therrien e Loiola (2001), que reforçam a natureza do trabalho docente enfatizando a sua capacidade de alterar o objeto que com lida, essencialmente – idéias, conhecimentos, saberes, entre outros. Essa compreensão altera significativamente as exigências em relação ao saber, saber ser e saber fazer, na profissão docente, revela a importância de novas abordagens e significados relativos à prática dos professores, cujas exigências nos parecem alinhadas às necessidades de que se desenvolvam contemplando as dimensões pessoal, profissional e institucional dos sujeitos envolvidos no processo. A esse respeito os autores enfatizam que:

Como todo trabalho humano, o ensino é um processo de trabalho constituído de diferentes componentes que podem ser isolados abstratamente para fins de análise. Esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto do trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e, finalmente, os próprios trabalhadores e seu papel no processo de trabalho (p. 151)

Como nos mostra essa análise, os autores concebem o ensino como trabalho específico de professores, através do qual interagem com outros sujeitos da prática educativa e para o qual, se preparam política, técnica e pedagogicamente, com fins de alcançarem com a sua ação objetivos fins de aprendizagens. Nessa relação, o estágio supervisionado nos cursos de formação docente, ganha novas configurações e passa a ser uma prática requerida com função integralizadora das aprendizagens teóricas e práticas dos sujeitos que nesse processo, assumem tanto as tarefas e compromissos do ensinar, quanto às tarefas e compromissos do aprender.

Mediante essa compreensão, as escolas campo de estágio, em novas perspectivas de formação docente, se apresentam para os estagiários como espaços férteis para a produção de saberes docentes que são mobilizados em alguns casos, e produzidos em outros, com as contribuições do processo de inserção do professor na dinâmica escolar. O contato direto com os fazeres na escola, com a pluralidade cultural manifesta, com a burocracia, com as exigências de competência política, técnica e pedagogia para a gestão institucional e, outros componentes que tecem o cotidiano da escola, e que lhe dá um caráter de complexidade, impõem aos professores em formação, a necessidade de revisitar os fundamentos teóricos da formação docente para compreender o contexto escolar, seus condicionantes e seus desdobramentos relativos à conjuntura, à estrutura da educação, do ensino e, mais especificamente, da formação de professores.

Os desafios postos à análise da realidade escolar, das práticas pedagógicas que ali se desenvolvem e da formação docente necessária aos futuros professores, colocam aos estagiários necessidades relativas ao desenvolvimento de posturas reflexivas. Ainda que o estágio supervisionado em docência tenha centralidade na sala de aula e no que nela se desenvolve como atividade docente, aprender a ser professor, assim como aprender a ensinar, tem relação com a compreensão do conjunto da escola e de suas demandas.

É nessa perspectiva que se colocam as teorias que tratam da necessidade de formar um professor reflexivo, que segundo Schön (1992), significa valorizar a investigação como componente da prática que propicia ao professor refletir sobre o seu próprio fazer e ao fazê-lo produzir e valorizar os saberes da profissão. As teorias sobre a reflexividade nas práticas docentes, disseminadas amplamente na educação, fundamentam a necessidade de que o professor formador ou em processo de formação inicial, aprenda sobre a profissão, sobre o *locus* de sua atuação profissional, sobre a escola, sobre as especificidades do ensino como prática social e sobre os conhecimentos e os saberes necessários ao ensino, utilizando-se da reflexão sobre a sua própria ação, no momento em que esta se dá, em momento posterior à ação e, ainda, sobre o ato próprio da reflexão na e sobre a ação.

O estágio supervisionado, orientado nessa perspectiva, passa a representar para o professor em formação, possibilidades de desenvolver um espírito de reflexividade, à luz da realidade, em busca de construir o sentido da sua formação, de aprofundar-se nos fundamentos da prática pedagógica docente e na produção e desenvolvimento de saberes necessários ao professor em situações de ensino, entre outros.

Em experiências realizadas por Leite (2008), Silva (2008) e Melo (2008), desenvolvidas sob a orientação teórica voltada para a formação de um professor reflexivo, apontam importantes contribuições do estágio supervisionado, enfatizando a sua articulação a um projeto de investigação, pois, atividades como planejamento coletivo, problematização da realidade encontrada, organização de formas de enfrentamento dos problemas identificados passam a ser elementos indispensáveis no plano de estágio, de modo que os professores em formação possam contribuir com a modificação da realidade encontrada inicialmente na escola.

As discussões emergentes, nesse sentido, incorporam outro elemento igualmente importante no contexto da formação docente: a supervisão do estágio. O termo “supervisão” na perspectiva do estágio como pesquisa ou do desenvolvimento de pesquisa no estágio, cede lugar à “orientação”, ou “acompanhamento” e implica rever a relação entre estagiários e professores orientadores. Essa relação passa a exigir o estreitamento de um diálogo que é

também extensivo aos demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em ambas as instituições.

Desta feita, a elaboração de projetos de pesquisa ou de intervenção como instrumento de mediação do estágio nos cursos de formação de professores, passa a ser uma necessidade no desenvolvimento das atividades na escola campo de atuação dos estagiários na medida em que também, orienta e dá suporte pedagógico ao diálogo entre a instituição formadora e aquelas que recebem os estagiários, entre o grupo de estagiários e, ainda, entre esses e o professor orientador, na instituição formadora. Contudo, em relação às atividades de orientação nessa nova perspectiva de estágio supervisionado, Miranda (2008, p. 34-35), adverte:

Os professores orientadores de estágio devem cuidar para que não haja uma banalização e equívocos sobre as possibilidades de realização de pesquisa no estágio, transformando essa alternativa em mais um modismo educacional [...] trata-se de pensar a formação sobre novas bases, articulando o ensino e a pesquisa, sem negligenciar as especificidades dessas atividades.

O desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado, nesta vertente, requer dos professores em formação a apropriação dos fundamentos da educação e da pedagogia, a partir do conhecimento adquirido em cada disciplina do curso de formação, capazes de explicar o vivido no cotidiano do trabalho docente. Da mesma forma, implica a necessidade de reorganização curricular no interior da instituição de formação, revendo a importância e o papel do estágio supervisionado como espaço de retradução dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes disciplinas do curso e das atividades de supervisão e de acompanhamento do estagiário na escola campo de estágio.

Através da supervisão e do acompanhamento, como responsabilidades formativas do professor formador e do professor da escola, as interações podem ocorrer e serem valorizadas por meio do incentivo e da orientação à participação dos estagiários nas atividades docentes no interior das salas de aula ou nos demais espaços escolares, na organização de atividades que impliquem discussão de fundamentos teóricos que se apresentam como novos e alternativos à concepção do estágio como atividade meramente prática e de caráter instrumental.

A elaboração de projetos de estágio supervisionado, aliado ao desenvolvimento de práticas reflexivas, da produção de saberes docentes pelos professores em formação, visando estimular ou recuperar a dinâmica de trabalho coletivo, requer, de modo especial,

presença constante e participação colaborativa dos professores orientadores como sujeitos co-responsáveis por estimular os futuros professores a assumirem compromissos com uma intervenção politicamente planejada, técnica e pedagogicamente desenvolvida e avaliada, no espaço da escola campo de atuação dos estagiários.

Nesse exercício, compreendemos que seja possível aos professores em formação, a construção de uma nova visão sobre o estágio supervisionado, associando-o a uma ação político-pedagógica, intencionalmente planejada e rica em possibilidades de intervir na formação profissional. E, o estágio supervisionado, de modo particular, avulta como espaço de produção de saberes necessários à docência, considerados saberes dinâmicos envolvidos em processos de aperfeiçoamento e de ampliação que ocorrem continuamente, caracterizando um longo aprendizado profissional que tem como foco a prática pedagógica dos professores. O estágio supervisionado se coloca na atualidade dos cursos de formação de professores como eixo articulador das relações entre as instituições envolvidas no processo e como contexto peculiar de aprendizagens e de construção do saber docente.

Essa perspectiva de estágio supervisionado, começa a ser assumida, em instituições de formação docente, ainda que em experiências isoladas, mas, que buscam valorizar a concepção de estágio supervisionado como um componente teórico-prático, notadamente, como uma prática pedagógica de iniciação à docência que “[...] 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”, como enfatiza Piconez (1991, p. 25).

As experiências apresentadas pelos autores referidos nesse texto, e que se fundam na perspectiva teórica de uma formação docente reflexiva, reforçam o apelo à organização e desenvolvimento do estágio supervisionado como componente curricular pautado na investigação da realidade educacional e de seus condicionantes como base da formação inicial de professores. Da mesma forma, adotar a investigação como princípio de organização da aprendizagem docente nos cursos de formação, implica lidar com necessidades relativas à sistematização coletiva de conhecimentos produzidos, à integração entre as diferentes disciplinas do currículo, compromisso com a fundamentação, planejamento e orientação da prática, e ainda, necessidades relativas ao preparo dos futuros professores para uma atuação capaz de transformar a realidade que ora se denuncia, e por conseguinte, de contribuir para a construção de alternativas de solução às situações problemas identificados no percurso.

É nessa perspectiva que se assentam os créditos na importância do estágio supervisionado e na sua função formadora, que deve desenvolver-se promovendo as

condições para que o professor em formação aprenda com e sobre a realidade da escola, dos seus alunos, dos problemas que ali ocorrem, das limitações, mas, também, com as possibilidades educativas, próprias da instituição escolar – campo de estágio e da instituição de formação.

Esse novo modelo de formação docente vem sendo construída coletivamente, com contribuições dos debates promovidos sobre a temática ao longo da trajetória da educação brasileira, ao mesmo tempo em que é difundido e socializado sob diferentes formas e em diversos espaços, denotando uma importância que se revela pela sensibilização de grupos cada vez maiores de pesquisadores, professores e de outros sujeitos que se voltam para a investigação, produção, socialização e difusão de conhecimentos na área da educação, e de modo particular, na formação de professores.

2.3 O Estágio supervisionado e a produção de saberes docentes

Ao longo deste capítulo, situamos a formação de professores entre os aspectos relevantes que constituem o Sistema Educacional brasileiro. Essa temática se mantém em pauta nos debates públicos atuais e sobre ela se debruçam pesquisadores, professores e outros sujeitos sociais, nas instituições escolares e de formação docente, nos encontros e nas associações profissionais, entre outros, que buscam, segundo Carvalho e Pérez (2002), nortear o que existe em comum nessa formação para os diferentes níveis de ensino.

Como consequência de um processo de reflexão e de sistematização sobre a formação de professores no Brasil, destacamos a formulação da base comum nacional de orientação que deve ser adotada nos cursos e programas de formação docente e de sua incorporação legal no âmbito do Estado.

A base comum nacional, construída pelos movimentos e associações profissionais de educadores, nos contornos das lutas pela melhoria da qualidade na formação dos professores, articula-se em torno de cinco importantes eixos que se relacionam às exigências de: uma sólida formação teórica, da unidade teoria e prática, do compromisso social e democratização da escola, do trabalho coletivo, e da articulação entre a formação inicial e continuada dos professores que frequentam os cursos de licenciaturas.

Nessa seção do texto, tomamos como referência para a discussão, o primeiro e o segundo eixos da base comum nacional para a formação docente, por se tratar de sua relação direta com os saberes que os professores em formação podem adquirir, mobilizar ou produzir no decorrer da formação inicial. São saberes que, posteriormente, requerem validações,

revisões e aprimoramentos, cujas necessidades são impostas pela prática e que fundamentam as exigências de formação contínua dos que atuam em atividades de ensino.

O entendimento sobre formação e saber docente, que orienta nosso estudo, tem relação com a revisão teórica que buscamos construir, apoiadas nos estudos de Shulman (1986, apud FIORENTINI, 2000), Tardif (2002) e de Gauthier e colaboradores (2006). A escolha desses autores se dá pela possibilidade de, através da leitura de algumas de suas produções, compreendermos a evolução das pesquisas na área. Recorreremos também, às contribuições de autores brasileiros como Pimenta(2002) e Fiorentini (2000), que buscam, através de suas pesquisas, identificar, caracterizar, analisar e compreender os saberes que são mobilizados e produzidos pelos professores em formação e, dos quais se utilizam no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Contudo, ao delimitar o campo teórico, reconhecemos a importância de muitos outros estudos que vem se desenvolvendo sobre o tema e que contribuem significativamente para a ampliação dos conhecimentos sobre a prática do ensino e os saberes necessários aos professores para atuarem profissionalmente, ao tempo em que buscamos focalizar as análises nas contribuições do estágio supervisionado na mobilização e produção desses saberes docentes, a que se referem os autores citados anteriormente, no contexto da formação inicial docente.

As pesquisas sobre o ensino, com foco nos saberes docentes, situam-se, inicialmente na década de 1980 do século XX. Os marcos de interesses ou, de crescimento de interesses pelas investigações na área, de acordo com Fiorentini (2002), constituem focos no domínio de conhecimento que o professor deveria possuir a cerca de sua disciplina, das técnicas e da organização do ensino, incluídos neste rol os conhecimentos sobre o planejamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Para o autor, as questões pedagógicas ou relacionadas à prática docente não inspiravam investigações no campo da educação.

A partir do estudo que realizamos, com fins de produzir análise sobre o saber e o saber fazer dos professores em processo de formação inicial, é possível afirmar que esse é um campo de investigação ainda pouco explorado, cujas questões investigadas, em pesquisas acadêmicas, instigam a formulação de muitas outras, pois as concepções de saberes docentes relacionam-se com as diferentes compreensões de educação, de ensino, de formação e de prática docente. Essa realidade parece explicar o fato de que, apesar da diversidade de pensamento existente em torno da questão dos saberes necessários ao ensino e da crescente

manifestação de interesse pelo tema, nos dias atuais, segundo Tardif (2002), ainda não há uma noção clara sobre os saberes dos professores.

Partindo desse raciocínio, há um campo aberto para pesquisas, em que as problematizações se relacionam com a busca de explicitação e de compreensão sobre a origem, a natureza, as formas de produção dos saberes docentes, assim como sobre os significados e importância que os professores atribuem aos seus saberes.

Tomamos como referenciais para fundamentar nossa compreensão de saber docente os estudos de Shulman (1986, apud FIORENTINI, 2000), de Tardif (2002) e de Gauthier e colaboradores (2006), que colocam em discussão os conhecimentos e saberes dos quais lançam mão os professores, para o desenvolvimento de sua prática docente. São estudos que têm contribuído para a disseminação de um pensamento pedagógico que valoriza as experiências de ensino como fontes próprias de aprendizagens da profissão docente. São estudos nos quais os autores apresentam classificações dos saberes dos professores, suas características, origem/fontes provenientes, a natureza que lhes faz específicos à profissão docente e valores que lhes são atribuídos pelos professores.

Consideradas as particularidades na classificação de cada autor, é possível destacar pontos comuns e/ou aproximações, apresentadas em cada abordagem. Esses pontos comuns, assim como as peculiaridades presentes nas formulações dos autores, são também representativas do contexto de elaboração das pesquisas, da vivência dos sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, das concepções que orientam as respectivas investigações. Ilustramos no QUADRO 02 as tipologias de saberes elaboradas pelos autores, a partir do qual buscamos construir nossa reflexão sobre o tema.

QUADRO 02

Tipologia dos saberes docentes

SHULMAN (1986)	TARDIF (2002)	GAUTHIER (2006)
.Conhecimento da matéria que ensina	.Saber disciplinar	.Saber disciplinar
.Conhecimento curricular	.Saber curricular	.Saber curricular
.Conhecimento pedagógico da matéria	.Saber profissional	.Saber das ciências da educação
	.Saber experiencial	.Saber da tradição pedagógica
	.Saber cultural	.Saber da experiência
		.Saber da ação pedagógica

Mediante as informações do quadro 02, algumas leituras são possíveis, como por exemplo: é consenso entre as teorias desenvolvidas que o ensino, enquanto prática social,

requer para o seu desenvolvimento, conhecimentos e saberes específicos. A esse respeito Gauthier (2006) e colaboradores, apresentam a realidade problemática que se constituiu histórica e socialmente, revelando uma visão sobre a prática docente associada a um fazer em que seus sujeitos, os professores, não revelam os saberes que lhe são inerentes, ou seja, *um ofício sem saber*.

No outro extremo, a visão sobre o fazer docente associa-se ao trato dos professores com um conhecimento produzido em outras instâncias de poder/saber, a academia e os sistemas de ensino, por exemplo, e que não levam em conta as condições concretas em que ocorre a prática docente, ou seja, trata-se de *um saber sem ofício*. Diante da gravidade das constatações e análises realizadas, no âmbito da investigação, os autores propõem a recuperação da prática docente como um fazer mediado por saberes específicos, ou seja, propõe a construção de uma concepção social que referencie o fazer dos professores como *um ofício feito de saberes*.

As pesquisas sobre o ensino como ofício (GAUTHIER, 1998, por exemplo), atividade primordial dos professores, identificam a existência de um reservatório de conhecimentos que servem de base para as práticas do ensinar e que se apresenta como objeto de investigação. O conhecimento de base da ação docente (*Knowledge base*) é constituído por saberes com os quais se relacionam os professores no desenvolvimento de suas práticas, sejam saberes produzidos pelos próprios professores no exercício da docência ou saberes que lhes são externos, ou seja, produzidos por outrem.

Com esse entendimento, os autores reconhecem a diversidade dos saberes dos professores, compreendendo-os como saberes docentes relacionados às disciplinas, aos conteúdos que devem ser ensinados pelos professores e aos saberes relacionados aos currículos escolares, que tem a ver com necessária interação do professor com o programa de ensino.

Nas pesquisas de Tardif (2002), encontramos a caracterização dos saberes profissionais, que se aproximam dos saberes das ciências da educação e da tradição pedagógica, definidos por Gauthier (1998) e do conhecimento pedagógico da matéria abordado por Shulman (1986, apud FIORENTINE, 2000). Esses saberes são adquiridos e apropriados pelos professores em diferentes situações de aprendizagem docente, nos cursos de formação e se fundam em concepções teóricas da educação e da pedagogia, orientando a prática pedagógica desenvolvidas pelos professores.

O nosso olhar analítico, através desta investigação, discute como os professores em formação adquirem, incorporam, produzem e utilizam os saberes da formação em

situações de ensino, mediadas pelo estágio supervisionado. O estágio supervisionado, neste enfoque, é preñado de possibilidades de produção do saber e do saber ensinar e como modalidade teórico/prática apresenta aos professores em formação possibilidade de revisão de suas aprendizagens como fundamentos para a produção de saberes necessários ao ensino.

Nos estudos de Tardif (2002) e Gauthier e colaboradores (2006), percebemos certa relevância aos saberes experienciais dos professores. Esses saberes são oriundos da prática da profissão, produzidos em situação de ensino, em fórum íntimo, no expediente do particular, mesmo que ocorra em constante dinâmica de repetição, como enfatizam os autores. O saber experiencial é o mais desenvolvido, por ser produzido e sistematizado em situação de aprendizagem e de ensino. Ainda, observando a síntese apresentada no quadro 02, podemos encontrar outra categoria na classificação de Tardif (2002), refere-se ao saber cultural, adquirido pelos professores em espaços exteriores à instituição escolar, antecedem e demarcam suas histórias de vida, influenciam os processos formativos da docência e implicam na partilha de aspectos relevantes da cultura do professor nas relações de interação que estabelece com seus alunos.

O autor, ampliando suas reflexões sobre o saber docente, caracteriza os saberes docentes como sendo de natureza social, relacional, plural, composto e heterogêneo, personalizado, temporais e que trazem as marcas do humano. Nessa perspectiva, os estudos sobre os saberes docentes não poderão tratá-los de modo isolados, mas sempre em relação ao conjunto dos elementos essenciais do trabalho docente.

Pimenta (2002), contribuindo com os estudos nesta área refere-se aos saberes da docência classificando-os como: saberes da experiência, saber científico e saber pedagógico. Esses saberes, que são complementares entre si, definem a identidade profissional do professor. Para a autora, a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Analisando a origem/fontes dos saberes docentes, a autora enfatiza que no início dos cursos de formação de professores, os alunos e alunas manifestam-se sobre suas experiências na relação com seus professores e professoras, guardam memórias sobre seus processos de aprendizagem na condição de alunos e sobre as dinâmicas de ensinar dos seus professores, essa é uma referência do saber docente da experiência. Mesmo aqueles que não são professores têm uma experiência socialmente acumulada sobre essa profissão e o seu exercício.

Outro saber docente, caracterizado por Pimenta (2002) diz respeito ao conhecimento científico, que não se reduz à informação. A informação constitui o primeiro

estágio do conhecimento. Neste caso, ratificamos que na sociedade é possível acessar a um volume exuberante de informações, em grande parte fantasiosas, o que não contribui para a formação de consciências cidadãs e nem para a formação da sabedoria. Para servir ao conhecimento, as informações precisam ser trabalhadas, classificadas, interpretadas, analisadas e contextualizadas, esse processo caracteriza-se como o segundo estágio do conhecimento.

Num terceiro estágio, o conhecimento produz consciência, sabedoria, o que tem a ver com a inteligência. As informações que servem a esse fim são controladas e manipuladas por pequenos grupos sociais que as utilizam no usufruto do poder que estas lhes confere. Aí é que reside a relação entre conhecimento e poder, fazendo-nos compreender a necessidade dos cursos de formação assumirem compromissos com as condições de produção de conhecimentos e de acesso a este, sobretudo na escola.


O saber pedagógico, nas ponderações de Pimenta (2002), é construído no cotidiano da profissão, possibilitando ao professor interagir com seus alunos na sala de aula, no contexto da escola em que atua, é o saber docente desenvolvido nos cursos de formação e que tem recebido uma conotação puramente técnica. Reinventar os saberes pedagógicos é, pois, uma demanda emergente, com as contribuições da interdisciplinaridade que favorece o entrelaçamento desses saberes.

Diante dessas contribuições que nos ajudam a compreender “o chão em que se pisa” no exercício da docência, consideradas suas possibilidades e limitações, é possível concluir que para saber ensinar é necessário a apropriação dos saberes docentes – da experiência, do conhecimento e pedagógicos – não prevalecendo qualquer hierarquização destes saberes. Pelo contrário, vislumbramos a necessidade de interação e de integração entre eles e de provimento em relação às práticas de estágio supervisionado para que nelas se encontrem efetivas condições para a realização das aprendizagens docentes.

Assim, colocando a questão do saber dos professores no centro da discussão, encontramos várias pesquisas na perspectiva de construir uma racionalidade que articule as dimensões de subjetividade, das relações interpessoais e da temporalidade, próprias do saber dos professores, cuja temática continua requerendo investigação, a exemplo, do estágio supervisionado como prática através da qual é possível promover um processo de reflexão e de análise crítica, em relação ao contexto sócio-histórico e as condições objetivas em que ocorre a educação escolar. A compreensão de estágio a que nos referimos, associa-se à prática de iniciação ao trabalho docente, cujos processos de formação inicial são instrumentos nos quais, os alunos estagiários têm a possibilidade real de ampliar as capacidades de

autonomização, de flexibilidade, iniciativa e criatividade no seu desenvolvimento profissional (SOUSA, 2006).

Os futuros professores, assim como os professores formadores, terão no estágio supervisionado a possibilidade de atuar articulando teoria e prática, construir os caminhos para a problematização dessas mesmas práticas docentes, de imprimir re-significações aos textos relacionando-os aos contextos. É esse um exercício no qual os saberes da docência ganham significados e/ou se re-significam.



CAPÍTULO III
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
POSSIBILIDADES FORMATIVAS

CAPÍTULO III

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES FORMATIVAS

No campo da educação institucional, a temática da formação de professores tem inspirado importantes debates e, muito embora não nos tenha sido possível constatar declarações públicas, que neguem a importância da formação dos professores, é notório a natureza conflituosa dos discursos que a envolve. Esses discursos dividem interesses e intencionalidades políticas e sociais, relativas ao desenvolvimento da educação escolar e dos processos a ela inerentes, o que faz com que o pêndulo desses interesses aponte, ora para a manutenção de um modelo conservador de formação docente, com foco na reprodução do conhecimento, ora para a superação desse modelo, dando lugar à construção de práticas formativas numa dimensão inovadora, crítico-reflexiva, por exemplo, que adota como eixo central de desenvolvimento, tanto a produção do conhecimento, quanto o interesse pela apropriação e desenvolvimento desse conhecimento pelos sujeitos a quem se destina. A formação de professores, nessa perspectiva, caracteriza-se como uma demanda socioeducacional permanente no tempo.

Ao tratar a formação docente como uma demanda emergente, cujas exigências se modificam para atender à realidade de cada tempo e de cada contexto histórico, a ela associamos a necessidade de pautar o estágio supervisionado como componente curricular que, no processo de formação inicial de professores cumpre funções de viabilizar a inserção dos estagiários na realidade das escolas, campo de atuação dos professores. O estágio supervisionado, nesta perspectiva, para futuros professores, pode representar diferentes possibilidades de aprendizagem da e sobre a profissão docente e, para os professores já experientes, o estágio supervisionado pode se desenvolver como estratégia de revisitação do saber ensinar, de atualização profissional.

Na primeira situação, para desenvolver as atividades de ensino, os estagiários se deparam com a necessidade de mobilizar os saberes produzidos através da formação, articulando-o aos demais saberes dos quais são portadores. No segundo caso, as necessidades ocorrem no campo da revisão dos saberes adquiridos pelos professores, nos processos formativos, das concepções e das crenças elaboradas sobre sua própria prática e, nessas situações, acreditamos ocorrer a necessidade de construir novos saberes para que possam dar conta das tarefas e das exigências do ensino.

Com essa compreensão, elaboramos o plano de análise⁶ desenvolvido a partir do *corpus* constituído nesta investigação tendo como referência as seguintes questões: Como se caracteriza o estágio supervisionado no curso de Pedagogia do CCE/UFPI? Qual a importância do estágio supervisionado na formação dos professores? E, quais saberes docentes são mobilizados e/ou produzidos no desenvolvimento do estágio supervisionado? A análise relacionada a cada uma dessas questões desdobra-se na leitura interpretativa dos dados da pesquisa, favorecendo o mapeamento dos mesmos em três eixos temáticos, a saber: I) Organização do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia do CCE/UFPI, II) Importância do estágio supervisionado na formação de professores e, III) Estágio supervisionado e produção de saberes docentes. Cada eixo estrutura-se em três indicadores e, na organização da análise buscamos elaborar um raciocínio que passa pela caracterização, problematização e síntese da temática em discussão. Ilustramos esse propósito de organização no QUADRO 03:

QUADRO 03:

Eixos e indicadores de análise

1. Organização do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia do CCE/ UFPI	1.1 Estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI: caracterização
	1.2 Estágio supervisionado e a realidade do ensinar/aprender: encontros e desencontros
	1.3 Estágio supervisionado e a produção de diálogos pedagógicos na formação inicial
2. Importância do Estágio Supervisionado na formação de professores	2.1 Estágio supervisionado como locus de articulação entre teoria e prática
	2.2 Estágio Supervisionado e a reflexividade na formação de professores
	2.3 Estágio supervisionado e o aprender a ensinar
3. Estágio Supervisionado e Produção de saberes Docentes	3.1 Saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado
	3.2 Estágio supervisionado como locus de produção de saberes docentes
	3.3 Estágio, saberes docentes e as exigências do saber ensinar

⁶ Cf. QUADRO 01 – Plano de análise apresentado no capítulo I, p.37 deste trabalho.

Na sessão a seguir, apresentamos a análise do primeiro eixo da investigação, relativo à organização do estágio supervisionado no curso de Pedagogia do CCE/UFPI, e seus respectivos indicadores: 1) Estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI: caracterização, 2) Estágio supervisionado e a realidade do ensinar/aprender: encontros e desencontros e, 3) Estágio supervisionado e a produção de diálogos pedagógicos na formação inicial como ilustra a FIGURA 01:

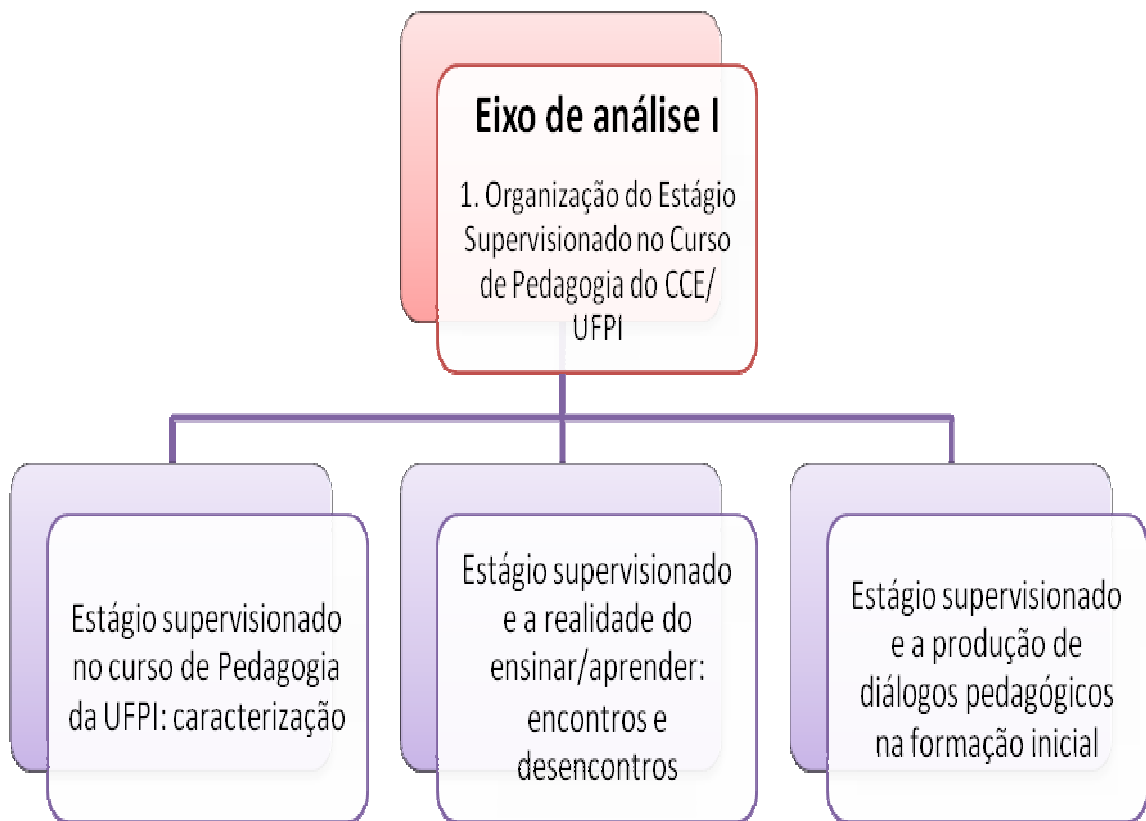


FIGURA 01: Eixo de análise I e respectivos indicadores.
Fonte: Dados da pesquisa

Na análise dos indicadores buscamos o estabelecimento de um diálogo, no qual se inter cruzam as vozes dos sujeitos da investigação, teorias explicativas das temáticas constituídas e as inferências produzidas na leitura dos dados. O primeiro indicador de análise apresenta elementos narrativos destacados pelos interlocutores que indicam e/ou explicitam a situação atual do objeto de estudo. No segundo indicador, problematizamos a realidade apresentada inicialmente e, por fim, no terceiro indicador destacamos para análise elementos das narrativas que se relacionam com alternativas de valorização e que ressaltam a

importância e as possibilidades formativas do estágio supervisionado na formação de professores.

3.1 EIXO I - Organização do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia CCE/UEFS

O Estágio Curricular Supervisionado no curso de formação inicial de professores constitui uma disciplina de formação pedagógica, através da qual ocorre a inserção dos futuros professores no campo de atuação profissional docente para iniciação em atividades de ensino. O contato com o cotidiano da escola, mediado pelas atividades do estágio, possibilita aos estagiários um olhar sobre as diferentes dimensões da prática docente, assim como sobre o contexto em que essa ocorre e transcorre.

Os dados produzidos e analisados nesta investigação revelam que a vivência dos estagiários nas escolas, em perspectivas de formação e de aprendizagem da docência, coloca desafios relativos à necessidade de sistematização de conhecimentos teórico-práticos adquiridos e produzidos durante o curso de formação e de sua utilização na sala de aula, na relação com os sujeitos da escola e com as práticas de ensinar.

Para Silva e Schnetzler (2008), o estágio supervisionado favorece condições para que os professores em formação elaborem, em contato com a realidade das escolas, seus pensamentos sobre a prática a partir da teoria, de forma rigorosa e profunda. Os estagiários, portanto, compreendem o contexto da escola e suas demandas, à luz dos fundamentos teóricos estudados no decurso da formação. Da mesma forma, os professores em formação colocam-se diante da necessidade de organizar e de desenvolver as práticas do ensinar, num movimento de reflexão, cujas aprendizagens daí decorrentes podem servir à confirmação, revisão e/ou ampliação dos fundamentos dessa mesma prática.

Entendemos ser possível aos professores em formação construir, nesse movimento de associação e interdependência entre as dimensões teórica e práticas da formação, novos sentidos para o estágio supervisionado, concebendo-o como atividade formativa e integradora de diferentes conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho docente.

O alcance dessa concepção de estágio tem implicação direta com a forma de organização curricular tanto no interior da instituição formadora, quanto nas escolas campo de atuação dos estagiários, assim como nas orientações metodológicas para o seu desenvolvimento e o que dela decorre, como as visões construídas pelos estagiários sobre a natureza e funções do estágio supervisionado na formação inicial dos professores. A leitura

desses elementos constitui, no contexto da investigação, a caracterização do estágio supervisionado que apresentamos a seguir.

3.1.1 Estágio supervisionado no curso de Pedagogia do CCE/ UFPI: caracterização

O Estágio Supervisionado no curso de formação docente no curso de Pedagogia, do CCE/UFPI, desenvolve-se, atualmente, no contexto da disciplina Prática Pedagógica na Escola VI, com uma carga horária igual a 150h/a, ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas da Educação (DMTE), no último período da formação, como demonstrado no fluxograma⁷ de disciplinas do curso (anexo I).

Para fazer uma leitura do conjunto das Práticas Pedagógicas que antecedem o estágio supervisionado, focalizando as contribuições que oferecem para que os professores em formação entrem em contato com a realidade das escolas públicas, antes de assumirem a gestão do ensino, sob a forma de estágio supervisionado, elaboramos um quadro-síntese a partir da leitura das ementas de cada prática/disciplinas desenvolvida no curso. Quanto à operacionalização do estágio supervisionado, é pertinente registrar que envolve observação, participação e regência.

A leitura do quadro-síntese, apresentado na (p.74) nos sugere inferir que os estudantes de Pedagogia do CCE/UFPI entram em contato com a realidade das escolas de ensino fundamental, em diferentes momentos, a partir do segundo ano da formação, através da disciplina Prática Pedagógica na Escola I. A essa disciplina seguem, em períodos consecutivos, as disciplinas Prática Pedagógica na escola II, III, IV, V e VI, oportunizando aos estudantes momentos singulares de inserção na escola. Esses momentos envolvem os professores em formação em atividades de observação e de análise da realidade escolar, *in loco*, ao mesmo tempo em que interagem com o cotidiano das mesmas.

Os diferentes aspectos da organização escolar e dos processos de aprendizagens, observados pelos professores em formação, no espaço próprio das escolas de ensino fundamental, integrados às aprendizagens adquiridas/produzidas no processo de interação com a realidade ali manifestada, se transformam em conteúdos de estudo e de socializações que ocorrem no espaço das aulas, na universidade. Quanto ao estágio supervisionado, desenvolvido através da disciplina Prática Pedagógica na escola VI, esse tem como

⁷ O fluxograma de disciplinas curriculares do Curso de Pedagogia do CCE/UFPI a que nos referimos funciona como normativa do curso, regulamentado pela Resolução nº 190/02, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI – CEPEX/UFPI, ainda em vigor.

especificidade o desenvolvimento da regência de classe pelos estagiários, através da regência de salas de aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto de escolas públicas. Para explicitar os conteúdos trabalhados na disciplina, apresentamos as ementas da Prática Pedagógica na escola, no QUADRO 04:

Quadro 04

Ementa de conteúdos da disciplina Prática Pedagógica na Escola/Curso de Pedagogia CCE/UFPI

Prática Pedagógica na escola I	Prática Pedagógica na escola II	Prática Pedagógica na escola III	Prática Pedagógica na escola IV	Prática Pedagógica na escola V	Prática Pedagógica na escola VI
<ul style="list-style-type: none"> - Vivência e análise dos processos educativos que ocorrem na escola - Análise dos determinantes políticos sociais, filosóficos, históricos e psicológicos da organização dos processos educativos da escola -O processo de aprendizagem: linhas teóricas -Aprendizagem e o cotidiano da sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática de ensino: objetivos, importância, vantagens, problemas, dificuldades e formas de operacionalização - A formação do professor e a Prática de Ensino - O Curso de Magistério de nível médio e Ensino Fundamental: aspectos legais, estrutura, organização e funcionamento - Análise de problema de aprendizagem escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - A realidade da formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental - Desenvolvimento de habilidades de ensino na área de fundamentos - Análise dos programas oficiais dos Fundamentos da Educação - Análise das experiências vivenciadas na escola na área de Fundamentos da Educação - Análise do cotidiano das salas de aula de Fundamentos - Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas na área de Fundamentos da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> - A contribuição das Didáticas específicas na formação pedagógica de professores - Desenvolvimento de habilidades de ensino na área das Didáticas - Análise dos programas oficiais das Didáticas - Análise do cotidiano das salas de aula das Didáticas - Análise das experiências vivenciadas na escola, na área das Didáticas - Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas na área das Didáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino Fundamental: contextualização e problemática - Desenvolvimento de habilidades de ensino na Escola Fundamental - Análise e avaliação dos programas oficiais do Ensino Fundamental, com bases nos princípios teóricos e Parâmetros Curriculares Nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise das experiências vivenciadas no cotidiano da escola de Ensino Fundamental - Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas no Ensino Fundamental

O referencial de conteúdo curricular e de metodologias que orientam o desenvolvimento da prática de ensino e, de modo específico, o estágio supervisionado, no curso de Pedagogia da UFPI, como nos apresenta o QUADRO 04, foge, no que concerne aos conteúdos de ensino, ao o que propõe a legislação⁸ atual sobre estágio supervisionado, tanto no âmbito do Sistema Nacional, quando das regulamentações locais.

⁸ O estágio para estudantes é regulamentado nacionalmente pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008; e, no âmbito da UFPI, pela resolução nº 22/09/CEPEX/UFPI, que dispõe sobre o Estágio Obrigatório nos cursos de graduação da instituição.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia⁹ faz referências à Prática de Ensino definindo-a como componente curricular que deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. De acordo com esse projeto, todas as áreas e disciplinas do curso terão a sua dimensão prática cujo desenvolvimento inclui procedimentos de observação *in loco* e de reflexão sobre o contexto em que ocorrem as práticas de ensino, visando a atuação dos futuros professores em situações contextualizadas. O projeto mencionado propõe, ainda, que no decorrer do curso, os estagiários produzam registro e se envolvam na resolução de situações-problemas identificadas nas escolas e nas salas de aula.

No entanto, a prática do estágio supervisionado desenvolvido pelos interlocutores desta investigação apresenta peculiaridades importantes a serem consideradas: Em primeiro lugar, os conteúdos delineados nas ementas (Prática Pedagógica II, III e IV) não correspondem às necessidades formativas de professores da educação infantil e anos iniciais de escolarização. Tratam de temáticas sem articulação com a realidade das práticas de ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental. E, em segundo lugar, o estagiário do curso noturno tem experiências reduzidas no que concerne à vivência das situações de ensino.

Comporta ressaltar que nossos interlocutores são estudantes do Curso de Pedagogia, no período noturno. Quase todos são trabalhadores que se deslocam dos seus locais de trabalho, no final do dia, direto para a universidade. Da mesma forma, se deslocam direto do trabalho para as escolas, no período de realização do estágio supervisionado. Essa realidade cria uma situação diferenciada para os estagiários que lidam com o problema da escassez de tempo para a preparação e vivência das atividades do estágio e para a socialização das experiências vivenciadas.

Nas escolas noturnas de ensino fundamental, contexto no qual nossos interlocutores estagiam, a modalidade de ensino oferecida contempla educação de jovens e adultos (EJA), essencialmente na alfabetização de pessoas jovens e adultas. Esse fato coloca os estagiários numa situação experiencial restrita, ou seja, desenvolvendo a prática pedagógica apenas em turmas de EJA, sem possibilidade de conhecer e de intervir na prática pedagógica que se efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

A realidade do ensino em turmas de EJA é bastante diferenciada das relações que se estabelecem em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental (do ensino regular diurno). Razão por que realçamos que as experiências do estágio supervisionado, no caso de

⁹ As resoluções 190/02/CEPEX/UFPI e 201/09/CEPEX/UFPI, regulamentam reformulações curriculares do Curso de Pedagogia na instituição.

nossos interlocutores, necessitam ser ampliadas de modo a possibilitar o diálogo, a inserção do futuro professor com/na realidade escolar para a qual está sendo formado. Viver o estágio na EJA é válido, mas não suficiente para que o estagiário perceba as idiossincrasias inerentes ao exercício da atividade docente em escolas voltadas para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Outro fator que compromete o desenvolvimento do estágio supervisionado refere-se ao tempo de permanência do estagiário na escola, considerando que os horários das aulas nas escolas no período noturno são reduzidos. Além disso, os conteúdos e as metodologias de ensino, a escassez de recursos didáticos e de apoio ao desenvolvimento das aulas, entre outros aspectos, têm implicações na realidade do ensino de EJA noturno e, por conseguinte, colocam os estagiários diante de várias dificuldades no desenvolvimento das atividades de preparação e desenvolvimento do estágio.

Essas características do estágio supervisionado, assim como outros elementos constitutivos do perfil do estágio, enquanto componente curricular do curso de formação docente na UFPI, são encontradas no estudo de Mendes (2005), realizado na UFPI, em Cursos de Licenciatura. A investigação da autora assumiu caráter interventivo, o que lhe rendeu significativas contribuições, a exemplo da sensibilização, da mobilização e do envolvimento de diferentes segmentos da instituição, na problematização do objeto de pesquisa e na proposição de alternativas para a dinamização das práticas curriculares na formação dos professores.

Consideramos que o estudo em referência apresenta avanços significativos ao tratar do estágio supervisionado como elemento integralizador dos conhecimentos nas diferentes disciplinas curriculares, durante o itinerário formativo dos licenciandos, ao pretendê-lo como instrumento capaz de assegurar aos professores em formação o aprendizado da profissão, pela experiência contextualizada do exercício da docência, preparando-os para melhor desenvolver a vida e o trabalho docente. No entanto, Mendes (2005, p. 148) identifica em seu estudo, dificuldades operacionais relacionada ao desenvolvimento do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura da UFPI, como sejam:

[...] o estágio supervisionado no âmbito de algumas instituições caracteriza-se como uma forma de conseguir mão de obra barata; distorção dos objetivos do estágio reduzindo-o a atividade burocrática; dificuldades na execução de uma política de acompanhamento/supervisão eficiente dos estagiários; incipiente preparação teórico-metodológica da maioria dos estagiários.

Podemos afirmar que muitas das dificuldades apresentadas no estudo de Mendes (2005) continuam presentes como realidade do estágio supervisionado nos dias atuais, o que nos leva a ponderar que essas dificuldades exigem superação, a partir da valorização das reflexões feitas pelos sujeitos envolvidos na formação e nos estágios, ou seja, dos indicativos expressos tanto pelos professores orientadores, quanto pelos professores em formação, de modo a ampliar o nível de reflexão e de investimentos na busca de condições favoráveis à operacionalização do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores.

Nas análises acerca da fertilidade do estágio na formação docente, devemos levar em conta investigações que apontam movimentos de mudanças, lentas, mas, mudanças, sobretudo no campo teórico disciplinar e de sua articulação com a dimensão prática da formação dos futuros professores. Silva e Schnetzletr (2008), por exemplo, fazem uma leitura dos avanços relativos à prática de ensino na formação de professores no Brasil, e destacam a necessidade de instituição de políticas públicas que melhor definam os papéis atribuídos às universidades e as escolas envolvidas com o estágio de professores, assim como dos sujeitos envolvidos. Entendemos, portanto, que existem pensamentos e práticas emergentes sobre uma nova racionalidade na formação docente, propulsoras da formação de professores reflexivos.

Ressaltamos, nesse sentido, a importância desta investigação por contribuir para a caracterização do estágio supervisionado na formação de professores, no Curso de Pedagogia da UFPI, pois ao tempo em que revela peculiaridades relativas à organização do estágio supervisionado e de suas dificuldades de operacionalização, aponta, também, as possibilidades do estágio supervisionado como espaço de aprofundamento e de construção de aprendizagens e de saberes da profissão, destacando-o como lugar de encontro e de descoberta em relação aos sentidos da docência, de troca de saberes entre quem ensina – professor experiente titular da sala de aula, e estagiários em situação de aprendizagem do ser professor.

A esse respeito, a partir das entrevistas realizadas, solicitamos a cada interlocutor que rememorasse suas experiências no estágio supervisionado e que fizessem livremente suas considerações sobre a vivência do estágio, destacando suas implicações para a formação docente. Nas diferentes narrativas dos interlocutores, identificamos aspectos concernentes à forma de organização e ao desenvolvimento desse componente curricular no Curso de Pedagogia. Os trechos transcritos são representativos sobre essas temáticas ao indicarem elementos de caracterização do estágio supervisionado no âmbito de ambas as instituições envolvidas com o seu desenvolvimento (a instituição de formação e as escolas públicas de

ensino fundamental, campo de atuação dos estagiários). Sobre a caracterização do estágio supervisionado os interlocutores pontuam:

O estágio supervisionado para mim foi uma experiência válida, entre aspas, ele tem um caráter disciplinar [...] nós vimos muita teoria durante no curso e, durante o estágio supervisionado a gente não teve tanto tempo de utilizar essa teoria, muitas vezes não teve a cultura necessária pra utilizar do jeito que a gente viu. (Paulo).

Esse estágio supervisionado que a gente paga no último bloco, na minha opinião não foi ofertado de maneira a ajudar os alunos a aproveitar bem, porque foi ofertado junto com outra prática de gestão, junto com outras três disciplinas fora a monografia, então eu acredito que não foi tão proveitoso por causa disso, poderia ter sido ofertado em outros períodos passados. (Francisco).

Em relação ao estágio, foi interessante, por que eu pensava que não ia dar conta do recado, até porque, nesse nono bloco, dos nove blocos, que proporcionou o curso, eu não tive nenhuma experiência em sala de aula, eu só fiquei no nono bloco devido á pratica da regência, e ai eu fiquei um pouco, assim, com medo, eu fiquei um pouco com medo de não dar conta do recado. (Antonio).

Os relatos dos interlocutores, sobre a vivência do estágio supervisionado, nos remetem a análise de pelo menos três aspectos importantes na organização deste componente curricular de formação de professores. São aspectos relacionados à natureza do estágio, ao tempo/espaço que lhe é atribuído no curso e à relação entre esse componente e as demais disciplinas do currículo.

Por exemplo, Paulo caracteriza, enfaticamente, o estágio supervisionado como prática curricular, referindo-se a sua obrigatoriedade no currículo de formação sem, contudo, aproveitar do seu potencial formativo para a aprendizagem da docência. Em seu relato percebemos a idéia de estágio como espaço da prática, dissociada da teoria. Esse fato denota uma visão equivocada da relação teoria/prática. De acordo com os relatos de Francisco, a oferta do estágio supervisionado no último bloco do curso, juntamente com outras disciplinas, compromete o processo de aprendizagem profissional. Segundo o interlocutor, a oferta do estágio supervisionado, paralelamente à de outras disciplinas, faz com que o estágio se realize com abaixo aproveitamento de suas possibilidades formativas.

No processo formativo delineado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, conforme disposto no currículo, no último bloco os estudantes devem cursar três disciplinas, sendo duas de estágio e uma de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nas disciplinas de estágio uma contemplam a área de docência e outra a área de gestão escolar. Em relação ao desenvolvimento do TCC, o estudante dispõe de três períodos letivos para orientação, elaboração e apresentação. Entretanto, muitos estudantes deixam para

o último bloco do curso a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e, por esse motivo, sentem-se sobrecarregados.

Em Silva e Schnetzler (2008), encontramos referências a realidade apresentada por Paulo e Francisco. Realidade que resiste na formação docente à revelia das iniciativas de inovações curriculares nos cursos de formação de professores. Para as autoras, no Brasil, é usual a oferta do estágio supervisionado em um único semestre do curso, em situações que comprometem a interação dos estagiários com as atividades de aprendizagem, pois por não terem cursado todas as disciplinas necessárias à conclusão do curso, os estagiários não participam integralmente das atividades que ocorrem nas escolas onde desenvolvem o estágio. O modo de organização representado nas falas dos interlocutores, a nosso ver, abriga resquícios de racionalidade técnica/instrumental na formação de professores.

A racionalidade técnica nos cursos de formação é amplamente criticada, por conceber a prática como modelos idealizados do fazer docente ou de instrumentalização técnica para atuação dos professores. De acordo com Silva (2008, p.46), essa é uma visão “[...] empobrecedora da relação pedagógica, presente no processo educativo que é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este”. Diante dos depoimentos e das exigências de alterações da estrutura de organização do estágio supervisionado na UFPI, atuar com uma nova visão sobre formação e prática docente, nos parece ser um desafio que se coloca aos sujeitos do processo e implica fazer do estágio supervisionado uma prática reflexiva, capaz de promover a imersão dos professores em formação na realidade da escola, encontrando nela um lugar de aprendizagens, uma vez que são aprendizes da profissão docente.

Pimenta e Lima (2004, p.43) ressaltam que ao estágio supervisionado nos cursos de formação cabe “[...] possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional”. O estágio, segundo as autoras, tem potencialidades formativas ainda pouco exploradas nos cursos, como aquelas que se relacionam com o planejamento de atividades que permitam aos estagiários desenvolver análise, avaliação e crítica, fundadas nos desafios e nas dificuldades identificadas no cotidiano das escolas. Recomendam, ainda, a participação do estagiário nas atividades de intervenção, no sentido de contribuir para a alteração de aspectos da realidade inicialmente encontrada na escola.

A questão do tempo/espço de realização do estágio supervisionado, aspecto abordado pelos interlocutores Paulo e Francisco merece atenção, por se tratar de uma relação, cuja incompatibilidade é evidente, ou seja, ao lado da difusa necessidade de estimular os

estagiários a desenvolverem uma prática reflexiva, a lançarem o olhar sobre o todo da escola, como possibilidade de adquirir conhecimento “[...] pela observação direta e análise das situações observadas, pelo planejamento e execução de ações de ensino”, como analisa Pimenta (2006, p.172), coexiste as limitações do tempo e do lugar reservado ao estágio no currículo de formação.

Consideramos ser essa uma questão não menos importante na organização do estágio supervisionado, pois tem implicação direta com a qualidade da formação docente, de modo geral, e com as oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem da prática do ensino, em particular. A realização do estágio supervisionado somente no final do curso reforça o caráter de terminalidade que lhe vem sendo atribuído a longas datas, em detrimento da natureza de dinâmica e de transitoriedade que lhe é próprio.

Em novas perspectivas, Melo (2008), refere-se ao estágio supervisionado como possibilidade para que os alunos desenvolvam, no contexto da escola, um olhar aguçado e uma escuta sensível, o que para nós tem a ver com uma prática capaz de integrar os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação, entendido aqui como a teoria necessária para que o estagiário desenvolva e fundamente um olhar refinado, assim como, com a capacidade e habilidades dos estagiários em vivenciar o estágio interagindo com os demais sujeitos que atuam na escola e com a realidade que nela se manifesta, alcançando além do *dito* e do *visível*, como atitudes que reforçam o caráter integralizador do estágio supervisionado na formação de professores.

De acordo com o que dizem os interlocutores do estudo em suas narrativas, o primeiro momento do estágio na escola foi orientado para atividades de observação, centrada nas dinâmicas da sala de aula. Distribuídos em duplas, os estagiários são encaminhados às escolas, onde devem comparecer e desenvolver as atividades de estágio supervisionado de ensino, em dias alternados, duas vezes por semana, durante o último semestre do curso. Sobre esse momento inicial, os interlocutores destacam com bastante ênfase, a prática inicial de observação, sobretudo na sala de aula, como nos informam os trechos a seguir:

A gente fez primeiro uma observação, orientada pela professora, pra já perceber mais ou menos como é que deveríamos trabalhar junto àquela turma, depois desse período da observação sentamos, com era uma dupla, no caso dos estagiários na sala, e começamos a traçar o que a gente ia trabalhar. (Moacir).

A primeira iniciativa foi analisar a escola, perceber o ambiente escolar e verificar como era a relação professor- aluno, na turma a qual eu seria encaminhada [...] em seguida fui conversando com a professora, sondando da professora como que ela fazia o

planejamento da aula, como é que acontecia o relacionamento professor- aluno, como era a participação dos alunos, quais eram as possíveis dificuldades que ela encontrava, ou as próprias dificuldades e limitações [...] porque, devido ser um espaço novo precisávamos ter todo esse olhar pra compreendê-lo, para partir daí quando fossemos assumir [...]. (Selma).

No início eu cheguei lá na turma e primeiro fiz umas observações, porque eu queria conhecer os alunos, conhecer a realidade deles, conhecer a metodologia que eles já estavam acostumados, então eu assisti aulas numa semana, porque são duas professoras, uma dava aula de português, e a outra dava aula das outras disciplinas [...] observei na metodologia da professora o que é que aqueles alunos estavam absorvendo, o que foi interessante para eles, como foi a participação [...] então a partir da semana que eu assumi a turma pra ministrar minhas aulas eu já ia trocando aquela metodologia fazendo uma coisa mais participativa com eles [...].(Maria).

[...] Através do estágio podemos ver a realidade e decidir se é isso mesmo [ser professor] que queremos. (Antonia).

A fala dos interlocutores, destacadas no bloco anterior, é de uma riqueza inestimável para a análise e compreensão dos fenômenos relativos à aprendizagem da docência. Contudo, orientado pelas questões da investigação, nosso foco de análise se volta para o aspecto predominante da observação como uma atividade característica do estágio supervisionado, na fase inicial de entrada dos professores em formação na escola campo, para o estágio de ensino e para o reconhecimento do mesmo como espaço de interação com a prática do ensino, mediado pela reflexão sobre o contexto em que este se realiza.

Consideramos relevante o reconhecimento dos estagiários em relação à observação como instrumento através do qual buscam conhecer a escola, os alunos e sua realidade e as práticas dos professores experientes, como referem-se os interlocutores. Conhecer as diferentes realidades e as funções da escola parece ser um imperativo que mobiliza o interesse dos professores em formação em torno do estágio supervisionado. A esse respeito Pimenta (2006, p. 162) sinaliza com análise semelhante, ao concluir que das atividades de estágio a regência/ensino é a mais valorizada pelos estagiários “[...] especialmente quando puderam desenvolver o processo todo de identificar necessidades, planejar, executar e avaliar”. E, como podemos conferir, todas as falas apontam como consequência imediata a necessidade de planejar a prática do ensino, em situações de aprendizagem da docência.

Nesse contexto, a observação assume papel importante para que os estagiários possam captar a dinâmica pedagógica que envolve as relações e as práticas escolares. No caso dos estagiários Moacir e Maria, a observação se restringiu ao espaço da sala de aula, com interesses definidos. Para os interlocutores, a observação centrada na sala de aula serve como

base para conhecimento da escola, da sala de aula e das práticas de ensinar, preparando futuros professores para atender às necessidades de uma classe. Para Selma, de forma diferente, a observação ocorreu para além da sala de aula, estendendo-se a outros espaços da escola, o que nos faz inferir sobre as possibilidades do estágio de observação na ampliação dos conhecimentos e nas visões do estagiário sobre a profissão docente.

Em ambas as situações, ressaltamos, em sintonia com Pimenta e Lima (2004), Silva (2008) entre outros, a importância do estágio enquanto atividade que possibilita aos futuros professores o contato direto com a realidade da escola e, mais especificamente com as situações de ensino. Sobre essa questão Silva (2008), ressalta que os professores em formação, a partir do encontro com a realidade escolar, atuarão problematizando a realidade encontrada inicialmente, se a ela estiverem sensíveis, se por ela forem tocados, do contrário, esta lhes passará despercebida, sem grandes conseqüências para suas aprendizagens.

A observação realizada pelos estagiários parece encaminhá-los na perspectiva de compreenderem, no âmbito da prática, os processos pelos quais se organizam o ensino, para intervir na realidade encontrada, pois, mesmo centradas nos contornos da sala de aula, as observações de Moacir e Maria, por exemplo, focalizam diferentes aspectos da prática pedagógica do professor, tais como: o perfil dos alunos, dos professoras, a metodologia de ensino, gestão dos conteúdos disciplinares, o movimento de interação entre ambos, entre outros.

Para Melo (2008, p.100), aos cursos de formação inicial de professores estão desafiados a formar profissionais com visão holística do processo educativo, o que implica, segundo a autora, conceber e encaminhar a prática de ensino e o estágio supervisionado como processos que envolvam “[...] observação, reflexão crítica sobre a realidade (escola campo de estágio) e organização de ações que visem à intervenção nessa realidade”. Em consonância com essa visão, compreendemos que, em novas perspectivas de estágio supervisionado, a observação de caráter diagnóstica tem função importante, pela possibilidade de mediar a compreensão dos estagiários em relação dinâmica da escola, a fundamentação do planejamento das atividades docentes, e a promoção de protagonismo dos professores em formação, no contexto de produção da prática de ensino e da produção dos saberes que lhe são necessários. Nesse sentido, o estágio é concebido como espaço de aprendizagem docente, de análise e compreensão da realidade das práticas de ensino e das relações que se estabelecem no espaço escolar sob várias perspectivas.

Além dos traços característicos destacados com maior ênfase pelos interlocutores da investigação, valorizamos a problematização de outros aspectos da prática do estágio

supervisionado na formação inicial, elaborada pelos próprios estagiários, por compreendermos que o estágio através de suas deferentes etapas conduz à problematização dos fenômenos educativos, ao conhecimento das singularidades do trabalho docente. A análise e discussão dessa problemática é conteúdo da próxima sessão desta dissertação.

3.1.2 Estágio supervisionado e a realidade do ensinar/aprender: encontros e desencontros

A prática docente ganha novos significados quando se reveste de caráter mediador de aprendizagens dos sujeitos em formação. Ao desenvolver-se nessa perspectiva favorece aos protagonistas da formação docente uma relação de interação, na qual, embora esses protagonistas comunguem de objetivos, de aprendizagem e de saberes comuns, assumem socialmente papéis e compromissos diferentes no processo ensino/aprendizagem e no âmbito da instituição de formação, associados um projeto de educação formal.

Identificamos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI, que vem se delineando desde 1994, uma linguagem situada em tendências atuais da formação docente. O texto do referido projeto expressa textualmente: “[...] vontade política de formar um pedagogo competente nas diferentes dimensões do trabalho pedagógico, com capacidade crítica, criatividade e espírito de investigação” (Resolução 190/02, p. 11). Propõe a formação pautada numa racionalidade “[...] prático-reflexiva na perspectiva crítica, que deverá tomar a reflexão como elemento norteador da construção de competências profissionais do pedagogo, através da constituição de saberes específicos do trabalho docente”. (Resolução 201/09, p. 21). Essas são perspectivas importantes, em tempos de luta pela estruturação de uma formação docente fundada na reflexão, na investigação dos contextos educacionais, das práticas docentes que neles se desenvolvem e na produção de conhecimentos e saberes necessários ao professor e a sua prática.

Consideramos importante, ressaltar as possibilidades do estágio supervisionado na formação de professores, como um componente curricular com potencial integralizador das perspectivas de formação anunciadas no currículo do curso. E, por conseqüência, a importância da orientação pedagógica dessa disciplina, no âmbito da instituição de formação, da escola campo de estágio e, ainda, do estabelecimento de estreita relação entre estas, como fundamentos das aprendizagens docentes.

Essa orientação pedagógica poderá ser efetivada através da supervisão de estágio, delineada como acompanhamento às ações realizadas nas experiências de estágio. Nesta

direção, o modo de supervisão do estágio Curso de Pedagogia CCE/UFPI apareceu com bastante ênfase nas falas dos interlocutores da investigação e relacionam-se à supervisão do estágio no âmbito da instituição de formação, à organização e acompanhamento das atividades de estágio nas escolas campo e à relação entre os professores responsáveis pelo desenvolvimento do estágio supervisionado em ambas as instituições. Sobre a supervisão do estágio os interlocutores registram:

[...] é um estágio que tem um caráter muito mais supervisionado, esse termo supervisionado remete muito a fiscalização, você não se sente tão à vontade para dar aula sabendo que sua professora está ali ou ela pode aparecer em algum momento, isso às vezes inibe o aluno, deveria ter trabalhado mais essa parte [...] eu trocaria esse supervisionado pelo termo fiscalização, em que a professora quase não apareceu nas nossas aulas, quando apareceu foi como se não tivesse aparecido porque tudo que ela fez quando apareceu na nossa sala de aula foi entrar, dar boa noite sentar no fundo da sala, chamar um dos alunos estagiários e pedir o plano de aula, assistir cinco minutos da nossa aula e sair. Então eu não vejo um caráter tão importante nessa supervisão, ela [a professora] não pode analisar se estávamos aplicando uma boa aula ou não, só o fato dela ter chegado e olhar o plano de aula, para mim não caracteriza que ela supervisionou o estágio, parecia que ela estava mais preocupada se a gente sabia fazer um plano de aula, ou se a gente tinha planejado a aula ou não. Eu acho negativo o fato da gente ter pouco tempo semanal para trabalhar e pouca supervisão ou apoio da própria professora da disciplina. . (Paulo)

Tudo que eu vi no estágio supervisionado foi bom, não foi muito diferente do que eu já tinha aprendido antes, e com certeza eu cresci muito mais no meu estágio sozinho com o professor, o diretor, o pedagogo da escola do que com o estágio supervisionado, tanto é que a gente não tinha acesso a pedagogo, a diretor, era só a gente e o professor e fazia algum planejamento mais nada de grande presença, de grande influência das professoras da universidade, a gente praticamente andava só tanto é que a nossa professora de estágio supervisionado foi no máximo três vezes, durante dois meses, no nosso estágio ver como estávamos; nas três vezes que ela foi foram só cinco minutos que ela ficou na sala, só pra ver se tínhamos planejado, se tínhamos feito alguma coisa. (Francisco)

O que dizem os interlocutores da investigação, de acordo com os trechos narrativos transcritos acima, é representativo do estado de hibridez que marca a desconstrução de práticas educativas instituídas, cujas modificações, segundo Mendes (2005), estão sendo gestadas no âmbito da formação docente, porém, são ainda incipientes diante das perspectivas de inovação que situam, por exemplo, o estágio supervisionado como componente formativo bastante fértil na produção de aprendizagens e de saberes da docência.

Os relatos de Paulo e Francisco apresentam um dilema importante vivenciado no estágio supervisionado, manifestado pela insegurança e insatisfação dos estagiários em relação à supervisão do estágio, seja no que concerne à presença, seja acerca da ausência da professora supervisora na sala de aula em que se encontra em atividades. Os interlocutores

demonstram por um lado, reconhecimento de que a supervisão exige mais que a presença do professor formador na escola campo, ou mais especificamente na sala de aula. E, por isso questionam o modelo de supervisão, assistemática e esporádica adotado pela professora da instituição formadora. Por outro lado, demonstram insegurança para coordenar as atividades de ensino na presença da professora supervisora do estágio.

Compreendemos que o dilema apresentado pelos estagiários revela a necessidade de deslocamento de focos da supervisão no estágio de modo que conduzam os professores em formação a problematizarem a realidade das práticas de ensino que se efetivam na escola assim como, a “[...] se defrontarem com múltiplas situações, assumindo tais atividades como lugares de aprendizagem e de construção do pensamento do professor”, como enfatizam Silva e Schnetzler (2008, p.158).

Outro aspecto importante relacionado ao dilema da supervisão, caracterizado pelos estagiários, diz respeito às contribuições formativas que deve proporcionar, haja vista que impõe aos professores em formação a necessidade de refletirem e de reelaborarem concepções relacionadas ao ensino e a aprendizagem e, do mesmo modo, no que se refere ao estágio na formação como atividades de orientação da prática. Nesse sentido, compreendemos o espaço do estágio supervisionado como fértil para o exercício da reflexão e para a mobilização de saberes necessários à prática de iniciação à docência.

No contexto dessas análises merece atenção, também, a considerável apatia de Francisco em relação às atividades do estágio curricular supervisionado (estágio obrigatório), cuja descrição/reflexão apresentada pelo interlocutor recai, com frequência, na comparação¹⁰ entre as diferentes experiências de estágio por ele vivenciadas, num período de tempo paralelo ao estágio de formação. A experiência a qual Francisco faz referência, no início da fala destacada, ocorreu sob a forma de estágio profissional não obrigatório com duração de um semestre, em sala de aula de primeiras séries do ensino fundamental.

Ao estabelecer a relação entre o estágio curricular e o estágio profissional, Francisco atribui às duas experiências características e naturezas comuns, ou seja, não reconhece as especificidades do estágio curricular supervisionado cuja finalidade, segundo Pimenta e Lima (2004, p.24), “[...] é integrar o processo de formação do aluno, futuro

¹⁰Segundo Pimenta e Lima (2004) o estágio curricular e o estágio profissional diferenciam-se, principalmente, pelos objetivos que cumprem. Enquanto o primeiro intenciona a integração do processo de formação do aluno, considerando a escola campo de estágio como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso, o segundo, configura-se como porta de entrada para o campo de trabalho, voltando-se a especialização e treinamento para a atuação profissional, esclarecem as autoras.

profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”.

Diante desse entendimento e das perspectivas de uma formação docente pautada na articulação entre teoria e prática, na sensibilização dos professores em formação e dos demais sujeitos envolvidos nas atividades de estágio supervisionado, com vistas a resignificá-las, entendemos a necessidade de colocar o estágio no patamar de instância de produção de saberes docentes, evitando subtrair suas contribuições para a aprendizagem da docência e dos seus saberes, que são também objetivos fins da formação inicial. A visão apresentada pelo estagiário reflete, a nosso ver, a sobrevivência de elementos de uma racionalidade técnica e instrumental na formação inicial de professores.

A redução do processo de acompanhamento do estágio a supervisão de planejamentos didáticos, seja pela presença, seja pela ausência ou pela qualidade deste, a nosso ver, revela resquícios de uma visão tecnicista e instrumental sobre a formação e o estágio supervisionado. A ênfase dada ao planejamento didático reduz a dimensão de outros aspectos importantes no trabalho docente e no ser professor. A supervisão do estágio, conforme percebemos, deve figurar como uma das principais referências para a reflexão sobre a docência focalizando seus diferentes contornos.

Sob essa perspectiva, a preocupação do estagiário direciona-se para o que fazer e como fazer, ou seja, preocupa-se em atuar com segurança em sala de aula, com o domínio de conteúdos disciplinares e com as formas de ensiná-los. Assim, a atuação do professor em formação se restringe ao espaço da sala de aula, que na sua complexidade é também um espaço de experiência solitária. Para além da sala de aula, os demais espaços e contextos da escola são geralmente considerados “o não lugar” do estágio, tanto que, com raríssimas exceções, as narrativas referem-se a outros espaços que não sejam os da sala de aula, ou a sujeitos que não sejam os professores da sala, ou componentes da equipe pedagógica na instituição.

As atividades de supervisão ou de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários seja no que se refere à instituição formadora ou, no que concerne ao professor da escola campo de estágio, aparecem como elemento qualificador do trabalho docente e ganha destaque na abordagem dos interlocutores da investigação. As narrativas dos estagiários sinalizam que uma supervisão, para além da fiscalização de planos de aulas, baseada numa relação de diálogo, pode contribuir com o processo de ampliação dos saberes docentes. Acerca da supervisão do estágio os interlocutores Selma e Moacir, ressaltam:

Faltou realmente mais um acompanhamento [...], faltou uma explicação melhor do que seria o próprio estágio pra que a gente pudesse produzir mais e aprender, mas, a gente sempre acha que podia ter feito mais [...] o estágio ensina, ensina, mas, com essa ressalva de que o acompanhamento, de que as orientações, de que o professor que está lá no campo vivendo aquela escola e o orientador do estagiário precisam estar mais juntos, porque em um determinado momento o estagiário vai decidir muitas coisas só. (Selma)

No meu caso eu aprendi (com a experiência do estágio) o que eu não quero ser como professor. A grande questão é que tipo de estágio você acaba pegando. Dependendo da escola, da turma e, principalmente, da professora que, supostamente, deveria também orientar in loco a atuação dos estagiários que foram designados para suas salas, a experiência do estágio pode não surtir o efeito esperado. (Moacir)

Os relatos evidenciam como problemas relacionados ao estágio na formação docente, a falta de acompanhamento e de orientações relativas à profissão docente. Na verdade, a supervisão do estágio implica na melhoria da formação e nos aprendizados sobre o ser professor. No caso desse estudo, a potencialização do estágio supervisionado em sua dimensão formativa e de produção de saberes, possibilita a revisão das concepções e das relações entre teoria e prática, incidindo diretamente no modelo de relação estabelecida entre a instituição formadora e a escola campo, onde as atividades do estágio se materializam. Entre uma e outra instituição transita o estagiário e, na relação com a prática, organizará melhor sua atuação se compreender a própria dinâmica do estágio e a importância desse componente curricular na preparação para a docência, compreensão manifestada por todos os interlocutores da investigação.

Ressaltamos, nesse sentido, a importância de valorização das iniciativas pedagógicas que se alinham ao comprometimento dos professores orientadores de estágio supervisionado com a qualidade dos resultados a serem alcançados pelos estagiários, no seu processo de inserção na escola, com o fortalecimento da relação entre as instituições e sujeitos responsáveis pela orientação e acompanhamento do estágio.

Para Pimenta e Lima (2004, p.114), “[...] as atividades de supervisão do estágio [...] requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente são enfrentados pelos estagiários”. A análise das autoras tem estreita relação com a perspectiva de organização e de desenvolvimento do estágio supervisionado, mediado por projetos que figurem como instrumento de diálogo entre os estagiários e os professores supervisores, entre os professores orientadores do estágio em ambas as instituições e de aprendizagens da prática docente.

No diálogo a que nos referimos as angústias, os medos, a insegurança e outros sentimentos manifestados pelos estagiários, assim como, os conflitos, os desafios, os dilemas que se apresentem no decorrer do estágio supervisionado, devem ser tomados como elementos importantes para reflexão e análise crítica, através de estratégias de ação incorporadas ao processo. Essa compreensão pressupõe a atuação coletiva, de mediação investigativa, de apoio em reflexões teóricas como fundamentos da prática e da teorização da prática, superando o isolamento a que se referem os interlocutores.

Diante dessa análise consideramos que os elementos trazidos à reflexão por nossos interlocutores (Paulo, Francisco Selma e Moacir), constituem desafios que se colocam ao curso de formação de professores, na perspectiva de superação da racionalidade pedagógica técnica e, essencialmente, na implementação de uma formação prático-reflexiva. Entendemos, assim, que o foco das atuais análises deve voltar-se para contribuições aos processos de operacionalização de tendências inovadoras presentes na formação de professores e, de modo particular, na prática de ensino/estágio supervisionado, assim como para a ampliação da crítica propositiva, do acolhimento e da sensibilização de pesquisadores, de professores formadores e de estagiários em relação às manifestações de novas posturas em meio ao embaraçoso contexto atual da formação docente.

Nesse sentido, treinamos o olhar para captar as manifestações presente nos relatos, produzidos pela investigação, que demarcam de forma profícua a vivência do estágio supervisionado e as novas perspectivas de formação e de aprendizagem docente. As narrativas dos interlocutores Antonio, Antonia e Maria, são representativas dentro dessa perspectiva, pois os futuros professores, em situação de aprendizagem docente, referem-se ao estágio supervisionado como o lugar/espço de autoconhecimento, de reflexão e de construção do conhecimento profissional.

Eu comecei nessa prática a ter noção realmente da área, eu pude fazer ter sentido o que o curso me proporcionou. Tão tal, que hoje eu estou convicto de que se for pra continuar, eu pretendo continuar investindo na área de educação de jovens e adultos, achei uma área interessante, uma diversidade muito grande de pessoas. São exemplos de jovens que estão lá, não porque estão obrigados, estão lá por que eles querem, querem aprender tanto a ler, quanto a escrever e contar. Eles estão lá porque realmente querem aprender e eu pude ver essa capacidade deles, essa motivação que eles têm [...] foi o sentido, eu posso dizer que foi o que fez com que eu me encontrasse no curso de pedagogia. (Antonio).

Através do meu estágio no EJA percebi que não me encaixava muito bem para trabalhar com jovens e adultos [...] identifico-me em trabalhar com crianças, pois são mais alegres, ativos, falam coisas interessantes, aceitam e retribui carinhos com facilidade, estabelecendo-se assim laços de cuidado e carinho sem malícia [...] mas, se um dia eu vier a trabalhar com EJA, não significa que irei continuar com esse processo tão mecânico estabelecido no ambiente escolar atualmente. (Antonia).

O que foi mais interessante em observar [...] no estágio foi que [...] eu vi, que quando você está de fora você observa mais, eu observei o que é que eles [os alunos] não gostavam daquela metodologia, então a partir da semana que eu assumi a turma pra ministrar minhas aulas eu já ia trocando aquela metodologia, fazendo uma coisa mais participativa com eles, trabalhando mais a parte de textos, que eu não vi ter tudo isso, e a partir disso eu fui desenvolvendo com o alunos esse trabalho [...] e eu fui vendo, a minha aula ia melhorando, melhorando, melhorando, até que [...] eu notei que a gente tava tendo um resultado final bom. (Maria)

Para os interlocutores o estágio supervisionado proporciona oportunidades de auto-descoberta, de abertura às dinâmicas das práticas de ensinar na escola. A perspectiva assumida inicialmente pelos sujeitos, de buscar na prática o sentido da formação, nos leva a inferir que na experiência de sala de aula os saberes da formação são retraduzidos considerando as demandas do trabalho docente. A propósito, os interlocutores Antonio, Antonia e Maria declaram que no confronto com a sala de aula foi possível o estabelecimento de uma aproximação dialógica entre os conhecimentos adquiridos da formação e as situações problemas vivenciadas nas salas de aula do estágio.

Os relatos a respeito das experiências de estágio contribuem com a identificação profissional dos estagiários. As situações vivenciadas fundamentam escolhas no contexto da profissão docente. Em relação a este aspectos percebemos posições diferenciadas, posto que os dados mostram que a experiência dos estagiários na EJA revelou opções no âmbito do magistério. O interlocutor Antonio, por exemplo, declara ter interesse em atuar na educação de jovens e adultos na trajetória da profissão docente.

Outro aspecto singular refere-se a ênfase dada pelos estagiários a busca de sentido da formação e da lugar da prática, na interação entre os aspectos teóricos e práticos na formação docente. O estágio, segundo os dados, possibilita ao futuro professor a percepção de problemas inerentes a sala de aula, como por exemplo: as leituras feitas em relação às perspectivas de aprendizagens manifestadas pelos alunos da turma, à ênfase na dimensão técnica da prática pedagógica e as peculiaridades da educação de jovens e adultos.

O espaço do estágio supervisionado caracterizado como o lugar de aproximação dos professores em formação com a realidade das escolas e com suas dinâmicas educativas apresenta-se propício à reflexão dos estagiários sobre os componentes político-pedagógicos da prática docente, suas finalidades e exigências. Portanto, como analisa Pérez Gómez (1995), não se trata de subestimar a importância dos futuros professores se apropriarem de saberes relativos a “o que” fazer e “o como” realizar as ações. Esses saberes são necessários à formação das capacidades técnicas. Trata-se, entretanto, de compreender a necessidade de

articulação entre os diferentes aspectos (técnicos/instrumentais, políticos, sociais e humanos) relativos ao processo ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da prática docente.

Assim, compreendemos que a construção de saberes e de aprendizagens docentes se dá na formação profissional, na relação com a complexidade da docência e nas experiências de estágio. Nesse sentido, é preciso levar em conta a influência dos aspectos socioculturais, políticos e econômicos como determinantes dos contextos em que se tecem, de forma complexa, as realidades educacionais, em cada instituição.

Diante da complexidade da docência, torna-se importante para os estagiários a descoberta da escola como lugar de formação, tornando as atividades do estágio, segundo Lima (2008, p. 201), “[...] exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar”. A organização do estágio, nessa perspectiva, converge com uma prática de formação orientada para a reflexividade envolvendo tanto dos professores formadores/supervisores, quanto os estagiários e implica, necessariamente, o estreitamento da relação entre a instituição de formação e as escolas campo de estágio.

3.1.3 Estágio Supervisionado e a produção de diálogos pedagógicos na formação inicial

De acordo com Mendes (2005, p. 234) a estrutura curricular dos cursos de licenciatura na UFPI necessita de mudanças em três aspectos básicos: “[...] ensino e aprendizagem centrado no aluno; consideração da ciência como processo em construção a partir do conjunto de práticas e discursos relevantes para a sociedade; superação da dicotomia entre teoria e prática”. Na implementação de mudanças relativas à relação teoria-prática, o estágio supervisionado cumpre um papel importante por ser concebido como espaço de aproximação dos alunos em formação com os contextos escolares e com as práticas docentes. O estágio favorece o aprofundamento e a ampliação de conhecimentos de uma cultura geral e os saberes e práticas específicas da escola e da instituição formadora.

No campo teórico, as reformulações curriculares do Curso de Pedagogia, expressam textualmente mudanças de orientação na relação teoria e prática. Segundo a Resolução 201/09 CEPEX/UFPI, essa relação no Curso de Pedagogia da UFPI, é requerida como uma relação “sólida e orgânica” e passa a compor o texto do projeto político do curso como pressuposto teórico-metodológico, princípio e eixo articulador da formação do pedagogo. No entanto, o alcance desse ideal é algo que se constrói muito lentamente, em

virtude de a realidade atual aponta muitas e variadas situações problemáticas, como expressam os textos narrativos dos interlocutores da investigação.

Tratar da relação teoria e prática na formação inicial implica diretamente lançar um olhar sobre os modos das relações instituídas entre a instituição formadora e as escolas campo de estágio, cujas marcas influenciam significativamente na constituição do jeito de ser e de estar dos futuros professores em suas relações com as exigências da profissão docente. A vivência do estágio supervisionado, segundo os dados da investigação, é marcada por tensões de natureza diversas, como informam os interlocutores:

No estágio supervisionado a gente só tem contato com a nossa professora da disciplina com o diretor da escola que só tira a frequência e com a professora em sala de aula, muitas vezes a professora que já tem vinte e seis, vinte e sete anos de profissão não planeja a aula, então, ela já não pode me dar orientação nesse tipo de coisa de como administrar o tempo, de como aplicar determinadas atividades para que elas durem por um determinado tempo. (Paulo).

(Antes) eu estagiei só com crianças, agora estagiei com adultos, mas, totalmente diferente [...] é uma disciplina normal, não é tão extraordinária assim. (Francisco)

No início eu encarei (o estágio) como um desafio, é como eu volto a dizer, eu não tinha experiência [...]. (Antonio)

Lá no estágio você tem a teoria, mas, você vai conhecer a parte da prática. (Maria).

Hoje no meu estágio [...] fui surpreendida com a minha supervisora [...] me esperando para me levar pra outra escola, pois, a direção da escola não queria que eu continuasse estagiando lá [...]. (Antonia).

A gente só ia à escola duas vezes na semana, na segunda e na quarta-feira, à noite. Durante o turno da noite já tem um tempo muito reduzido, a aula começava às sete horas e encerrava às nove horas, deveria ir até as nove e quarenta e cinco, mas, nenhum dos professores da escola cumpria esse horário. (Paulo).

Então, o que a gente percebeu é que eles (os alunos) estavam sendo meio que adestrados a fazer de, só escuta o que a professora fala, lê lá o livro didático, responde as atividades que tão lá e pronto, vamos passar pro próximo conteúdo, e a gente não queria fazer só isso [...]. (Moacir).

De acordo com os dados, algumas das tensões vividas no estágio pelos interlocutores, relacionam-se com a forma de organização da disciplina na instituição de formação, com as atividades propostas, com seu desenvolvimento, com a ação supervisora, e ainda, com as expectativas dos interlocutores na entrada para o campo de estágio. Outras tensões têm relação com as concepções de estágio implícitas no tratamento que os professores das salas de aulas (nas escolas campo), dispensam aos alunos estagiários, haja vista os resquícios de momentos históricos em que o estágio na escola serviu, de acordo com Pimenta

(2006), à elaboração de críticas incisivas às práticas escolares, com focos incidindo na ação dos professores, sem o devido compromisso com a resolução dos problemas e identificados.

Outros pontos de tensões relacionam-se aos condicionantes externos de ordem objetiva, em relação aos sujeitos da prática, como sejam: as dificuldades enfrentadas pelos estagiários para conciliar trabalho e estudo, a distância entre as escolas campo e a moradia dos estagiários e dos professores orientadores, as peculiaridades dos estágios noturnos, entre outras.

As análises das falas destacadas nos fazem inferir que a relação entre a instituição formadora e escolas campo de estágio não tem alcançado reciprocidade de esforços, em vista de situar, compreender e empreender o estágio supervisionado como componente curricular mobilizador de aprendizagens na formação inicial docente. Universidade e escolas constituem campos distintos de atuação e de formação, com organização cultural marcada por especificidades expressas em objetivos, formas de organização, valores, relações de poder, entre outros. Contudo, com o objetivo de formação, os estagiários colocam-se entre as tensões dos campos da Universidade e da escola, buscando atender satisfatoriamente às exigências curriculares da graduação e, na relação com os sujeitos e práticas escolares, investindo na construção de aprendizagens e de saberes necessários à prática futura como professores.

Para aprofundar a análise sobre alguns aspectos pertinentes à relação que se estabelece entre as instituições de estágio supervisionado, selecionamos os trechos narrativos referentes às demandas postas aos estagiários. Primeiramente, o estagiário organiza seu pensamento tomando como ponto de referência inicial o campo da universidade e, em segundo lugar, ocorre o movimento inverso: o estagiário assinala como ponto de partida para a elaboração do seu pensamento o contexto da prática na sala de aula, da escola campo de estágio.

O estágio traz para o aluno a oportunidade de aplicar o que vimos como leitura [...] só que, eu acho que o estágio não pode ser só o elementar de sala de aula deve-se ter nesse estágio maior envolvimento, um espaço melhor de debate com o professor [orientador], só de quinze em quinze dias será que tá bom? Será que daria de dez em dez dias? [...] estou falando dessa ponte do aluno estagiário com a universidade; das leituras serem mais atuais também, de ser um estágio melhor acompanhando na escola, de poder ter um programa de estágio melhor [...] nas escolas, os professores se esquivam e às vezes deixam pra dar a anota na última semana de estágio porque faltam muito. Eu acho uma incoerência muito grande a professora da turma faltar, simplesmente porque o estagiário tá indo pra dar aula, quando ela deveria estar ali ajudando o aluno, e ao final da aula dá uns toques, trocar algumas idéias de como foi [...] tem professor que falta [...] quando exatamente o estagiário está ali para aprender. (Selma)

A narrativa de Selma apresenta elementos para análise da organização do estágio supervisionado na instituição formadora e para seu desenvolvimento na escola campo. A interlocutora reconhece nas atividades do estágio a oportunidade de estabelecer pontes de conexão entre os conhecimentos adquiridos e produzidos na universidade e as demandas do contexto da escola, muito embora nos pareça, pelo uso literal do termo, que na sua compreensão essa relação se dê pela aplicação dos conhecimentos em situações de ensino.

Nesse entendimento, o espaço da escola, e mais especificamente os alunos da educação básica, são percebidos como receptores de conhecimentos produzidos em outros espaços, em detrimento do reconhecimento de que “[...] é na sala de aula que acontece o embate entre os conhecimentos das disciplinas, conhecimentos do currículo e a cultura vivida por alunos e professores” (LIMA, 2008, p. 199). No contexto da escola e da sala de aula é que residem as fontes de produção de conhecimento em educação, de modo geral, e pedagógicos em especial. Na dinâmica da escola emergem situações problemas que dão origem às investigações, sob as quais são produzidos conhecimentos e saberes docentes, tornando o estágio supervisionado um espaço rico em possibilidades formativas.

Ao tempo em que reconhece no estágio um campo de possibilidade de interação dos professores em formação com a prática inicial da docência e com os saberes que lhe são inerentes, Selma refere-se ao modo de organização da disciplina na universidade, alegando centralidade nas atividades em sala de aula sem conseqüências para melhoria da mediação entre estagiários, professor orientador e as atividades da prática na escola, ou seja, é possível inferir que a estagiária se ressentia da necessidade de ampliação dos espaços de socialização das experiências, de problematização da prática e de consistência na fundamentação teórica para o enfrentamento dos desafios colocados pela prática, quando sugere que no estágio deve haver “*maior envolvimento [...], espaço melhor de debate com o professor [...] e, leituras mais atuais*”, assim como quando questiona o espaço de tempo entre os encontros com a professora orientadora na universidade.

A reflexão de Selma amplia-se para além do campo da universidade, no sentido de alcançar as implicações do estágio no contexto da escola. A interlocutora refere-se ao estágio como ponte entre o aluno estagiário, a universidade e a escola. Por analogia, entendemos ser essa ponte o vigor das relações construídas entre escolas e universidade, considerando-se que os professores supervisores do estágio na universidade, assim como os professores responsáveis pelas salas de aulas que recebem os alunos estagiários nas escolas, têm funções e contribuições imprescindíveis no processo de “[...] aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de

hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”. (PIMENTA E LIMA, 2004, p.114).

Essa visão, voltada para a articulação das práticas no âmbito das instituições envolvidas nas atividades do estágio, através da ação supervisora em ambas as instituições, pode contribuir para a superação de problemas associados à convivência do estagiário e do professor nas salas de aula do estágio, como refere a interlocutora da pesquisa, ao analisar a condição de aprendente em que se coloca, requerendo a colaboração do professor para lograr êxito nas aprendizagens e nas lições da prática do estágio em sua formação.

Na narrativa que se segue, destacamos para análise o encontro dos estudantes com o campo de estágio, a concepção de ensino da professora, revelada pelo modo como tratou as aulas do estágio, as iniciativas dos professores em formação na busca de alternativas para o desenvolvimento das aulas e para a elaboração de crítica e propositiva no que concerne ao estágio supervisionado na formação inicial de professores.

Na turma em que estagiamos, achávamos que a professora deveria nos dar um certo apoio, mas não foi isso que aconteceu. Sabe assim, a gente foi mais com a cara e com a coragem, com o que já tínhamos de conhecimentos daqui da universidade e aplicamos isso em sala de aula, agora, o apoio, o respaldo da professora que já estava com a aquela turma, a gente não teve.

Outro problema foi a questão da escola não ter um cronograma [...] a professora na verdade chegava e, aquilo que fosse possível ser trabalhado no dia ela trabalhava, independente, não tinha uma ordem de disciplina, então ela dizia: na aula que vem vocês vão trabalhar isso aqui, nos dava o conteúdo e a gente procurava (pesquisava sobre) o conteúdo e trabalhávamos. Inicialmente começamos a trabalhar essa questão levando as informações, porque o material didático deles era um material muito pobre, os conteúdos, a própria questão dos textos, as informações eram muito escassas, então sentimos necessidade de levar mais informações, levar mais recursos didáticos [...] ela (professora da sala) nos disse: olha gente não precisa vocês fazer algo tão elaborado, simplifica, dá tarefas facezinhas pra eles fazerem, não vão perder tempo com essas coisas. Nós ficamos chocados com isso, porque uma professora titular, que já tem uma certa experiência, mandar um grupo de estagiários simplificar, eu acho que ela estava subestimando demais a capacidade dos alunos. (Moacir)

O relato de Moacir sinaliza o estágio como espaço de relações interpessoais que geram aprendizados. Os professores orientadores do estágio na universidade, assim como os professores das salas onde as aulas de estágio supervisionado se realizam são, por definição dos interlocutores, atores que encabeçam a relação dos colaboradores. No momento inicial de encontro do professor em formação com o estágio, em cada instituição, os estagiários esperam orientação que rendam segurança para iniciar o processo de aproximação, de interação, ou de intervenção na escola. Neste processo é necessária a articulação dos conhecimentos teóricos

com a fundamentação da prática e vice-versa. A prática avulta como instância de produção e de aprofundamento teórico-prático, a partir da compreensão e do trato, dos estagiários, com as situações problemas surgidos no dia-a-dia da escola e da sala de aula.

Na experiência de Moacir, segundo sua narrativa, o estagiário, nem sempre, goza de boa receptividade, de bom acolhimento ao chegar à escola. Contudo, relata o cumprimento das atividades do estágio, aplicando na prática os conhecimentos aprendidos durante o curso na universidade. Por um lado, a narrativa do estagiário tem forte teor tecnicista e instrumental, ao fazer referências à sensibilidade pedagógica e à convicção em buscar alternativas ao modelo de aula da professora, o qual considerou inadequado às necessidades dos alunos da sala. Por outro lado, denota que o estágio oportuniza o desenvolvimento da análise e da reflexão como indicadores relevantes no enfrentamento dos desafios que se colocaram ao estagiário, diante das condições da escola, da sala de aula e da postura da professora da escola campo de estágio como parceira, ou não, nas aprendizagens e nos saberes que podem emergir na escola e no estágio como *locus* de formação.

O texto de Moacir, sobre sua experiência na prática do estágio supervisionado, instiga-nos a refletir sobre a visão que temos, ou estamos construindo, por meio de nossas práticas, como professores formadores, em relação à formação de professores. Desse modo, indagamos: Quais lições devem ser aprendidas pelos professores em formação, na vivência da prática do estágio supervisionado no interior das instituições de ensino, a partir do nosso modo de ser, de estar na profissão docente? Que contribuições as práticas oferecem para que os estagiários construam saberes relevantes à prática docente?

Entendemos que para responder a essa e a outras tantas questões formuladas em torno desta temática, que envolvem o modo como se organiza o estágio supervisionado na formação inicial de professores, devemos estabelecer o diálogo pedagógico entre as instituições envolvidas nessa prática, na perspectiva de que não se trata de investimentos e de interesses unilaterais, mas da necessidade de se construir respostas às questões que tratam do ensino como compromisso político pedagógico das instituições educacionais e dos sujeitos da prática docente; da aprendizagem escolar como condição de emancipação humana; e do estágio supervisionado como ação mediadora nesse processo.

Trata-se, portanto, de questões de importância e interesse social, coletivo, de pontos de interação, de colaboração, entre escolas, estagiários e universidade, ou seja, trata-se de buscar a potencialização das atividades do estágio supervisionado, da relação até então instituída entre as instituições envolvidas no estágio, cujas conseqüências coincidam com a melhoria da qualidade na formação inicial de professores.

O diálogo pedagógico ao qual nos referimos, pode ser construído e se estabelecer nas instituições a partir da proposição, elaboração e desenvolvimento de projetos de estágios. Entendemos que os projetos de estágio devam incorporar as demandas das escolas campo e, conseqüentemente, a participação dos professores responsáveis pelo ensino nas salas de aula do estágio. Aos professores em ambas as instituições, se colocam tarefas de supervisão relativas à formação dos futuros professores recomendando que não “[...] deixar-se vencer por emoções primárias que geram desesperança e anestesiam a inteligência, a criatividade e a reflexão”.

O desafio é de assumir compromissos com o apoio e o fortalecimento de ações necessárias ao enriquecimento das atividades do estágio (LEITE, GHEDIN e ALMEIDA, 2008, p.75). O estágio supervisionado, portanto, é reconhecido como um campo fértil de conhecimento e de aprendizagens, com “n” possibilidades de articular debates interinstitucionais, buscando a promoção da qualidade na formação docente.

3.2 EIXO II - Importância do Estágio Supervisionado na formação de professores

Formar-se professor implica vivenciar processos formativos nos quais, tanto os conhecimentos adquiridos e produzidos, quanto as atividades meios desenvolvidas pelos agentes em formação permitam, segundo Pimenta e Lima (2004), a apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Na formação docente organizada nesses moldes, o estágio supervisionado cumpre funções importantes na preparação dos futuros professores para atuarem junto às escolas e nelas desenvolverem atividades que lhes aproximem da realidade do ensino, enquanto fazer docente primordial.

As atividades as quais nos referimos podem e devem extrapolar o espaço das salas de aula e fazer com que os professores em formação, ampliem o exercício de análise, de avaliação e de crítica, em relação à realidade revelada na vivência e interação dos mesmos com outros aspectos da escola. À medida que o estágio supervisionado incorpora essas possibilidades os estagiários podem identificar os desafios, as dificuldades que se desvelam no dia-a-dia da escola e as potencialidades e possibilidades do estágio enquanto prática de iniciação à docência. Assim, é possível aos estagiários a construção, em colaboração com os professores das escolas e com os professores orientadores na instituição de formação, de projetos de intervenção que articulem o desenvolvimento do estágio supervisionado aos objetivos de aprendizagem do estagiário.

Com a compreensão de que o estágio supervisionado constitui-se num espaço propício de reflexão sobre o saber, o saber fazer e o saber ser dos professores, desenvolvemos a análise das narrativas produzidas pelos interlocutores que se relacionam com os indicadores do segundo eixo de análise dessa investigação, cujos temas buscam articular reflexões relativas à importância do estágio supervisionado mediante à necessidade de: articulação da relação teoria e prática na formação docente, da reflexividade como uma exigência que se coloca à prática dos professores e, de valorização das possibilidades formativas do estágio supervisionado enquanto essencialidade na preparação dos professores para a prática do ensino, respectivamente, como ilustra a FIGURA 02:

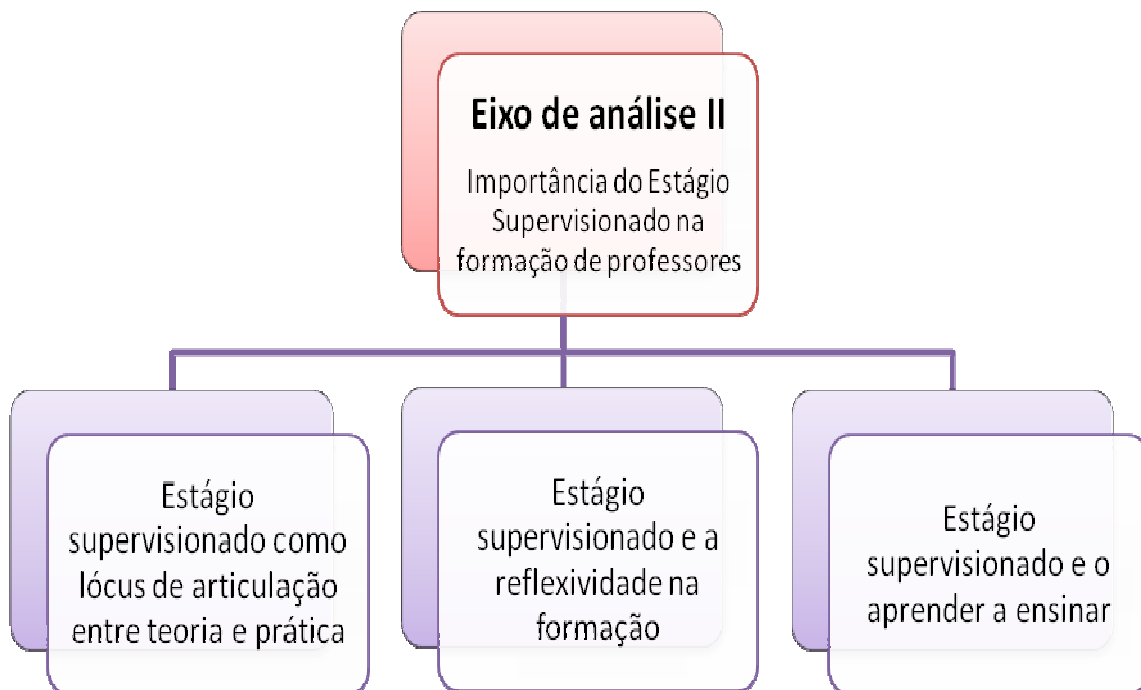


FIGURA 02 - Eixo de análise II e respectivos indicadores
Fonte: dados da pesquisa

3.2.1 Estágio supervisionado como locus de articulação entre teoria e prática

As análises acerca da relação teoria e prática no processo de formação docente, empreendida neste estudo, tem como suporte os estudos de Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2004), Saviani (2008), Melo (2008), Silva; Schnetzler (2008), para citar alguns. As reflexões problematizam a dicotomização dessa relação na educação e na formação de professores, ao

tempo em que se encaminham para a formulação de propostas alternativas, em perspectiva de construção de práticas educativas que articulem vivências e aprendizagens teóricas com a organização e desenvolvimento da prática na formação de professores.

Em muitas situações dos processos formativos, verificamos que o professor tende a defender a importância da teoria e, em contrapartida, o estudante reivindica a primazia da prática como meio de contextualização do conhecimento. Segundo Saviani (2008, p. 121), “[...] vemos que a recorrente presença da oposição entre teoria e prática na educação se manifesta, aí, como contraposição entre professor e aluno”. Essa contraposição, no entanto, não diz respeito aos indivíduos, mas, aos personagens que eles encarnam.

Um mesmo sujeito no processo de formação docente enfatiza a relevância da prática ou da teoria, nessa formação, dependendo do papel que desempenhe no processo, professor ou aluno. Segundo o autor, estarmos diante de um dilema pedagógico, cuja raiz tem a ver com a lógica formal de organização dos cursos de formação, da qual deriva o entendimento de que a relação constituída entre teoria e prática, é uma relação de opostos, sustentada na lógica formal de que os opostos se excluem.

Conforme o mesmo autor, contudo, admite-se de modo mais ou menos consensual que, tratamos, na verdade, de dimensões indissociáveis na relação pedagógica. Teoria e prática são elementos que possuem especificidades e, ao mesmo tempo, são interdependentes, tornando impossível a realização de análise isolada desses elementos. E, pela relevante função que cada um desses elementos assume na formação de professores, a menção sobre os mesmos – teoria e prática- atravessa as narrativas dos interlocutores em diferentes momentos e em dimensões variadas. Os trechos narrativos a seguir são representativos da compreensão que os interlocutores manifestam sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores e da constituição dessa relação no estágio supervisionado.

[...] ele (o estágio) não é ideal, mas, ele contribui porque de qualquer forma é uma prática, deficiente, mas, é uma prática, você consegue retirar alguma coisa positiva da experiência. (Paulo)

[...] como eu estava comentando, muitas coisas eu não sei fazer, mas, dar aula e ensinar eu consigo fazer, não porque alguém “a” ou “b” da universidade me ensinou mas porque a prática me ensinou como funciona esse sistema, não é um sistema muito bom mas, é um sistema que se você adaptar ele para sua realidade você consegue fazer [...]. (Francisco)

As referências feitas à prática pelo interlocutor, em seu relato, expressam implicitamente a desarticulação teoria/prática. Sobre esta questão, na análise de Paulo, o estágio supervisionado é lugar da prática e mesmo não sendo ideal, por ser uma prática, tem

valor por potencializar o aprender a ser professor. Essa é uma visão de prática parece-nos divorciada da teoria e, por isso mesmo, reduzida ao saber-fazer: “[...] *de qualquer forma é uma prática*” e, “[...] *você consegue retirar alguma coisa positiva*”. Na fala do interlocutor há uma supervalorização da prática em si, por materializar as experiências e a produção de saberes experienciais que subsidiam o trabalho docente.

Para analisar a abordagem de Paulo, revisitamos num primeiro momento a afirmação de Saviani (2008, p. 121; 126). Para o autor, em decorrência dos fundamentos da tendência renovadora, vigente nos dias atuais, “[...] os alunos tendem a, constantemente, reivindicar a primazia da prática”, desconsiderando a intrínseca relação que se estabelece entre as dimensões teórica e prática nos processos educacionais. Como contraponto a essa visão, Saviani esclarece que “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade”. Teoria e prática são, portanto, dimensões indissociáveis do processo de formação docente que, só por elaboração abstrata, podem ser dissociadas.

Para Francisco a prática materializada no estágio supervisionado, sem grandes contribuições da teoria, ensina a ser professor. Nesta concepção, entendemos haver uma negação do papel e da importância que teoria e prática assumem na formação dos professores, quando desenvolvida na perspectiva de preparar os professores para intervirem, através do ensino, na realidade da escola. A esse respeito Pimenta e Lima (2004, p. 49) destacam que “[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectiva de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Considerando essa análise, a visão de prática apresentada por Francisco, simplifica o ato de ensinar, subestimando as exigências que lhe são inerentes, como sejam: mediar aprendizagens, construir e orientar relações no espaço plural das salas de aula, facilitar a produção coletiva do conhecimento, entre outras exigências, próprias da prática do ensino como atividade complexa e singular. Para tanto, importa-nos destacar a importância da ambiência universitária para a formação e para o desenvolvimento de uma visão da complexidade que marca a prática docente e a faz multidimensional.

A ambiência universitária cumpre um papel importante na preparação dos futuros professores, durante todo o processo de formação, visto que, “[...] é na universidade que o futuro professor pode ter a oportunidade de articular o conhecimento teórico acadêmico, o contexto escolar e as situações vividas no exercício da docência”, (SILVA e SCHNETZLER,

2008, p.142). Nesse contexto, o estágio supervisionado desempenha a função de promover a inserção dos futuros professores nas escolas, numa realidade que oferece aos estagiários situações problemáticas e, conseqüentemente, demanda que busquem na teoria contribuições/explicações para compreendê-las na medida em que orienta a tomada de decisões.

A importância do estágio supervisionado, enquanto prática que favorece o contato direto dos futuros professores com a escola, tendo como suporte a mobilização de saberes produzidos no percurso da formação inicial, para o desenvolvimento da prática do ensino na escola. Esse aspecto é destacada na fala dos interlocutores:

[através do estágio] você vê o ambiente que você só via nos livros, que ficava muito distante de você [...] quando você vai entrando (no curso) é uma maravilha, mas, quanto se depara com a prática é horrível [...] o estágio faz também a gente ter a oportunidade de aplicar aquilo que a gente viu como leitura. (Selma).

Na verdade quando você tá aqui na universidade você tem a teoria, a parte do planejamento, eu melhorei muito mas, eu aprendi mais a como ministrar uma aula no estágio [...] a me relacionar com as crianças, a ter mesmo o planejamento efetivo [...] quando você trabalha aqui (na universidade) com o teórico você tá vendo o efeito que tá causando, quando você tá lá na prática com a criança que você lembra aquela teoria e que você põe em prática você já tá vendo se realmente contribui. [...] Tudo isso (a dinâmica da sala de aula e do planejamento) foi me ensinado no estágio eu aprendi lá na prática. A teoria me ajudou muito mas, a pratica foi de muita contribuição pra mim. (Maria).

Uma coisa que é importante de ressaltar, que a prática é totalmente diferente da teoria, eu pude aprender muito o quanto é importante o papel do professor, pra ser realmente mediador, ser transformador [...] a prática é completamente diferente porque, como você tá lidando com diversos obstáculos que aparecem no nosso cotidiano, mas, o curso sem dúvida ele serve como uma orientação de como você se comportar, de como você lidar com as dificuldades [...] tenho uma convicção de que é fundamental para o curso a relação teoria-prática, embora a prática requer muito mais, do que você aprendeu na teoria. (Antonio).

Os interlocutores da investigação abordam, em relação às experiências do estágio supervisionado, elementos relacionados à importância da prática na formação inicial docente, como contributo na aproximação do estagiário com a realidade cotidiana das escolas públicas e na mobilização dos saberes adquiridos e produzidos durante a formação. No entanto, mesmo ressaltando a dimensão formativa desse componente curricular, revelam, também, uma visão sobre a prática representada pelos modelos tradicionais de formação docente. Ou seja, é possível identificar nos dados da investigação a presença de elementos pertinentes, tanto a

uma visão do estágio supervisionado como prática reflexiva, quanto à visão de estágio como espaço, onde os professores em formação devem aplicar, em situação de ensino, a teoria aprendida no curso de formação inicial. Os elementos que nos parece antagonizar as visões de prática num mesmo discurso dos interlocutores, nos chama a atenção pelo que possa significar nesse contexto, de transição paradigmática em que importa-nos, como reforça Pimenta (2006), potencializar as alternativas de superação à problemática em estudo. Alternativas essas, construídas de forma coletiva, no espaço da formação inicial de professores.

Em suas narrativas, Selma, Maria e Antonio, destacam a relevância do estágio supervisionado como espaço no qual os professores em formação, se aproximam da realidade das escolas públicas, até então discutida no âmbito da universidade. Esse aspecto das falas dos interlocutores incorpora, a nosso ver, uma nova visão sobre o estágio supervisionado, reconhecendo-o como o lugar de aproximação dos professores em formação com a realidade da escola e com a prática dos professores, em situação de aprendizagem, e não mais como o lugar em que devam assumir a prática docente e os respectivos ônus da profissão. Essa perspectiva é ressaltada por Pimenta e Lima (2004, 117), quando se sugere que o estágio na formação inicial, para aqueles que ainda não exercem o magistério, como “[...] um estágio de boas vindas”, de acolhimento aos futuros professores, para quem a atividade docente, ocorrerá no momento em que assumirem a profissão de forma efetiva.

Contudo, a fala de Selma traz para nossa análise contradições importantes. Inicialmente a interlocutora declara a possibilidade de aprendizagem dos futuros professores, pelo contato direto com a vida real da escola, logo em seguida revela a vivência de choque/tensão em relação ao contato inicial com a prática, entendida aqui como o estágio supervisionado. Selma refere-se, também, ao estágio como oportunidade de aplicar na prática a teoria que aprendeu no curso de formação. A nosso ver, o primeiro aspecto da fala de Selma, pode ser situado entre as novas perspectivas do estágio enquanto atividade, que segundo Melo (2008, p. 100), “[...] deva envolver os processos de observação, reflexão crítica sobre a realidade (escola-campo de estágio) e organização de ações que visem intervenção nessa realidade”.

Concebido nesses termos, o estágio apresenta-se como prática potencialmente formativa, através da qual os professores em formação lançam olhar sobre o contexto referencial de desenvolvimento do trabalho docente, que lhes favorece conhecer essa realidade, suas demandas e exigências. Os demais aspectos ressaltados por Selma, associam-se à dicotomização da relação teoria e prática e têm ressonância, também, nas falas de Maria e Antonio ao se referirem à universidade como espaço privilegiado, se não exclusivo, em se

tratando de aprendizagem da teoria e às escolas como lugar de aplicação o que foi aprendido no curso. O que nos faz inferir que o contexto atual da formação docente é lugar de embate entre visões tradicionais e renovadoras sobre a prática docente.

Os parceiros da pesquisa, Maria e Antonio, tratam, respectivamente, do estágio como espaço em que os professores em formação mobilizam os conhecimentos adquiridos durante o curso e avaliam sua validade como espaço propício à reflexão sobre o ensino e sobre os novos papéis que assumem os professores na sociedade contemporânea, tais como: mediar os processos de aprendizagem e transformar, através da sua prática, as realidades problemáticas que a essas se impõem. A validação dos conhecimentos adquiridos durante o curso, a que se refere Maria, no âmbito do estágio supervisionado, parece-nos ter como indicadores, elaborados na própria fala da interlocutora, o bom desempenho dos estagiários no desenvolvimento de habilidades para planejar e desenvolver a prática de ensino e para relacionar-se com os alunos, e ainda, as contribuições da teoria para que os professores em formação possam compreender, analisar e resolver os problemas do cotidiano da prática docente, em situação de estágio supervisionado, como declara Antonio, ao enfatizar que “a prática é totalmente diferente da teoria” e que no estágio supervisionado “[...] a prática requer muito mais, do que você aprendeu na teoria”.

A análise desses extratos narrativos nos remete à compreensão de que os interlocutores, ao mesmo tempo em que vislumbram aspectos formativos do estágio supervisionado, também situam a teoria e a prática no curso de formação em pólos distintos, primeiro uma depois a outra.

Estaria ocorrendo, nesse caso, uma inversão na lógica formal de valorização da dimensão teórica e prática na formação docente? Sobre essa questão que recebe atenção de muitos pesquisadores, Pimenta (2006), ressalta que “[...] não se deve colocar o estágio como o ‘pólo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso [...]”. Teoria e prática, nesse sentido, fundamentam-se mutuamente, a primeira possibilitando aos futuros professores fazer leituras da realidade escolar e da profissão docente em diferentes perspectivas, ao mesmo tempo em que essa (a teoria) passa a ser enriquecida com contribuições das sínteses elaboradas pelos futuros professores, em situação de aprendizagem da e sobre a prática docente.

Silva e Schnetzler (2008, p.141) questionam a supervalorização do estágio supervisionado na formação de professores. Para as autoras, muitos dos professores, referem-se ao estágio supervisionado na formação de professores como sendo “[...] um dos elementos mais valorizados em relação aos outros componentes do currículo formativo, sendo tratado

como um momento único de vivência escolar”. Contudo, resguardada a importância desse componente curricular na formação docente, as autoras chamam a atenção para que não venhamos a correr o risco de reforçar a idéia de que há lugares distintos para a teoria e para a prática.

A ênfase dada pelos professores formadores, deve incidir de fato, sobre a importância de construir estratégias de articulação entre essas dimensões da formação docente, associada à necessidade de que o estágio supervisionado seja elemento integrador das diferentes disciplinas curriculares no decorrer do curso, à medida em que a teoria construída *aqui*, como anuncia Maria para referir-se à universidade, encontre função e sentido como fundamento para a reflexão dos estagiários sobre o que ocorre *lá* na escola, representando assim a possibilidade de “[...] superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos da sala de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais ampla” como sugere Melo (2008). Nessa mesma dimensão, o estágio revela-se importante, nas falas dos interlocutores, enquanto lugar de descoberta e de valorização da prática docente:

Ele (o estágio) serviu mais justamente para por em prática algumas coisas, algumas questões metodológicas, de conhecimento da prática docente, que nós tínhamos como ideal, entendeu, de tudo que foi estudado, trabalhado, junto com a gente nesse curso (Moacir)

[...] O estágio nos fornece uma visão mais ampla sobre a área em que vamos atuar [...] através do estágio podemos ver a realidade e decidir se é isso mesmo que queremos (Antonia)

Para esses interlocutores o estágio supervisionado representa possibilidades de aprender a conhecer, a fazer, a ser e a estar na profissão docente, o que nos faz inferir que o percurso da formação inicial docente faz gerar nos futuros professores ideais de prática, de modos de atuação e de possibilidades de escolha em relação à profissão. A análise que nos foi possível construir, a partir das falas dos interlocutores, nos leva a considerar que ainda há muito a ser desvelado sobre essa área problemática que envolve a prática docente, a relação teoria e prática no ensino de um modo geral e, em particular, na formação inicial de professores. As sínteses e encaminhamentos das alternativas que se vão elaborando nas investigações resultam de novos enfoques na formação docente, na busca pela construção de novos modelos de prática que venham a articular as dimensões teórica e prática na formação e, em consequência, contribuam para o estreitamento da relação entre as instituições envolvidas na preparação dos futuros professores.

As mudanças que vem ocorrendo nesse sentido passam necessariamente pelo reconhecimento da necessidade de formar professores que reflitam sobre o seu fazer, sobre a importância social da profissão docente e do seu local de trabalho. Com esse entendimento prosseguimos com a análise dos dados postulando o estágio supervisionado como prática reflexiva no contexto da formação inicial de professores.

3.2.2 Estágio supervisionado e a reflexividade na formação de professores

A formação de professores conscientes em relação à complexidade das tarefas docentes, inquietos diante das demandas que se colocam à escola na contemporaneidade e, comprometidos com a qualidade do ensino, continua sendo um desafio para as instituições de formação de professores. Como analisa Melo (2008, p.97), “[...] todo professor deve desenvolver sua capacidade reflexiva para dar conta das demandas e dos embates enfrentados no exercício da docência”, evidenciando que o trabalho docente é influenciado por condicionantes de ordem política, econômica e social, impondo consolidação de um modelo de formação docente que responda as exigências de uma prática docente reflexiva.

Nesse contexto contraditório de efervescência das discussões sobre os fundamentos de uma racionalidade prático-reflexiva na formação docente e a respeito das dificuldades inerentes à efetividade dessa proposta, ocorre a formação de professores sustentada numa racionalidade técnica, a exemplo dos interlocutores dessa investigação. As marcas desse embate, no campo da preparação para a docência, podem ser identificadas nas falas dos interlocutores, cujo processo de formação, inclui a preocupação com o estreitamento da relação teoria e prática.

De acordo com os trechos narrativos descritos a seguir, os interlocutores chamam à reflexão aspectos da prática pedagógica/estágio supervisionado relacionados à organização do ensino e de seu desenvolvimento na sala de aula; à necessária utilização de metodologias inovadoras na prática do ensino, que constituem aspectos discutidos no processo de formação; às novas concepções sobre o papel do professor na mediação da aprendizagem dos discentes e da importância do estágio como espaço de reflexão sobre o ser professor e, ainda, de ampliação da visão dos futuros professores em relação à realidade das escolas e do ensino.

Como eu já relatei, pude presenciar o quanto uma aula improvisada pode prejudicar o trabalho, no caso da professora, ela não planejava a aula e teve problema, a aula mal elaborada atrapalhou, a didática que ela escolheu para aplicar com os alunos não era do assunto do dia, depois a gente teve que improvisar uma aula e isso pra mim foi uma experiência que mostrou e me provou que, isso na hora de você trabalhar pode ser

negativo, a questão da improvisação, então a partir da minha experiência, pra mim foi mais marcante eu pude ver que, eu não queria ser daquele jeito. Se eu realmente me encontrar em sala de aula eu nunca poderia deixar uma coisa daquela acontecer que seria prejudicial tanto para mim como para os alunos. (Paulo).

Acho que no estágio precisamos por em prática essa visão nova, sobre metodologias de ensino, que vem sendo trabalhada aqui na universidade, uma coisa mais participativa, mais cooperativa, mais criativa, e não só essa coisa repetitiva: olha, lê isso aqui, só pra avaliação e pronto. Queríamos implementar uma coisa nova, queríamos trabalhar de uma forma nova, de uma forma diferente e tentamos, agora sinceramente e acho que não teve um devido efeito [...]. (Moacir).

As falas de Paulo e de Moacir revelam que o Estágio Supervisionado através das atividades de observação orientada no estágio, envolve os interlocutores na construção de nexos entre as aprendizagens desenvolvidas no contexto da instituição de formação e a vivência no contexto das salas de aula da escola pública, desenvolvendo reflexões e sínteses que indicam o estabelecimento de um diálogo dos interlocutores consigo próprios, mediado pelas crenças e perspectivas que trazem sobre as prática de ensinar, sua função social, sua organização e seu desenvolvimento no cotidiano da sala de aula.

Paulo destaca em sua narrativa a questão do planejamento, situando-o como uma essencialidade na prática do professor. Para o interlocutor a ausência de planejamento do ensino compromete a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, os resultados da aprendizagem dos alunos. A esse respeito, encontramos em Fusari (1998, p.45) contribuições importantes, no sentido de problematizar a realidade atual desse componente da prática do ensino, o planejamento, segundo o autor, encontra-se em estado de depreciação, embora a realidade da educação exija cada vez mais dos seus sujeitos uma postura de reflexão sobre o seu próprio fazer. Fusari coloca em foco, nesse sentido, a necessidade de recuperação do planejamento na prática dos professores como algo relevante na busca pela democratização do ensino público, enfatizando que a construção do planejamento promove a prática da reflexão, por se caracterizar como “[...] processo de pensar, de forma ‘radical’, ‘rigorosa’ e de ‘conjunto’, os problemas da educação escolar, no processo de aprendizagem”. Desse modo, não basta qualquer reflexão, mas uma reflexão crítica que articule conhecimentos sobre o ambiente escolar, sobre os sujeitos do processo e, sobretudo, dos alunos e sobre as condições em que se dão as práticas de ensinar.

Consideramos importante ressaltar, nesta análise que, a experiência de Paulo, segundo sua narrativa, o fez reconhecer o ensino como um processo de interação entre sujeitos e de intervenção direta do professor na realidade social, a quem cabe, de forma imediata, pensar sobre a importância da sua ação, do papel social que desempenha, nas

intencionalidades subjacentes a sua prática e nas responsabilidades que se associam às necessidades de aprendizagens dos alunos, a quem ensina. E, nessa perspectiva situamos as contribuições do estágio supervisionado na formação inicial de professores, tendo em vista as exigências sociais contemporâneas da formação de professores para a formação “[...] de sujeitos capazes de contextualizar, planejar e gerir o seu fazer pedagógico [...]”, de acordo com Silva (2008, p. 43).

Ressaltamos, nessa perspectiva, a relevância do estágio supervisionado enquanto componente curricular que possibilita aos professores em formação interagir com a prática, na relação com os professores experientes, estabelecendo critérios de qualidade para a sua própria ação, como aponta a síntese conclusiva de Paulo: *“a partir da minha experiência, pra mim foi mais marcante eu pude ver que, eu não queria ser daquele jeito. Se eu realmente me encontrar em sala de aula, eu nunca poderia deixar uma coisa daquela acontecer [...]”*. Nessa reflexão, o interlocutor refere-se ao professor que não planeja suas aulas. No entanto, importa-nos lembrar que a ausência de planejamento, em alguns casos, e as dificuldades de realizá-los de modo criterioso, em outros, é, em grande medida, uma ponta do problema, ou seja, um dos desfechos resultantes da problemática maior em que está inserida a educação escolar, conforme Fusari (1998). O que implica considerar a formação de professores como uma necessidade permanente e um processo contínuo, que ganha significados à medida em que os professores avançam no desenvolvimento de reflexões sobre sua prática e os condicionantes que lhes são impostos.

Na mesma linha de reflexão elaborada por Paulo, encontramos a visão elaborada por Moacir que, compreende o estágio supervisionado como o espaço em que os professores em formação devem vivenciar, em sala de aula, as inovações metodológicas discutidas no decorrer da sua formação, no contexto da universidade¹¹. Ao propor novas metodologias para o desenvolvimento das aulas, o interlocutor toma como referência a prática comum nas salas de aula, ou seja, o ensino centrado em conteúdos, orientados sob uma perspectiva tradicional e focados na avaliação do aluno.

A reflexão trazida por Moacir recoloca em nossa discussão, a questão da teoria e da prática nos processos de ensino de modo mais geral e, na formação de professores mais especificamente. Em nosso entendimento, o estágio supervisionado constitui instância de reflexões sobre a formação e a prática. Em nossa análise, associamo-nos à afirmação de

¹¹ Referimo-nos à universidade de forma específica por ser o *locus* em que se desenvolveu a formação dos interlocutores dessa investigação e que a partir desse momento, no texto, assim será referenciada. No entanto, estendemos essa referência às instituições de formação de professores de modo geral.

Miranda (2008, p.34), que conclui “[...] é preciso muita intencionalidade para provocar rupturas nas tarefas de ensinar e aprender, construindo processos inovadores”.

De acordo com a mesma autora, a construção de novos modelos de prática docente requer o rompimento com as concepções positivistas de formação que separa o momento de aprender os conteúdos, os métodos e as técnicas do momento de utilização desses. Em novas perspectivas de formação o estágio ganha novas configurações e amplia seu significado ao favorecer, entre outros, “[...] a relação entre fatos do cotidiano e as experiências passadas, transpondo para a realidade os conhecimentos adquiridos” (MIRANDA, 2008, p. 35). Essa nos parece ser a expectativa inicial de Moacir: construir pontos de interação entre as aprendizagens teóricas e práticas.

Essa busca encontra respaldo também em Miranda (2006, p. 31) ao enfatizar que “[...] ser professor e ser pedagogo é ser sensível às evidências da realidade e ao mesmo tempo criativo nas propostas, o que demanda conhecimentos e pré-disposição em fazer diferente”. A nosso ver, tanto a inquietação dos interlocutores mediante a vivência de contradições próprias do processo de ensino nas escolas, relativas ao distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e sua utilização pelos professores no espaço da escola, quanto a reflexão produzida pelos interlocutores sobre esse distanciamento nos parece indicar que o estágio supervisionado, no caso dessa investigação, abriu caminhos para que os professores em formação ampliassem suas visões sobre a formação docente, incluindo de modo particular, as exigências da prática do ensino e a realidade da escola pública, campo de atuação dos professores, como focos de reflexão.

Segundo Pérez Gómez (1995, p.110), “[...] não há realidades objetivas, passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula”. O autor indica que as crenças dos professores e seus modos de ver e de lidar com as demandas do processo de formação são fatores decisivos, para que cada professor em formação atribua significados à realidade da escola e aos processos de ensinar/aprender nos quais estão envolvidos. Com base nessa compreensão analisamos as narrativas de Antonio e Maria, expressando o estágio como espaço de reflexão:

Eu pude ver a concepção realmente do papel do professor, a importância do professor, e interessante é que eu fazendo meu TCC, lendo uma citação da Jussara Hoffman, ela cita que o professor é um provocador, e realmente eu liguei isso ao meu estágio, e ela estava coberta de razão, e realmente o professor tem que ser mais do que um provocador, tem que ser um mediador, um transformador, mais ele tem que provocar o aluno exatamente a obter o aprendizado, a ter uma motivação. É fundamental essa citação dela e eu liguei ao estágio, fiquei refletindo e achei bastante interessante, essa citação. (Antonio).

(O estágio é importante) não só pra prática, mais pra o social da pessoa, pra procurar me aprofundar mais na teoria [...] como pessoa eu procurei mais ver o lado humano, procurei mais entender em favor daquelas crianças que tavam ali na sala. (Maria).

Os relatos mostram as possibilidades do estágio supervisionado ao desafiar o envolvimento dos interlocutores em processos de reflexão sobre o ensino, sobre ser professor e acerca das exigências da profissão docente. No estágio as relações com os alunos e com a gestão dos conteúdos constituem referenciais para a reflexão e situam o estágio supervisionado como espaço de pensar a prática dos professores, suas exigências e seus contextos de realização. Os interlocutores referem-se ao estágio supervisionado como o lugar que sensibiliza para a importância da docência como prática mediadora nos processos de ensino-aprendizagem e para a compreensão do papel dos professores frente à necessidade de estimular, de encorajar os alunos a construir suas aprendizagens.

A relevância atribuída por Antonio, para ilustrar nossas reflexões, ao processo de reflexão desencadeado nas relações entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem encontra ressonância na análise realizada por Sacristán (1998) quando refere-se à formação de professores assentada numa perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social. Para Sacristán (1998, p.373), tanto as práticas de ensinar quanto a formação de professores são orientadas para o desenvolvimento de uma “[...] consciência social dos cidadãos para construir uma sociedade mais justa e igualitária, propondo um claro processo de emancipação social e coletiva para transformar a injusta sociedade atual”.

Compreendemos que a prática de iniciação à docência, mediada pelo estágio supervisionado, poderá estimular a reflexão dos atores envolvidos no processo. No processo de reflexão construído pelos interlocutores, consideramos ter ocorrido a compreensão de que “[...] a prática não se restringe ao fazer propriamente dito, mas essencialmente constitui-se numa atividade de reflexão que é enriquecida pela teoria que a sustenta” (MELO, 2008, p. 108). No mesmo sentido, de valorização do estágio supervisionado como prática em que se desenvolve a reflexão sobre o ensino e suas exigências, enquanto prática que implica a interrelação entre os sujeitos do processo situamos a narrativa de Maria.

Para a interlocutora, a importância do estágio supervisionado tem a ver com sua especificidade de promover o contato direto dos estagiários com a escola, com os alunos e com os professores experientes. E, ainda, com as possibilidades de estimular, em relação aos futuros professores “[...] um olhar atento e uma escuta sensível para poder captar o máximo de detalhes que estão presentes na intrincada teia de relações que se estabelecem dentro da escola”. Nesse sentido, o estágio supervisionado ganha novos significados na formação inicial

de professores, deixa de ser requerido apenas como condição para a aquisição do título de graduação e passa a articular-se com os interesses dos futuros professores relativos ao desvendamento da realidade da escola, dos alunos e do ensino, como elementos essenciais e imediatamente presentes na prática docente.

As narrativas de Selma, Francisco e Antonio, analisadas a seguir, revelam necessidades relativas à recuperação do potencial formativo do estágio supervisionado na formação inicial de professores, notadamente em relação à reflexão na/sobre a prática, bem como realçam suas contribuições no desocultamento da realidade das escolas públicas, possibilitando a compreensão da complexidade e das singularidades que envolvem o ensinar/aprender:

[através do estágio supervisionado] você vê o ambiente que você só via nos livros que ficava muito distante de você, e não é bom que veja só uma realidade [...] pois, vendo a realidade de uma única escola, eu também corro o risco de fechar meu ponto de vista só naquele tipo de escola [...] é interessante que você veja outras escolas, outras técnicas, em outros espaços, para que você vá burilando essas idéias todas do espaço escolar e, o estágio ele sai como alternativa interessante no sentido de que você vê a algumas coisas que você analisou nos bancos da universidade tanto que precisa melhorar. (Selma).

A reflexão construída por Selma, sobre a importância do estágio supervisionado como componente curricular, favorece o conhecimento da realidade da escola e do trabalho docente, ressalta a necessidade de os estagiários conhecerem diferentes realidades escolares e diferentes situações de ensino (escolares e não escolares). O estágio possibilita a compreensão e o desenvolvimento de saberes sobre a organização escolar e do ensino e de suas peculiaridades. Nesta direção, Pimenta e Lima (2004, p. 111), reforçam que “[...] aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade”. Ou seja, cada escola possui características como espaços singulares, assim como as práticas educativas que ali se desenvolvem.

Compreendemos, em sintonia com a reflexão da interlocutora Selma, que o estágio supervisionado cumpre importante papel na formação dos professores quando orientado como prática reflexiva e investigativa, como estímulo para que os estagiários agucem os sentidos e captem os movimentos que ocorrem no interior da escola, enquanto realiza-se o processo de ensino-aprendizagem. Consideramos igualmente importante, as críticas reflexivas elaboradas por Francisco e Antonia que incidem sobre o distanciamento

que ocorre, segundo os interlocutores, entre o *dito*, que corresponde às aprendizagens teóricas no âmbito da formação acadêmica no interior da universidade e o *vivido*, experimentado, sistematizado, pelos mesmos no âmbito do estágio supervisionado.

Quem já estagiou em escola particular ou em escola pública vê que, o estágio [supervisionado] é muito inferior aquilo que a gente vive na realidade, é uma coisa meio que maquiada. Eu estou dizendo pela minha experiência, minha experiência foram só sete alunos de educação de jovens e adultos, outros alunos tiveram trinta alunos em sala pra estagiar, mais a minha experiência é essa. (Francisco).

(As aulas com crianças) são aulas mais dinâmicas o que parece estar distante na EJA [...] se tento fazer algo diferente com os alunos de EJA (estágio) eles não gostam, pois, já estão bastante acostumados com o processo de aprendizagem mecânica estabelecido pela escola. (Antonia).

A reflexão construída pelos interlocutores, a nosso ver, revela o entendimento subjacente de que há uma situação idealizada pelos mesmos sobre o ensino, de modo que o fato de ter um número reduzido de alunos na sala e de lidar com pessoas adultas, nos parece ter gerado para os mesmos, situações de desencanto com a experiência do estágio supervisionado. Para dialogar com as falas dos interlocutores, associamo-nos ao pensamento de Pérez Gómez (1995, p.99) que, refere-se ao ensino como um fenômeno prático, cujas características incluem “[...] singularidade, instabilidade, incertezas e conflito de valores”. O que implica necessariamente a sensibilidade dos professores em formação para identificar e lidar com as peculiaridades de cada realidade escolar.

Em Silva (2008, p. 75), encontramos, também, referências sobre o fato de que o professor em formação se deixa tocar pelas especificidades de cada realidade de ensino. Segundo a autora “[...] se no campo de estágio, o mesmo não for tocado pela realidade, esta lhe passa despercebida e, portanto, sem significado para promover a problematização e a busca do seu entendimento na tentativa de gerar sua superação”. Destarte, inferimos que para construir suas reflexões os interlocutores revisitaram suas crenças e os fundamentos teóricos como aportes para explicar as vivências e, isso parece abrir caminhos para que o estágio seja concebido como espaço em que os professores redimensionam seus conhecimentos a respeito da formação, inclusive, revendo as motivações com as quais entraram para o curso, reafirmando, ou não, as pretensões e as escolhas para continuar investindo na profissão professor. Nesse sentido, o estágio supervisionado na formação docente inicial constitui-se espaço de reflexão sobre o ser e o fazer-se professor.

3.2.3 Estágio supervisionado e o aprender a ensinar

As discussões sistematizadas neste estudo situam o estágio supervisionado como eixo articulador de aprendizagens e da produção de saberes relativos à prática pedagógica de professores. Para que isso ocorra, entretanto, é necessária a superação da concepção tecnicista e burocrática do estágio, através do desenvolvimento de práticas que envolvam os estagiários em processos de reflexão crítica e, ainda, na pesquisa. A reflexão e a pesquisa na/sobre a prática, nos processos formativos, configuram-se instrumentos necessários ao desenvolvimento do estágio, para superação dos resquícios do modelo tradicional de estágio supervisionado que se baseia na orientação instrumental da prática, como orientação para a formação de professores. A esse respeito, Pimenta e Lima (2004), referem-se ao estágio supervisionado como campo de conhecimento, com problemática e objeto definidos, indicando, no entanto, a importância de ampliação dos estudos na área, como condição essencial para que novos conhecimentos sejam produzidos e sirvam à recuperação do estágio supervisionado como prática potencialmente formadora.

Na análise das narrativas dos interlocutores da investigação identificamos a tendência de valorização do estágio como componente articulador das dimensões teórica e prática na formação docente. O estágio, nesta acepção, figura como componente formativo que faculta ao estagiário a produção de saberes relativos às situações de ensino-aprendizagem que a efetivam na sala de aula. Nesta direção, os parceiros do estudo realçam:

As contribuições do estágio para mim foi muito grande assim, a me relacionar com a criança, a ter mesmo o planejamento efetivo quando você tá dentro de uma sala de aula você vê que ele é muito mais, que às vezes você tá trabalhando de uma forma e começa a deixar a sala dispersa então [...] naquele momento você troca seu planejamento aí você vê, bem ali naquele momento, que ele é flexível e, tudo isso foi me ensinado no estágio, eu aprendi lá na prática, a teoria me ajudou muito, mas, a prática foi de muita contribuição pra mim. (Maria)

[...] venci um certo preconceito, um certo tipo de preconceito, eu tinha receio porque eu ouvia alguns colegas falarem de alunos da noite adolescentes, alunos com histórias difíceis, outros extremamente indisciplinados acho isso complicado e minha experiência maior é de primeira a quarta série e a gente fica meio desesperado será que vai dar certo, que será, que será. (Selma)

Eu acho que o estágio teria contribuído muito mais na minha formação se ele ensinasse realmente pra gente, tudo que o professor tem que saber para atuar em sala de aula, porque o que a gente pode ver é que, até a professora da sala, a titular das aulas, ela não planejava. Se o estágio ajudasse a gente nesse sentido de como planejar a aula, como elaborar uma boa atividade, isso seria muito importante. (Paulo)

Talvez para alguns que nunca estagiaram esse estágio possa abrir um leque de possibilidades, ele pode perceber como é a realidade. (Francisco)

O estágio vai ser uma espécie de motivação pra eu continuar [...] investir no curso, porque eu não tinha me encontrado no curso [...] esse curso serviu tanto para a prática, exatamente pra eu ter uma base, um conhecimento, pra tentar dar uma continuidade, pra não parar só por aí. (Antonio)

Sem o estágio não há uma aproximação real e construtiva do futuro pedagogo com o seu campo de atuação profissional. O estágio, quando bem orientado e com finalidades bem delimitadas entre as instituições e o estagiário, possibilita um confronto entre o que se acha com o que realmente é a função a ser exercida após a formação acadêmica. Estagiar, para mim, pode ser entendido também como sair apenas do mundo das postulações e idéias, e entrar crítica e construtivamente no mundo da ação do profissional. (Moacir)

Hoje posso ver que o estágio supervisionado é muito produtivo, se feito com interesse e responsabilidade por parte não só do aluno estagiário, mas, por toda a equipe da escola e da universidade envolvidos nesse processo. (Antonia)

As narrativas transcritas acima retomam em seu conjunto, a idéia de que o estágio supervisionado possibilita conhecimentos sobre a profissão docente e seus meandros. Os dados, nesta parte do estudo, mostram que os estagiários, no encontro com a realidade escolar, contextualizam saberes da formação relativos ao planejamento de ensino na prática do professor e às situações de ensinar/aprender. Os professores em formação, através do estágio, lançam olhar curioso sobre as dinâmicas da gestão pedagógica da sala de aula, dialogando com os professores experientes. O estágio supervisionado, segundo os dados, oportuniza aos estagiários conhecimentos sobre as relações de interação professor-aluno-escola, revelando as exigências da prática docente.

As reflexões dos parceiros do estudo registram as expectativas de orientação do estágio, as motivações iniciais em relação ao estágio supervisionado como prática de iniciação à docência e, ainda, a necessidade de articulação entre a instituição formadora, a escola campo de estágio e os diferentes atores envolvidos no processo formativo para que atuem de forma cooperada, na perspectiva de fortalecer a dimensão formativa do estágio supervisionado.

Os olhares dos interlocutores em relação à escola e suas práticas, por ocasião do estágio supervisionado, poderão ser condensados em propostas de projetos orientadores das práticas de estágio, pois, segundo Melo (2008, p. 109), o estágio supervisionado cumpre o objetivo principal de “[...] desenvolver no futuro professor a habilidade de refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, problematizá-lo e sistematizar projetos de intervenção”. Essa é, em nosso entendimento, uma possibilidade formativa e inovadora para a orientação do estágio na escola campo.

No contato com a escola os interlocutores são estimulados a revisitarem os conhecimentos adquiridos no percurso da formação para resolverem dificuldades que se apresentam na dinâmica do ensino. Por exemplo, Paulo e Maria informam que suas concepções sobre o planejamento foram revistas, em face do contato com o planejamento feito na escola. O relato de Selma, diferente dos outros, indica que o estágio contribuiu, também, para a superação de preconceitos em relação a determinados ambientes escolares e sujeitos do processo ensino-aprendizagem com os quais interagiu.

No entanto, outras questões, igualmente importantes, passam despercebidas aos olhos dos interlocutores, cuja sensibilidade pode ser estimulada pela prática da investigação planejada e comprometida com a busca de alternativas à solução dos problemas identificados na escola. Para Miranda (2008, p. 44) “[...] A atividade investigativa, como instrumento de ação pedagógica nas atividades de prática de ensino, representa um dos caminhos possíveis para a construção dos saberes docentes requeridos na prática pedagógica a ser desenvolvida na sociedade contemporânea”.

Em concordância com a autora, compreendemos que o estágio supervisionado desenvolvido com base em projetos se torna potencialmente rico em possibilidades de estimular a reflexão dos professores em formação sobre a escola, sobre as práticas de ensino e demais dinâmicas que envolvem o cotidiano escolar. Contudo, para cumprir essa função formadora, os projetos de estágio devem ser elaborados de forma orientada, coletiva e comprometidos com a ampliação das práticas reflexivas e do conhecimento dos professores, ao mesmo tempo em que favorecem o estreitamento da relação entre as instituições envolvidas no planejamento, orientação e acompanhamento dos estagiários numa e noutra instituição.

3.3 EIXO III – Estágio supervisionado e a produção de saberes docentes

A questão dos saberes docentes constitui a centralidade desta investigação e, por isso, tomamos como eixo temático de análise nessa sessão particular do texto, o estágio supervisionado e a produção de saberes docentes. A reflexão nesse entorno, busca o aprofundamento das análises sobre os saberes docentes construídos no percurso da formação inicial, retraduzidos, entretanto, no âmbito do estágio supervisionado, associando-se às exigências das práticas de ensinar. Para dar conta deste propósito, orientamos aos interlocutores da pesquisa que, ao elaborarem suas reflexões tomassem como referencial as seguintes questões: Quais saberes são necessários ao professor para ensinar? Os saberes

necessários ao ensino são adquiridos e/ou construídos no curso de formação? O estágio supervisionado possibilita conhecimentos sobre ser professor? Quais saberes da docência são construídos no estágio supervisionado?

Os dados produzidos pelos interlocutores, considerando as questões relativas à aquisição, mobilização e produção de saberes no percurso da formação inicial, apontam o estágio supervisionado como um importante espaço de formação e de produção de saberes docentes. É importante ressaltar que os estagiários, durante o estágio, entram em contato com a realidade da prática docente e, em diferentes medidas, são desafiados a mobilizar e construir saberes necessários ao ensino. A leitura dos dados nos permitiu construir os indicadores ilustrados na FIGURA 03, a partir dos quais desenvolvemos a análise pertinente, em consonância com a teoria que fundamenta o estudo no que concerne a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores e à participação dos sujeitos em formação, na produção e sistematização de saberes necessários à docência.

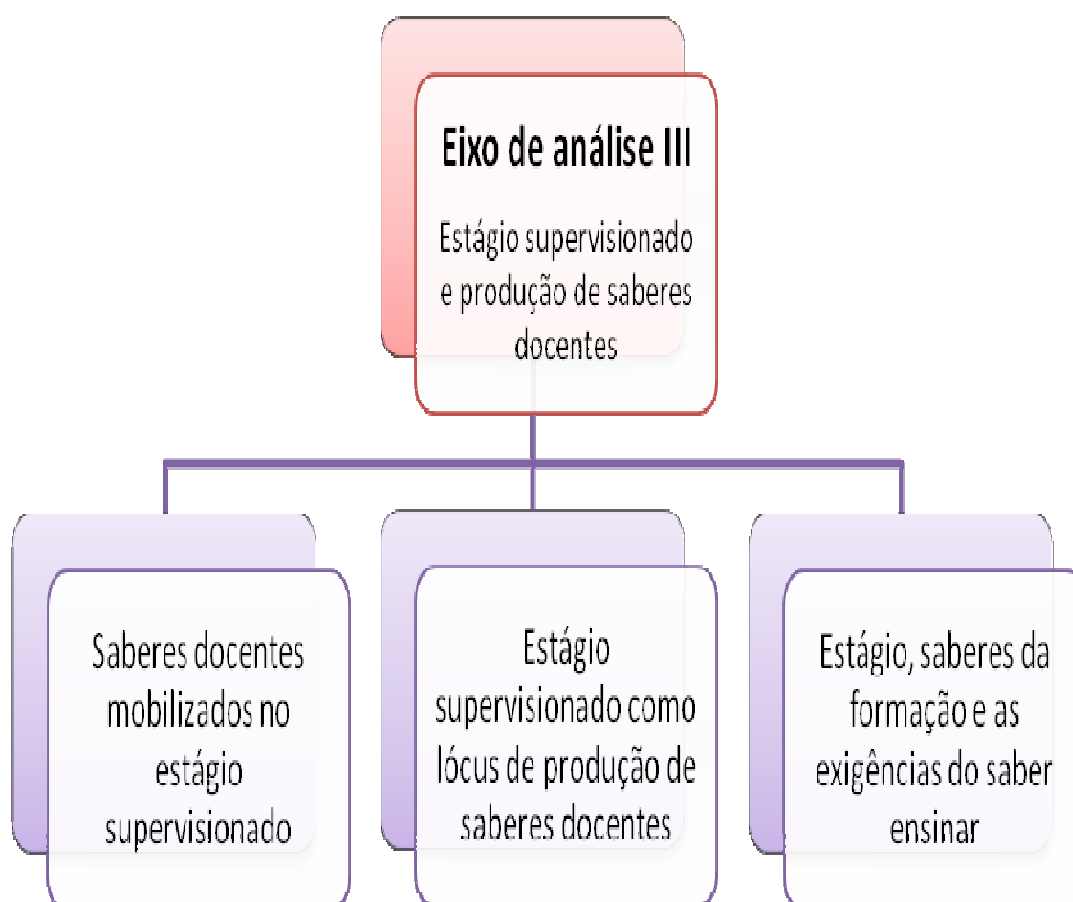


FIGURA 03 - Eixo de análise III e respectivos indicadores
Fonte: Dados da pesquisa

3.3.1 Saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado

Mediante a análise das diferentes tipologias dos saberes docentes apresentadas por autores como, Tardif (2002), Gauthier *et al* (2006) e Pimenta (2006), entre outros, entendemos que há pelo menos dois grandes segmentos nos quais podemos agrupar os saberes dos professores considerando a sua proveniência: 1) saberes científicos, oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos, da tradição pedagógica. São saberes produzidos por outros agentes externos, em relação ao trabalho na sala de aula e, adquiridos pelos professores no percurso de sua formação inicial e/ou continuada e, 2) saberes experienciais, produzidos no exercício da prática docente.

No repertório de conhecimentos dos professores sugerido por Gauthier *et al* (2006), os saberes docentes experienciais relacionam-se diretamente com a atividade de ensino, são saberes produzidos pelos professores no exercício da sua prática, na interação direta com os alunos. Os saberes científicos e os saberes experienciais, são contudo, complementares entre si, só podendo ser separados de forma arbitrária e, em seu conjunto, são mobilizados pelos professores para que exerçam suas atividades de ensino.

Para atender aos objetivos desta investigação, desenvolvemos nossa análise tomando como referência esse agrupamento, saberes científicos e saberes experienciais/da prática, sem, contudo, desconsiderar as várias e diferentes possibilidades de categorização dos saberes docentes e, ainda, revelando a importância do amálgama teoria-prática na produção desses saberes. Para orientar a reflexão dos interlocutores sobre os saberes com os quais se relacionaram no percurso de sua formação, indagamos sobre quais saberes são necessários ao professor para que possa desenvolver suas atividades de ensino? Esses saberes são adquiridos e/ou construídos no curso de formação inicial? A prática do estágio supervisionado produz saberes docentes? Apresentamos a seguir, os relatos dos interlocutores a esse respeito.

Teoricamente, eu acho que (os professores necessitam saber sobre), a LDB, os teóricos, pedagogos, pelo menos pra ter uma noção, como se comportar na sala de aula, como comandar uma turma, pelo menos ter uma noção, (sobre a teoria de) Paulo Freire, um dos teóricos que sem dúvida é indiscutivelmente pra gente estudar. (Antonio)

[os professores precisam] ter conhecimento da didática [...] ter uma riqueza de estudo, estar a par do quadro teórico, saber sobre a docência [...] bom, com relação a dar aulas (precisa saber sobre) a questão do planejamento... porque na falta do planejamento, as aulas simplesmente ficam mecânicas, os alunos começam a querer entra e sair [...] compreender a questão da didática, no momento em que você deixa os alunos brilhando o olho, quando eles estão participando, quando estão levantando a mão então, a didática, a questão do planejamento, são importantes. (Selma)

Durante o curso, a gente vê muita teoria, muitos textos pra ler, mas, quando se chega realmente numa sala de aula, a gente vê que utiliza muito pouco o que se vê na academia. A realidade é muito diferente. Por mais que alguns professores tentem nos precaver, nunca é da maneira que a gente espera, é sempre algo a mais. Por exemplo: a questão da própria didática na sala de aula, até a maneira como você se porta ou se posiciona dentro da sala de aula, é importante você saber disso, se planejar, saber administrar bem (tempo). Eu tive deficiência nessa área, durante o curso de graduação, tanto que até hoje na minha prática, me esforço muito pra melhorar, mas eu não consigo direito administrar o meu tempo em sala de aula. Eu planejo aula, elaboro atividades que no meu planejamento vão durar certo tempo e as vezes elas duram mais tempo, os alunos se atrasam, ou a atividade dura menos tempo e aí eu fico com muito tempo ocioso na sala e muitas vezes não tem uma atividade complementar para tapar esse buraco no horário. São esses tipos de conhecimento que o professor tem que saber, tem que saber e tem que ter. (Paulo)

Os saberes necessários ao ensino, identificados pelos interlocutores nos trechos narrativos, a nosso ver, são saberes relacionados aos conhecimentos curriculares, aos saberes disciplinares, curriculares, aos saberes do conteúdo, aos saberes pedagógicos, aos saberes das ciências da educação e da tradição pedagógica. A menção a esses saberes nos relatos caracterizam a prática como espaço de mobilização e de articulação de diferentes saberes. Para Tardif (2002) e Gauthier et al (2006), são saberes profissionais adquiridos e apropriados pelos professores, no decurso de sua formação e se fundam em concepções teóricas da educação e da pedagogia que orientam a prática educativa. Considerando o que dizem os interlocutores da investigação, inferimos que a apropriação dos saberes das ciências da educação, da pedagogia e da didática, pelos professores, é essencial para que os professores organizem a sua prática pedagógica de ensino e alcancem os objetivos fins da ação docente, a aprendizagem.

Compreendemos que as respostas dos interlocutores à questão: Quais saberes são necessários aos professores para que desenvolvam a prática do ensino? têm relação com os saberes dos quais necessitaram para atuar no estágio e que foram mobilizados para a organização e desenvolvimento das aulas/estágio. Consideramos importante destacar, nesse sentido, a ênfase dada pelos professores em formação aos saberes da teoria, incluídos aqueles relativos à didática, como fundamentos da prática e, do planejamento/organização da aula, como instrumentos de dinamização do ensino e da aprendizagem.

Os diferentes saberes da formação, sob a ótica dos interlocutores, são elencados como alicerces da prática pedagógica. Esses saberes, segundo revelação do estudo, devem ser contextualizados, para que o professor em formação compreenda a natureza do trabalho docente e, mais especificamente, tenha competência para conduzir a aula, as situações de ensino-aprendizagem.

Contudo, em suas narrativas, Antonio, Selma e Paulo, referem-se à didática como instrumentação do saber fazer dos professores, do saber ensinar, atribuindo-lhe a nosso ver, um caráter instrumental, normativo. Para um dos interlocutores (Paulo), saber ensinar implica saber “[...] *como se comportar na sala de aula, como comandar uma turma*”; “[...] *compreender a questão da didática [...]*”; “[...] *a maneira como você se porta ou se posiciona dentro da sala de aula [...], se planejar, saber administrar bem (o tempo)*”.

Analisamos esses aspectos, do saber didático, enfatizado pelos professores em formação, tomando como referência a teoria desenvolvida por Gauthier *et al* (2006). Para esses autores, a organização e a manutenção da ordem, do/no ensino, são funções fundamentais que estruturam a atividade docente e que implica a intervenção do professor no sentido de “[...] estabelecer uma ordem tanto nos conteúdos e nas atividades de aprendizagem quanto nas regras de interação. Ao fazer isso ele [o professor] transmite conteúdos culturais e inculca valores, ou seja, instrui e educa” (p. 187). De acordo com a compreensão explicitada pelos autores, a prática do ensino exige dos professores a combinação e o desenvolvimento de saberes das técnicas, dos métodos e das relações de interação entre professores e alunos. A didática, nesse sentido ganha novos significados e passa a fundamentar a prática docente em novas perspectivas de ensino e aprendizagem escolar.

Em conseqüência da luta histórica dos professores pelo redimensionamento curricular da formação docente, à didática instrumental opõem-se concepções de uma didática fundamental, que implica a concepção de professores como sujeitos que criam e recriam os saberes que lhes são necessários para que desenvolvam as atividades de ensino. Os métodos, as técnicas e os instrumentos de ensino são concebidos como meios para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e não como modelos acabados que se aplicam a todas as situações de ensino. Quanto às interações pessoais no ambiente de ensino/aprendizagem, neste âmbito, são consideradas determinantes importantes na evolução do processo ensino-aprendizagem, como enfatiza Candau (2002).

A questão do planejamento do ensino é, de modo incisivo, enfatizada pelos interlocutores como uma atividade pedagógica que exige dos professores saberes relacionados aos conteúdos escolares, aos alunos e à dinâmica de gestão do ensino em sala de aula. Segundo a narrativa de Selma, a prática de planejamento contribui para o desenvolvimento de aulas cuja condução estimula o interesse e a participação efetiva dos alunos. Contribuindo com as reflexões sobre o tema, Paulo reconhece que o planejamento representa uma estratégia necessária à gestão do conteúdo e do tempo na aula com conseqüências positivas para a aprendizagem. Mais uma vez, buscamos fundamentação teórica em Gauthier *et al* (2006) para

compreender a importância do planejamento de ensino na prática docente, cuja realização requer a combinação de saberes teóricos e práticos/ da experiência, sendo resultante das vivências e das convivências dos professores com as práticas de ensinar.

Um bom planejamento, de acordo com Gauthier et al (2006), caracteriza-se pela minúcia, mas não pela rigidez, ou seja, a rigidez excessiva do planejamento, com foco nos conteúdos tende a concorrer com a sensibilidade dos professores em relação às necessidades de aprendizagem dos alunos. Compreendemos, desse modo que, a intensidade com que os professores em formação referem-se ao planejamento tem a ver, por um lado, com o estado de insegurança que marca o contato inicial desses professores com a docência e que, faz gerar uma espécie de apego ao planejamento como fonte segura que orienta a condução das aulas.

Por outro lado, como afirmam os autores, é comum o fato de que, professores menos experientes recorram ao planejamento do ensino como uma forma de aumentar sua segurança em situações de ensino. Afirmam, ainda, que a prática eficiente do planejamento requer dos professores conhecimentos sobre a matéria de ensino e sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, entre outros. Da mesma forma, requer a adaptação de recursos e estratégias de ensino aos níveis de desenvolvimento e capacidades dos alunos, para que possam lidar com as dificuldades e desafios que as tarefas de aprendizagem lhes colocam. Nesse sentido, o planejamento do ensino diz muito a respeito da sensibilidade dos professores em relação às necessidade de animar, encorajar e mediar a aprendizagem dos alunos e, na medida em que avançam em suas experiência de ensino os professores lidam com maior flexibilidade em relação à pratica do planejamento diário das aulas e passam a planejar para períodos mais longos.

Nos relatos emergem, também, aspectos relacionados aos saberes da gestão de conteúdos em sala de aula, sobre a necessidade de promover a participação dos alunos na própria aprendizagem e sobre os saberes profissionais, enfatizados por Moacir e Francisco, interlocutores dessa investigação:

Para a nossa primeira aula, a professora achou melhor que trabalhássemos com a língua portuguesa [...] devido à pobreza do conteúdo do livro adotado, achamos melhor pesquisar sobre o assunto e levar uma complementação ao texto explicativo que se encontrava no livro. Já de cara percebemos uma das maiores dificuldades: a turma parece não ter sido acostumada pela professora inicial deles a escreverem textos de conteúdos expostos no quadro. [também na aula de geografia] mais uma vez nos defrontamos com o reduzido teor conteudista presente no livro adotado pela escola [...] com o intuito de aprofundarmos melhor o conteúdo, valorizando o aspecto geográfico em si, da divisão regional, levamos ao quadro algumas informações complementares ao texto do livro, esquematizando mais objetivamente as regiões do país. Além disso, levamos um mapa grande, da própria escola para melhor visualização da divisão regional bem como um livro atlas. (Moacir)

A narrativa de Moacir coloca questões relativas ao conhecimento dos conteúdos de ensino pelo professor e à forma como esse lida para torná-los ensináveis. Para o interlocutor, de acordo com a experiência de ensino/estágio, os conteúdos trabalhados em sala de aula são restritos, em sua organização textual, e ensinados em moldes compatíveis com a racionalidade técnica. É importante ressaltar que em outros trechos narrativos Moacir descreve o tratamento dado aos conteúdos e ao seu ensino, na sala de aula em que estagiou e conclui que, há negligências em relação ao planejamento e ao ensino dos conteúdos. Este último restringe-se, segundo Moacir, ao uso do livro/texto e, em sua visão, essa forma de tratamento dos conteúdos de ensino subestima a capacidade de aprendizagem dos alunos: “[...] *uma professora titular com certa experiência, mandar um grupo de estagiário simplificar, eu acho que ela tava subestimando demais a capacidade deles [...] a gente ter que trabalhar da forma mais objetiva possível [principalmente] com adultos, com experiência de vida, que podem trocar idéias, informações com a gente [...]*”.

De acordo com Shulman, apud Monteiro (2001), conhecer os conteúdos enquanto matéria de ensino e o modo como esses se transformam no ensino, constitui uma exigência para os professores no exercício da docência, ou seja, é necessário que os professores saibam sobre o que ensinam, tanto no que diz respeito à estrutura do conhecimento/conteúdo por si mesmo, quanto para transformá-lo em matéria de ensino. Também para Monteiro (2001), é fundamental tratar com relevância a questão do conhecimento dos professores em relação aos conteúdos de ensino que implica, por exemplo, seleção e o tratamento pedagógico para que ao ensiná-los os alunos aprendam. Nesse sentido, trazer essa questão – do conhecimento dos conteúdos - para o centro das discussões sobre os saberes docentes, tem a ver com a valorização dos saberes que os professores criam e recriam enquanto organizam e desenvolvem as tarefas do ensino, enfatiza a autora. Compreendemos, assim, que as preocupações de Moacir com a estrutura, organização e desenvolvimento dos conteúdos de ensino na sala de aula são também fontes de inspiração para a construção de novas práticas docentes, centradas na intenção de que os alunos alcancem êxito em suas aprendizagens.

Outro aspecto relevante, no que trata da importância dos professores conhecerem e desenvolverem saberes em relação aos conteúdos de ensino, é considerado por Fiorentini (1998, p. 316). O autor refere-se ao domínio profundo do conhecimento pelo professor como fomentador da autonomia intelectual de que necessita para a produção do seu próprio currículo e para que se constitua “[...] efetivamente como mediador entre o conhecimento historicamente produzido e aquele – o escolar reelaborado e relevante socioculturalmente – a ser apropriado/construído pelos alunos”.

Outros saberes, igualmente necessários aos professores, são abordados por Francisco, interlocutor desta investigação, e estão relacionados à democratização das relações na sala de aula e, às condições em que figura socialmente a profissão professor:

Para saber ser professor: primeiro é saber que a realidade não é tão fácil como muitos professores da universidade falam [...] para ser professor é preciso ser democrático, é preciso saber ouvir seus alunos saber planejar dentro do que se vai fazer, não é fácil diante da realidade que a gente vive já que não tem tanto incentivo financeiro, o professor ganha pouco, as vezes não tem incentivo material [...], pra saber ser professor é preciso ter, principalmente, amor pela profissão se você não ama, se você não gosta, se você simplesmente quer ser professor pelo dinheiro não vai dar certo, porque o dinheiro é pouco [...]. (Francisco)

Neste excerto narrativo, Francisco se reporta a duas importantes dimensões do saber necessário ao professor para que desenvolva com êxito sua prática docente: o saber relacionado à realidade que envolve as relações na escola, e mais precisamente na sala de aula, de modo que favoreça a aprendizagem dos alunos e o saber relativo às condições sociais de exercício da profissão docente e de desvalorização social a que está submetido o trabalho do professor na atualidade, que exige conseqüentemente, segundo o interlocutor, o comprometimento do professor com a superação de desafios postos à profissão.

Nóvoa (1995), considera que o processo de fazer-se professor, ocorre numa tridimensionalidade que implica, simultaneamente, construir a vida (pessoal), o trabalho (profissão) e o espaço de atuação/de trabalho (a instituição). Refletir sobre as condições contextuais nas quais se desenvolve a profissão docente requer dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, em primeira instância, situar-se em relação às demandas contemporâneas que se colocam à escola, em relação ao seu papel político de promover a democratização do conhecimento sistematizado e a produção do saber.

Nessa relação, se dá a construção da identidade docente e, conseqüentemente, da profissionalização do trabalho docente. Para Pimenta (2002), a identidade do professor constrói-se sob um processo contínuo de reflexão que esses sujeitos desenvolvem considerando, a significação social da profissão e a revisão constante das tradições do ensino. Também nesse processo, inserem-se os sentidos que cada professor atribui ao seu fazer docente cotidiano, orientado pelos valores, crenças, saberes, motivações, angústias, expectativas, e outros atributos culturais, que lhes acompanham no ser professor.

Nesse sentido, as dificuldades e os desafios abordados por Francisco e, que se relacionam com a necessidade de atualização constante dos professores em relação aos contextos em que ocorre a prática docente, com as necessidade de construir estratégias para

que a aprendizagem seja uma realidade nos espaços escolares e, ainda com o comprometimento dos professores em relação à democratização do conhecimento sistematizado, indicam a nosso ver, que o estágio supervisionado possibilita aos professores em formação refletirem sobre os condicionantes sociais que se impõem à prática docente, sobre as exigências do ensino e, sobretudo, sobre as possibilidades de mobilizar os estagiários na construção de uma “[...] ação diferente daquela idealizada teoricamente [...]”, o que “[...] depende, sobretudo, de sua formação teórico-epistemológica. É justamente esta formação teórica que permite ao professor perceber relações mais complexas da prática.” Como enfatiza Fiorentini (1998, p.319).

Nessa mesma perspectiva, de mobilização de saberes durante o percurso da formação inicial docente, notadamente no estágio supervisionado, analisamos as narrativas de Maria e Antonia, que focalizam aprendizagens do saber ensinar:

O estágio é necessário para complementar essa parte [da prática] pra gente ser professor [...] teoricamente a gente aprende muita coisa, mas, no estágio a gente aprende muito mais. (Maria)

[Para ser professor] é necessário saber ensinar, pois a cada dia ao ensinar a gente aprende e, com essa aprendizagem, a gente ensina melhor. Isso sempre se transforma num círculo contínuo e produtivo. (Antonia).

Para Maria e Antonia, ao assumirem o ensino como atividade principal do estágio supervisionado, os professores em formação aprendem sobre a prática docente ao mesmo tempo em que interagem organizando e desenvolvendo atividades de ensino, ou seja, aprendem enquanto ensinam, na relação com o saber, com os alunos e com os pares.

Consideramos que essa é uma visão importante sobre o estágio supervisionado, pois, condiz com a perspectiva de que o estágio, na regência da sala de aula, mobiliza diferentes saberes, realçando a dimensão formativa desse componente curricular. De acordo com a narrativa Maria reconhece que o estágio é bastante fértil nas aprendizagens sobre saber ensinar. Essa compreensão encontra apoio em Saviani (2008), Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2006), entre outros autores/pesquisadores que enfatizam a necessidade de revisão das práticas docentes que desconsideram a natureza interativa e de interdependência da teoria e da prática na formação inicial e continuada de professores, assim como, no fazer cotidiano dos professores.

Para Antonia, particularmente, aprender a ensinar é um processo que ocorre em movimento cíclico, em que cada dimensão do processo qualifica a prática do professor. No

estágio, ao ensinar, os professores em formação mobilizam diferentes saberes dos quais se utiliza para desenvolver as atividades de ensino. Tardif (2002, p. 21) traz contribuições importantes, nesse sentido, reafirmando que para ensinar os professores mobilizam diferentes saberes. Segundo o autor “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-lo e transformá-lo pelo e para o trabalho”. Comprendemos que, nessa dimensão, o estágio supervisionado é, por excelência, um espaço que favorece aos professores em formação o contato efetivo com a prática do ensino, através da qual, são desafiados a construir práticas que resultem em aprendizagens importantes.

Para sintetizar as reflexões dos interlocutores acerca dos saberes mobilizados na prática, apresentamos a FIGURA 04:

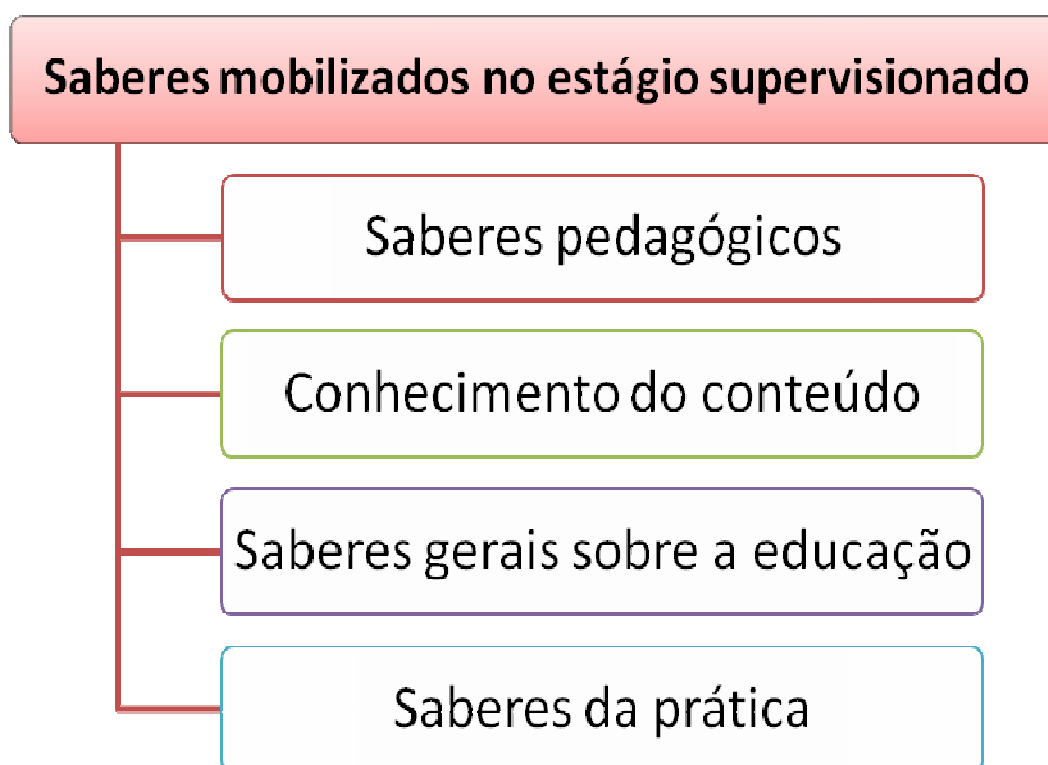


FIGURA 04 – Saberes mobilizados no estágio supervisionado
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados registrados na FIGURA 04 condensam o pensamento dos interlocutores sobre os diferentes saberes requeridos na prática pedagógica. Revelam que para ensinar o professor articula e mobiliza saberes de natureza diversa. Portanto, além de saber o conteúdo, o professor precisa saber planejar, saber coordenar a gestão do conteúdo e do espaço tempo da aula, saber sobre os alunos e suas necessidades de aprendizagens, entre outros aspectos.

3.3.2 Estágio supervisionado como locus de produção de saberes docentes

As pesquisas desenvolvidas sobre a temática dos saberes docentes dão conta de que esses saberes se originam de fontes plurais, são produzidos por diferentes sujeitos e em espaços internos e externos à escola, têm natureza multidimensional e, constituem um repertório de conhecimentos necessários aos professores (GAUTHIER *et al*, 2006). Ao produzirem uma tipologia dos saberes docentes autores como Tardif (2002), Gauthier *et al* (2006) e Pimenta (2002), entre outros, apontam os saberes pedagógicos/da prática como aqueles a que menos conhecemos, do ponto de vista das pesquisas acadêmicas e que, portanto, merecem ser explorados para que as sistematizações provenientes das pesquisas contribuam com a dinamização e eficiência da prática dos professores e consequentemente da aprendizagem escolar.

Esses autores atribuem aos saberes da prática um valor substancial, pois, são construídos pelos professores enquanto desenvolvem atividades de ensino, no cotidiano do seu fazer pedagógico/docente, na relação com a comunidade escolar e, essencialmente, com os alunos na sala de aula. Os saberes da prática docente, embora tenham uma conotação social, produzem-se na subjetividade do ser professor, pois têm origem no fazer cotidiano docente que, embora essencialmente social têm, indiscutivelmente, uma dimensão individual, como enfatiza Caldeira (1995).

Com base nessa compreensão, importa-nos contribuir com a ampliação da discussão e, consequentemente do conhecimento sistematizado sobre os saberes docentes, envolvendo o pensamento de sujeitos diretamente envolvidos no seu processo de produção e de desenvolvimento, os professores. No caso particular dessa investigação, alguns dos interlocutores tiveram o primeiro contato com a prática de ensino através do estágio supervisionado enquanto outros, já contavam com a experiência docente, o que lhes logrou a oportunidade de refletir sobre a prática docente, numa situação diferenciada, ou seja, no diálogo com a própria experiência focada no âmbito da investigação e da formação assim como, na socialização das aprendizagens construídas. Nesse contexto, consideramos importante construir um diálogo com os interlocutores, a partir das seguintes questões: Através do estágio supervisionado os professores em formação constroem saberes docentes? Quais saberes da profissão docente são construídos na vivência do estágio supervisionado? Como esses saberes são produzidos? Analisamos nessa seção, o que dizem os interlocutores a respeito dos questionamentos propostos:

Acho que os saberes ligados a prática pedagógica são os mais alicerçados no estágio. Na verdade eu acredito que o estágio possibilita ao estagiário perceber que algumas de suas noções teóricas não são suficientes para o trabalho. Os saberes metodológicos e didáticos também acabam ganhando sentido mais amplo e coeso. A ação leva a uma percepção com mais propriedade sobre o que realmente funciona ou não dentro das atividades de um pedagogo. (Moacir)

A fala de Moacir nos parece representativa da influência que marca a revisão teórica sobre os saberes docentes na formação inicial de professores, no Curso de Pedagogia do CCE/UFPI, pois, o pensamento elaborado pelo interlocutor contempla e sintetiza elementos fundamentais da teoria proposta nas disciplinas curriculares da formação. Dos elementos trazidos pelo interlocutor destacamos para análise: o estágio como espaço de inserção dos professores em formação, no contexto da escola; a visão do interlocutor de que os fundamentos teóricos não são em si, suficientes para o desenvolvimento das práticas de ensino e, a importância da articulação dos recursos metodológicos e didáticos na prática do professor, como um saber da prática necessário ao ensino.

A reflexão de Moacir revela a importância do estágio supervisionado como espaço no qual os professores estabelecem relações entre os saberes específicos da profissão docente, adquiridos na formação inicial, e os saberes da prática que exigem dos professores a reelaboração dos saberes da formação, para que atendam as peculiaridades da prática do ensino. Nesse sentido, Silva (2008, p. 43), atribui ao estágio supervisionado, a condição de constituir-se num “[...] espaço fértil para a produção de diversos saberes salutareis à profissão docente na sociedade contemporânea na qual a construção de sujeitos capazes de contextualizar, planejar e gerir o seu saber pedagógico se faz uma necessidade de sobrevivência”. Compreendemos, nesse sentido, que o processo de reflexão de Moacir, revela que o saber emergente nas atividades de estágio é um saber prático, pois, constitui-se a partir da vivência do professor na relação com o ensino e permite que estabeleça relações entre saberes teóricos e práticos na formação, concebendo-os como complementares e de construção contínua, cuja efetividade tem relação com a dinâmica cotidiana da prática na qual “[...] os saberes metodológicos e didáticos também acabam ganhando sentido mais amplo e coeso”, conforme postula Moacir.

Reafirmando a ideia de fertilidade do estágio supervisionado na construção de saberes docentes, apresentamos as narrativas de Selma, Maria e Antonio, ao registrarem que diferentes saberes afloram nas situações cotidianas das práticas de ensinar:

Num determinado momento [no estágio] a gente tá fazendo aquilo que vê na sala de aula, tá um pouco repetindo a ação de dar aula, então num determinado momento vai ser um repeteco, só estudar um assunto pra dar uma aula, pronto, estudei o assunto e dei uma aula. Mas, no outro lado você aprende que não é só isso porque dependendo de como os alunos vão sinalizando a aula, vamos vendo que não basta só fazer isso, e aí a gente começa a perceber que podemos e devemos estudar, que podemos e devemos preparar uma aula que seja realmente um espaço de debate, de motivação, de participação. (Selma)

Lá no estágio você já tem a teoria, mas, você vai conhecer a parte da prática e, nessa prática você observa, como eu observei, as várias práticas, a minha experiência foi boa porque tive duas professoras como espelho, e você vai tendo a oportunidade de ir melhorando essa prática.[...] eu aprendi mais, eu aprendi a como ministrar uma aula, no estágio a contribuição pra mim foi muito grande (para aprender) a me relacionar com a criança a ter mesmo o planejamento efetivo. (Maria)

E, na prática eu acho que é assim, é procurar saber [sobre] a vida individualmente de cada aluno, pra depois não ir pecar no diagnóstico, fazer um diagnóstico, vamos dizer assim, superficial, eu acho que é mais ou menos por aí. [...] Na modalidade EJA, existem alunos, que eu pude observar e conviver, que tinha capacidades diferentes, uns eram mais avançados que os outros, uns tinham a escrita mais desenvolvida que outros e, eu tive que fazer um diagnóstico prévio, convivendo com eles eu pude perceber isso, e assim um acompanhamento uma interação maior com eles, individualmente, exatamente porque eles apresentam dificuldade de aprendizagem diferentes no currículo diferente, então eu tive que fazer um acompanhamento individual, um acompanhamento maior dependendo da necessidade de cada um, e assim, eu acho que é por aí, o professor precisa saber exatamente, ter essa noção de interação maior com o alunos. (Antonio)

A ênfase das narrativas de Selma, Maria e Antonio, é dada à questão do saber que os professores desenvolvem na relação com os alunos de tal modo que, essa relação se constitua de forma interativa, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, para o que os professores necessitam planejar e desenvolver atividades de ensino que envolvam a participação efetiva desses.

Consideramos relevante, também, o reconhecimento manifestado pelas interlocutoras Selma e Maria em relação ao fato de que, no processo de aprendizagem docente a observação da prática dos professores experientes pode lançar luzes sobre a reflexão que o estagiário desenvolve em relação ao tipo de professor que deseja ser. Ou seja, a observação da prática dos professores experientes traz contribuições importantes para o referencial de prática docente, reconhecida pelos futuros professores como boa, como necessária e que, efetivamente, querem assumir, quando docentes em exercício. Importa-nos ressaltar, no entanto, em consonância com Pimenta e Lima (2004) que, a prática dos professores experientes não deva ser tomada como modelo pronto a ser aprendido e seguido pelos futuros

professores, assim como também, não os deve ser os instrumentos e técnicas de ensino por eles utilizados, pois, essa é uma visão técnica e instrumental da prática do ensino e da formação docente a que nos opomos.

O que enfatizamos é que a experiência dos professores de carreira serve como referencial a ser considerado na aprendizagem dos futuros professores, seja, por um lado, quando reconhecida como interessante, a exemplo da declaração de Maria: “[...] *a minha experiência foi boa porque tive duas professoras como espelho, e você vai tendo a oportunidade de ir melhorando essa prática*”, ou seja, por outro lado, como algo repudiado, como podemos constatar na fala de Moacir: “[...] *no meu caso, eu aprendi o que eu não quero ser como professor*”. Diante dos diferentes relatos compreendemos que o estágio ao oportunizar a reflexão sobre o perfil do professor e da prática docente necessária nos dias atuais, cumpre o importante papel de desafiar os professores em formação na mobilização e na produção de outros saberes decorrentes das interações dos interlocutores com os alunos no ambiente da escola, com os saberes necessários ao desempenho, à organização, ao desenvolvimento das tarefas do ensino e à compreensão das demandas que estão postas socialmente aos professores enquanto agentes da educação. Para Silva (2008, p.43) a sociedade contemporânea requer “[...] profissionais criativos, autônomos, com iniciativa própria, capaz de problematizar uma dada situação e criar mecanismos para superar os obstáculos”. No campo da educação, essas exigências estão postas aos professores, que para respondê-las mobilizam, criam e recriam saberes que lhes são específicos e que os caracterizam em ação, profissionalmente.

Nos relatos emerge a ênfase dada pelos interlocutores à necessidade de constituir, no âmbito do ensino, uma relação de interação com os alunos, atribuindo a esta a possibilidades de alcançar êxito na participação e aprendizagem desses: “[...] *dependendo de como os alunos vão sinalizando a aula vamos vendo que não basta só fazer isso (estudar o assunto para dar aulas) que, podemos e devemos preparar uma aula que seja realmente um espaço de debate, de motivação, de participação [...]*”.

O estágio supervisionado, desse modo, é palco de significativas aprendizagens sobre a profissão docente. No cenário do estágio é possível aprender sobre a interação professor/aluno, sobre o planejamento, sobre o ensinar/aprender: “[...] *no estagio a contribuição pra mim foi muito grande (para aprender) a me relacionar com a criança a ter mesmo o planejamento efetivo*. O estágio, também, é palco de conhecimento sobre a realidade escolar de ensino, de acordo com o pensamento de Antonio: “[...] *eu tive que fazer um diagnóstico prévio [...] e assim um acompanhamento, uma interação maior com eles (os alunos), individualmente*”. O interlocutor enfatiza a necessidade de que os professores

conheçam as necessidades de aprendizagem dos seus alunos e desenvolvam estratégias de ensino que atendam a essas necessidades.

A importância atribuída pelos interlocutores à relação de interação entre professores e alunos na sala de aula e, de modo particular, atenta às necessidades individuais de aprendizagem, como informa a narrativa de Antonio, é analisada por Tardif (2002, p.129) que ressalta a natureza individual e ao mesmo tempo heterogênea sob a qual ocorre a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido o autor ressalta: “[...] embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”. Da mesma forma, é necessário que os professores reconheçam as diferentes possibilidades sociais e capacidades pessoais dos alunos que se encontram numa mesma sala de aula.

Carvalho; Pérez (2001) referem-se aos saberes pedagógicos integradores dos professores como necessários ao estabelecimento de relações de interação desses com os alunos. Para as autoras essa relação implica o saber dos professores para que elaborem atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem na aquisição e reelaboração de conhecimentos, nas capacidades de aprender e de agir. Além de planejar as atividades os professores devem saber acompanhar o trabalho dos alunos para que alcancem os objetivos de aprendizagem propostos. Saber fazer, nesse sentido exige mais que saber planejar a atividade, mas, implica acompanhamento e análise crítica das aulas, enfatiza as autoras.

A experiência do estágio favoreceu aos interlocutores Antonia, Francisco e Paulo uma aproximação com o cotidiano da escola e da prática dos professores cuja dinâmica e demandas mereceram destaque em suas narrativas:

A partir dessa experiência [do estágio] agente vai construindo, formando idéias de como é o cotidiano do professor, do perfil dos alunos, da prática educativa, do ambiente escolar, do saber ensinar, saber fazer, saber ser e do saber conviver. (Antonia)

Meu estágio todinho foi mais proveitoso para mim na questão de aprender como funciona a escola em todas as suas áreas [...]. (Francisco)

O que eu pude aprender durante esse estágio que foi importante na minha formação [...] a gente aprende realmente como é a rotina do professor em sala de aula as dificuldades que o professor passa, tanto na questão do reconhecimento quanto na questão das condições de trabalho porque se exige muito que a gente faça um trabalho de qualidade, mas, muitas vezes a gente não recebe condições necessárias pra desenvolver esse trabalho. (Paulo)

Os interlocutores são unânimes em afirmar, através de suas narrativas, que o estágio supervisionado favorece aprendizados inerentes à prática docente, tendo como lócus, em primeira instância, o ambiente da escola. Antonia, Francisco e Paulo, por ocasião do

estágio supervisionado, lançaram um olhar sobre o cotidiano da escola e, mais precisamente sobre o fazer dos professores na tessitura desse cotidiano. O ambiente da escola, as tarefas docentes, as relações que ali se desenvolvem, as condições de trabalho do professor, as dificuldades que enfrentam no exercício de sua prática, são elementos trazidos pelos interlocutores como focos de observação e de reflexão, como podemos constatar nos extratos narrativos. Para analisar esses elementos, no contexto da prática docente buscamos apoio teórico em Caldeira (1995) que analisa a importância do cotidiano escolar, que se constitui ao mesmo tempo fundamento e produto das práticas docentes e, em Pimenta e Lima (2004), que enfatizam a importância do papel estágio supervisionado como mobilizador de saberes da formação, assim como articulador de novos saberes dos futuros professores na relação inicial com a prática docente.

Através do estágio supervisionado os professores em formação interagem com um ambiente escolar vivo, dinâmico, descortinado, em relação aos desafios da prática educativa, de modo mais geral, e da ação docente de modo particular. Caldeira (1995, p. 7) identifica o saber do cotidiano como algo passivo de modificações constantes, pois, fundamenta-se em “[...] conhecimentos produzidos pela ciência, pela filosofia e pela arte”, assim como nas experiências sociais e pessoais produzidas no contexto do trabalho escolar e, mesmo na sua exterioridade, mas, que nele repercute. Desse modo, no desenvolvimento da prática docente os professores constroem e reconstróem saberes para atender às exigências do ensino, entendido aqui como uma prática social contextualizada e complexa. Essa dinamicidade própria do contexto escolar representa para os professores em formação um campo aberto em relação às possibilidades de aprendizagens da docência, agora na interação direta com a realidade da escola.

Analisando a amplitude dos elementos trazidos pelos interlocutores em suas narrativas, inferimos sobre a prática como lugar de mobilização de saberes da formação e, principalmente, de produção de saberes docentes experienciais, como ferramentas que possibilitam ao professor compreender o contexto sócio-político e pedagógico da escola e da sala de aula, pois referem-se aos aprendizados relativos à dinâmica do trabalho docente no contexto da escola. Essa visão mais ampliada sobre a complexidade e as exigências da prática de ensino pode, em alguma medida, ser ressonância dos processos de reformulação curricular dos cursos de formação de professores que passam por transformação com o fim de focar o sentido da formação e dos problemas identificados nas práticas escolares.

A esse respeito Souza (2006, p. 19), enfatiza a necessidade de que os professores em processo de formação e no seu exercício profissional “[...] pudessem ter uma formação

teórica sólida a fim de que fossem capazes de entender o cotidiano da escola e da sala de aula como espaço de problematização, análise e interpretação da práxis educativa como uma práxis social global”. Compreendemos, nesse sentido, que o estágio supervisionado representa, no currículo da formação inicial docente, possibilidades de produção dos saberes teóricos requeridos como fundamentos da prática docente, o próprio espaço da prática como fomentadora de elementos para a reflexão sobre os desafios e exigências do ensino.

Pimenta e Lima (2004, p. 43), ressaltam a importância de que ao estágio supervisionado seja atribuída a função de [...] possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para a sua inserção profissional”.

Os interlocutores da investigação abordam, também, em suas narrativas, as múltiplas facetas da prática pedagógica. Ou seja, tanto para os professores em formação, que se encontram no estágio supervisionado, quanto para os professores experientes, a vivência da profissão docente constitui situação de aprendizagem, possibilitando aos professores o reconhecimento das exigências peculiares do ensino, conforme apresentação da FIGURA 05:



FIGURA 05: saberes construídos na prática

Fonte: dados da pesq

A figura apresentada sintetiza a visão dos interlocutores em relação às exigências das práticas de ensinar, ao mesmo tempo, revela suas possibilidades de ser, em si, o próprio lugar da formação contínua dos seus sujeitos. Os professores na relação com o saber, com os demais agentes do ensino e com o contexto no qual este se realiza aprende acerca das rotinas do trabalho docente, das demandas da aula, assim como, reconhece as exigências do saber ensinar, prática essa que requer tomadas de decisões. A prática configura-se, pois, espaço de ensinar/aprender.

3.3.3 Estágio, saberes docentes e as exigências do saber ensinar

O ensinar e aprender na profissão docente são faces interdependentes de um mesmo processo, uma não se completa sem a outra. O ensinar/aprender, enquanto processos interrelacionados, necessitam constantemente que o professor invista na formação permanente, como tarefa inacabada que se modifica em consonância com a dinâmica geral da sociedade, com implicação direta nas dinâmicas de formação e de educação escolar. Essa característica de incompletude da formação docente requer tanto dos sujeitos que assumem no processo de formação, o lugar do professor que ensina, quanto daqueles que estão professores em formação, a mobilização, a revisão, a produção de saberes para que suas tarefas de ensinar e de aprender, simultaneamente, alcancem os objetivos a que se propõem.

Na perspectiva de dialogar com a experiência dos interlocutores, focalizando as exigências que se colocam à prática do ensino, enquanto *lócus* de produção de saberes docentes, sugerimos que esses destacassem em suas narrativas o que, no contexto do estágio, pode ser caracterizado como exigências das práticas de ensinar ou para aprender a ensinar. Os excertos narrativos, produzidos no percurso de desenvolvimento do estágio supervisionado, apresentam em síntese, a visão dos professores em formação, interlocutores dessa investigação, a respeito da questão proposta:

[Durante o curso] podemos aprender a teoria e a prática que cerca o processo de ensino-aprendizagem. E no decorrer do estágio podemos confrontá-las (teoria x prática) e verificar o que realmente dá certo em sala de aula e o que não dá certo. É importante ressaltar que o curso fornece uma base do que é necessário saber para ser professor, mas, é no dia a dia da sala de aula que esse saber vai se aperfeiçoando. (Antonia)

Hoje tenho em mente que o professor não é um simples transmissor de conhecimentos, o professor deve ser crítico, problematizador, sem perder de vista as diferenças, as contradições e a realidade de cada um. (Antonio)

Além dos saberes metodológicos, técnicos, legislativos – ldb, pcn – e didáticos; é preciso saber também respeitar a individualidade e a subjetividade de cada um dos alunos. É preciso respeitar e trabalhar de acordo com as possibilidades, capacidades e dificuldades, nos mais diversos níveis, de cada um dos alunos atendidos pelo professor. É preciso, mas do que nunca, entender que não é porque o curso de licenciatura terminou, que você já pode se considerar um professor totalmente formado. O princípio da ‘formação continuada’ é fundamental para a consolidação paulatina do “ser pedagogo”, do profissional da e em educação. (Moacir)

Eu me sinto preparada para docência, mas também sei que ainda tenho que aprender muito porque pra cada colégio que eu for vai ser outra realidade, mas eu me sinto preparada pra tentar. (Maria)

Sei que ainda falta caminhar muito, sei que a estrada é longa, é árdua tem lá suas pedras, mas, tendo objetivos eu acho que chega. [...] a sala de aula é um universo dinâmico, vivo, precisa ser participativo, e desafiador porque o aluno, do nível intelectualmente que seja, gosta de ser ouvido, gosta de responder, com uma participação. Quando você vai entrevistar um aluno ele diz oba tia eu gostei, eu gosto quando alguém pede a minha opinião [...]. (Selma)

Como eu disse antes, você tem que se esforçar muito para ser professor não é uma tarefa fácil, mas, se você se esforçar, procurar crescer você pode até desempenhar um bom papel, talvez não seja reconhecido por professores, pedagogos, diretor, mas, com certeza vai ser reconhecido pelos seus alunos que estão vendo que estão crescendo junto com você. (Francisco)

[para ensinar] tem que saber como é a prática na verdade, tem que saber questões de didática. Às vezes uma coisa muito simples como posicionar-se frente a um retro projetor têm professores no nosso curso de graduação que não sabem, já peguei alguns que não sabiam nem ligar [...] não adquiriu esse tipo de conhecimento em algumas didáticas, disciplinas que precisa na formação dele e, como ele pode repassar esses conhecimentos se ele também não tem? (Paulo)

As falas dos interlocutores apresentam um conjunto denso de aspectos que abrem várias possibilidades de análise, sob a perspectiva das exigências postas à prática do ensino em nossos dias. Diante da vasta produção apresentada pelas narrativas, selecionamos os aspectos com maior incidência no conjunto dos textos e sobre eles desenvolvemos nossa leitura analítico-interpretativa.

Conceber a prática docente como *locus* de produção de saberes dos professores, como fazem os interlocutores, representa a nosso ver, um importante referencial da compreensão dos professores em formação sobre as exigências do ensino, pois implica conceber o trabalho docente como algo que se constrói no cotidiano da escola, na relação com os demais sujeitos do processo de ensino aprendizagem e que, por extensão, inclui a

disponibilidade dos professores em refletir sobre sua própria ação como condição de criar e de utilizar diferentes saberes necessários ao ensino.

A esse respeito Miranda (2008, p. 16) ressalta que: “A produção de saberes a partir da prática não é um processo linear, pois envolve reflexão, análise, problematização, assim como enfrentamento de dúvidas e incertezas”. O desenvolvimento deste estudo parece ter possibilitado o movimento de reflexão feito pelos professores em formação, assim como pelos professores já experientes, interlocutores da investigação, para inserirem em suas narrativas aspectos relativos, por exemplo, ao perfil do professor necessário e das novas tarefas docentes que lhes são atribuídas na atualidade, como sublinharam textualmente Antonio, Moacir e Selma, ao destacarem, respectivamente: “[...] o professor não é um simples transmissor de conhecimentos, o professor deve ser crítico, problematizador, sem perder de vista as diferenças, as contradições e a realidade de cada um (aluno)”; “[...] é preciso saber também respeitar a individualidade e a subjetividade de cada um dos alunos [...] e trabalhar de acordo com as possibilidades, capacidades e dificuldades, nos mais diversos níveis, de cada um dos alunos [...]”; “[...] a sala de aula é um universo dinâmico, vivo, precisa ser participativo, é desafiador porque o aluno, do nível intelectualmente que seja, gosta de ser ouvido, gosta de responder com uma participação”.

Essa perspectiva de atuação dos professores, considerando os contextos singulares em se constituem as instituições de ensino e, mais precisamente, as salas de aula, é analisada por Imbernón (2002), que considera ser uma perspectiva associada às exigências de novos modos de ensino. Para o autor, é importante e urgente que a formação de professores atenda às necessidades de preparação desses profissionais para atuarem em situações de constante mudança e incertezas, pois, são essas, características do ato de ensinar. As mudanças de que trata o autor tem a ver com o que vêm ocorrendo na sociedade e que se encarrega de configurá-la como sociedade moderna, complexa, na qual as instituições educativas não têm mais o monopólio do saber e transitam de um modelo tradicional de reprodução do conhecimento para um outro modelo que prioriza a produção do conhecimento pelos próprios sujeitos do processo de ensino.

Essa mudança de paradigma requer a reestruturação da ação docente com a finalidade de atender às exigências de um contexto social emergente que institui novos conceitos, atitudes e valores. Em se tratando da educação escolar, essas mudanças relacionam-se com as exigências de constituição de novos modelos de relações na escola, que implica, sobretudo, o compromisso dos agentes da educação de um modo geral e, dos professores em particular, com a democratização das oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Outros aspectos igualmente importantes, como a exigência da apropriação do conhecimento e do uso de novas tecnologias no ensino, pelos professores e, de superação das relações de competição no interior dos sistemas e das instituições de ensino, são abordados por Paulo e Francisco, interlocutores da investigação. A questão relativa às exigências de saber operar com as novas tecnologias no ensino é analisada por Peres (2006, p. 57), que formula em relação a essa demanda junto às instituições de formação de professores, a questão seguinte: “Como preparar novas gerações com o conhecimento que dispomos hoje, sabendo que as inovações tecnocráticas, bioenergéticas e midiáticas tornam obsoleta o que, até ontem, era atualíssimo?” Essa, entre outras questões pertinentes à necessidade de atualização na formação docente, merece atenção no sentido de que seja considerada na organização curricular de formação de professores e do ensino nas escolas.

Diante dessa análise inferimos que, a prática dos professores não pode ignorar a expressiva influência dos recursos tecnológicos e midiáticos que podem e devem servir, à educação escolar com fins de facilitação da aprendizagem dos alunos, ou seja, é importante que os alunos apropriem-se desses recursos e com eles interajam no ambiente de aprendizagem. No entanto, a questão posta, de forma explícita na narrativa de Paulo, diz respeito às dificuldades com que os professores formadores lidam com esses instrumentos.

Da mesma forma, consideramos relevante o destaque feito por Francisco, em relação às exigências de que os agentes da educação na escola repensem as relações que ali se estabelecem no sentido de assumirem com os professores em formação os “conflitos” dessa trajetória de tornar-se professor. Assumimos, nesse sentido, em consonância com o pensamento de Tardif (2002) o entendimento de que, assim como em outras profissões, na educação, os professores em formação necessitam, para fins de aprendizagem da prática de ensino, entrar em contato direto com a experiência dos professores de carreira e mais que isso, do cuidado em forma de comprometimento desses com o nível de qualidade de formação daquele.

A formação dos futuros professores, portanto, deve ser entendida como uma responsabilidade coletiva, da instituição de formação, da escola que os recebe no período de desenvolvimento do estágio supervisionado, através do acolhimento e de outras contribuições dos agentes formadores nessas instituições, sobretudo dos professores. Enfim, os professores em formação são unânimes em reconhecer a importância do contato com experiências exitosas de prática docente, enquanto preparam-se para ingressar na profissão. Desse modo, a declaração de Maria, em perspectiva de atuação profissional, é representativa do pensamento expresso pelos demais interlocutores do grupo: “*eu me sinto preparada pra tentar*”. A

interlocutora compreende, a nosso ver, que o estágio representa iniciação à docência. Representa espaço de proffcuas aprendizagens e de produção do saber docente.

À GUIA DE CONCLUSÃO

À GUIA DE CONCLUSÃO

[...] Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado aprende. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez.

(Jacques Rancière)

A formação de professores na sociedade contemporânea tem contornos que remetem à superação de modelos formativos fundados na racionalidade técnica. O desafio emergente, então, é pensar a formação a partir de uma racionalidade crítica, o que implica, conseqüentemente, em um profissional portador de saberes tanto de uma cultura geral, quanto de uma cultura específica da profissão docente. Implica, ainda, formar o professor para o exercício da profissão com autonomia, de forma emancipada e com sensibilidade, conforme inspira a epígrafe deste texto.

Diante das exigências referentes à formação de professores, emergem desafios em relação ao estágio supervisionado. O estágio supervisionado, como uma realidade na qual figuram situações problemáticas e desafios em diferentes dimensões, é provocado no sentido de configurar-se através de indicadores potenciais para o desenvolvimento de práticas emancipatórias, no bojo das quais a análise e a reflexão crítica figurem como eixos norteadores.

Nesse sentido, retomamos nesta parte do estudo, as reflexões construídas no decorrer desta investigação focalizando o estágio supervisionado, no âmbito do Curso de Pedagogia do CCE/UFPI, como componente curricular de grande importância na formação de professores, na mobilização e na produção de saberes docentes. Os dados da investigação, portanto, revelam as configurações do estágio na formação de professores, bem como focalizam as contribuições do estágio na produção dos saberes da profissão docente. Em relação ao primeiro aspecto, analisamos os modos de organização do estágio supervisionado

no Curso de Pedagogia do CCE/UFPI e, nesta perspectiva, demarcamos a necessidade de que a formação de professores e o estágio supervisionado sejam fundados na concepção crítico-reflexiva.

No que concerne ao segundo aspecto, o estágio supervisionado avulta como *locus* de aprendizagens e de saberes docentes, haja vista oportunizar o diálogo da formação inicial com a realidade das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Através desse diálogo é possível uma aproximação dos futuros professores com docentes experientes, é possível, também, estreitar as relações entre os cursos de formação e a universidade.

Mediante o exposto, nesta seção, analisamos questões relacionadas a: o encontro dos estagiários com a docência, as peculiaridades do estágio, a importância do estágio supervisionado na formação de professores, a supervisão do estágio, o estágio supervisionado como espaço de produção de saberes docentes e o sentido da reflexão na vivência do estágio.

No processo de formação inicial de professores, a vivência do estágio supervisionado, articula diferentes sentimentos e expectativas. A ansiedade, a euforia e, muitas vezes, o medo diante da complexidade do processo de ensinar/aprender, marcam o início das experiências de estágio. Assim, a entrada no campo de estágio, segundo os interlocutores, embora com manifestações de acolhimento parte dos professores das escolas campo de estágio, é sempre um momento de dúvidas, de desafios e de inquietações. Entretanto, a colaboração de professores experientes e do professor de estágio, aliada às trocas com os pares, alicerçam o encontro dos futuros professores com a escola e com a sala de aula.

No contexto de iniciação do estágio, portanto, a supervisão das atividades é muito importante para consolidar aprendizagens, para criar um clima favorável na interlocução entre estagiário/escola campo de estágio. Isto posto, destacamos que a supervisão de estágio, no caso desta pesquisa, apresenta traços característicos de uma concepção tradicional, tanto no campo da instituição formadora, quanto nas escolas campo de estágio, pois as bases orientadoras da supervisão do estágio centrara-se no controle das atividades.

Diante do exposto, a partir dos relatos dos interlocutores e da análise realizada, o estágio apresenta-se permeado de dificuldades concernentes ao: reduzido espaço/tempo para preparação e desenvolvimento das atividades do estágio; distanciamento entre a instituição formadora e as escolas que recebem os estagiários, no que se refere à co-responsabilidade pelo desempenho plausível dos professores em formação, no âmbito da prática do estágio supervisionado; estágio supervisionado como atividade/etapa final da formação em detrimento de uma visão do estágio como oportunidade de interação dos futuros professores

com o campo de atuação profissional dos professores e respectivas demandas do ensino, entre outros.

Essa realidade, apresentada pelos dados da investigação, a nosso ver, não condiz com as exigências que se colocam aos professores em formação, sobretudo na questão do tempo/espço curricular, para que o estágio supervisionado se desenvolva como uma prática reflexiva, com possibilidades reais de interação e de intervenção na escola campo, para além do desenvolvimento das aulas. Desenvolvido nos moldes apresentados pela investigação, o estágio supervisionado pode sofrer redução em seu potencial formativo, enquanto componente curricular que potencializa a produção de conhecimentos sobre o ensino. Contudo, o estágio supervisionado é reconhecido como um importante componente formativo que faculta ao futuro professor aprendizagens sobre a profissão docente. A esse respeito, os dados revelam que, na vivência do estágio, os professores em formação desenvolvem um pensamento reflexivo sobre o/a:

- importância do ser professor e da sua atuação como agente mediador nos processos de ensino-aprendizagem;
- responsabilidade dos professores em relação à aprendizagem dos alunos, cujo alcance deva ser também um compromisso docente;
- relação teoria e prática na formação docente, ou seja, sobre distanciamento entre a instituição formadora, sua proposta de formação e as demandas das escolas públicas, campo de estágio;
- docência como atividade que propicia ao professor um aprendizado permanente através das situações de ensino/aprendizagem;
- escola enquanto espaço que favorece o contato direto dos professores em formação com a realidade da prática do ensino, e;
- estágio supervisionado como ponte de diálogo pedagógico na relação que se estabelece entre o aluno, a escola e a instituição de formação.

O estágio supervisionado, portanto, favorece aos professores em formação, a mobilização e a produção de saberes quais necessitam para a organização e desenvolvimento das práticas de ensinar. Trata-se de saberes relacionados aos conteúdos de ensino, às técnicas e às metodologias que, no caso dessas últimas, se transformam em estratégias que podem facilitar as tarefas de ensinar e aprender, na escola. São saberes, também, sobre o ser professor, sobre a educação e o ensino, envolvendo o saber, o saber ser e o saber fazer. Nesta

acepção, o estágio supervisionado na formação de professores é, ainda, lugar de produção dos saberes da prática. O lugar de saberes produzidos pelos estagiários nas relações com os desafios do trabalho docente, a partir da reflexão sobre a prática.

Comporta realçar que o estágio supervisionado, quando desenvolvido de forma planejada, possibilita, em suas diferentes fases, aprendizagens significativas e a produção do saber docente. A atividade de observação, por exemplo, cumpre a relevante função de possibilitar aos estagiários olhar a escola e a sala de aula em toda a sua dinâmica, de modo mais imediato e para além do que ocorre na sala de aula. Ou seja, possibilita ao estagiário olhar o conjunto complexo em que se desenvolve a educação escolar. Nesse sentido, consideramos que a atividade de observação é, por analogia, a porta de entrada, através da qual os estagiários enxergam o “que fazer” dos professores no desempenho de suas funções e, a partir de reflexões e da iniciação à docência constroem saberes relativos à escola, aos alunos e suas necessidades de aprendizagens, sobre os saberes relativos ao ensino enquanto prática social que resguarda especificidades próprias.

Nas etapas de participação e de regência de classe, de igual modo, os estagiários produzem saberes sobre o ensino na relação com os professores experientes, com o saber, com os alunos. Os saberes da prática, produzidos por nossos interlocutores, referem-se a: saber ensinar/aprender, saber da gestão pedagógica (gestão do conteúdo e disciplinar), saber do conteúdo, saber pedagógico do conteúdo, conhecimentos gerais sobre a educação, entre outros.

Diante da realidade revelada pelos dados da investigação, consideramos que o estágio supervisionado, no Curso de Pedagogia do CCE/UFPI, coloca importantes desafios à instituição de formação, às escolas campo de estágio e aos diferentes sujeitos envolvidos com as atividades do estágio. Esses desafios envolvem o trabalho colaborativo, a formação de profissionais crítico e reflexivos. Nesta direção, o estudo sugere:

- Sensibilização dos professores experientes para atuarem, em sintonia com a universidade, na preparação dos futuros professores;
- Orientação de estágios com base em projetos que levem em conta as demandas da escola, a necessidade de aprendizagem dos professores em formação, a importância da orientação dos professores experientes na universidade e na escola;
- O estreitamento da relação institucional e pedagógica entre as instituições envolvidas no estágio supervisionado;

- Colaboração pedagógica para que os professores em formação encontrem o seu lugar na escola campo de estágio, enquanto sujeitos do conhecimento em situação de aprendizagem da docência;
- Reorganização do espaço/tempo do estágio supervisionado no currículo de formação de professores;
- Aproveitamento das potencialidades formativas do estágio supervisionado, possibilitando aos professores em formação a vivência do processo completo de: identificação de necessidades escolares, problematização das situações de ensino, planejamento e execução de atividades didáticas como forma de intervenção na realidade escolar e participação na avaliação dos resultados;
- Comprometimento dos professores orientadores, tanto na instituição de formação quanto na escola campo de estágio, com os resultados de aprendizagem a serem alcançados pelos professores em formação;
- Superação dicotomia teoria/prática na formação de professores;
- Ampliação do debate acadêmico sobre a formação docente com ênfase na prática do estágio supervisionado enquanto componente capaz de favorecer a articulação entre as disciplinas do curso;
- Valorização dos estagiários como sujeitos que aprendem e que produzem saberes da profissão docente;
- Desenvolvimento e valorização de habilidades para “escutar” o que os professores tem a dizer sobre seus próprios processos de formação.

Consideramos igualmente importante, enfatizar a relevância do movimento de reflexão desenvolvido pelos interlocutores, através da prática do registro/sistematização do seu próprio pensamento sobre a formação docente, sobre a prática do ensino e sobre suas exigências, no contexto da escola pública. O registro da prática possibilitou aos interlocutores a reflexão sobre a prática, em movimento, ao mesmo tempo em que, gerou oportunidades de leituras e re-leituras da formação e da prática, favorecendo, nesse sentido, oportunidades de revisão, de (re)elaboração da prática pelos seus próprios sujeitos.

Diante da análise que nos foi possível construir, a partir dos relatos dos interlocutores, no contexto da investigação, consideramos que ainda há muito a ser desvelado sobre a problemática que envolve a formação de professores na contemporaneidade, a prática docente e, de modo particular, o estágio supervisionado na formação inicial de professores. Esse campo de estudo continua aberto a muitos investimentos que conduzam à produção de

novos conhecimentos. Consideramos, enfim, que o nosso olhar sobre a formação de professores e acerca do estágio supervisionado diz muito do que somos (do que estamos sendo) e do que vivemos na profissão docente. Foi, pois, escrevendo sobre estas temáticas que aprendi a repensá-las.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRITO, Antonia E. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, 17, p. 29-38, jul./dez. 2007.

BRZEZINSKI, Iría. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iría. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 167-194.

CALDEIRA, Anna M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CANDAU, Vera M. **Rumo a uma nova didática**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARVALHO, Ana. M. P.; GIL PÉREZ, D. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 107-124.

CARVALHO, Maria V. C. de. O curso de pedagogia da UFPI: retrospectiva histórica e desafios atuais. **Linguagens Educação e Sociedade**, Teresina, n. 4, p. 17-26, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiências e unvestigación narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educacion**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

FAZENDA, Ivani C. A. O papel do Estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani C. A. *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 53-62.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr. Arlindo J. de; MELO, Gilberto F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta M. G; FIORENTINI, Dario;

PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 307-335.

FORTUNA, Maria L. de A. A prática do ensino e os estágios supervisionados no cotidiano da escola: uma aposta na formação do professor-pesquisador. In: FONTOURA, Helena A. da (Org.). **Diálogos em formação de professores**: pesquisas e práticas. Niterói, RJ: Intertexto, 2007. p. 57-71.

FREITAS, Helena C. L; VIEIRA, Juçara D; AGUIAR, Maria A. da S. Verbos intransitivos para uma política pública *formar, valorizar, profissionalizar*. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 15-27, 2008.

FUSARI, José C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série idéias**, São Paulo, p. 44-53, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e educação**, Bauru/SP, v. 11, n 02, p. 327-345, 2005.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

HILA, Cláudia V.D. O gênero diário como instrumento catalisador na formação inicial. **Revista Travessias**, cidade, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acessado em 14/04/2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEITE, Yoshie U. F.; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria I. de. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber, 2008.

LIMA, Maria S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

_____. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Geovana F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, Lázara C. da; MIRANDA, Maria I. (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 85-113.

MENDES, Bárbara M. M. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógica: o caso da UFPI**. 359 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MIRANDA, Maria I. Ensino e pesquisa. In: SILVA, Lázara C. da S.; MIRANDA, Maria I. (Org.) **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 15-36.

MIZUKAMI, Maria da G. N. *et al.* **A escola e a aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2006.

MONTEIRO, Ana M. F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 74, p. 121-142, abr. 2001. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERES, Lúcia M. V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: OLIVEIRA, Valeska F de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 49-65.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, Ivani C. A. *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991. p. 15-37.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida:** teoria e prática. 2. ed. Oeiras, PT: Celta, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos, In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVA, Carmem S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Lázara C. da S.; MIRANDA, Maria I. (Org.) **Estágio supervisionado e prática de ensino:** desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

SILVA, Rejane M. G. da; SCHNETZLER, Roseli P. Estágios: um estudo empírico luso-brasileiro. In: SILVA, Lázara C. da; MIRANDA, Maria I. (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino:** desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 141-178.

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Ed. UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 74, p. 143-160, abr. 2001. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”.

VASCONCELOS, Eduardo M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Documentos consultados:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 201 de 08 de setembro de 2009.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia/UFPI. Teresina, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 26.set. 2008, seção I, p.3.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 16. maio. 2006, seção 1, p.11

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX . **Resolução n. 190 de 16 de dezembro de 2002**. Aprova proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia. Teresina, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 de 04 de março 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. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 04 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica, em nível superior, Curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 04. mar. 2002, seção I, p.8.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 19.ago. 1997.



APÊNDICE

APÊNDICE A

Orientações para a escrita dos diários de formação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: MARIA DO SOCORRO SOARES
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ANTONIA EDNA BRITO

Projeto: Estágio Supervisionado como espaço de formação e construção de saberes da profissão docente

Objetivo geral:

Investigar as contribuições do Estágio Supervisionado desenvolvido no curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela/Teresina, na construção dos saberes da profissão docente.

Questões orientadoras:

1. Como se caracteriza o estágio supervisionado desenvolvido no curso de pedagogia do CCE/UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela?
2. Quais saberes da profissão docente são mobilizados na vivência do Estágio Supervisionado desenvolvido no curso de pedagogia do CCE/UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela?
3. Qual importância é atribuída ao estágio supervisionado na formação docente pelos estagiários?
4. Quais saberes docentes são produzidos na vivência do estágio supervisionado?

Orientação para a escrita de diários da prática (estágio)

Caras estagiárias,
Caros estagiários,

O Curso de formação inicial de professores oportuniza as primeiras interações com o campo da aprendizagem do *ser professor* e de mobilização dos *saberes* necessários ao desenvolvimento da profissão docente, cuja tarefa essencial é o *ensino*.

A aprendizagem da profissão docente se dá pelo processo de envolvimento, coletivo e individual, dos sujeitos dessa formação numa constante reflexão que requer incluir: o sentido e a função social da educação; os sentidos e significados da profissão docente; a natureza, limites e possibilidades do ensino como atividade primordial dos professores; as

práticas que se desenvolvem como espaços de efetividade dos processos de ensino-aprendizagem, e, sobretudo o caminho percorrido por cada um, que resultam em aprendizagens do processo.

Esse estado de reflexão solicitado como um contínuo, em toda a formação, inclusive para além da formação inicial, é uma exigência para o desenvolvimento da profissão professor e de sua aprendizagem, para o que importa tomar as *práticas docentes em reflexão*, incluindo o estágio supervisionado, como prática mediadora dessa formação.

A prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, no curso de formação de professores, deve ser concebida como um instrumento que proporcione as condições para que o aluno estagiário aprenda sobre a realidade da escola, dos seus alunos, dos problemas que ali ocorrem. Deve ser um lugar propício para que *os alunos em formação* reflitam sobre a sua própria ação, em situação de ensino; sobre o lugar onde ela se desenvolve, a instituição escolar ou de formação; sobre as pessoas que nela se envolvem; as relações que aí se constroem e seus efeitos. O Estágio Supervisionado deve instigar a reflexão do aluno estagiário sobre a *prática docente*, a partir das suas expectativas de aprendizagem.

Nesse sentido, o que se pede – para fins de investigação sobre as contribuições do Estágio Supervisionado para aprendizagem do ser professor – é que as suas observações, dúvidas, desapontamentos, inseguranças, questionamentos, assim como, as alegrias, descobertas, crenças, aprendizados e outros sentimentos e construtos que permeiam a sua experiência/vivência do/no estágio supervisionado, sejam registrados em diários da prática e consequentemente tomados em reflexão por vocês.

A escrita do diário se coloca para os alunos e alunas estagiárias como uma possibilidade de olhar a si mesmo, situado no contexto de um processo de formação. Os diários permitem aos professores em formação (ou em exercício) revisar elementos do seu mundo pessoal que freqüentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto estão envolvidos nas ações cotidianas de trabalho e estudo (ZABALZA, 2004).

Considerando esses pressupostos teóricos, a escrita do diário se constituirá num diálogo sobre a sua *vivência* e a *importância* que você atribui ao *estágio supervisionado* para a (sua) aprendizagem do “*ser professor/a*”. A escrita do diário deve ocorrer durante o período letivo 2009/2, nos dias que lhes forem possíveis.

Sou muito grata pela sua participação.

Bom estágio, boa reflexão!
Socorro Soares (mestranda)
Teresina (PI) / 2009.

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: MARIA DO SOCORRO SOARES
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ANTONIA EDNA BRITO

Projeto: Estágio Supervisionado como espaço de formação e construção de saberes da profissão docente

Objetivo geral:

Investigar as contribuições do Estágio Supervisionado desenvolvido no curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela/Teresina, na construção dos saberes da profissão docente.

Roteiro para entrevista

1. Como foi sua experiência no Estágio Supervisionado
2. O que é necessário saber para ser professor?
3. Esse saber, ou esses saberes, são construídos no curso de Pedagogia? Justifique sua resposta.
4. Qual a importância do Estágio Supervisionado em sua formação profissional para o exercício da docência?
5. Através do Estágio Supervisionado - os alunos em formação aprendem a ser professor? justifique sua resposta.
6. Quais saberes da profissão docente são construídos na vivência do Estágio Supervisionado?
7. Você, a partir das experiências do Estágio Supervisionado, sente-se preparado para o exercício da docência? Justifique sua resposta.
8. Espaço aberto para suas considerações sobre o Estágio Supervisionado na formação docente.

Socorro Soares
Mestranda em Educação – PPGEd/UFPI – setembro de 2009

APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Maria do Socorro Soares
ORIENTADORA: Prof. Dra. Antonia Edna Brito

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: O Estágio Supervisionado como espaço de formação, problematização das práticas pedagógicas e construção de saberes da profissão docente.

Prezado(a) estagiário(a), _____ você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. A participação aqui solicitada é de caráter voluntário e concede a você inteira liberdade de aceitar ou não. Para orientar a sua tomada de decisão apresentamos a seguir elementos da proposta de investigação e se ao final da leitura desse termo você ainda não se sentir esclarecido/a deverá solicitar das pesquisadoras as informações que julgar necessárias. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de sua assinatura no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

A pesquisa de que trata este convite intitula-se: **O Estágio Supervisionado como espaço de formação, problematização das práticas pedagógicas e construção de saberes da profissão docente**; tem como objetivo geral investigar *as contribuições do Estágio Supervisionado na formação inicial, no Curso de Pedagogia da UFPI – no Campus Ministro Petrônio Portela, para a construção dos saberes da profissão docente. A referida pesquisa realizar-se-á com alunos/as do IX Bloco do Curso de Pedagogia, desta instituição de Ensino Superior. E, utilizar-se-á de entrevistas semi-estruturadas e diários da prática como instrumentos para coleta dos dados necessários à constituição do estudo.*

Assim, sua participação na pesquisa incluirá inicialmente, a produção de diários de formação que constituem registros narrativos, a partir de questões orientadoras, sobre vivências do seu processo de formação e suas contribuições para o exercício da docência. Os diários serão produzidos semanalmente, e apresentados para discussão quinzenalmente, em sessões de socialização no grupo de sujeitos da pesquisa, nos meses de setembro e outubro de

2009. Num segundo momento será solicitado à você a concessão de uma entrevista individual, sobre a questão em estudo – as contribuições do estágio supervisionado na aprendizagem da profissão docente - que será previamente agendada, orientada por um roteiro pré-elaborado, gravada, e posteriormente transcrita e digitada, com o fim de possibilitar seu referendo, haja visto, a necessidade de análise e interpretação por parte da pesquisadora.

É importante ressaltar que todas as informações prestadas, pelos sujeitos participantes da investigação, terão garantia de sigilo no âmbito dessa investigação. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador e o Comitê de Ética independente terão acesso a suas informações.

O período para coleta dos dados compreenderá os meses de setembro e outubro de 2009. Contudo, caso aceite participar da pesquisa, em qualquer momento desta poderá solicitar esclarecimentos que lhe sejam pertinentes. E, fica assegurado ainda que sua participação não lhe obrigará a custear despesas financeiras, assim como seu consentimento poderá ser retirado em qualquer momento da pesquisa.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____ RG: _____, CPF: _____ aluno/a do IX bloco do Curso de Pedagogia da UFPI/ Campus Ministro Petrônio Portela, abaixo assinado, concordo em participar do estudo - O Estágio Supervisionado como espaço de formação, problematização das práticas pedagógicas e construção de saberes da profissão docente como sujeito. Fui suficientemente informado, pela pesquisadora MARIA DO SOCORRO SOARES a respeito da minha participação no processo e decidi em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e, ainda, que minha participação é isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, aceito participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Tersina (PI), ____ de _____ de 2009.

Assinatura do(a) estagiário(a) / sujeito da pesquisa

Pesquisadora responsável



ANEXOS

ANEXO I

Fluxograma das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFPI

(Resolução CEPEX/UFPI nº 190/02)
