

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ADRIANA ALVES PUGAS DOS SANTOS

**O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE ELABORAÇÃO DOS SABERES DOCENTE E A  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Presidente Prudente

2008

ADRIANA ALVES PUGAS DOS SANTOS

**O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE ELABORAÇÃO DOS SABERES DOCENTE E A  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – UNESP- Campus de Presidente Prudente – SP, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite

Presidente Prudente

2008

Santos, Adriana Alves Pugas dos.  
S233e O Estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a  
formação do professor / Adriana Alves Pugas dos Santos. -  
Presidente Prudente : [s.n], 2008  
xiv, 170 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite  
Banca: Alberto Albuquerque Gomes, Helena Faria de Barros  
Inclui bibliografia

1. Estágio. 2. Saberes docentes. 3. Formação de professores. I.  
Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e  
Tecnologia.

CDD(18.ed.) 370

**O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE ELABORAÇÃO DOS SABERES DOCENTE E A  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

ADRIANA ALVES PUGAS DOS SANTOS

BANCA EXAMINADORA

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2008.

---

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes (PPGE – FCT/UNESP)

---

Profª Dra. Helena Faria de Barros (UCDB)

---

Profª Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite (PPGE – FCT/UNESP)

-orientadora-

## RESUMO

Relacionado à linha de pesquisa – Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores – este trabalho, que aborda “O estágio como espaço de elaboração do saber docente e a formação do professor”, teve como ponto de partida refletir sobre o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes, na formação do professor. Os objetivos que guiaram esta pesquisa foram realizar um estudo sobre os saberes que poderão ser elaborados a partir das experiências que o futuro professor adquire nas atividades de estágio; investigar e analisar como são previstos os estágios supervisionados no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, bem como analisar como os saberes docentes são construídos durante o estágio, a partir das opiniões dos egressos do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente. Devido à natureza desses objetivos, optou-se pela abordagem qualitativa, que permite uma melhor compreensão de fenômenos por meio da obtenção de dados, da análise e da interpretação. Foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e os Programas de Ensino das disciplinas relacionadas ao estágio. Egressos do curso de Pedagogia, diurno e noturno, que se formaram na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP de Presidente Prudente-SP, em 2005, foram selecionados como sujeitos da pesquisa porque já estariam trabalhando e, por isso, poderiam avaliar melhor a relação entre o que aprenderam durante a graduação, a vivência do estágio e a realidade na prática das salas de aula. 39 egressos responderam um questionário para a caracterização do perfil dos sujeitos, nove dos quais foram também entrevistados, visando ao aprofundamento das informações coletadas por escrito. A análise dos dados mostrou que o Projeto Pedagógico do curso pesquisado precisa de uma reestruturação curricular que atenda as necessidades de formação dos professores, permitindo-lhes, na relação entre teoria e prática, elaborar os saberes necessários à docência. De acordo com os egressos, essa aprendizagem só pode ser resultado de estágios muito bem planejados e concordam que as práticas de estágio precisam ser revistas a fim de superar as dificuldades presentes e garantir uma organização que contemple a necessária articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio; Saberes Docente.

## ABSTRACT

Related to the research group – Public Policies, School Organization, and Teacher Education – “Training as teachers’ knowledge development activity and teacher education” is the theme of this paper that had its start with the question: what role does training play in elaborating teachers’ knowledge during their graduation course? To answer that question, Pedagogy graduates who got their Education Major from Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/PP in 2005 were chosen as subjects to undergo an investigation whose aim has been to find out how training can help student teachers to acquire the knowledge they must have in order to be prepared for their professional practice. Those graduates have been chosen mainly because most of them have already been teaching and so they would be entitled to evaluate the relation between what they learned during their graduation course and the reality in elementary classroom practices. Investigating in which way Supervised Training Programs are inserted in the university Pedagogic Project, as well as analyzing graduates’ opinions about what kind of knowledge can be developed during training activities are also objectives which have guided this research. Due to the nature of those objectives, a qualitative investigation has been chosen as methodological procedure since it allows phenomena understanding by means of data collecting, analysis, and interpretation. Graduation Teaching Programs and Pedagogic Projects have been analyzed, and 86 daytime and nighttime graduated students have answered a survey which aimed to elaborate their profile, nine out of them having been interviewed in order to deepen written collected information. Data analysis has shown that Teaching Education Pedagogic Projects should go through a curricular reform for the purpose of responding to teachers’ needs allowing them, by relating theory and practice, to acquire the necessary skills for their professional performance. According to the graduates’ point of view it can only be achieved with the help of very well planned training activities, but they agree that training practices should be reexamined to overcome current difficulties and guarantee the necessary theory/practice articulated organization.

**Key-words:** Teachers’ Education; Training; Teachers’ Knowledge.

Dedico este trabalho ao Antônio Carlos, marido e amigo de todas as horas, que soube compreender a minha ausência, meus momentos de ansiedade, de angústia e, ao mesmo tempo, de felicidade. Essa pessoa participou de forma muito especial, tendo sempre uma palavra de ânimo e admiração pela coragem e vontade de estudar que sempre expressei. Na verdade, foi essa “força” e esse crédito que me impulsionaram a superar cada novo desafio na vida acadêmica e a querer, mais e mais..., novos desafios.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela força que me concede todos os dias para conquistar meus objetivos com perseverança, determinação e alegria e por ter me possibilitado chegar até aqui.

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho. Dentre elas, de uma forma particular:

À Professora Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, minha orientadora, não só pela constante orientação neste trabalho, mas, sobretudo pela sua dedicação, compreensão e sensibilidade que demonstrou para com minhas dúvidas e limitações.

À Professora Dra. Vanda Moreira Machado Lima pela inestimável contribuição. A sua disponibilidade e compromisso, foi valiosa à superação dos limites na etapa final desse trabalho.

Aos Professores Doutores Alberto Albuquerque Gomes e Antônio Geraldo Magalhães Pires, ao qual sempre muito amigos me inspiraram e incentivaram a continuar a carreira acadêmica.

À banca de qualificação, pela leitura atenta, e pelas contribuições.

Aos funcionários da FCT/UNESP de Presidente Prudente que me auxiliaram em tudo o que precisei.

Aos alunos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela participação na concretização da pesquisa.

Ao GPFOPE – Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar e seus membros pelas discussões e pela convivência.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos colegas de mestrado: Cíntia, Joana, Tarcísio, Juliana Zech, Luciene, Jaqueline, Camila entre outros, pela amizade, troca de experiências, companhia nos congressos, conversas e confraternizações que trará saudade e boas recordações.



À minha família, tios, tias, avós e padrasto que sempre torceram e acreditaram em mim.

À minha mãe Aurora e meu irmão Marcelo, pessoas especiais e essenciais que sempre me incentivaram e me apoiaram de todas as formas para que eu pudesse superar com força e muita determinação as mais diversas dificuldades, angústias e desafios durante toda a minha vida.

Ao Antonio Carlos, esposo amado, uma pessoa incrível, um porto seguro onde encontro alento, compreensão, companheirismo, carinho, amor e incentivo em todos os momentos e aos nossos filhos Arthur e Gabriel pelo amor incondicional e pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Teses e Dissertações defendidas na USP relacionadas ao estágio e práticas de ensino no período de 1996-2006. ....	18
<b>Quadro 2:</b> Teses e Dissertações defendidas na UNICAMP relacionadas ao estágio e práticas de ensino no período de 1996-2006. ....	21
<b>Quadro 3:</b> Teses e Dissertações defendidas na UNESP relacionadas ao estágio e práticas de ensino no período de 1996-2006. ....	22
<b>Quadro 4 :</b> Classificações Tipológicas e particularidades das pesquisas de Pimenta, Tardif e Shulman. ....	57
<b>Quadro 5-</b> Alteração na nomenclatura das disciplinas .....	84
<b>Quadro 6 -</b> Estrutura Curricular e seriação do Curso de Pedagogia vespertino 2000 / 2005 .....	86
<b>Quadro 7 -</b> Estrutura Curricular e seriação do Curso de Pedagogia noturno 2000 / 2005 .....	88
<b>Quadro 8:</b> Disciplinas relacionadas ao estágio. ....	91

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Sexo dos egressos .....	104
<b>Tabela 2.</b> Situação atual dos egressos em relação ao trabalho .....	105
<b>Tabela 3.</b> Tipo de escola onde exerce a função docente.....	105
<b>Tabela 4.</b> Idade dos egressos.....	106
<b>Tabela 5.</b> Tempo de docência dos egressos que atuam no magistério .....	106
<b>Tabela 6.</b> Tempo de docência * Nível de ensino em que atua.....	107
<b>Tabela 7.</b> Metodologia de Ensino: Alfabetização e sua contribuição na formação do professor (questão 15) .....	109
<b>Tabela 8.</b> Metodologia de Ensino: Comunicação e Expressão e sua contribuição na formação do professor (questão 16) .....	110
<b>Tabela 9.</b> Metodologia de Ensino: Estudos Sociais e sua contribuição na formação do professor (questão 17) .....	111
<b>Tabela 10.</b> Metodologia de Ensino: Ciências e sua contribuição na formação do professor (questão 18) .....	113
<b>Tabela.11.</b> Metodologia de Ensino: Matemática e sua contribuição na formação do professor (questão 19) .....	114
<b>Tabela 12.</b> Metodologia de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal e sua contribuição na formação do professor (questão 20) .....	116
<b>Tabela 13.</b> Práticas de Ensino - Estágio e a sua contribuição na formação do professor (Questão 21).....	118

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> - Questionário de caracterização do perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT-Unesp de Presidente Prudente.....	154
<b>Anexo 2</b> - Roteiro de entrevista dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT-Unesp de Presidente Prudente .....	157
<b>Anexo 3</b> - Respostas do questionário: A Disciplina Metodologia de Ensino: Alfabetização oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 15).....	158
<b>Anexo 4</b> - Respostas do questionário: A Disciplina Metodologia de Ensino: Comunicação e Expressão oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 16).....	160
<b>Anexo 5</b> - Respostas do questionário A Disciplina Metodologia de Ensino: Estudos Sociais, oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 17).....	161
<b>Anexo 6</b> - Respostas do questionário A Disciplina Metodologia de Ensino: Ciências oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 18) .....	163
<b>Anexo 7-</b> Respostas do questionário A Disciplina Metodologia de Ensino: Matemática oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 19).....	165
<b>Anexo 8-</b> Respostas do questionário: A Disciplina Metodologia de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 20).....	167
<b>Anexo 9-</b> Respostas do questionário Os estágios oferecidos pela disciplina de Prática de Ensino referente às Metodologias citadas contribuiu para a sua formação docente? (Questão 21).....	168

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Papel do professor: novas exigências para a formação docente .....</b>	<b>30</b>
<b>Capítulo 2</b>	
<b>A Formação do professor e os saberes necessários.....</b>	<b>46</b>
<b>Capítulo 3</b>	
<b>O papel do estágio na formação do professor .....</b>	<b>62</b>
3.1 Um pouco de história sobre os estágios nos cursos de formação de professores.....	62
3.2 Estágio: caminhos e possibilidades de elaboração de saberes .....	70
<b>Capítulo 4</b>	
<b>O estágio e a formação do professor no Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT- Unesp .....</b>	<b>80</b>
4.1 O histórico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT - Unesp de Presidente Prudente.....	80
4.2 Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT - Unesp de 2000 a 2005 .....	85
4.3 O estágio no Curso de Pedagogia .....	92
<b>Capítulo 5</b>	
<b>O estágio e os saberes construídos segundo o olhar dos egressos .....</b>	<b>104</b>
5.1 Perfil dos sujeitos pesquisados .....	104
5.2 O olhar dos egressos sobre o estágio realizado no Curso de Pedagogia .....	108
5.3 Análise das opiniões dos egressos .....	124
5.3.1 Estágio: papel e importância na formação do professor .....	124
5.3.2 Estágio: construção dos saberes necessários à docência .....	129
5.3.3 Estágio: limites e novas possibilidades .....	134

<b>Considerações Finais .....</b>	<b>139</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>145</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>150</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

*(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*

*(FREIRE, 1996, p.79)*

A gênese de uma produção acadêmica relaciona-se, em geral, com as necessidades e interesses que perpassam o cotidiano de quem a produz. A docência tem sido parte da minha trajetória de vida acadêmica e profissional. O interesse pelo tema formação de professores vem sendo construído desde a época da graduação, quando cursei licenciatura em Educação Física. Contudo, foi durante a segunda graduação, no curso de Pedagogia, buscando sempre me envolver em espaços de debate e de análise da educação na universidade que tomei contato com as temáticas específicas referentes à formação docente, saberes docentes e estágio.

A identificação pessoal com essas temáticas ocorreu pela constatação de que se referiam a aspectos relevantes da realidade educacional brasileira, o que me levou à construção de um primeiro projeto de pesquisa<sup>1</sup>, de importância significativa para a minha formação porque, a partir dele, pude ampliar o conhecimento teórico sobre o assunto.

As experiências vivenciadas no meu período de estágio curricular nos cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia, ainda que a observação fosse a atividade mais desenvolvida e poucos tenham sido os momentos de intervenção e de vivência do trabalho em sala de aula, também me motivaram a investigar esse espaço de formação. O estágio representou uma etapa desafiadora e o primeiro contato com a escola durante o qual se revelaram minhas incertezas, angústias e o desejo de fazer diferença com o intuito de contribuir positivamente na realidade educacional em que estava inserida.

---

<sup>1</sup> Projeto intitulado “O Estágio como espaço de formação”, realizado em 2004, sob a forma de estágio não obrigatório.

Assim, a pesquisa de mestrado foi pensada a partir dessas experiências durante o período de estágio curricular, acrescidas de minha vivência como professora dos anos iniciais do ensino fundamental<sup>2</sup> quando senti as dificuldades do exercício da profissão no início da carreira. Minha estréia como docente foi péssima. Sentia-me despreparada, e esse sentimento foi crescendo, ao constatar o abismo que havia entre o que aprendera e o que precisava ensinar aos meus alunos.

Todas essas preocupações foram sendo gravadas em minha memória e somando-se ao desejo de entender como se estabelecem as relações entre as teorias estudadas, os saberes elaborados durante a formação inicial e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

A investigação dos significados e dos saberes construídos a partir das experiências de estágio, bem como da relação entre a formação adquirida no curso de licenciatura e os aspectos que permeiam as práticas em sala de aula torna-se relevante para identificar que influências essas experiências exercem sobre a carreira docente.

Múltiplas significações acerca do entendimento de “ser professor” que cada profissional possui perpassam as atividades de estágio, pois são representadas pelo docente a todo momento no cotidiano educacional em que estuda e atua, o que contribui bastante para a compreensão do processo de formação.

O período de estágio, de um modo geral, incita alguns questionamentos. Como organizar uma aula? Como selecionar as atividades? Como prever o tempo de uma atividade? Como será a primeira aula? Será que dará tudo certo? Todas essas questões pertinentes afligem a quem vai pela primeira vez adentrar uma sala de aula, como professor.

Talvez esse seja o momento em que se começa a rememorar as imagens que se tem sobre o que é ser professor: a maneira de estar na sala de aula, de falar com os alunos, a forma de ser, olhar e estar diante do contexto educativo que envolve a atividade docente.

---

<sup>2</sup> Função exercida desde Fevereiro de 2002 em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Regente Feijó – SP.



Cada imagem é uma peça importante na experiência complexa que é educar. De cada momento, retira-se uma atitude, uma palavra, uma decisão, para, aos poucos, construir uma postura profissional própria da atividade docente.

A possibilidade de cursar o Programa de Pós-Graduação em Educação me inspirou, de certa forma, a olhar para a formação inicial do professor e as práticas desenvolvidas no estágio.

Minhas inquietações a respeito dos saberes necessários à formação docente e sua relação com as práticas de estágio nos cursos de formação de professores efetivamente transformaram-se em objeto de estudo, sistematizando-se num projeto de pesquisa, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente.

O plano inicial foi discutido no Grupo de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar - GPFOPE<sup>3</sup>, que ajudou a delimitar o objeto de estudo.

A opção por pesquisar as práticas de estágio supervisionado justifica-se pelo fato de fazerem parte do currículo da licenciatura e terem uma ligação estreita com a ação pedagógica do futuro professor, devendo constituírem espaço relevante na construção dos saberes necessários ao trabalho docente. A abordagem dessa temática não poderia deixar de considerar as mudanças na produção de conhecimento que estimulam a necessidade de transformação social como uma característica para a educação, levantando questionamentos acerca da formação de professores em busca de uma melhor preparação para a docência.

Partiu-se do pressuposto de que os saberes indispensáveis à formação dos docentes também poderão e deverão ser elaborados nas práticas de estágio, quando os conhecimentos sobre educação e a ação docente são reelaborados no confronto com a realidade da escola, no processo educacional, no contato com os alunos.

---

<sup>3</sup> O Grupo de Pesquisa, que se reúne quinzenalmente na UNESP- Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente - SP, tem como coordenadores a Professora Doutora Yoshie Ussami Ferrari Leite e o Professor Doutor Cristiano Di Giorgi, e está ligado à Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. Conta, em seu quadro, com quinze membros e tem por finalidade discutir assuntos relativos à Formação de Professores e as Políticas Educativas, além do desenvolvimento de pesquisas e análises da produção acadêmica da área.

A aproximação com a realidade educacional faz do estágio uma oportunidade de reflexão. Ao vivenciarem o cotidiano da escola, os alunos de licenciaturas, futuros professores, desempenham papéis próprios do contexto educacional. Isso faz com que pensem com mais propriedade sobre sua profissão e as possibilidades de atuação. Os questionamentos e indagações que emergem no período do estágio supervisionado são reflexos das percepções que se constroem sobre os processos formativos e as escolhas profissionais.

A importância da boa formação do professor para um ensino de qualidade surge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente, a sala de aula e, no que se refere à escola básica, constitui fator relevante para a busca dessa qualidade na escola pública, mas não pode ser considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que garantam a melhoria das condições do trabalho docente (PIMENTA, 2002).

Pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em formação do professor e qualificação docente.

Foi acreditando na importância da formação do professor como uma das condições necessárias para dar qualidade ao ensino que me senti motivada a investigar que saberes são necessários ao docente para a realização mais eficiente do seu fazer pedagógico e como esses saberes poderão ser elaborados durante o estágio nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, entende-se ser de extrema relevância aprofundar a investigação das temáticas que tratam de formação e saberes docentes, e de estágio, tendo em vista o próprio momento pelo qual passa o país, com a implementação de políticas educacionais que se dispõem a resolver questões básicas sobre elas.

No que diz respeito à produção científica específica sobre a temática aqui abordada, muitas são as pesquisas relacionadas ao assunto, o que pode ser comprovado com a revisão de teses e dissertações de mestrado elaboradas nas três principais Universidades do Estado de São Paulo: Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Estadual Paulista – UNESP, no período de 1996 a 2006. É importante assinalar que esse

levantamento dos trabalhos sobre o tema foi feito a partir da análise dos resumos dos estudos defendidos no período selecionado.

De um total de 208 trabalhos apresentados na USP sobre formação de professores, apenas 26 (12,50%) abordam a questão dos estágios e da Prática de Ensino.

**QUADRO 1: TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA USP RELACIONADAS AO ESTÁGIO E PRÁTICAS DE ENSINO NO PERÍODO DE 1996-2006.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Titulação</b>	
RAMIREZ, N. S	Estágio: da prática pedagógica cotidiana à prática pedagógica pensada - um estudo exploratório	1996	USP	M	
ABIB, M. L. V. S.	Construção de conhecimentos sobre ensino na formação inicial do professor de Física: agora, nós já temos as perguntas	1997	USP		D
FERRO, G. D. M	A formação do professor de Inglês: trajetórias da prática de ensino de Inglês na Universidade de São Paulo	1998	USP		D
ABDALLA, M. F. B	Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão	2000	USP		D
RIOS, T. A	Por uma docência da melhor qualidade	2000	USP		D
GUIMARÃES, V. S	Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás	2001	USP		D
BEJARANO, N. R. R	Tornando-se professor de Física: conflitos e preocupações na formação inicial	2001	USP		D
SILVA, P. L DA	A educação na escola pública: um estudo sobre a prática e o discurso do educador	2002	USP	M	
LEME, T. N	Os conhecimentos práticos produzidos pelos professores que fazem Educação Ambiental na escola: percorrendo caminhos entre a teoria e a prática	2003	USP	M	
CUNHA, L. A. S	Formação inicial do professor da educação básica: contribuições da teoria sobre o professor reflexivo no estágio supervisionado	2003	USP	M	

AMANTÉA, M. L	Competências do professor no Estágio Curricular do Curso de Graduação de Enfermagem segundo a percepção dos próprios docentes	2004	USP		D
SERRÃO, M.I. B	Estudantes de pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação	2004	USP		D
MONTEIRO, S. B	Quando a pedagogia forma professores: uma investigação autobiográfica	2004	USP		D
BEZERRA, G. G. R	Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1ª a 4ª séries: atividades epilingüísticas em foco	2004	USP	M	
CAMARGO, R. M.	Atividade formadora do professor de Matemática num projeto em parceria numa escola pública	2004	USP	M	
FRANZONI, M.	Os pontos de ressonância entre os conteúdos docentes e a construção de saberes na formação inicial de professores	2004	USP		D
LOPES, A. R. L. V	A aprendizagem docente no estágio compartilhado	2004	USP		D
TINOCO, S. C	A reflexão crítica na prática do professor pesquisador	2005	USP		D
FRANCO, M. J. N	As ações da tutoria nos processos de formação docente: as práticas educativas do tutor em foco	2005	USP		D
LOPES, A. C. T	Registro de práticas: formação, memória e autoria - análise de registros no âmbito da educação infantil	2005	USP	M	
RIBEIRO, M. J. L	Formação de professores: conhecendo as formas de organização curricular das especializações e as necessidades do professor para a prática de uma educação inclusiva	2005	USP		D
JORDÃO, R. S	Tutoria e pesquisa-ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de Biologia	2005	USP		D
SILVA, K. S	Estágio e escola-campo: protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de pedagogia do campus avançado de Catalão - UFG	2006	USP	M	

LISITA, V. M. S. S	Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica	2006	USP		D
BARCELOS, N. N. S	Aprendendo a ser professor(a) de Biologia : necessidade e motivo	2006	USP		
OLIVEIRA, R. G DE	Estágio supervisionado participativo na licenciatura em Matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões	2006	USP		D

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da USP.

Ao analisar o conteúdo desses trabalhos, é significativo observar a diversidade de olhares sobre o mesmo tema. Dos 26 estudos pesquisados, oito (30,77%) apresentam a prática do estágio como: fio condutor do curso de habilitação ao magistério; local de encontro entre teoria e prática pedagógica; espaço de formação do professor crítico e reflexivo; *locus* de aprendizagem da profissão. Outros quatro (15,38%) tratam as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, do curso de formação inicial, como um pano de fundo para a construção da identidade profissional, vendo o estágio como espaço de vivência de situações reais de trabalho pelo aluno.

Há também cinco (19,23%) trabalhos cujo propósito é avaliar o impacto e a pertinência de ressignificar<sup>4</sup> o estágio para alunos e professores visando transformar a própria realização da atividade em um processo formativo.

Projetos de estágio diferenciado são tratados por duas (7,69%) pesquisas, enfocando o espaço de aprendizagem específico: o projeto de estágio Clube de Matemática e uma proposta de estágio supervisionado que se propõe alternativa ao modelo centrado na tríade observação-participação-regência.

A Didática e Prática de Ensino são abordadas, em cinco (19,23%) trabalhos, como disciplinas que articulam diferentes experiências da prática de ensino e alicerçam a formação inicial do professor.

Apenas uma (3,85%) pesquisa analisa as possíveis contribuições de modalidades de estágio em enfermagem, para a elaboração dos saberes profissionais dos licenciandos.

---

<sup>4</sup> Ressignificar diz respeito ao processo criativo de atribuir novos significados a partir do já conhecido, validando um novo olhar sobre o contexto em que o sujeito está imerso.

Um trabalho (3,85%), ainda, trata da construção dos saberes e do que é ser professor, analisando o estágio desenvolvido em uma escola-campo, na disciplina de Didática e Prática de Ensino da UFG – Universidade Federal de Goiás.

Na UNICAMP, no mesmo período, foram defendidos 122 trabalhos ligados à temática da formação de professores. Desses, apenas nove (7,38%) abordam a questão dos estágios e Prática de Ensino:

**QUADRO 2: TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNICAMP  
RELACIONADAS AO ESTÁGIO E PRÁTICAS DE ENSINO NO PERÍODO DE  
1996-2006.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Titulação</b>	
KINPARA, M. M	Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais	1997	UNICAMP	M	
MARTINS, L. C. P	Conflitos e contradições na formação de professores: um estudo das práticas discursivas da disciplina prática de ensino de língua inglesa	1998	UNICAMP	M	
CHAVES, S.N	A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências	2000	UNICAMP		D
PEREIRA, M.A.L	A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial: o caso de uma disciplina de Psicologia	2001	UNICAMP	M	
BAGHIN, D.C.M	Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino	2002	UNICAMP		D
FONSECA, S.C	Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores - possibilidades e limites	2004	UNICAMP	M	
MOTA, E.A.D	Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão	2005	UNICAMP	M	
ROCHA, L.P	(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência	2005	UNICAMP	M	
FREITAS, F.L	A constituição da identidade docente: discutindo a prática no processo de formação.	2006	UNICAMP	M	

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da UNICAMP.

Ao analisar os resumos dos nove trabalhos pesquisados, constata-se que dois (22,22%) apresentam a prática de estágio como *lócus de aprendizagem* da prática cotidiana, espaço de formação e produção do conhecimento sobre a escola,

e outros dois (22,22%) analisam os limites e possibilidades do estágio na integração entre teoria e prática na formação inicial do professor. Três deles (33,33%) tratam as disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio como espaço de formação da identidade profissional, em que se analisam os conflitos e contradições na formação de professores.

Uma dissertação (11,11%) estuda os limites e possibilidades encontrados no processo de implantação de um projeto de estágio no contexto de formação de professores no curso de Pedagogia de uma instituição privada confessional, e outra, finalizando, concebe o estágio como um espaço de vivência da profissão, considerando as experiências vividas tanto na formação acadêmica como na profissão.

Na UNESP (Presidente Prudente, Marília, Araraquara e Rio Claro), no mesmo período, foram defendidos 164 trabalhos referentes à formação de professores, dos quais apenas seis (3,66%) abordam a questão do estágio e de Práticas de Ensino.

**QUADRO 3: TESES E DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NA UNESP  
RELACIONADAS AO ESTÁGIO E PRÁTICAS DE ENSINO NO PERÍODO DE  
1996-2006.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Titulação</b>	
GUIBU, G.	O estágio Supervisionado na Habilitação Específica para o Magistério: uma abordagem histórica	1996	UNESP	M	
SILVA, K.C.D	A formação no curso de Pedagogia para o ensino de Ciências nas séries iniciais	2005	UNESP	M	
GARCIA, T.M.R	Internet e formação de professores de Matemática: desafios e possibilidades	2005	UNESP	M	
GOUVEA, S.A.S	Novos caminhos para o ensino e aprendizagem de Matemática Financeira: construção e aplicação de webquest	2006	UNESP	M	
PITELI, M.L	A leitura em língua estrangeira em um contexto de escola pública: relação entre crenças estratégicas de aprendizagem	2006	UNESP	M	
VILELA, A.L.N.C	(Re)construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção	2006	UNESP		D

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da UNESP (Presidente Prudente, Marília, Araraquara e Rio Claro).

Dos seis trabalhos analisados, dois (33,33%) discutem o estágio como espaço de inserção da tecnologia de informática nos programas de formação inicial de professores de Matemática, no contexto de trabalho com projetos e de construção de material didático digital para ser usado em sala de aula.

Quanto aos outros quatro, um (16,66%) analisa o papel do estágio na elaboração de estratégias para o desenvolvimento da leitura em língua inglesa em sala de aula; um segundo (16,66%) investiga como o estágio pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho com a alfabetização; outro ainda (16,66%) trata do estágio na formação do professor no curso de Pedagogia para o ensino de Ciências nas séries iniciais; e o último, (16,66%) numa abordagem histórica, analisa o estágio supervisionado como perspectiva da unidade teoria e prática no curso de Habilitação Específica para o Magistério.

Nas três instituições universitárias, a maior parte das pesquisas que abordam as temáticas específicas sobre estágio e Práticas de Ensino concebe o estágio como espaço de formação profissional e *lócus* de constituição da identidade do professor, assim como onde também se dá o encontro entre teoria e prática.

A realização de projetos de ensino durante o estágio e a efetivação de propostas de atividades supervisionadas como alternativas ao modelo centrado na tríade observação-participação-regência aparecem em alguns trabalhos como possibilidade de ressignificar as práticas de estágio.

Apenas um dos estudos analisa as contribuições do estágio desenvolvido em uma escola-campo, e trata da construção dos saberes sobre o que é ser professor - com relação às práticas educativas, metodologia de ensino, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno e a formação docente.

Observando-se os trabalhos realizados nos programas citados, pode-se dizer que a temática sobre as atividades de estágio vem sendo tratada na pesquisa educacional com os mais diferentes objetivos e sob olhares diversos. Nessa perspectiva, é possível perceber que já foi elaborado um amplo diagnóstico sobre a precariedade e as dificuldades presentes nos cursos de formação de professores, especificamente no que se refere às práticas de estágio.



Embora exista uma bibliografia relativamente extensa sobre a formação inicial do professor e as práticas de estágio, ainda há uma carência de estudos que o relacionem a um espaço privilegiado na formação do professor, no que se refere à elaboração dos saberes da prática docente.

Nesse contexto, investigar os saberes<sup>5</sup> construídos a partir das experiências de estágio, bem como a relação entre a formação adquirida no curso de licenciatura e os aspectos que caracterizam a realidade da sala de aula, constitui o problema sobre o qual esta pesquisa é desenvolvida e que teve como ponto de partida a seguinte questão: qual o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes na formação do professor?

Com base nessa indagação, este trabalho teve como objetivo realizar um estudo sobre os saberes que poderão ser elaborados a partir das experiências que o futuro professor adquire nas atividades de estágio, considerando a opinião dos egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente.

Com esse intuito, foram selecionados como objetivos específicos:

- investigar e analisar como são previstos os estágios supervisionados no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia;
- analisar como os saberes docentes são construídos durante o estágio, a partir das opiniões dos egressos do curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente.

Para investigar o papel do estágio na elaboração de saberes docentes na formação do professor, elegeu-se como local de estudo a FCT-Unesp de Presidente Prudente, por se tratar de uma universidade com ampla referência no que concerne à formação de professores na região de Presidente Prudente, SP.

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os egressos do curso de licenciatura em Pedagogia dessa instituição, do ano de 2005 (alunos ingressantes em 2000 / 2001 que concluíram o curso em 2005), por estarem já alguns atuando como professores e que, justamente por isso, poderiam melhor fundamentar sua opinião

---

<sup>5</sup> Para Tardif (2000) os saberes constituem um conjunto de conhecimentos adquiridos e também construídos a partir da experiência, utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas suas tarefas e atingir seus respectivos objetivos.

sobre a contribuição do estágio na elaboração dos saberes necessários à sua atuação docente.

A pesquisa qualitativa foi o modelo de investigação utilizado. A opção por esse caminho metodológico justifica-se pelo fato de que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador uma melhor compreensão de valores, opiniões, crenças e atitudes que sustentam a postura, visão de mundo e o comportamento dos sujeitos investigados, consistindo um instrumento fundamental para o desvendamento da realidade. Além disso, parece ser o caminho metodológico mais adequado para a investigação dos fenômenos relativos ao processo educacional.

Como afirmam Bogdan e Biklein (1994) esse tipo de pesquisa tem como fonte direta de dados o ambiente natural e no pesquisador, o seu principal instrumento, já que ele mantém um contato prolongado com a situação investigada. A coleta de dados envolve a obtenção de dados descritivos, pois se vale de descrições de pessoas, fatos e situações, de transcrições de entrevistas e depoimentos, e exige grande atenção do pesquisador, que deve enfatizar mais o processo de construção do conhecimento do que o produto final.

Diante da abordagem de estudo selecionada, os instrumentos utilizados para a obtenção de dados da pesquisa foram: análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas.

O trabalho foi iniciado com um estudo bibliográfico de livros, artigos, dissertações, teses e documentos oficiais, com a finalidade de analisar as conquistas teóricas referentes a formação de professores, estágio e saberes. A partir das leituras e com os conhecimentos adquiridos e elaborados nas aulas do curso de mestrado, bem como da participação em congressos, foi possível iniciar os capítulos teóricos.

Durante esse período, foi necessário ampliar o tema inicialmente proposto, buscando a contribuição de autores como Pimenta, Tardif e Shulman, que permitisse aprofundar a perspectiva do estágio como espaço de elaboração de saberes, explicitar sua relação com a superação da crise educacional e, finalmente, articulá-lo à necessidade de construção de uma sociedade democrática com sistemas educacionais igualmente democráticos.

Os dados foram obtidos, num primeiro momento, por meio de análise documental que incluiu não só a Proposta Pedagógica, o Projeto Pedagógico, os Planos de Ensino e a documentação pertinente ao estágio do curso de licenciatura em Pedagogia da Unesp - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, bem como também os textos legais – LDB, Pareceres, Resoluções e Portarias do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Bogdan e Biklein (1994), por meio da análise documental é possível ter acesso à perspectiva oficial, bem como a intencionalidade da instituição, tendo em vista que os documentos fornecem informações importantes para desvendar aspectos que proporcionam entendimento sobre a viabilidade ou inviabilidade de seus propósitos, bem como sua efetivação.

Além da análise dos documentos citados, a coleta de dados também previu a aplicação de questionários (anexo 1) a 86 egressos do curso de Pedagogia da Unesp- Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente do ano de 2005 – diurno e noturno, para a caracterização do perfil dos sujeitos e o levantamento de informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa.

Dos 86 questionários enviados duas vezes pelo correio, a primeira, no início de dezembro de 2007 e a 2ª, pelo fato de não ter obtido resposta, no início de janeiro, apenas 39 voltaram respondidos, levando-nos a refletir a respeito da importância que os egressos atribuem ao ato de pesquisar a própria formação.

Para elaboração do questionário, julgamos necessário delimitar os dados de estudo. A sua estrutura permitiu ordenar as questões numa seqüência que delimitou a problemática em estudo, a saber, primeiros dados pessoais, segundo – formação acadêmica e tempo de docência, terceiro a contribuição das disciplinas de metodologia na sua formação como professor.

Após a análise dos questionários, estabeleceu-se contato com os egressos que concordaram em conceder a entrevista e elaborou-se uma agenda para realização dos encontros. Ao mesmo tempo em que as entrevistas com as professoras eram marcadas, construía-se um roteiro que, a exemplo do que sugere Minayo (1998, p. 99), trata-se de um “instrumento para orientar uma conversa com finalidade”.

Também foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas (anexo 2), com uma amostra de 9 dos sujeitos pesquisados, as quais, gravadas e transcritas, buscaram investigar o papel do estágio na elaboração de saberes docentes na formação do professor.

A utilização das entrevistas teve como objetivo acrescentar informações aos dados obtidos pela leitura dos documentos e aprofundar alguns itens do questionário relativos às atividades de estágio e aos saberes docentes.

Os entrevistados foram escolhidos tendo como critério suas respostas no questionário, se estavam atuando como professores e se aceitavam ampliar sua colaboração com a pesquisa.

A opção pela entrevista justifica-se pela possibilidade que esse instrumento oferece de aprofundar questões que foram coletadas com o questionário e por não possuir uma estrutura rígida, permitindo que no transcorrer da entrevista se explorem também outras questões pertinentes.

Como afirmam Lüdke e André (1986), a entrevista:

Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. A entrevista semi-estruturada é o mais adequado atualmente nas pesquisas em educação, uma vez que as informações que se pretende obter e os sujeitos que se quer contatar são mais convencionalmente abordáveis através de um instrumento mais flexível, que permite possíveis correções, esclarecimentos e adaptações. (p. 34).

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão presentes as percepções do entrevistador e do entrevistado, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações. Segundo Araújo (2007), a entrevista semi-estruturada combina perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem questões ou condições pré-fixadas pelo pesquisador.

As entrevistas foram realizadas com o uso do gravador, com duração de 25 a quarenta e cinco minutos e sua realização se deu no local escolhido pelos

egressos. Assim, os egressos entrevistados que eram todos do sexo feminino escolheram seu ambiente de trabalho, a escola.

O ambiente criado para a realização das entrevistas inclui um momento de conversa inicial com o entrevistado por entender-se que a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas também uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador (MINAYO, 1994, p. 114)

Nessa conversa inicial, explicava-se resumidamente que a entrevista trataria das suas opiniões sobre o papel do Estágio Supervisionado e a relação com a elaboração de saberes na formação do professor. Desta forma, buscou-se estabelecer com as entrevistas um clima de confiança e parceria que lhes permitisse ficar o mais à vontade possível para discorrer sobre suas experiências. Enfim, para que da conversa pudesse emergir com naturalidade e espontaneidade suas opiniões sobre o Estágio Supervisionado e sua relação com os saberes.

Após a transcrição das entrevistas, busquei organizar seu conteúdo em três grandes categorias:

- Estágio: papel e importância na formação do professor;
- Estágio: construção dos saberes necessários à docência;
- Estágio: limites e novas possibilidades.

O relato desta pesquisa foi organizado em cinco capítulos.

No primeiro, esboça-se a teorização sobre que escola e professor são hoje necessários, diante das mudanças sociais, enfatizando a importância da compreensão do contexto social para a educação.

No segundo capítulo, refletimos sobre os saberes necessários à docência, essenciais à formação dos professores.

O terceiro traz uma discussão sobre o papel do estágio na formação inicial do professor e apresenta considerações sobre o estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes.

No quarto capítulo, apresentamos o estágio no processo de formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP- FCT de Presidente Prudente a partir da análise da Proposta Pedagógica, dos Planos de Ensino e da documentação pertinente ao estágio.

Os dados e as análises obtidos por meio dos questionários e das entrevistas com os egressos são apresentados no quinto capítulo, buscando responder aos objetivos específicos do trabalho.

E, por fim, as considerações finais contemplam o entrelaçamento dos dados coletados.

## **PAPEL DO PROFESSOR: NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

*"O homem é a única criatura que precisa ser educada".*

*(KANT, 1993, p. 69.)*

A educação é um processo integral de formação humana e situa-se num campo em que se divisam duas tendências. Segundo Elias (1994), de um lado está a proposta de educar o homem na direção da liberdade, da plena autonomia do ser como indivíduo. De outro, a de educá-lo tendo em vista sua condição de ser social inserido numa sociedade.

Essas duas tendências podem entrar em conflito, tendo em vista a singular relação indivíduo-sociedade, pois não há indivíduo que escape de vínculos grupais. A questão, portanto, não é saber qual dos dois elementos é o mais importante, mas reconhecer que tanto o indivíduo como a sociedade não existem um sem o outro, mas sustentam-se em um delicado equilíbrio, ganhando evidência, ora um, ora outro, ao longo da história da Educação.

Educação é necessária para que o Ser Homem seja constituído. O Homem não se define como tal no próprio ato de seu nascimento, pois nasce apenas como criatura biológica que carece se transformar, se re-criar como Ser Humano. Esse ser deverá incorporar uma natureza em tudo distinta das outras criaturas. Ao nascer não se encontra equipado nem preparado para orientar-se no processo de sua própria existência (RODRIGUES, 2001, p. 240).

Algumas influências foram decisivas para manter em equilíbrio indivíduo e sociedade no interior do pensamento educacional, com a consciência de que a educação deve respeitar as peculiaridades individuais sem perder de vista a destinação social do educando.

Viver em sociedade significa estar apto a agir e interagir em favor do bem comum. As práticas de responsabilidade social exercem uma importante função nesse contexto, pois permitem que indivíduos de diferentes realidades dividam

experiências para que, juntos, atuem de maneira ética e solidária em todos os segmentos. A responsabilidade social da educação é ainda maior, pois trata de um processo que estimula o desenvolvimento não apenas cognitivo e emocional do aluno, mas também o social.

Analisando o contexto histórico da educação no país, é possível observar o fenômeno da democratização do ensino público, visto que nas últimas décadas o Brasil deu passos significativos visando universalizar o acesso de todas as crianças ao ensino fundamental. No entanto, segundo Leite e Di Giorgi (2004), essa ampliação quantitativa não veio acompanhada de medidas e ações que garantissem a melhoria da qualidade do ensino.

Os avanços do mundo contemporâneo intervêm nas esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que afetam significativamente as escolas e o exercício profissional da docência. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Os autores apontam que tais mudanças referem-se principalmente ao papel da escola e às concepções de conhecimento escolar, de profissão docente e de formação de professores, que têm como pano de fundo, profundas transformações nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira, entre elas o aumento das exigências em relação ao docente, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativa, a ruptura do consenso social sobre educação, o aumento das contradições no exercício da profissão e a menor valorização social do professor.

Segundo Di Giorgi (2004), a escola, cujo modelo vigente revela-se inadequado perante a nova realidade, é chamada a desempenhar um novo papel frente às mudanças sociais, devendo assumir as seguintes características:

- ser produtora de conhecimento;
- ter alto grau de autonomia;
- assumir funções educativas mais amplas;
- promover, [...] a dinamização cultural, social e eventualmente até econômica de seu entorno (DI GIORGI, 2004, p. 13).



Entretanto, por mais que a escola seja afetada em suas funções, bem como na sua estrutura organizacional e nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização do ensino e tem como compromisso reduzir a distância entre a ciência, cada vez mais complexa, e a cultura produzida no dia-a-dia e no processo de escolarização, além de auxiliar os alunos a tornarem-se sujeitos de sua própria história.

Nesse contexto, professor desempenha uma ação mediadora entre a formação geral do aluno em seu cotidiano - onde se apropria de forma espontânea, da linguagem, dos usos e costumes - e o saber sistematizado. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 27).

Na sociedade contemporânea, não basta apenas formar cidadãos críticos, participativos, atuantes e com capacidade de reflexão sobre os problemas pessoais e sociais. É preciso também que o indivíduo seja formado com a consciência de sua historicidade. Considerando que a educação é um processo permanente de mediação entre o mundo escolar e o universo que o cerca, na era da informação a escola e o professor possuem papéis diferenciados. A instituição, como organização, deve ser um sistema aberto, pensante e flexível e o docente precisa aprender a gerir e a relacionar informações para transformá-las em conhecimento e em seu saber.

A escola é uma comunidade educativa, constituída por alunos, professores, pais e trabalhadores da educação, com características específicas e dinâmicas próprias, segundo Alarcão (2003), um grupo social, organizado para exercer a função de educar e instruir, um sistema local de aprendizagem e formação.

Partilhamos com a autora essa concepção de escola, entendendo-a como uma comunidade da qual participam vários atores sociais desempenhando papéis ativos, embora diversificados, com uma específica missão: educar. Missão que não é exclusiva da escola, mas também da família e da sociedade em geral.

Para a autora, uma escola desse tipo é chamada de escola reflexiva, que se define como uma organização que se avalia continuamente, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade.

Decorre dessa definição que a escola está sempre em desenvolvimento e é nesse sentido que se deve entendê-la como construção social, mediada pelas interações dos diferentes atores que nela vivem e com ela convivem.

As rápidas transformações no mundo do trabalho e o avanço tecnológico nos meios de comunicação incidem fortemente na escola, tornando mais difícil o desafio de fazer dela uma conquista democrática efetiva. E para atingir esse objetivo, ela precisa passar por profundas mudanças em suas práticas e em sua cultura<sup>6</sup>, tendo em vista que os conteúdos oferecidos aos alunos não refletem os seus interesses, o que acaba dificultando o processo de ensino e a aprendizagem, bem como também o trabalho do professor. É preciso oferecer serviços de qualidade, de modo que os estudantes ganhem melhores e efetivas condições de exercício de sua cidadania.

Hargreaves (2004) aponta que educar na e para a sociedade do conhecimento exige dos professores várias competências<sup>7</sup> para que possam utilizar estratégias e metodologias que atendam a nova demanda da sociedade: educar não apenas para inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mas também para as relações interpessoais, para a interação humana.

Segundo Imbérnon (2004), a profissão docente deverá desenvolver-se, entre outros aspectos, no quadro da desregulamentação socioeconômica, das idéias e práticas neoliberais, da globalização, dos indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, da falsa autonomia da educação e do avanço do gerencialismo educativo.

Para atuar no mundo contemporâneo, Libâneo (2001) considera que o professor deve assumir o ensino como mediação entre o conteúdo e os conhecimentos, experiências e significados que os alunos já possuem, desenvolvendo sua aprendizagem ativa com a sua ajuda pedagógica.

---

<sup>6</sup> Segundo Barroso (2004), A cultura de escola remete, para a existência, em cada escola, de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos produzindo uma cultura interna que as diferencia umas das outras (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores). As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham.

<sup>7</sup> Segundo a concepção de Perrenoud (1999), competência profissional significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão.

Ainda para o autor, as concepções de ensino exclusivamente verbalista e de aprendizagem como acumulação de saberes precisam ser superadas, sendo necessário que o professor exerça o papel de mediador na relação ativa do aluno com a matéria, considerando os conhecimentos, as experiências e os significados que eles trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar e o seu modo de trabalhar.

O docente deve, portanto, ajudar no questionamento dessas experiências e significados e, ao mesmo tempo, prover condições e meios cognitivos para sua modificação por parte dos alunos, orientando-os intencionalmente para objetivos educativos. O que se defende é a formação do aluno reflexivo, capaz de utilizar seu potencial de pensamento por meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos.

Isso significa que é preciso modificar a organização estanque, fechada e fragmentada do conhecimento, em busca de uma ação educativa que supere a especialização excessiva e que articule a teoria e a prática.

Desde que, professor e o livro didático deixaram de ser as únicas fontes de conhecimento, o docente deve dominar novas formas de expor e explicar conceitos e de organizar a informação, de demonstrar objetos ou processos investigativos, utilizando na sala de aula linguagem informacional, postura corporal, controle de voz, conhecimentos e meios de comunicação.

Para Hargreaves (2004), reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na escola (televisão, vídeo, computador, Internet, CD-ROM, etc) é um primeiro passo do professor em direção à mudança de atitude necessária para incorporá-las na sua função. É insuficiente, porém, que o professor veja os meios de comunicação apenas como recursos didáticos, pois eles fazem parte do conjunto das mediações culturais que caracterizam o ensino. O uso das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula, ainda segundo o autor, poderá auxiliar no atendimento à diversidade cultural.

Esse aspecto ressalta a necessidade de o educador reconhecer a realidade concreta das diferenças entre as pessoas, de considerar as experiências cotidianas de seus alunos e de reconhecer que os resultados escolares dependem de vários fatores, como a origem social, situação pessoal e familiar, relação com os

professores, entre outros. Atender a diversidade cultural implica diminuir a distância entre o mundo do professor e o mundo do aluno, promovendo de maneira efetiva a igualdade de condições e oportunidades de escolarização para todos.

A escola precisa assumir que também é seu papel ensinar valores e atitudes, sob o ponto de vista de um comportamento ético, no que se refere à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios. Assim, além de uma sólida cultura geral, o professor precisa apresentar um esforço contínuo de atualização científica em sua disciplina e em áreas relacionadas, assim como incorporar inovações tecnológicas e integrar, no exercício da docência, a dimensão afetiva (LIBÂNEO, 2001).

Nesse sentido, para que o educador proporcione uma aprendizagem significativa, ele precisa conhecer e compreender motivações, interesses e necessidades de alunos diferentes entre si, ter a capacidade de comunicação com o mundo do outro e sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural de seu aprendiz.

Ainda segundo o autor, os agentes escolares precisam refletir e discutir sobre esses aspectos, buscando explicitar princípios norteadores para a vida prática, decorrentes de um consenso mínimo. A questão ética constitui um dos grandes desafios dos professores, na medida em que precisam preparar-se para ajudar os alunos nos problemas morais, tais como a luta pela vida, a solidariedade, a democracia, a justiça, a convivência com as diferenças e o direito de todos à felicidade e à auto-realização.

Todas essas novas necessidades docentes delineadas por Libâneo; Oliveira e Toschi (2003), oriundas das rápidas transformações sociais, políticas e econômicas por que passa a sociedade, transformam-se em desafios que precisam ser enfrentados pela escola, entre os quais se destaca a questão da formação docente. Autores como Pimenta (1997, 2004), Libâneo (2003), Machado (2003), Imbérnon (2004), Leite e Di Giorgi (2004) e Leite (2007) têm mostrado que os professores não estão sendo formados (estão se formando, mas não com uma formação de qualidade) nem recebendo o preparo suficiente para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições que lhes competem.

Para Tedesco (1995), a formação inicial dos professores se apresenta de forma aligeirada e insuficiente para suprir os desafios da função docente nesse novo contexto, que exige dos profissionais uma série de capacidades e habilidades (pensamento sistemático, criatividade, solidariedade, habilidades de resolver problemas, trabalhar em equipe, entre outras) que não estão presentes nos cursos de formação.

A formação inicial deve capacitar os futuros professores para assumirem a tarefa educativa em toda a sua complexidade, isto é, deve contemplar conhecimentos, habilidades e atitudes que os tornem profissionais críticos e reflexivos, capazes de adaptar-se às situações complexas do cotidiano escolar.

Portanto, no momento em que se configura o novo papel da educação, centrado em um aluno a ser descoberto em sua singularidade, revela-se também a necessidade de formar professores que possam colaborar diretamente com a formação integral do indivíduo para os novos tempos.

Segundo Maciel e Neto (2004), o contexto em que o docente trabalha tornou-se complexo e diversificado, e a mera transmissão de conhecimentos não é mais suficiente para a formação dos alunos. Diante da complexidade do mundo atual, o professor não pode ser considerado um mero executor de inovações prescritas, mas sim, um profissional que possa participar ativa e criticamente do processo de inovação e da mudança, a partir de seu contexto, numa postura dinâmica e flexível.

A instituição escolar se torna mais complexa e a competência docente já não pode mais ser reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e da técnica para transmiti-los. Portanto:

É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção 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. (MACIEL; NETO, 2004, p. 18).

É preciso considerar que um dos pressupostos fundamentais para a formação docente deve ser o desenvolvimento de uma visão de conhecimento

sempre em construção e condicionado pela prática, visto que a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a consciência do que acontece na escola.

Desse modo, para Imbernón (2004), o professor precisa estar preparado para conviver com as dúvidas, com a falta de certezas e com a divergência, assim como para refletir em grupo, buscando regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino.

Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (IMBERNÓN, 2004, p. 14).

As práticas educacionais nas instituições de formação de novos professores devem favorecer uma visão integral das relações do aluno com a realidade escolar, levando-o necessariamente a analisar a estreita ligação entre teoria e prática como eixo central de seu conhecimento profissional básico.

Nos discursos educacionais das últimas décadas, a preocupação com a formação do professor e os conseqüentes debates acerca dos cursos de licenciatura têm apresentado questionamentos bastante significativos quanto ao distanciamento existente entre a formação e o cotidiano escolar, tendo como pano de fundo a questão dos saberes que configuram a docência.

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2002, p.18).

Alguns estudos têm procurado demonstrar que a prática docente é uma fonte geradora de conhecimentos. Pimenta (1997), afirma que a atividade docente é sempre práxis, pois:

A essência da atividade prática do professor é o ensino-aprendizagem [...]. Envolve, portanto o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a

realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. (p. 83).

Frente ao contexto atual, percebe-se que são muitos os desafios na área de formação de professores, e é nessa realidade social que ela deve se desenvolver, assim como enfrentando essa complexidade e contradições é que as escolas devem existir e os professores, atuarem.

Os estudos e as discussões sobre a qualidade e sobre as condições necessárias à preparação docente mostram que os cursos de formação não têm ainda conseguido assegurar as aprendizagens imprescindíveis a uma prática educativa eficiente.

Pressupõe-se que os problemas relativos à habilitação do professor podem ser um dos motivos da baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, embora se compreenda que as mudanças devam ser efetivadas tanto no nível pessoal, como no profissional, institucional e das políticas oficiais.

A qualidade da formação docente, apesar dos avanços tecnológicos e do mundo globalizado, somados aos estudos e pesquisas norteadores da nova rota da educação, encontra-se bastante comprometida, já que parece que os educadores não se encontram preparados para o atendimento das demandas requeridas pelo novo momento sociocultural da história.

O contexto da formação de professores apresenta-se como um fértil campo de pesquisa face às preocupações emergentes da complexidade do trabalho docente. Diferentes dimensões do processo formativo têm sido realçadas no cenário pedagógico e educacional. Afloram reflexões acerca dos saberes desse processo dando destaque à necessidade de uma formação que privilegie, entre outros, os saberes pedagógicos. Essa análise implica a compreensão de que o trabalho docente requer uma formação especializada.

Por isso se indaga qual deve ser o perfil do professor que é preciso formar. Ampliando a questão, que modelo de formação corresponde aos desafios contemporâneos?

A formação inicial, como pontuam dados da Unesco (2004), é apenas um dos componentes de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, tarefa indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica,

e que contempla também a formação contínua a ser desenvolvida ao longo da trajetória profissional do docente.

Como diz Contreras (2002), é no exercício da profissão que se consolida o professor, ou seja, o aprendizado da profissão se dá a partir de seu exercício, possibilitando configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Isso ocorre à medida que o docente vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Para que essa relação se estabeleça, acrescida ainda da inclusão do contexto social, político, econômico e cultural, é função específica do curso de formação e do professor formador auxiliar o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas em seus alunos, futuros professores.

Isso significa que o modelo de formação que melhor corresponde aos desafios da contemporaneidade é aquele que proporciona condições de tornar o professor consciente de que a reflexão é um dos fundamentos de sua prática pedagógica.

Segundo Contreras (2002), o docente precisa analisar os sentidos político, cultural e econômico da tarefa que a escola cumpre, e também como eles influenciam o ensino e como se introjetam os padrões ideológicos subjacentes a essa estrutura educacional. Como conseqüência, o docente precisa discutir o sentido político que irá reorientar a sua ação.

Um profissional que reflete e investiga o ensino como prática social e que analisa as possibilidades transformadoras da prática educativa e da sociedade caracteriza a postura de um intelectual crítico-reflexivo.

Nas palavras de Contreras (2002):

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. (p. 157-158).



De acordo com o autor a diferença entre o profissional reflexivo e o profissional crítico-reflexivo, é que o primeiro está preocupado em refletir sobre suas práticas e as incertezas que elas lhe provocam, sem, contudo, analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalha. O intelectual crítico-reflexivo procura problematizar o caráter político da postura reflexiva, analisando as condições sociais e históricas nas quais são constituídos os modos de entender e valorizar a prática educativa.

Nessa perspectiva, ao pretender ir além das condições que já marcam a prática educativa e tentar desvelar sua origem histórico-social e os interesses a que serve, pode-se considerar que o que move a reflexão crítica é a emancipação, já que ela pode nos libertar do senso comum, dos pressupostos, dos hábitos, das tradições, dos costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tal prática supõe, muitas vezes sustentados por nós mesmos, em um auto-engano. (CONTRERAS, 2002, p. 164).

Para Alarcão (2003), o professor deve ser reflexivo em sua prática educativa, pensar no que faz, ser comprometido com a profissão e se sentir autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. Ele deve ser, sobretudo, uma pessoa que entenda os contextos em que trabalha, interprete-os e adapte-os à sua própria atuação.

A autonomia dos docentes implica uma postura reflexiva e crítica sobre o ensino como prática social, possível a partir do questionamento dos resultados e da pertinência do seu trabalho, para o qual são necessários referenciais teóricos que possibilitem, através de suas próprias investigações, melhor compreendê-lo e aperfeiçoá-lo.

Portanto, o perfil do professor que acreditamos ser necessário formar é o de um profissional crítico-reflexivo que se debruça sobre o conteúdo da própria experiência, examina-a e a relaciona com as de outros (CONTRERAS, 2002). Deve ainda ser inovador, capaz de questionar a realidade e intervir em contextos diferenciados, dotado da capacidade de se ajustar criticamente a novas situações resultantes do desenvolvimento social e da evolução do conhecimento científico.

Portanto, o professor com esse perfil é aquele que por meio da reflexão na prática e sobre a prática, situada numa realidade social, procura entender, valorizar e reconstruir o seu conhecimento e a sua ação docente.

Freire (1996) nos ajuda a compreender a necessidade dessa reflexão. Para ele, pensar criticamente torna-se uma experiência da relação teoria e prática. Mas o que significa refletir sobre a própria prática? O que implica a constante atitude crítica e reflexiva do professor?

Significa, antes de tudo, ultrapassar as ações cotidianas regidas pela rotina que se caracteriza pelos impulsos, pela tradição e pela autoridade, isto é, romper com a maneira de aceitar a realidade social como ela se apresenta, incluindo aí o cotidiano da sala de aula e da escola.

A racionalidade técnica<sup>8</sup>, segundo Ghedin (2005, p. 132), consiste numa epistemologia da prática, que deriva da filosofia positivista e defende a idéia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos. Procurar superar essa visão é função primordial do curso de formação, devendo ser, portanto, preocupação constante de professores que formam outros professores.

Ainda de acordo com o autor (2005),<sup>9</sup> para superar a racionalidade técnica, os cursos de formação de professores devem propiciar um processo reflexivo que se dá na ação e sobre a reflexão da ação e resulte na construção sistemática como explicação teórica para os fenômenos da prática educativa na escola. Daí a grande importância de se pensar sobre a prática, pois o ser humano dá conta de si, dos outros, do mundo e das coisas quando consegue instaurar um processo de reflexão. Assim, uma proposta de formação que ignore a reflexão e a problematização como seus instrumentos, nega, no seu interior e no seu resultado, a constituição do ser.

---

<sup>8</sup> Sobre racionalidade técnica ver mais em: Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito, Cortez, 2005.

<sup>9</sup> GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana - caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. Aula proferida dia 03/08/2005, no programa Salto para o Futuro. Programa de Educação a Distância realizado pela TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação).

A reflexão da e na prática docente é importante, pois é através dela que “o ser humano se revela e se conhece [...], ela é facilitadora do processo de sistematização do pensamento [...], é aquela que possibilita a instauração da crítica e da criatividade [...]. o sujeito só está em condição de assumir-se como tal ao executar um movimento de pensamento reflexivo, crítico e criativo. Sem esta habilidade os entes tornam-se meros objetos manipulados pelo sistema político-ideológico” (GHEDIN, 2002, p. 144-145).

Não sendo a prática crítica e reflexiva uma postura individual, mas moldada pelas relações sociais, por interesses e valores políticos, econômicos e históricos, ela deve ser entendida como uma ação capaz de expressar o poder de construção social, pois, caso contrário, não haveria sentido em si.

Refletir sobre a ação docente proporciona ao professor um constante estado de coerência que, em sentido freireano, significa a consistência entre o discurso e a prática, ou seja, a redução da distância que afasta um da outra.

Segundo Freire (1996):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p 43-44).

Para o autor, a formação inicial e continuada de professores deve ser repensada considerando-se a busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir do referencial crítico de qualidade de ensino; uma concepção de formação do professor crítico e reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade.

A tarefa primordial de um processo reflexivo no ensino é a de proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos. Isto se concretiza por meio de um processo reflexivo-crítico (GHEDIN, 2002, p. 146).

Imbérnom (2004) corrobora essa idéia, afirmando que o curso de formação “deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (p. 39) e, ainda, ressalta que o trabalho com atitudes é tão importante quanto o com os conteúdos já que o professor deve possuir tanto conhecimentos objetivos como subjetivos.

Assim, a formação deve permitir a aquisição - processo amplo, não linear, complexo, adaptativo e experimental - de conhecimentos da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais e propiciando um componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor.

Com relação ao fato de que a aquisição de conhecimentos está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que é exercida, conclui-se a importância de valorizar a prática docente como aspecto imprescindível na formação de professores, porque, segundo Pimenta (2002, p. 27), ela oferece elementos extremamente importantes, “como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora”.

Segundo Canário (2001), uma das mudanças mais significativas no campo da formação profissional refere-se à passagem de uma previsibilidade em relação ao mundo do trabalho para outro tipo de relação marcado pela incerteza.

Para ele, essa nova relação de incerteza, coloca em pauta dois elementos que foram as bases de uma outra relação outrora harmoniosa:

O primeiro elemento corresponde a conceber a relação entre os sistemas de formação e o sistema mercado de trabalho de acordo com um modelo de adequação. O segundo elemento corresponde a ler a articulação entre a formação e o desempenho profissional de acordo com um modelo de adaptação funcional (CANÁRIO, 2001, p. 3).

Ainda segundo o autor, esses dois elementos já postos em pauta pela relação de incerteza no mundo social, ainda se encontram presentes nos projetos dos cursos de formação inicial de professores.

Essa perspectiva mantém a concepção de uma formação de professores que seja capaz de responder de maneira relativamente estável às necessidades do mercado de trabalho e de proceder à transferência, quase automática, das aquisições realizadas durante a formação para o campo profissional.

Diante da impossibilidade de cumprir esse desígnio, o autor defende a construção de uma relação estratégica entre a formação e o trabalho, na qual o essencial seja a capacidade de desenvolver uma reflexão crítica que permita ao aluno, futuro professor, identificar o que é necessário saber e aprender com a experiência.

Portanto, nos cursos de formação de professores, um contato mais efetivo com a realidade educativa é primordial, para que os futuros docentes possam conhecer os sujeitos e as situações que irão enfrentar em sua ação profissional, bem como relacioná-la com seus estudos e formar seus próprios conhecimentos.

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2004, p. 39).

A formação inicial deve instigar o futuro professor à reflexão crítica criando ambientes de análise, partilha e de discussão sobre a forma que se pensa, se decide, se comunica e se age em sala de aula. Assim, terá condições de mobilizar os conhecimentos teóricos e didáticos da educação, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e de desenvolver a capacidade de constituir e transformar os saberes docentes em um processo contínuo de construção de seu fazer pedagógico.

A condição de pensar a prática durante o curso pode possibilitar ao futuro docente tomar consciência de sua profissão. Perrenoud (2002) considera que a reflexão não deve ser uma disciplina a mais, e sim uma atitude que permeie todo o curso que forma o professor e ressalta sua importância para o aluno durante o estágio, face às condições, dificuldades, angústias e transições por que passa.

Sendo assim, é importante discutir, repensar e buscar novas propostas, na tentativa de proporcionar uma formação que ofereça ao professor condições de

responder aos desafios tão complexos existentes hoje em nosso sistema educacional. Certamente, essas idéias não se efetivarão em curto prazo e nem isoladamente. Porém, o movimento histórico é dinâmico e concretiza-se, também, a partir de pequenas ações, que ao serem divulgadas e compartilhadas, podem proporcionar transformações significativas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a reflexão crítica da prática docente, ao diminuir a distância entre o discurso e a ação, no movimento dialético ação-reflexão-ação, desaliena o professor e o seu trabalho, visto que a alienação encontra-se justamente na separação entre a teoria e a prática, entendendo, pois, a práxis, como ação transformadora da realidade pelo trabalho teórico-prático humano (GHEDIN, 2002).

Enfim, é preciso repensar o modelo dos cursos que formam professores, transformando o estágio em campo de conhecimento que possibilite o desenvolvimento dos saberes docentes, considerando-se que é na relação entre a teoria e a prática que eles são construídos.

## Capítulo 2

### **A formação do professor e os saberes necessários.**

Apesar de haver segmentos na sociedade que desvalorizam a ação do professor, acreditamos na sua importância para a educação de qualidade. A atuação desses profissionais como mediadores dos processos constitutivos da cidadania é extremamente necessária, para a superação das desigualdades no ensino. Por isso é preciso refletir sobre a formação docente.

O tema, muito discutido na última década, tem sido objeto de muitas críticas, pesquisas e estudos que buscam encontrar soluções para uma formação de professores mais articulada com a realidade, de modo a melhor atender as novas exigências da sociedade. Um dos pontos destacados para a consecução desse objetivo é a certeza que a teoria deve estar relacionada à prática pedagógica e vinculada a problemas reais revelados pela experiência.

Nesse contexto, o professor transmissor de conhecimento desaparece para dar lugar à figura do mediador. Moraes (1997) parte do princípio de que na era da Internet, o professor não é a única e nem a mais importante fonte de informação, mas cabe a ele, mais do que transmitir o saber, articular experiências que possibilitem ao aluno refletir sobre suas relações com o mundo e o conhecimento, assumindo o papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, que, por sua vez, deverá abordar o indivíduo como um todo e não apenas como um talento a ser desenvolvido.

Para o autor, ao professor é reservado o papel de dialogar, de entrar no novo mundo com os alunos, e não o de mero transmissor do velho, para quem já não há mais espaço neste mundo que estamos começando a viver.

[...] no paradigma emergente, a escola é vista como um sistema aberto, uma estrutura dissipadora que troca energia com a comunidade que a cerca. [...] É uma matriz que implica a ampliação dos espaços, a criação de novos espaços de convivência e aprendizagem, que pressupõe uma melhor interação e um aproveitamento mais adequado dos recursos humanos, físicos e

materiais que a comunidade tem a oferecer. (MORAES, 1997, p. 180).

Uma educação que vise mudar comportamentos é revolucionária e requer mudanças profundas no modo de pensar e agir das pessoas. Devido à especificidade da natureza do trabalho docente - educar e introduzir seus alunos historicamente situados no processo de humanização – espera-se que a formação do professor aperfeiçoe as habilidades, conhecimentos, valores e atitudes que efetivamente colaborem para a construção do saber-fazer pedagógico, considerando os conflitos que se apresentam no dia-a-dia do trabalho educativo.

O objetivo é formar um professor apto a utilizar os seus conhecimentos, em função da realidade educacional, dinamizando seu saber-fazer docente, tornando-o um processo ininterrupto de construção da identidade profissional que, segundo Pimenta (1997), para corresponder às exigências da demanda social, não é adquirida, mas deve ser construída através de revisão, de tradições do seu cotidiano, a partir de seus valores, história de vida, etc.

Fala-se em conhecimento, competências ou saber-fazer, saberes que se encontram na base da profissão, indispensáveis à atuação e à formação da identidade do professor. Mas que saberes são esses que configuram a docência?

No senso comum, quase todos são capazes de ensinar, se estiverem em situações de ensino. No entanto, o que distingue uma profissão é o seu papel social e o conhecimento específico que a legitima. O que faz do professor um profissional diferente dos demais é a capacidade que tem de fazer o outro aprender, o que justifica a necessidade de possuir vários saberes.

Estudiosos como Shulman (1986), Nóvoa (1992), Freire (1996), Gauthier (1998), Pimenta (1997, 2002), Tardif (2002), entre outros, muito têm pesquisado sobre os saberes necessários à docência e a sua relação com a ação do professor em sala de aula, tema que vem sendo direta e indiretamente tratado na literatura nacional e internacional.

Em sua prática educativa, o professor deve refletir, ter compromisso com a profissão e ser autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões, enfim, ser uma



pessoa que atende ao contexto<sup>10</sup> em que trabalha. E os contextos educacionais são extremamente complexos, não havendo um igual a outro. Na difícil tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, os docentes contribuem com seus valores, suas experiências e seus saberes (IMBERNÓN, 2004).

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento<sup>11</sup> para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigá-la e sistematizá-la. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um *corpus* de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a sua ação docente.

Analisamos algumas das obras de autores de referência na área, como Shulman (1986), Pimenta (1997, 2002), Tardif (2002) e algumas outras produções que têm o tema como foco de discussão.

Pimenta (2002, p. 20-28), que realiza estudos sobre o ensino no intuito de identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica, considera que a identidade do professor vai se constituindo ao longo do processo de formação, na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que se baseia na tríade: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

*Os saberes da docência – a experiência:* quando o aluno chega ao curso de formação inicial, já possui uma concepção sobre o que é ser professor, elaborada através de suas experiências como aluno, convivendo com diferentes tipos de docentes. O desafio, nesse contexto, está na passagem do aluno de se ver como aluno e passar a ver-se como professor.

Assim, da experiência acumulada em sua vida, tanto profissional quanto pré-profissional, refletida e analisada, o aluno, futuro professor, no confronto entre teoria e prática, vai construindo o seu jeito de ser e atuar na profissão. Num

---

<sup>10</sup> Inep/MEC 2008– Contexto: conjunto de circunstâncias que acompanham um acontecimento: julgar um fato em seu contexto histórico. Contexto Educacional: caracteriza a educação como o processo pelo qual o ser humano (indivíduo e coletividade) desenvolve seu intelecto, suas potencialidades, sua cultura, satisfaz suas necessidades e se torna agente de sua história interagindo constantemente com o meio. É a realidade global com a qual o ser humano interage, desenvolvendo suas potencialidades e humanizando essa realidade. É a 'condição sine qua non' para que o processo de aprendizagem se concretize e dê seus resultados.

<sup>11</sup> Segundo Shulman (1986), em ensino, "Knowledge base" (base de conhecimento) é o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.

processo permanente de reflexão sobre a própria prática, os saberes da experiência são também produzidos pelo professor no seu cotidiano docente (PIMENTA, 2002).

O saber da experiência, muitas vezes é o mais valorizado pelos próprios docentes, visto como aquele que é construído na prática social e pedagógica do cotidiano escolar, nas suas inter-relações com os outros conhecimentos anteriormente mencionados.

Os saberes que configuram a ação docente constroem e ganham sentido na articulação existente, efetivando-se um na relação com outro. O trabalho docente requer do professor um fazer que atenda a uma diversidade de situações as quais ocorrem de forma articulada e simultânea.

De natureza organizativa, cognitiva e afetiva, os saberes da experiência são mobilizados e utilizados pelo docente, de modo articulado, para atenderem às necessidades de seu trabalho, estruturando as funções pedagógicas de gestão da classe, gestão da matéria e interação professor-aluno.

Ainda segundo Pimenta, a formação inicial deve considerar a aquisição da experiência dos formandos, ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação do futuro profissional que não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.

O conhecimento que é construído “na” e “pela” experiência não pode ter outra origem que não seja a prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” ela. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido, quando articulado a uma reflexão sistemática.

O curso de formação inicial poderá contribuir disponibilizando aos alunos pesquisas sobre a atividade docente escolar e investigando com eles a realidade da escola, com a promoção de estágios efetivos e de reflexão crítica sobre sua prática.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas (PIMENTA 2002, p. 27).

Durante o período de estágio, é possível perceber as diferentes dimensões do contexto escolar. Analisar como as situações se constituem e compreender como a sua atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente para o futuro professor, na medida em que as questões presentes no cotidiano escolar são sempre singulares, e novas respostas precisam ser construídas.

*Os saberes da docência – o conhecimento:* esse é o conhecimento específico das disciplinas (história, geografia, ciências, matemática...), sem o qual o professor dificilmente poderá ensinar, e que é adquirido durante sua formação inicial, acrescido de um conjunto de habilidades especializadas que são ampliadas e se renovam durante toda a sua vida profissional.

Para Edgar Morin (2004), o conhecimento vai além da informação, implica trabalhá-la, classificando-a, analisando-a e contextualizando-a, articulando de maneira útil e pertinente o conhecimento, que é a base que fornece apoio indispensável à educação. “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente” (p.31).

Discutir essa questão constitui peça importante na construção da identidade dos professores no processo de sua formação.

*Os saberes da docência - pedagógicos:* para ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas é preciso também desenvolver os saberes pedagógicos que englobam conhecimentos sobre as diferentes concepções de temas próprios da docência, tais como: currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros.

Os saberes pedagógicos são constituídos a partir das necessidades postas pela realidade e são construídos na relação do docente com a teoria e a prática, durante toda a sua vida profissional.

É preciso considerar a prática social para superar a tradicional fragmentação dos saberes da docência (da experiência, específicos e pedagógicos), possibilitando a sua ressignificação na formação dos professores.

Na formação inicial, as práticas de estágio podem constituir espaços de reflexão sobre a prática do futuro professor de forma que analisando, compreendendo, interpretando e intervindo sobre o seu trabalho, poderá ampliar sua capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio do seu fazer docente.

Outro autor que analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação com a profissionalização do ensino e da formação de professores é Tardif (2000), para quem a especificidade do saber docente ultrapassa a formação acadêmica, abarcando a prática cotidiana e a vivência. Apresenta considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificá-los e defini-los na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Nesse sentido, o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula: são as relações ali mediadas que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que o saber docente é plural, estratégico, constituindo um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência.

Dessa forma, são plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes - cultura pessoal, histórico de vida e cultura escolar anterior, conhecimentos adquiridos na universidade e na experiência -, são ecléticos e sincréticos, apoiados, não em uma única base teórica, mas em muitas teorias e concepções, conforme a necessidade. Por fim, são personalizados, pois carregam marcas dos contextos nos quais estão inseridos.

Num sentido amplo, pode-se dizer que os saberes dos docentes abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber, saber-fazer, saber-ser. Possuem uma dimensão temporal, pois sua aquisição se dá no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional, tempo de vivências como aluno, estudante acadêmico, professor estagiário e profissional.

Uma das características mais importantes da preparação do profissional docente é a sua historicidade. Isso porque a formação dos professores implica um conjunto de saberes que vão sendo incorporados ao longo do tempo, porque decorrem da imersão do profissional num contexto social e nas relações que vão se estabelecendo com pessoas e instituições várias. Na profissão, continua a incorporar novos conhecimentos que vão se agregando ao processo de construção da identidade profissional.

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades [...] Em sociologia, não existe consenso em relação à natureza dos saberes adquiridos através da socialização.[...] A idéia de base é que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, [...] nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF, 2002, p. 71).

Afirmar que o saber dos professores é temporal significa dizer que ensinar supõe aprender a ensinar. Nessa perspectiva, muitos autores já evidenciaram a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial. Antes de ensinar, os futuros professores vivem nas salas de aula.

O saber profissional está de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias na sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluídos e os pensamentos, pouco importa as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2002, p.64).

Refletir, porém sobre o significado deles tem caráter formador, pois leva os futuros professores à compreensão de suas crenças, representações e certezas sobre a prática profissional, bem como sobre o que é ser professor e ser aluno.

Considerando as diferentes origens dos saberes e as relações que os professores com eles estabelecem, Tardif (2002) os classifica em:

- *Os saberes da formação profissional:* compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação (escolas normais ou faculdades de ciências da educação) com os quais os professores entram em contato no decorrer de seu curso. Essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática docente.

E a esse conjunto de conhecimentos pode se dar o nome de saberes pedagógicos que, articulados com a ciência da educação, apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa. Incorporadas à formação profissional dos professores, essas doutrinas (as dominantes) fornecem, por um lado, uma visão ideológica à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

- *Os saberes disciplinares:* são transmitidos nos cursos de formação de professores (por exemplo, matemática, história, literatura, etc). Produzidos culturalmente, integram-se igualmente à prática docente, além dos apresentados pela ciência da educação e pelos saberes pedagógicos através da formação inicial e contínua, e são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento.

- *Os saberes curriculares:* são os adquiridos ao longo da carreira e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que as instituições escolares apresentam como aqueles a serem ensinados, resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática.

- *Os saberes experienciais:* são desenvolvidos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Têm origem na experiência e são por ela validados, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de “habitus” e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

Apesar dos saberes da experiência terem origem no cotidiano do docente, eles são subjetivos, podendo objetivar-se, porém, na troca de experiências com colegas de profissão, o que faz do professor não simplesmente um transmissor de saber, mas também um formador. Uma outra forma de lhes dar objetividade é

confrontá-los com outros saberes (curriculares, das disciplinas e da formação profissional), sendo que o docente traduz para sua prática tudo o que neles encontra de valor.

Um caminho para um novo profissionalismo, segundo Tardif (2002), seria o reconhecimento dos saberes da prática cotidiana por parte dos que produzem os outros conhecimentos, validando os docentes como também produtores de saberes, o que os faria recuperar seu prestígio na sociedade.

Outro trabalho que importa ser mencionado é o de Shulman (1986), que estuda os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, configurando uma epistemologia própria.

Sua contribuição é importante por entender que traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como eles se transformam quando são ensinados.

Shulman (1986) distingue sete dimensões de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

*O conhecimento do conteúdo da matéria:* refere-se ao domínio dos conhecimentos da disciplina que está sob a responsabilidade do professor.

Para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, sendo necessário compreender a estrutura da matéria. Ao enfrentar a diversidade dos alunos, por exemplo, o professor deve ter a flexibilidade e a compreensão multifacetada, adequadas para conceber explicações alternativas sobre os mesmos conceitos e princípios.

*O conhecimento curricular:* refere-se ao domínio específico de programas e matérias que servem “como ferramentas de trabalho” aos professores que se dispõem a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.

*O conhecimento pedagógico da matéria:* vai além do conhecimento da matéria em si mesma, para a dimensão do conhecimento da matéria para ensinar. Inclui os procedimentos didáticos, os exemplos, explicações e demonstrações, ou

seja, os modos de representar e formular o assunto de forma a torná-lo compreensível para os outros.

Este é também o conhecimento que se refere à compreensão docente do que facilita ou dificulta o aprendizado discente de um determinado conteúdo. Assim, o conhecimento do conteúdo pedagógico também inclui o entendimento do que faz a aprendizagem de um tópico fácil ou difícil, bem como as concepções equivocadas dos estudantes e suas implicações na aprendizagem.

O *conhecimento pedagógico geral*: diz respeito ao domínio dos princípios gerais referentes à organização e gestão da sala de aula, que transcendem a dimensão de um conteúdo ou disciplina. É um conjunto de saberes que perpassam as diferentes disciplinas, sendo necessário que o professor tenha conhecimento de outras áreas disciplinares e diferentes metodologias de trabalho.

O *conhecimento dos alunos e das suas características*: refere-se à importância de conhecer a individualidade de cada aluno nas suas múltiplas dimensões, o que proporciona ao professor maior segurança para propor e ajustar estratégias de ensino e aprendizagem.

O *conhecimento dos contextos*: refere-se às dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola às comunidades e culturas, isto é, conhecer o aluno em situação de vida real e não apenas em situação formal de classe. É preciso conhecer os contextos em que o aluno se insere como forma de adequar estratégias que lhe propiciem uma aprendizagem significativa, pertinente e relevante.

O *conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais*: refere-se aos fundamentos filosóficos e históricos da educação que estruturam e legitimam a ação do professor. Constitui também condição reguladora da prática reflexiva que sustenta o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Freire (1996) afirma que, no repertório de saberes necessários à docência, como por exemplo, os explicitados por Shulman (1986), há aqueles que muitas vezes são negligenciados pelos cursos de formação e pelos próprios professores. Destaca que ensinar implica estar disponível para conhecer a realidade do aluno:



A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo dessa coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre as pessoas o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos (FREIRE, 2002, p.155).

Nesse sentido, ensinar exige disponibilidade para o diálogo, e o professor não deve perder oportunidades para abrir-se à realidade dos alunos, com quem partilha a atividade pedagógica, como forma de diminuir a distância que há entre mestres e aprendizes. Impõe-se a sensível tarefa de escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios e em suas expectativas. Para o autor, somente escutando o aluno é que se aprende a falar com ele, o que representa, por parte do docente, a disponibilidade permanente de abertura ao aluno, ao seu gesto, às suas diferenças.

Garcia (1995) enfatiza que a característica socioeconômica e cultural do local onde se ensina, assim como das pessoas a quem se ensina são componentes obrigatórios dos conhecimentos que os professores precisam adquirir. Ressalta ainda que esse tipo de saber se constrói nas interações com os alunos e com escolas reais e, por isso, as práticas de ensino deveriam ser oportunidades mais adequadas para promovê-lo.

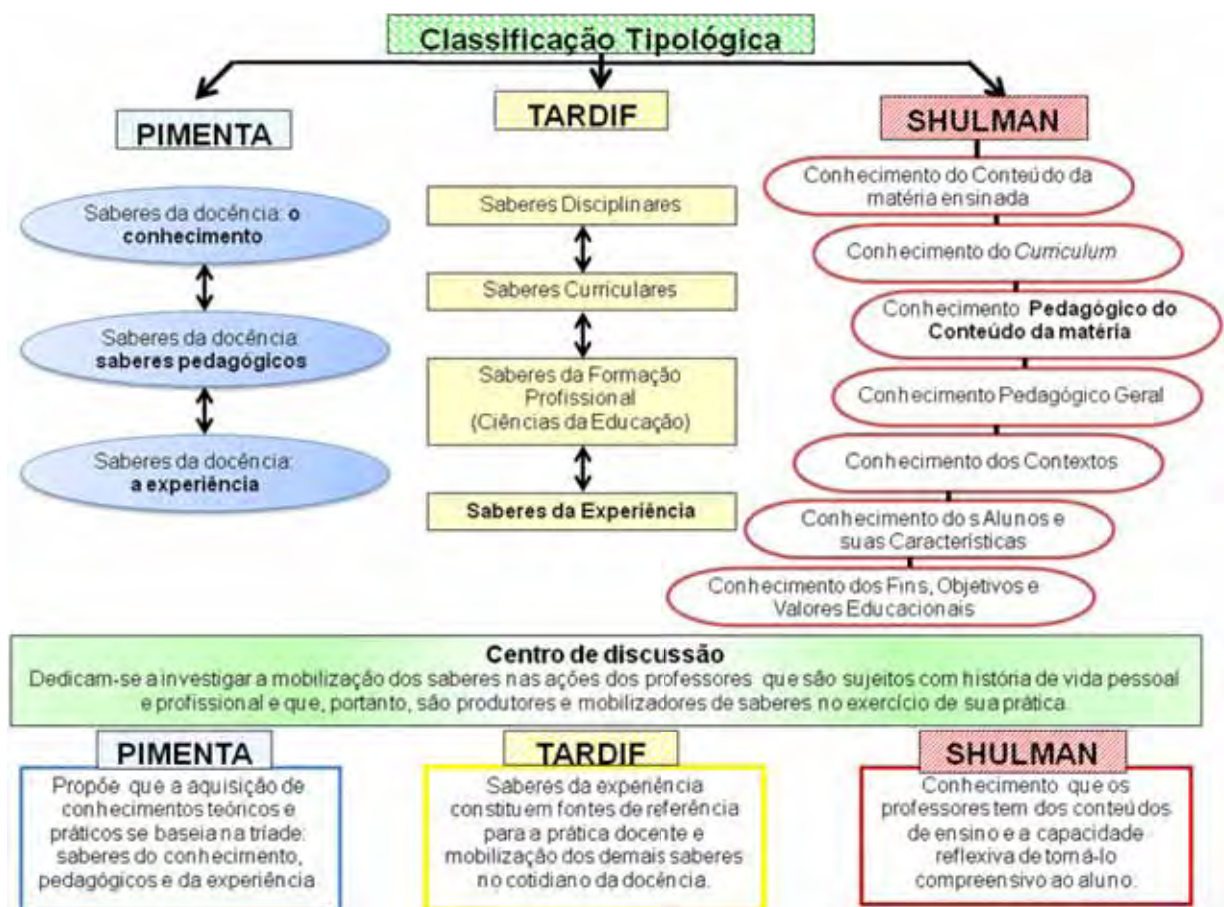
Contudo, para ter acesso à realidade do aluno, o professor precisa se apropriar de uma disposição permanente de abertura. Às vezes, ele domina muitos saberes, mas se abstém de utilizá-los, principalmente aqueles afeitos à compreensão dos sentimentos dos alunos e, em especial, a uma proximidade maior com eles.

Garcia (1995) nos lembra que esse ofício requer profissionais capazes de promover interações humanas e que a prática docente exige um alto nível de responsabilidade ética. No entanto, não se pode negar a condição humana daqueles que nela estão envolvidos. É necessário, conclui o autor, desenvolver nos professores uma disposição favorável para considerar a importância dos aspectos formadores da realidade do aluno.

Feita a apresentação das concepções e tipologias acerca do saber docente sob os pontos de vista de Pimenta, Tardif e Shulman, finalizaremos esta primeira parte do texto buscando estabelecer algumas relações e considerações entre eles.

Como podemos observar no Quadro 4 abaixo, os três autores dedicam-se a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e os compreendem como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional, sendo, portanto, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

**QUADRO 4: CLASSIFICAÇÕES TIPOLÓGICAS E PARTICULARIDADES DAS PESQUISAS DE PIMENTA, TARDIF E SHULMAN.**



Quadro 4 Mapa conceitual elaborado a partir das contribuições de Shulman (1986), Sá-Chaves (2000), Pimenta (2002) e Tardif (2004).

Do ponto de vista tipológico, apresentam classificações diferentes, porém não tão singulares a ponto de serem excludentes. Pimenta (2002) identifica três fontes das quais se originam os saberes e aponta para uma superação da tradicional fragmentação entre eles na medida em que afirma que a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos se baseia na tríade: saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Para a autora, os saberes da experiência consideram todas as vivências do aluno, futuro professor, durante o seu processo de formação; os saberes do conhecimento envolvem o domínio dos conteúdos das disciplinas (história, geografia, ciências, matemática...), sem o qual o docente dificilmente poderá ensinar, e a compreensão do papel do professor e da escola na sociedade; os saberes pedagógicos constituem a possibilidade de vivenciar, no estágio realizado no contexto escolar, situações que favoreçam a construção da identidade profissional do professor.

Já os estudos de Tardif e colaboradores (2002) têm como característica o reconhecimento da pluralidade e heterogeneidade do saber, com destaque para os saberes da experiência que:

(...) surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p. 54)

Esses se constituem fontes de referência para a prática docente e os demais saberes são validados no exercício cotidiano da docência, configurando, dessa forma, uma hierarquização deles.

Tardif (2002) defende a idéia de que os saberes dos docentes são plurais e amalgamados, e identifica quatro fontes das quais eles se originam: os saberes da formação profissional, oriundos das ciências da educação transmitidos pelas instituições formadoras; os saberes das disciplinas, socialmente construídos e tematizados nas universidades; os saberes curriculares e os da experiência, desenvolvidos pelo professor no exercício de sua profissão.

Entendemos que com essa tipologia, o autor busca analisar a natureza dos saberes docentes, baseado na origem social que eles têm.

É nessa perspectiva que esses autores defendem a idéia de uma epistemologia da prática com a finalidade de revelar os saberes docentes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e

como eles os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes ao exercício de suas atividades.

A particularidade de Shulman (1986) reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e o modo como eles se transformam quando ensinados. O autor e seus colaboradores têm por interesse esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias e das relações entre esses conteúdos e o ensino oferecido aos alunos.

Segundo Sá-Chaves e Alarcão (2000), Shulman se refere a sete dimensões para caracterizar o conhecimento prático na profissão docente. Assim, articulando as dimensões teóricas e práticas com a capacidade reflexiva do professor, parece resultar uma configuração para o conhecimento profissional, que apresenta uma natureza compósita, mas integrada de conhecimentos diferenciados.

Esses saberes interligados formam o conhecimento profissional dos professores, que engloba o conhecimento genérico do currículo, das características e do contexto dos alunos, de culturas e linguagens, o conhecimento pedagógico geral de organização e gestão de classe, o conhecimento dos fundamentos da educação e dos conteúdos a ensinar e a capacidade reflexiva de torná-los compreensíveis ao aluno.

Preservando as particularidades e singularidades de cada autor estudado, foi possível identificar similaridades e pontos de intersecção nas relações entre saberes docentes e formação inicial de professores.

Temos clareza de que a formação é um processo complexo que envolve diversos saberes cuja construção se dá na prática, que são situados e só poderão ser bem compreendidos em situações relacionadas à atividade docente propriamente dita.

Essa idéia corrobora a concepção de estágio defendida, neste trabalho, como espaço de elaboração de saberes da docência, os quais contribuem para repensar o processo de formação inicial e continuada em que os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, vivenciadas nos contextos escolares.

Mobilizar os saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos, mediante os questionamentos que a prática diária nas escolas impõe, é um grande desafio à formação inicial e continuada do professor.

Discutir e repensar a formação inicial dos professores, hoje, é cada vez mais pertinente e essencial para identificar as razões de tantas inquietações acerca da falta de preparo para a atuação docente do estagiário e também do professor no início de sua trajetória educativa.

Para Antunes:

O processo inicial e suas incertezas só são vencidos em virtude da exaltação de estar colocando em prática o que foi estudado durante o curso de formação. É a relação teoria-prática que está sendo vivida diariamente; é a possibilidade de “tornar-se professor” responsabilizar-se pela turma de alunos e ensinar os conteúdos julgados necessários para o processo de crescimento das crianças (2002, p.17).

A função primordial da formação inicial deve ser a de dar condições para que os futuros professores sintam-se preparados e seguros de suas práticas.

Para Pimenta (2002), o processo de formação inicial só pode ocorrer através da aquisição da experiência dos formandos – tomando a prática existente como referência para a formação – e refletir-se nela. “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui”. (p. 25-26).

Para Imbérnon (2004), a dimensão prática do processo de formação inicial deveria aparecer como um elemento destacável para a inovação dos cursos, bem como o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor. Deve servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica.

Considerando a íntima relação entre teoria e prática, para o professor não basta ter apenas conhecimento, é necessário que saiba ensinar tendo como base os aspectos que o auxiliam na prática educativa, refletindo sobre o que ocorre na realidade das situações de ensino.

Isto significa que, a partir de trabalhos e investigações no cotidiano escolar que possibilitem o contato do futuro professor com o contexto da escola e dos alunos, tendo como suporte uma formação que prepare o professor para conviver com suas próprias limitações e com as produzidas pelo entorno, seria possível superar em parte a dicotomia existente entre formação inicial e a realidade da sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, Gonçalves e Gonçalves (2001) defendem que uma prática efetiva ao longo do curso de formação, possivelmente contribuiria para a construção do conhecimento básico do professor, assim como facilitaria a formação de saberes estratégicos baseados na experiência, “pois ocorreria constante avaliação e discussão dos conteúdos que estivessem sendo trabalhados, discutindo, também, facilidades e dificuldades de ensino e aprendizagem encontradas” (p. 116)

Desse modo, é preciso que os cursos de licenciatura invistam numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir de pesquisas, de trabalhos e de um efetivo estágio no interior da escola que permitam a reflexão e a articulação da teoria com a realidade da sala de aula.

## **O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.**

*Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.*

*(PIMENTA, 2002)*

Compreender o papel do estágio no processo de formação de professores e sua relação com a elaboração dos saberes necessários à docência parece-nos, neste momento, uma forma coerente de se avaliar uma formação docente de qualidade.

Neste capítulo, apresentamos o histórico do estágio nos cursos que formam professores, utilizando como referencial teórico as discussões e as propostas de mudanças que ocorreram na academia. Discutimos também a função do estágio nos cursos de licenciatura, tecendo também considerações sobre sua importância na elaboração dos saberes docente.

### **3.1 Um pouco de história sobre os estágios nos cursos de formação de professores...**

Nos cursos de formação de professores, o estágio foi concebido historicamente de diferentes maneiras, conforme a evolução histórico-social da profissão, inserido nas finalidades sociais da educação escolar.

Ao nos reportarmos à história, observamos que questões relacionadas à formação de professores estavam postas desde a criação dos primeiros cursos no Brasil. Pereira (1998) afirma que eles foram criados na década de 1930, sob a fórmula "3+1", ou seja, três anos de curso eram dispensados às disciplinas específicas e, ao final, mais um ano para as disciplinas de natureza pedagógica.

Segundo o autor, as disciplinas consideradas de natureza "prática" surgiram no cenário da educação brasileira na década de 1930, com a organização

dos cursos universitários. Mas foi nos anos 1970, concretamente com a Reforma Universitária, pela (Lei 5.540/68)<sup>12</sup>, com os respectivos Pareceres e Leis Complementares, que se configurou o Estágio Supervisionado como componente curricular, assumindo um papel importante no conjunto do curso.

De acordo com Pimenta (1997), o conceito vigente nos cursos que formavam professores no período que compreendeu a década de 1930 até o fim dos anos 1960, era o da prática como imitação de modelos teóricos existentes. “A prática docente poderia, pois, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos” (p.29). Segundo Pimenta e Lima (2004), a concepção do estágio como imitação de modelos caracteriza-se pela observação e imitação de bons profissionais e a atividade docente, nessa perspectiva, será bem sucedida quanto mais se aproximar dos modelos observados.

Essa concepção não valoriza a formação intelectual do professor, gera o conformismo e conserva hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante, uma vez que o estágio reduz-se à observação de professores em aula e à imitação desses modelos, sem envolver uma análise crítica fundamentada teoricamente e nem a realização da prática em sala de aula, pelo futuro professor.

O pressuposto dessa concepção, de acordo com as autoras, é que a realidade do ensino e dos alunos que o compõem é imutável. As transformações históricas e sociais que geraram o movimento de democratização do acesso à escola, trazendo para esse espaço alunos até então marginalizados do processo de escolarização não são por ela consideradas. Assim, ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados como bons, o papel da escola fica reduzido a apenas ensinar, considerando qualquer dificuldade de aprendizagem um problema dos alunos, de sua família ou de sua cultura.

Na década de 1970, paralelamente às denúncias de que os cursos eram excessivamente teóricos, surgiram iniciativas de estágio empregando inovações

---

<sup>12</sup> Nessa época transcorriam os "anos de chumbo" da ditadura militar, instaurada em 1964. Em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior, e o presidente da República, invocando o Ato Institucional nº 5, de 13/12/68, editou o Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540". O gaúcho Tarso Dutra era o ministro da Educação e Cultura.



técnicas no desenvolvimento de atividades, denominadas “microensino”<sup>13</sup>. (PIMENTA, 1997, p. 53)

De maneira geral, os estudos desse período compreendiam a prática como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente. Por isso, a formação de professores deveria possibilitar, em situações experimentais, o treinamento de determinadas capacidades consideradas essenciais ao trabalho docente.

Pimenta (1997) apresenta alguns estudos e pesquisas sobre esse tópico, entre eles o de Therezinha Veras (1973) em cuja dissertação conclui que o microensino é instrumento eficaz para aquisição de um repertório de habilidades de ensino que prepara o professor para ser dinâmico e interativo, sendo dessa forma possível reduzir a maioria dos problemas que enfrentará na prática de ensino.

O estágio visto assim como instrumentalização técnica, caracteriza-se pela aprendizagem de procedimentos a serem empregados em sala de aula e pelo desenvolvimento de habilidades específicas como o manejo de classes e o preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas.

O papel do professor fica reduzido ao de um prático que, ao invés de dominar conhecimentos científicos, tem apenas que aplicar técnicas deles derivadas as quais, segundo Contreras (2002), são elaboradas previamente pelos pesquisadores, com fins já concebidos, ou seja, cabe a ele aplicar em sua prática soluções disponíveis a problemas anteriormente formulados.

Segundo Pimenta (1997), a concepção de prática presente nessa abordagem é restritiva, pois a variável controlada é apenas o desempenho do professor, independente dos alunos. Além disso, as situações experimentais na qual se desenvolvem tais habilidades não representam a diversidade do real.

Isso significa que embora determinadas habilidades sejam importantes para o professor elas não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais ele se defronta, na medida em que o ensino é um processo amplo e complexo, em que se apresentam situações singulares, para as quais não basta a simples aplicação de técnicas.

---

<sup>13</sup> Situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino.

De acordo com Canário (2001), dessa concepção decorrem ações que limitam a eficácia da formação profissional, uma vez que, limitando tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignora a vertente indagativa e reflexiva da sua intervenção em ocorrências complexas, incertas e únicas.

Pimenta e Lima (2004) destacam que na concepção de estágio como instrumentalização técnica, teoria e prática são tratadas isoladamente. Chamam a atenção para o fato que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”(p.37).

Além disso, essa perspectiva instrumental gera a ilusão de que as situações de ensino são todas iguais e podem ser resolvidas com as mesmas iniciativas, bem como o distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, na medida em que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA e LIMA, 2004)

As concepções de estágio discutidas acima desconsideram a dimensão indagativa e reflexiva do trabalho docente ao reduzirem a prática a um processo de instrumentalização técnica e de imitação de modelos.

Tendo em vista esses conceitos que perpassaram os cursos de formação de professores, é possível perceber que o estágio se configurou historicamente como uma atividade técnica e burocrática, desvinculada das disciplinas teóricas do currículo, caracterizado, por muito tempo, pela imitação de modelos ou pela instrumentalização técnica.

Na década de 1970, a *Lei 5692/71*<sup>14</sup>, “ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, transformou o Ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, agora obrigatoriamente profissionalizante” (PIMENTA, 1997, p.45). Ao conferir terminalidade a esse grau de ensino, o novo texto legal incluiu o Curso Normal como uma das opções de

---

<sup>14</sup> LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

profissionalização de nível médio. “Em decorrência da profissionalização de todo o ensino do 2º Grau, o Curso Normal teve sua denominação alterada para Habilitação Específica para o Magistério” (GUIBU, 1996, p.89).

Ainda segundo a autora, essa lei constituiu um instrumento da ditadura militar para refrear os movimentos sociais que demandavam o acesso ao ensino superior, implantando compulsoriamente cursos profissionalizantes no ensino de 2º grau. Além disso, não contemplou as principais necessidades que a educação vinha apontando: consolidar o processo de ampliação quantitativa da escolarização básica e iniciar sua melhoria qualitativa, o que apontava para um aspecto essencial das políticas de ensino, ou seja, a formação de professores e suas condições de trabalho.

Segundo Guibu (1996), já a partir do início da década de 1980, pesquisadores brasileiros vêm afirmando a necessidade da união teoria-prática nos cursos de formação de professores.

Trata-se para muitos de uma das questões básicas da formação do educador e, para alguns, o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação desses profissionais. (GUIBU, 1996, p.128).

Nesse contexto, na década de 1980 emergiu a mobilização de educadores que resultou em dois grandes movimentos: o da revitalização do Curso Normal em nível médio e o da reformulação dos Cursos de Pedagogia.

De acordo com Pimenta (1997), esses movimentos reconheciam a escola como instituição social, cuja finalidade era a produção e a difusão do saber historicamente acumulado como forma de preparar os alunos para participarem das lutas sociais mais amplas. Esse objetivo dependia essencialmente do papel dos professores que, por sua vez, precisariam de uma formação de qualidade que lhes propiciasse condições para cumprir essa função.

O movimento dos educadores dos anos 1980 não se caracterizou apenas por estudos que criticavam a formação de professores, mas, sobretudo, por

apresentar propostas de mudanças, entre elas as relacionadas ao estágio curricular.<sup>15</sup>

Ainda segundo a autora, pesquisas desse período trabalhavam com uma concepção de estágio fundamentada principalmente nas seguintes perspectivas: a) teoria e prática são componentes indissociáveis da práxis; b) a teoria deve ser formulada e utilizada a partir das necessidades concretas da realidade escolar; c) a prática deve ser um elemento que perpassasse todas as disciplinas do currículo; d) o estágio deve constituir um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais. Seria então, um processo de reflexão-ação-reflexão, que ultrapassa a experiência no colégio de aplicação.

Nesse movimento de superação, o professor passa a ser considerado um profissional reflexivo, inserido em um determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar tanto sua prática como o contexto político e social no qual ela se desenvolve.

Dessa forma, teoria e prática passam a ser consideradas elementos indissociáveis da atividade docente, uma vez que para refletir sobre seu trabalho, sobre o caráter político e as condições sociais e históricas de sua prática, o professor precisa de referenciais teóricos que lhe possibilitem compreender melhor e aperfeiçoar sua atividade educativa.<sup>16</sup>

Para isso, a atividade docente deve envolver ao mesmo tempo as dimensões teórica e prática. A teoria permite o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação, mas para produzi-la, é preciso atuar na prática, já que apenas a atividade teórica não é suficiente.

Nos cursos de formação de professores, os estágios deveriam trabalhar a relação teoria e prática. No entanto, segundo dados da Unesco (2005), essa

---

<sup>15</sup> A Lei nº 9.424, promulgada em 24 de dezembro de 1996, além de definir, no seu artigo 13, as incumbências dos docentes da educação básica, concede todo o Título VI, constituído de sete artigos, aos profissionais da educação, explicitando aspectos relativos à sua formação e a valorização do magistério. A necessária articulação entre incumbências docentes e a formação fica particularmente clara no artigo 65 ao estabelecer que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

<sup>16</sup> [Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002](#) institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

atividade é, entre outros problemas, o ponto crítico desses cursos. Sua programação e seu controle têm sido precários e, muitas vezes, fica restrita à simples observação de aula, e a participação em atividades de ensino só acontece dependendo das circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala.

Ainda de acordo com a Unesco (2005), de modo geral, na maioria das escolas as situações de estágio não são acompanhadas por um supervisor. Nos cursos noturnos, é flagrante a falta de tempo para o cumprimento das horas exigidas de estágio, já que grande parte dos alunos trabalha durante o dia. E o aumento crescente das matrículas nos cursos noturnos é justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores, o que torna ainda mais problemática essa questão.

Considerando a literatura sobre formação inicial, percebem-se muitas críticas aos cursos, que apontam sua má condução, com currículos fragmentados quanto à relação teoria e prática, sob uma concepção de ensino onde o exercício profissional e a pesquisa são vistos como campos diferentes e distantes, o que pode levar à formação de profissionais pouco competentes que, expostos ainda a péssimas condições de trabalho e à desvalorização profissional, são incapazes de criar soluções adequadas aos problemas com que se deparam.

Diante desse contexto, tentando configurar um nó na rede de elementos que constituem o docente em ação, é necessário discutir a formação inicial de professores no que diz respeito às questões das práticas de estágio, desde sempre marcadas pela problemática relação entre teoria e prática.

Estudos teóricos recentes sobre a profissão docente buscam superar o modelo de racionalidade técnica que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores, considerando sua prática apenas um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas.

As discussões sobre o estágio supervisionado vêm mobilizando um novo olhar nos últimos anos, que pode ser relacionado ao esforço crescente por parte de alguns educadores - Pimenta (1997, 2004), Libâneo (2003), Machado (2003), Di Giorgi e Leite (2004), Ghedin (2005) e Maciel e Neto (2004) - no sentido de transformar um estágio burocratizado, mero cumprimento de tarefa no final do curso,

em atividade de produção de conhecimento e de reflexões sobre seus fundamentos epistemológicos, que envolvem a totalidade das ações do currículo das licenciaturas.

Para a consecução desse propósito, é imprescindível considerar o estágio como um campo de conhecimento indispensável aos processos formativos, cujo planejamento deve evidenciar sua importância e intencionalidades, pois, embora não seja o único responsável por uma completa formação para o magistério, possibilita o trabalho com questões básicas de alicerce para o exercício docente, como:

[...] o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 100)

Nessa perspectiva, a formação de professores não pode separar teoria e prática, como ocorre atualmente em grande parte dos cursos de licenciatura. Gonçalves e Gonçalves (2001) destacam que:

[...] estes cursos, de modo geral, seguem o modelo de racionalidade técnica, no qual as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico e, via de regra, ficando a parte prática ao final do curso, quando a maior parte dos conteúdos teóricos já foi estudado (p.114).

Assim também Libâneo (2001, p.95) afirma que o contato do professor com a realidade escolar acontece após ter passado pela formação teórica, tanto nas disciplinas específicas como nas pedagógicas. Esse aspecto ressalta que os cursos que formam docentes, com sua atual organização, não consideram a prática como elemento central no processo de formação de professores.

Gonçalves e Gonçalves (2001, p. 114) apontam a existência de uma compreensão de que conhecendo a parte teórica, o professor pode melhor apreender a técnica para utilizá-la na solução de problemas enfrentados durante o exercício profissional.

A falta de uma prática efetiva, a partir da qual o futuro professor possa ter contato com os alunos e com a complexidade do ambiente escolar, é uma lacuna percebida pelos licenciados quando se defrontam com o ambiente natural de aulas e percebem a diferença entre aquilo que a academia lhes proporcionou em termos de fundamentação teórica e a prática que ele passa a vivenciar como docente. (GONÇALVES E GONÇALVES, 2001, p. 115-116)

Como é possível perceber, a maioria dos cursos de formação de professores trata os estágios como um aspecto irrelevante. Ainda não se conseguiu uma organização que integre e articule a teoria e a prática, sendo necessário rever as atividades de estágio para buscar formas de superar esse problema.

Cabe considerar que, embora as discussões a respeito das práticas de ensino, e mais especificamente dos estágios, caminhem para perspectivas promissoras na formação de professores, na realidade ainda prevalecem, em alguns cursos, concepções de estágio baseadas na observação de modelos educativos, na crítica aos profissionais observados, no desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas e no cumprimento de exigências burocráticas.

### **3.2 Estágio: caminhos e possibilidades de elaboração de saberes.**

Considerando que o principal objetivo do curso de formação de professores seja a preparação adequada do docente, deve-se, então, a partir de um efetivo estágio no interior da escola, investir numa atuação que vincule teoria e prática, para que ele seja capaz de desenvolver um trabalho de qualidade.

Como um dos componentes do currículo do curso de formação de professores, o estágio deve ser um espaço de reflexão que possibilite, ao final do curso, que a relação teoria e prática já seja um ato educativo em ação.

Como decorrência dessa exigência e dos debates sobre o tema, surgem novas concepções de estágio que buscam superar tanto a dicotomia teoria e prática, quanto a concepção de professor no modelo de racionalidade técnica. Pimenta e Lima (2004) abordam duas perspectivas de estágio presentes atualmente nas discussões teóricas.

Uma delas considera que a finalidade do estágio é propiciar uma aproximação à realidade na qual o professor em formação atuará, sendo que essa proposta só tem sentido, se tiver conotação de envolvimento e de intencionalidade, assim como de análise e questionamento crítico a partir das teorias.

O Estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado; é um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o magistério assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (PARECER 28/2001, p. 10).

Nesse sentido, o estágio precisa possibilitar aos futuros professores a compreensão das práticas institucionais e das ações perpetradas por seus profissionais. Para tanto, é essencial que ele constitua o eixo de todas as disciplinas dos cursos de formação docente, contribuindo para a análise e proposição de novas formas de exercer o magistério.

Outra perspectiva de estágio apresentada pelas autoras refere-se à visão do estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio. Essa concepção teve sua origem nos anos de 1990, no Brasil, a partir da compreensão, advinda de questionamentos no campo da Didática e da formação de professores, de que a teoria é indissociável da prática. Também contribuíram para o desenvolvimento desse conceito, os estudos de alguns autores sobre a preparação do professor como um profissional reflexivo e como profissional crítico-reflexivo.

De acordo com Lima (2001) apud Pimenta e Lima (2004), visto assim, o estágio possibilita, para além da instrumentalização técnica da função docente, a compreensão do professor como um profissional pensante, inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão.

Nesse sentido, a prática docente passa a ser valorizada como um momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização dessa prática. A teoria cumpre um papel importante nesse



processo ao oferecer aos professores possibilidades de compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, bem como a si mesmos como profissionais.

O estágio como pesquisa possibilita o conhecimento, a análise e a reflexão do trabalho e das ações docentes nas instituições, permitindo compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados e as dificuldades que apresentam, assim como apontar mudanças necessárias.

Para Pimenta e Lima (2004), a pesquisa no estágio permite, por um lado, a ampliação e análise do contexto onde ele se realiza e, por outro, a possibilidade de o “estagiário desenvolver postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observa”

Desse modo, como atividade de pesquisa, o estágio pode possibilitar a análise e a problematização das ações e das práticas educativas, relacionando-as com as teorias, com experiências e com os objetivos pretendidos.

Acreditamos que o estágio também cumpre um papel importante na construção da identidade docente, dos saberes e das possibilidades específicas ao exercício profissional docente, sendo o espaço onde poderão ser tecidos os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente:

O estágio é o *lócus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 62)

Os estágios nos cursos de formação de professores possibilitam que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das ações específicas do exercício da profissão, bem como podem promover uma reflexão sobre a teoria relacionado à prática observada e vivenciada.

Além disso, as autoras destacam que o estágio pode ser ainda o lugar de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e de

contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.

Nesse movimento de articulação entre teoria e prática, Canário (2001) destaca que a aproximação entre os cursos de licenciatura e os contextos reais de exercício docente precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não de simples aplicação.

Para o autor, a aceitação desse pressuposto implica que o contato estreito com os contextos de trabalho não fique restrito apenas a uma etapa final do curso, mas esteja presente desde o início do curso de formação de professores e permaneça durante todo o processo formativo.

Tardif (2002) também aponta a necessidade de que a formação cultural e científica, através das disciplinas contributivas - Psicologia da Aprendizagem, Sociologia da Educação, Didática, entre outras - estejam vinculadas à preparação prática. Esse aspecto, de acordo com o autor, envolve uma nova organização temporal dos programas, que devem conceder uma parcela significativa à formação prática no meio escolar: “estágios de longa duração, contatos repetidos e freqüentes com os ambientes da prática, cursos dedicados à análise das práticas, análise de casos, etc “(TARDIF, 2002, p. 289).

Acreditamos que os cursos de formação devem preparar o aluno, futuro professor, para a realização de atividades nas escolas, junto aos professores das salas de aula, assim como para o exercício de análise, avaliação e crítica, e que ambos propiciem a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela.

Isso porque, no processo de realização dos estágios, os professores em formação encontram uma série de dificuldades como:

Contradições entre o escrito e o vivido, e entre o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece; distanciamento entre universidade e escola; encontro com alguns professores insatisfeitos e desgastados pela vida que levam e por suas condições de trabalho; descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola - que resultam, entre outros fatores, na necessidade de realização do estágio em dias alternados

nas escolas, fragmentando as atividades e as percepções que estavam sendo construídas. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 103-105).

É interessante que o estágio constitua um processo de reflexão que envolva observação, problematização, investigação, análise e intervenção. Para isso, é preciso que envolva o exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola, pois a perspectiva de estágio que se pretende é aquela em que possa ocorrer a troca de experiências e de conhecimentos entre a universidade e a escola.

Entre as finalidades desse componente curricular, deve estar presente a compreensão das relações estabelecidas entre a cultura, a educação e a escola.

Pimenta e Lima (2004) apontam que para compreender a cultura escolar, as atividades de estágio precisam envolver o estudo e a análise das negociações que se estabelecem nas ações cotidianas e revelam os movimentos de resistência e de incorporação das culturas e práticas organizacionais dominantes.

É durante a realização dos estágios que ocorre o encontro entre os professores das escolas e o aluno, futuro professor, cada qual com seus saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas. Tardif (2002) também considera a importância dessa interação entre o estagiário e a escola, ao considerar que os professores de profissão precisam ser considerados atores importantes na formação dos futuros docentes, em contraposição à situação periférica que tradicionalmente ocupavam.

A prática educativa vivenciada no interior da escola é o reflexo da visão de mundo dos professores, expressa por meio de suas ações, assim como a ausência de articulação entre teoria e prática evidencia os problemas existentes na formação dos professores, dificultando a melhoria da qualidade de ensino. Isso significa que um dos desafios para o alcance real da melhoria da educação básica consiste numa formação inicial que articule a construção teórica e o cotidiano escolar.

É necessário que os estágios não sejam mais vistos como tarefas a cumprir em um determinado número de horas, apenas através de observação da

ação docente e da elaboração de relatórios, isto é, que se organizem em espaços de elaboração de saberes.

Nos cursos de licenciatura, os estágios têm sido vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina específica.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

O Parecer CNE/CP 28/2001, ao caracterizar a prática como componente curricular, sugere que ela deva ser planejada na elaboração do Projeto Pedagógico do curso. E o estágio supervisionado, que contribui para a formação da identidade do professor, deverá estar articulado à Prática de Ensino.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. (p.13)

Também segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio curricular supervisionado deve ser realizado nas escolas de educação básica a partir da segunda metade do curso e avaliado tanto pela instituição formadora quanto pela escola campo de estágio. É preciso que se transforme num momento de formação do profissional para aprender o ofício de ser professor, no ambiente de atividade pedagógica em uma unidade de ensino, devendo oferecer ao futuro licenciado um conhecimento da realidade da situação de trabalho e das necessidades do ambiente institucional escolar, ou seja, a experiência acadêmico-profissional no futuro ambiente de trabalho.

O estágio curricular de ensino [é] entendido como o tempo de aprendizagem. Assim, o estágio curricular supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado (p.10).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 definiu estágio como sendo “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”.

Segundo Pimenta e Lima (2004), as Resoluções CNE/CP nº 1/2002<sup>17</sup> e CNE nº 2/2002, que definem a duração e a carga horária mínima para as atividades de estágio, trouxeram grandes preocupações aos cursos de formação de professores.

Elas determinam que os cursos de licenciatura devem prever 2800 horas, a serem desenvolvidas no prazo mínimo de três anos, sendo 1800 horas destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, 400 horas ao estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, e 200 horas a outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Diante dessas novas exigências, as autoras apontam algumas dificuldades enfrentadas no processo de formação de professores, como as precárias condições institucionais para o exercício dos docentes no ensino superior e para a realização dos estágios nas escolas. As condições reais e objetivas do trabalho docente nas universidades e a falta de preparo e compromisso dos professores das demais disciplinas poderão dificultar a implementação do estágio como uma atividade presente ao longo do currículo.

A Prática de Ensino e as atividades de estágio devem, portanto, proporcionar a articulação entre teoria e prática na formação do professor, oportunizando o conhecimento das escolas e de seu funcionamento cotidiano para a compreensão das situações próprias do contexto escolar.

---

<sup>17</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Desse modo, a prática docente constitui um elemento extremamente importante na formação de professores, ao possibilitar o contato dos futuros docentes com um contexto específico, a partir do qual a teoria pode ser realimentada ou reelaborada diante das situações encontradas.

Trata-se, nesse contexto, de considerar a prática um elemento tão importante quanto a teoria na formação docente, importância que Barth apud Fiorentini et al (2001) lhe atribui na construção dos saberes docentes, apontando que:

[...] o importante são os efeitos da pedagogia e não a teoria, mas, para os avaliar, precisamos ter teorias à nossa disposição. [...] Nada é tão prático como uma boa teoria, porém, com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real (p. 320-321).

Fiorentini et al (2001, p. 324) afirmam que os Carr e Kemmis avançam a discussão de Shulman e Barth *“ao situar os saberes docentes, a formação de professores e a prática pedagógica num contexto de prática emancipatória”*. Nesse sentido, consideram que o professor crítico, ao privilegiar a dimensão da práxis, reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropriou e não considera definitivos aqueles produzidos na prática.

A partir dessa e outras considerações, Fiorentini et al (2001, p. 332) afirmam que as escolas responsáveis pela formação inicial de professores:

[...] não podem continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico. Aquilo que outrora era considerado apenas como ponte entre a formação específica e a pedagógica, deve ser, na verdade, considerado como o eixo principal da formação profissional do professor. Este eixo, portanto, é aquele que articula a teoria e a prática do ensino e promove atividades que contribuem para a formação do professor-pesquisador numa perspectiva de formação contínua.

É preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções, ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Daí a necessidade de conciliar constantemente

teoria e prática durante a graduação e de modificar a maneira de pensar a respeito da profissão. A vivência, na prática, contribui para a construção dos saberes docentes, através dos desafios e das atividades diárias que compõem o espaço educativo, ressignificando o próprio processo de formação.

Para Tardif (2002), esse processo possibilita a construção da autonomia compartilhada e de uma forma de articular teoria e prática, na qual os professores constroem saberes buscando o aperfeiçoamento da prática educativa e, conseqüentemente, o desenvolvimento curricular, pessoal e profissional.

Investir em uma postura crítica e reflexiva desde a formação inicial possibilita que os saberes da experiência sejam confrontados com a realidade prática do professor. E o estágio, assim, pode ser uma oportunidade de reflexão, de formação e elaboração de saberes necessários à ação docente.

Fiorentini et al (2001) acreditam que o distanciamento e o estranhamento entre os saberes científicos e os saberes práticos residem na relação estabelecida entre os professores e os acadêmicos. Por um lado, essa relação está marcada por uma cultura profissional que supervaloriza o conhecimento teórico e, por outro, pelo pragmatismo ativista que desvaloriza a formação e a reflexão teórica e filosófica.

Ghedin (2005) apud Leite (2007, p.7) propõe que, durante o estágio, o aluno, futuro professor, deverá buscar compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos capazes de produzirem conhecimentos, participarem de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos.

Nesse sentido, o estágio permite o intercâmbio de práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam, contribuindo para a superação das dificuldades encontradas pelos licenciandos, e para a percepção das relações entre as mudanças no mundo do trabalho, as políticas e as práticas educacionais.

Diante dessas considerações, é importante conceber o estágio como campo de conhecimento indispensável para a formação docente, buscando superar sua redução a uma atividade meramente prática. Assim, há que se reconhecer a contribuição do estágio na construção das identidades, dos saberes e das posturas dos futuros professores.

Acreditamos que o momento do estágio deve ser percebido como um espaço de reflexão da prática, numa busca de seu entendimento à luz de referenciais teóricos que a expliquem e apontem um possível redirecionamento.

Representa também um período que poderá contribuir para a apropriação de conhecimentos e a elaboração de saberes, em que a reflexão sobre a prática constitui um movimento de busca do conhecimento teórico que venha possibilitar ao aluno, futuro professor, novas escolhas pedagógicas.

As experiências vivenciadas no período de estágio poderão constituir um caminho possível para a articulação entre teoria e prática, uma vez que os próprios alunos pesquisam e refletem sobre o ensino, construindo e reconstruindo saberes. E, ao pesquisar a sala de aula e a escola, o futuro professor poderá preparar-se melhor para compreendê-las em seu contexto complexo.



## Capítulo 4

### **O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNESP-FCT.**

Para verificar as possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado na elaboração dos saberes necessários à docência durante o processo de formação, buscamos, neste capítulo, descrever e analisar as atividades de estágio realizadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT- Unesp de Presidente Prudente, com base na análise do Projeto Pedagógico e dos Planos de Ensino das Metodologias a elas relacionadas.

Inicialmente, resgatamos o histórico e o Projeto Político Pedagógico do curso em questão e desenvolvemos a descrição e a análise dos Planos de Ensino das disciplinas relacionadas às práticas de estágio.

#### **4.1 O histórico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT- Unesp de Presidente Prudente.**

Este capítulo não tem a intenção de fazer o percurso histórico do curso de Pedagogia da FCT – Unesp desde a sua origem até hoje, porque isso já foi feito em outro estudo, com muita propriedade, por Machado (2003)<sup>18</sup>.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, cuja contribuição na formação de recursos humanos qualificados por meio dos seus cursos de graduação e de pós-graduação é extremamente significativa, representa um espaço privilegiado de desenvolvimento do ensino público, gratuito e de qualidade na formação de profissionais competentes, bem como da pesquisa científica e da extensão de

---

<sup>18</sup> Ver mais sobre o percurso histórico do Curso de Pedagogia da FCT – Unesp de Presidente Prudente em: MACHADO, Vanda Moreira. Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo? 2003, 178f. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

prestação de serviços à comunidade, de grande importância para a região de Presidente Prudente.

Segundo Machado (2003), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI) de Presidente Prudente foi criada pela Lei 4.131, de 17/09/1957, na qualidade de Instituto Isolado de Ensino Superior, oferecendo inicialmente dois cursos: Pedagogia e Geografia.

Em 30 de janeiro de 1977, por meio da Lei 952/76, foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” incorporando a antiga FAFI, que passou a denominar-se Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais. Conforme Machado (2003), com a integração da unidade na nova universidade, alguns cursos foram extintos, entre os quais o de Pedagogia, que só foi reinstalado novamente em 1989.

No ano de 1988, o Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais (IPEA) incorporou o Instituto Municipal de Ensino Superior Presidente Prudente (IMESP), passando posteriormente a se denominar Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), sendo, até o momento, a única universidade pública no oeste do Estado de São Paulo.

Com sua reinstalação na Faculdade de Ciências e Tecnologia, em 1989, o curso de Pedagogia tinha um Projeto Pedagógico orientado por duas questões centrais: privilegiar a formação do professor-educador e formar o professor das séries iniciais, buscando a melhoria da qualidade desse nível de ensino.

Formar prioritariamente o professor significou naquele momento optar por um currículo que formasse, em nível universitário, o docente para as séries iniciais do 1º Grau e formasse o educador nas seguintes dimensões:<sup>19</sup>

a) de pedagogo polivalente, dotado de uma compreensão ampla da educação, do processo educativo e da especificidade de seus problemas na sociedade brasileira, capaz de atuar no nível do sistema e da escola no planejamento e na execução de projetos educacionais;

b) de pedagogo professor, possuidor do domínio dos conhecimentos e da capacitação didática para transmiti-los seja nas primeiras séries da escola de 1º grau, seja em cursos de formação de professores para atuar nesse mesmo nível.

---

<sup>19</sup> Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.31.

Nas duas dimensões, o pedagogo deveria ser polivalente e conhecer o processo de ensino-aprendizagem, capaz de conceber, executar e avaliar projetos educacionais, currículos e programas de ensino, bem como participar de pesquisas pedagógicas de interesse para melhorar o ensino básico.

Tratava-se, portanto, de um curso de licenciatura voltado prioritariamente para a formação do professor que atuaria no magistério, nas séries iniciais da escola de 1º Grau e no magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau (Curso Normal).

A Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1º Grau no curso de Pedagogia voltava-se, prioritariamente, à formação do professor para o exercício das seguintes funções:

- Exercer a docência nas primeiras séries da Escola de 1º grau;
- Planejar currículos e programas para as séries iniciais da Escola de 1º grau;
- Avaliar o curso e programas de ensino para as séries iniciais da Escola de 1º grau;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino das disciplinas das séries iniciais do 1º grau;
- Elaborar e coordenar projetos para o ensino nas séries iniciais da Escola de 1º grau, em nível regional junto a secretarias, junto a organismos do Estado e da Federação;
- Participar de pesquisas pedagógicas de interesse para o ensino básico<sup>20</sup>.

Quanto à Habilitação do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, deveria formar o professor para:

- Exercer a docência das matérias pedagógicas nos cursos de formação de professores em nível de 2º grau;
- Exercer a docência das disciplinas que se referem às Metodologias da Alfabetização, da Matemática, dos Estudos Sociais, da Comunicação e Expressão e de Ciências para o ensino na Escola de 1º grau;
- Planejar currículos e programas de ensino das séries iniciais da Escola de 1º grau;
- Avaliar o curso, programas e cursos de formação de professores em nível de 2º grau;
- Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino em cursos de formação de professores em nível de 2º grau;

---

<sup>20</sup> Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.474.

- Prestar assistência técnico-pedagógica ao desenvolvimento do ensino das disciplinas das séries iniciais do 1º grau;
- Elaborar e coordenar projetos para o ensino nas séries iniciais da Escola de 1º grau, em nível regional junto a secretarias, junto a organismos do Estado e da Federação;
- Participar de pesquisas pedagógicas de interesse para o ensino básico<sup>21</sup>.

A partir da definição dos objetivos acima, o curso de Pedagogia apresentava como eixo central a formação de professores para as séries iniciais da Escola de 1º Grau e para o magistério das matérias pedagógicas do 2º Grau, buscando formar um profissional para o exercício da docência em todas as suas dimensões, desde o planejamento e elaboração de currículos a suas próprias ações para os níveis de ensino nos quais atuaria.

Segundo Machado (2003), a estrutura curricular do curso de Pedagogia, atendendo a Lei nº 5540/68, o Parecer CFE nº 252/69 e a Resolução nº 02/69, compreendia uma Parte Comum, com as disciplinas obrigatórias: Sociologia Geral, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Didática, Educação Física e Educação Moral e Cívica, formando um conjunto com o objetivo de fundamentar a formação básica do pedagogo. Previa também uma Parte Diversificada composta pelas disciplinas que tratavam dos conteúdos da formação específica, das disciplinas optativas e da prática de ensino entendida como estágio supervisionado.

Buscando garantir a identidade do curso de Pedagogia como licenciatura, a educação escolar deveria ser problematizada em todas as disciplinas da grade curricular, tornando-se objeto de conhecimento e estudo como eixo na formação do professor.

Em decorrência da nova LDB, Lei nº 9394/96, estabeleceu-se a composição dos níveis escolares de forma diferente, em relação à legislação anterior (Lei nº 5692/61), prevendo-se agora duas etapas: Educação Básica - constituída por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e a Educação Superior. O Ensino Fundamental substituía o antigo 1º grau, o Ensino Médio, correspondia ao 2º grau e a Educação Superior, ao 3º Grau.

Para se adequar à nova legislação, em 2000 ocorreram algumas mudanças na nomenclatura das disciplinas da grade curricular do curso de

---

21 Projeto de Reinstalação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp. Presidente Prudente, 1988, p.475

Pedagogia da FCT- Unesp<sup>22</sup>. O quadro abaixo, elaborado por Machado (2003), apresenta essas alterações.

**QUADRO 5- ALTERAÇÃO NA NOMENCLATURA DAS DISCIPLINAS**

<b>Disciplinas</b>	<b>Alterações</b>
Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º e 2º Graus	Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio
Metodologia do Ensino de 1º grau – Alfabetização	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização
Metodologia do Ensino de 1º grau – Comunicação e Expressão	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Comunicação e Expressão
Metodologia do Ensino de 1º grau – Estudos Sociais	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Estudos Sociais
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da Escola de 1º grau	Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da Escola Fundamental
Prática de ensino de 1º grau (Estágio)	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do 2º grau	Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal
Metodologia do Ensino de 1º grau – Matemática	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Matemática
Metodologia do Ensino de 1º grau – Ciências	Metodologia do Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental – Ciências
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as séries iniciais de 1º grau	Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as séries iniciais do Ensino Fundamental
Prática de Ensino na Escola de 1º grau (Estágio)	Prática de Ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental
Prática de Ensino na Escola de 2º grau (Estágio)	Prática de Ensino na Escola Normal

Fonte: MACHADO, Vanda Moreira. Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo? Dissertação de Mestrado 2003

As habilitações oferecidas pelo curso passaram a ser denominadas:

- Habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental
- Habilitação para o Magistério do Ensino Médio - Curso Normal.

<sup>22</sup> Processo de Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia – 1997

## **4.2 Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT/UNESP de 2000 a 2005**

Segundo Machado (2003), em 1991 iniciaram-se discussões sobre o processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia impulsionadas por reivindicações dos alunos e pela necessidade de encaminhamento de uma avaliação do curso.

No entanto, mesmo após um longo debate e a elaboração de propostas, até o final de 2005<sup>23</sup> o curso não havia efetivado mudanças significativas, permanecendo, desse modo, sob orientação da Proposta Pedagógica de 1989, quando foi reinstalado. Apenas algumas pequenas alterações se efetivaram, mantendo-se o eixo fundamental do curso, com os mesmos objetivos, o mesmo perfil do profissional a ser formado e a mesma estrutura curricular, contemplando as duas habilitações oferecidas: magistério das séries iniciais do ensino fundamental e o magistério das matérias pedagógicas para o Curso Normal em nível médio.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a estrutura curricular proposta para o curso de licenciatura em Pedagogia é semestral, com matrículas anuais e seriado em seqüência aconselhada para o cumprimento dos créditos em disciplinas ao longo de 4 (quatro) anos, no curso diurno, e 5 (cinco), no noturno conforme os quadros abaixo.

---

<sup>23</sup> Segundo a Proposta de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2007, p. 1), o processo de reestruturação que havia terminado em 2005, para implementação em 2006, não pode ser efetivado porque a Resolução CNE/CP01/2006, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aponta para o término das habilitações, assim, foi necessário recomençar o processo para atender a nova Resolução citada acima.

**QUADRO 6 - ESTRUTURA CURRICULAR E SERIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA  
VESPERTINO 2000 / 2005**

1º Ano			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
A Educação na Economia Brasileira	45	1º Sem.	
Antropologia Educacional	45	1º Sem.	
Educação e Mudança Social	45	2º Sem.	
Estatística Aplicada à Educação	90	Anual	
Orientação Para o Estudo e Trabalho Científico	60	Anual	
Saúde e Higiene no Desenvolvimento Escolar	45	2º Sem.	
Filosofia da Educação	120	Anual	
História da Educação	60	Anual	
Psicologia da Educação - Desenvolvimento	120	Anual	
Sociologia Geral	60	Anual	
2º Ano			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
Didática	90	Anual	
Educação Comparada	60	Anual	
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	90	Anual	
Teorias de Ensino e Aprendizagem	90	Anual	
Filosofia da Educação- Educação Brasileira	60	2º Sem.	
História da Educação Brasileira	75	Anual	
Pesquisa em Educação	90	Anual	
Psicologia da Educação- Aprendizagem	75	Anual	
Psicossociologia Escolar	60	Anual	
Sociologia da Educação	60	1º Sem.	
3º Ano			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		CO-REQUISITO
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	90	Anual	
Currículos e Programas	60	Anual	
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da Escola Fundamental	90	Anual	
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Alfabetização	90	Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Comunicação e Expressão	90	Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Estudos Sociais	90	Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I
Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I - Estágio	90	Anual	1) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Alfabetização; 2) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Comunicação e Expressão; 3) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Estudos Sociais;
4º Ano			

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		CO-REQUISITO
Elaboração e Execução de Projetos	75	Anual	
Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal	120	Anual	Prática de Ensino na Escola Normal - Estágio
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Ciências	90	Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Matemática	90	Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	90	Anual	
Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II - Estágio	90	Anual	1) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Ciências; 2) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Matemática;
Prática de Ensino na Escola Normal - Estágio	120	Anual	Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal
Optativas			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
Produção Textual	60	Anual	
Literatura Infantil	60	Anual	
Alfabetização de Jovens e Adultos	60	Anual	
Nação e Ensino de História do Brasil	60	1º Sem.	
Psicomotricidade	60	1º Sem.	
Educação Popular	60	1º Sem.	
Educação, Gênero e Sexualidade	60	2º Sem.	
Informática e Educação	60	2º Sem.	
O Ensino de Matemática na Perspectiva Histórico Social	60	2º Sem.	
Resolução UNESP nº 9, de 05/03/2001 (Publicada no D.O.E, nº 42, de 06/03/01 - página 27. Parágrafo único do Artigo 1º: O número mínimo de créditos a serem integralizados no curso será de 201.			

FONTE: Documento cedido pela Seção de Graduação do Curso de Pedagogia -2007



**QUADRO 7 - ESTRUTURA CURRICULAR E SÉRIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA  
NOTURNO 2000 / 2005**

1º Ano		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	
Antropologia Educacional	45	Sem.
Educação e Mudança Social	45	Sem.
Filosofia da Educação	120	Anual
História da Educação	60	Anual
Orientação Para o Estudo e Trabalho Científico	60	Anual
Psicologia da Educação- Desenvolvimento	120	Anual
Saúde e Higiene no Desenvolvimento Escolar	45	Sem.
Sociologia Geral	60	Sem.
2º Ano		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	
A Educação na Economia Brasileira	45	2º Sem.
Educação Comparada	60	Anual
Estatística Aplicada à Educação	90	Anual
Filosofia da Educação - Educação Brasileira	60	2º Sem.
História da Educação Brasileira	75	Anual
Psicologia da Educação - Aprendizagem	75	Anual
Psicossociologia Escolar	60	Anual
Sociologia da Educação	60	1º Sem.
3º Ano		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	
Currículos e Programas	60	Anual
Didática	90	Anual
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	90	Anual
Fundamentos Metodológicos para o Ensino das Disciplinas das Séries Iniciais da Escola Fundamental	90	Anual
Pesquisa em Educação	90	Anual
Teoria de Ensino e Aprendizagem	90	Anual
4º Ano		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CO-REQUISITO
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Comunicação e Expressão	90 Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I- Estágio
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental-Alfabetização	90 Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I- Estágio
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Estudos Sociais	90 Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I- Estágio
Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Currículo para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental	90 Anual	
Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I - Estágio	90 Anual	1) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Alfabetização;

			2) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Comunicação e Expressão; 3) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Estudos Sociais;
5º Ano			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		CO-REQUISITO
Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	90	1ºSem.	
Elaboração e Execução de Projetos	75	Anual	
Metodologia do Ensino das matérias Pedagógicas do Curso Normal	120	Anual	Prática de Ensino na Escola Normal- Estágio
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Ciências	90	Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II- Estágio
Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Matemática	90	Anual	Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II- Estágio
Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II- Estágio	90	Anual	1) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Ciências 2) Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Matemática
Prática de Ensino na Escola Normal- Estágio	120	Anual	Metodologia do Ensino das matérias Pedagógicas do Curso Normal
Optativas			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		
Produção Textual	60	Anual	
Literatura Infantil	60	Anual	
Alfabetização de Jovens e Adultos	60	Anual	
Nação e Ensino de História do Brasil	60	1º Sem.	
Psicomotricidade	60	1º Sem.	
Educação Popular	60	1º Sem.	
Educação, Gênero e Sexualidade	60	2º Sem.	
Informática e Educação	60	2º Sem.	
O Ensino de Matemática na Perspectiva Histórico Social	60	2º Sem.	
Resolução UNESP nº 9, de 05/03/2001 (Publicada no D.O.E, nº 42, de 06/03/01 - página 27. Parágrafo único do Artigo 1º: O número mínimo de créditos a serem integralizados no curso será de 201.			

FONTE: Documento cedido pela Seção de Graduação do Curso de Pedagogia -2007

O curso de Pedagogia forma profissionais de educação que terão como objeto de estudo o fenômeno educativo. Tendo como base a docência, essa formação visa habilitar um professor que conheça bem a finalidade do seu ofício e da escola.

Fazem parte do currículo do curso as disciplinas de formação básica necessárias à compreensão da educação em suas dimensões histórico-filosóficas, sociopolíticas e científicas, e as disciplinas voltadas para a formação específica prevista nas habilitações.

As disciplinas de formação básica que fundamentam o conhecimento sobre educação são Filosofia da Educação, História da Educação, Pesquisa em Educação, Sociologia Geral e da Educação, Psicologia da Educação, Teorias de Ensino e Aprendizagem, Didática entre outras.

Dentre as disciplinas de formação específica, que serão analisadas posteriormente, encontram-se a Metodologia de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização; Metodologia de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Comunicação e Expressão; Metodologia de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Estudos Sociais; Metodologia de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Ciências; Metodologia de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática; Metodologia de Ensino das Séries Iniciais das Matérias Pedagógicas do Curso Normal e Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I - Estágio Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II – Estágio e Prática de Ensino da Escola Normal – Estágio.

É importante esclarecer, como se observa na grade curricular do curso, que o componente curricular Prática de Ensino é entendido, nessa proposta curricular, como Estágio Curricular Supervisionado.

Considerando que os cursos de formação de professores de séries iniciais desempenham um papel primordial para que ocorra uma melhora significativa na qualidade do ensino público, é importante estudar e pesquisar como ela vem sendo realizada, através da análise dos Programas de Ensino referentes às Disciplinas de Prática de Ensino e Metodologias desenvolvidas no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente.

As disciplinas de Prática de Ensino são responsáveis pelo controle e orientação da execução do estágio, realizado pelos alunos dos 3º e 4º anos do período diurno e dos 4º e 5º anos do período noturno. O quadro abaixo demonstra como os estágios de Prática de Ensino no Ensino Fundamental têm sido operacionalizados:

**QUADRO 8: DISCIPLINAS RELACIONADAS AO ESTÁGIO.<sup>24</sup>**

SÉRIE	DISCIPLINAS	Carga Horária
3º DIURNO e 4º NOTURNO	<b>Prática de Ensino na Escola Fundamental I - Estágio</b>	<b>90h/a</b>
	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização	90h/a
	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Comunicação e Expressão	90h/a
	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Estudos Sociais	90h/a
4º DIURNO e 5º NOTURNO	<b>Prática de Ensino na Escola Fundamental II - Estágio</b>	<b>90h/a</b>
	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática	90h/a
	Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Ciências	90h/a
	<b>Prática de Ensino no Curso Normal - Estágio</b>	<b>120h/a</b>
	Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas – Curso Normal	120h/a

Fonte: Relatório de Avaliação do Curso de Pedagogia 2001.

Segundo dados do Relatório de Avaliação do Curso de Pedagogia (2001), a carga horária (90 h/a) destinada à Prática de Ensino na Escola Fundamental I é igualmente distribuída a cada uma das disciplinas que tratam da Metodologia para o Ensino de: Alfabetização, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais. A carga horária (90 h/a) destinada à Prática de Ensino na Escola Fundamental II é igualmente distribuída a cada uma das disciplinas que tratam da Metodologia para o Ensino de: Matemática e Ciências. A carga horária (120 h/a) destinada à Prática de Ensino no Curso Normal é destinada à Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas – Curso Normal.

De acordo com a Proposta Curricular do curso de Pedagogia, a Prática de Ensino entendida como atividade de Estágio Curricular Supervisionado supõe um processo de inserção do estagiário na comunidade escolar, e deve, portanto, proporcionar a articulação entre teoria e prática na formação do professor,

<sup>24</sup> Relatório de Avaliação do Curso de Pedagogia, 2001, p. 38.

oportunizando o conhecimento das escolas e seu funcionamento cotidiano para a compreensão das situações próprias do contexto escolar.

### **4.3 O estágio no Curso de Pedagogia.**

As atividades de estágio no curso de Pedagogia ficam sob a coordenação direta de cada um dos professores responsáveis pelas disciplinas de Metodologia e seguem um plano de estágio organizado com aspectos comuns para auxiliar as atividades de observação, participação e regência, bem como a elaboração do relatório final.

Nessas atividades, o aluno vai buscar dados sobre a organização geral da escola e sobre o profissional da sala em que realizará o estágio, para que as atividades de observação, participação e regência sejam realizadas a partir da proposta de trabalho de cada metodologia.

Assim, os estágios se dividem em etapas:

- 1ª etapa: 10 horas - escolha da escola, apresentação do aluno à direção com entrega de carta de apresentação e síntese do Plano de Estágio.
- 2ª etapa: 90 horas – coleta de dados sobre a organização geral da escola, sobre o professor;
- Estágio em sala de aula: observação e registro das aulas, levantamento de materiais e recursos de ensino;
- Participação e regência, desde que haja um acordo entre o professor da sala e estagiário a partir de conceitos eleitos com base na proposta de trabalho de cada metodologia;
- 3ª etapa: 20 horas - elaboração do relatório final;
- Seminário para avaliação e discussão dos relatórios, envolvendo os professores e alunos do curso de Pedagogia e os professores em cujas salas os alunos realizaram seus estágios;
- Discussão da possibilidade de conclusões gerais, articulando todos os estágios das metodologias que o aluno estivesse cursando.<sup>25</sup>

Pensando nos Programas de Ensino das disciplinas de metodologias é necessário perguntar que relação eles têm com o estágio. Os objetivos propostos e a metodologia utilizada contemplam e priorizam o estágio?

---

<sup>25</sup> Plano de Estágio do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp Presidente Prudente 2003 a 2005.

A disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização*, oferecida no 3º ano diurno e no 4º ano noturno do curso de Pedagogia, propõe análise e discussão dos fundamentos epistemológicos de diferentes abordagens teóricas, bem como propostas metodológicas e práticas pedagógicas relativas ao processo de alfabetização. Trabalha com os conceitos básicos para a formação do professor alfabetizador e prevê a elaboração, pelos alunos, de uma proposta de alfabetização a ser aplicada durante o estágio.

Tem como objetivos que:

- Os alunos tornem-se aptos a refletirem sobre a alfabetização como foco de estudo, a partir do questionamento das práticas: docentes e discentes.
- As diferentes propostas metodológicas, abordagens teóricas, fundamentos epistemológicos e práticas pedagógicas, sejam debatidas e analisadas teoricamente pelos alunos.
- Através dos conceitos trabalhados os futuros docentes possam considerar, executar e avaliar projetos de ensino-aprendizagem envolvendo a linguagem escrita no início da escolarização.
- A interdisciplinaridade esteja presente no trabalho do futuro docente alfabetizador e seja refletida em relação às especificidades da alfabetização.
- Esses alunos entendam a alfabetização como ensino-aprendizagem da leitura, produção de texto e análise lingüística de textos, enquanto processos de significados vinculados à constituição do sujeito sócio-histórico, através da mediação da linguagem (Programa de Ensino, 2003/2004)<sup>26</sup>.

Para alcançar esses objetivos, a proposta metodológica apresentada envolve aulas expositivas e teóricas, aulas práticas com análises de materiais didáticos, elaboração de atividades a serem desenvolvidas nas salas de estágio, construção coletiva de proposta de alfabetização e momentos de discussões sobre as práticas pedagógicas encontradas na realidade do estágio. O Programa de Ensino dessa disciplina não prevê carga horária distinta e específica para as atividades teóricas e práticas.

Embora apenas dois desses objetivos se relacionem ao estágio, é possível perceber uma articulação entre eles e a metodologia de trabalho que possibilita o

---

<sup>26</sup> Programa de Ensino da Graduação, 2003/2004. Metodologia do Ensino fundamental: Alfabetização, FCT-Unesp

contato do aluno com a realidade da sala de aula, nas atividades de estágio, de forma a favorecer a elaboração de saberes necessários à atuação docente.

A disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Comunicação e Expressão*, oferecida no 3º ano diurno e no 4º ano noturno do curso de Pedagogia, analisa e discute os fundamentos epistemológicos de diferentes abordagens teóricas, propostas metodológicas e práticas pedagógicas relativas a leitura e produção de texto para que os alunos adquiram conhecimentos teóricos básicos para uma avaliação crítica dos procedimentos pedagógicos em Língua Portuguesa, área da futura atuação do professor.

Para tanto, apresenta como objetivo:

- Integrar propostas metodológicas de leitura e produção de textos que os possibilitem refletir criticamente a respeito do trabalho docente observado na sala em que foi realizado o estágio, e principalmente que os alunos capacitem-se a estimular o desempenho lingüístico e comunicativo das crianças das séries iniciais. (Programa de Ensino da Graduação, 2003/2004)<sup>27</sup>

Os conteúdos dessa disciplina abrangem conceitos diversificados necessários ao ensino de Comunicação e Expressão nas séries iniciais. Observa-se que há coerência entre os objetivos que estimulam a reflexão crítica do trabalho docente e os conteúdos que subsidiam teoricamente os alunos para que se habilitem à docência futura.

A proposta metodológica envolve aulas expositivas e teóricas, aulas práticas com análises de materiais didáticos, seminários e debates, elaboração de atividades a serem desenvolvidas nas salas de estágio, construção coletiva de material de leitura para as séries iniciais e momentos de discussões sobre as práticas pedagógicas encontradas na realidade do estágio.

É possível perceber uma articulação entre o objetivo proposto e a metodologia de trabalho que possibilita o contato do aluno com a realidade da sala de aula, nas atividades de estágio, de forma a contribuir tanto para o

---

<sup>27</sup> Programa de Ensino da Graduação, 2003/2004. Metodologia do Ensino fundamental: Comunicação e Expressão, FCT-Unesp

aprofundamento teórico, como para a construção de saberes que fundamentam a prática docente. No Programa de Ensino dessa disciplina prevê-se a distribuição da carga horária (90 h/a) em parte destinada a atividades teóricas (45 h/a) e parte a atividades práticas (45 h/a).

A disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Estudos Sociais*, oferecida no 3º ano diurno e no 4º ano noturno do curso de Pedagogia tem por objetivos capacitar os alunos para:

- Problematizar e analisar as experiências vividas enquanto discentes e com os docentes, nos três níveis de ensino, encaminhando reflexões em torno de perspectivas e intervenção e reconstrução da prática pedagógica no ensino de História e Geografia.
- Refletir, conjuntamente, sobre a indissociabilidade/unidade da teoria-prática, sobre as relações de poder presentes na separação entre saber e fazer e sobre a relação universidade-ensino de 1º e 2º graus.
- Situar-se em frente às concepções de Estudos Sociais, assim como em relação às lutas e discussões em torno de sua implementação/desimplementação no ensino brasileiro.
- Analisar as concepções e tendências historiográficas e geográficas contemporâneas, assim como os debates atuais relativos ao ensino destas disciplinas.
- Refletir sobre as possibilidades de construção do conhecimento histórico e geográfico nas séries iniciais através de análise de conteúdos e métodos de ensino expressos na produção bibliográfica, nas propostas curriculares e em experiências de observação e participação em atividades de ensino.
- Refletir sobre a construção dos conceitos de espaço, tempo e relações sociais numa abordagem interdisciplinar. (Programa de Ensino, 2003/2004)<sup>28</sup>

Para alcançar esses objetivos, propõe-se como metodologia: “- aulas expositivas, seminários, leitura, análise e produção de textos, pesquisas bibliográficas e empíricas, discussão e análise dos estudos empíricos e bibliográficos” (Programa de Ensino, 2003/2004).

---

<sup>28</sup> Programa de Ensino da Graduação, 2003/2004. Metodologia do Ensino fundamental: Estudos Sociais, FCT-Unesp.



Como é possível concluir, apenas um objetivo proposto se relaciona às atividades de estágio e a metodologia utilizada não contempla de forma direta a prática de estágio. No Programa de Ensino dessa disciplina não está prevista uma distribuição da carga horária destinada às atividades teóricas e práticas.

A disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Ciências*, oferecida no 4º ano diurno e no 5º ano noturno do curso de Pedagogia, apresenta os seguintes objetivos:

- Dominar conteúdos de Ciências necessários à sua futura docência nas séries iniciais.
- Analisar e aplicar soluções metodológicas que garantam o aprendizado de Ciências, que estruturam o conteúdo e os objetivos do ensino de Ciências no 1º Grau.
- Estruturar o ensino de ciências no 1º Grau estabelecendo conteúdos ajustados ao desenvolvimento cognitivo da criança, associando esses conhecimentos à vida diária das crianças, para que seja possível a experimentação dos processos da investigação científica.
- Aplicar conhecimentos teóricos na prática de ensino através do estágio. (Programa de Ensino 2004/2005)<sup>29</sup>

Nessa disciplina, apenas um objetivo se relaciona à atividade de estágio, e a metodologia proposta, com aulas expositivas, análise e discussões de textos, seminários, trabalhos práticos e confecção e análise de materiais didáticos, não possibilita ao aluno o contato com a sala de aula, nem momentos para o estudo, experimentação e reflexão desse conteúdo nas atividades de estágio. Em seu Programa de Ensino também não há uma distribuição da carga horária destinada às atividades teóricas e práticas.

A disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática*, oferecida no 4º ano diurno e no 5º ano noturno do curso de Pedagogia, busca refletir sobre o ensino de matemática e suas concepções, seus

---

<sup>29</sup> Programa de Ensino da Graduação, 2004/2005. Metodologia do Ensino fundamental: Ciências, FCT-Unesp.

objetivos para as séries iniciais, as propostas curriculares para o ensino e a avaliação da disciplina nessas séries, assim como analisar os materiais didáticos diversos e possibilitar o acesso do futuro professor aos conteúdos e aos métodos de ensino adequados e à observação crítica das práticas realizadas nas escolas, que se constituirão em condições indispensáveis à sua formação.

Ao iniciar a análise desse Programa de Ensino, foi possível notar que a Metodologia de Ensino e os Critérios de Avaliação da Aprendizagem são os mesmos tanto para a área de matemática como para a de ciências, diferindo apenas os objetivos e conteúdos das duas metodologias.

Sendo assim, espera que os alunos consigam:

- Dominar conteúdos que se constituam em instrumental básico para o exercício do magistério de 1º grau e junto à formação de professores das séries iniciais.
- Analisar e aplicar soluções metodológicas que dêem conta da aprendizagem em Matemática no 1º grau.
- Selecionar objetivos e conteúdos do ensino de Matemática, relacionando-os, e assegurando a participação e compreensão do aluno de 1ª a 4ª série, ao desenvolvimento intelectual da criança.
- Aplicar conhecimentos teóricos na prática de ensino através do estágio. (Programa de Ensino, 2004/2005)<sup>30</sup>

Além da proposta metodológica com aulas expositivas, análise e discussões de textos, seminários, trabalhos práticos e confecção e análise de materiais didáticos, as aulas da disciplina de Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática são ministradas em duas partes:

1ª parte: teórica, em que os alunos entregam resumos sobre os textos indicados, discussão coletiva e explicação sobre eles. Essas produções textuais têm valor quantificado em nota e são consideradas na formação da média final.

2ª parte: envolve atividades práticas para o ensino de matemática nas séries iniciais, como: jogos, atividades práticas de resolução de problemas e outros.

Tais dinâmicas poderão proporcionar ao futuro professor o conhecimento de variadas concepções teóricas e práticas relativas à disciplina de maneira

---

<sup>30</sup> Programa de Ensino da Graduação, 2004/2005. Metodologia do Ensino fundamental: Matemática, FCT-Unesp.

integrada, o que viabiliza a possibilidade do ensino de maneira ativa, tanto para os alunos, como para os docentes.

Embora a metodologia proposta subsidie o trabalho do professor, não se articula com um dos objetivos propostos que está diretamente relacionado à realização do estágio. Não prevê momentos que possibilitem ao aluno pensar nas atividades de estágio de forma a contribuir tanto para o aprofundamento teórico, como para a construção de saberes que fundamentam a prática docente.

No Programa de Ensino dessa disciplina, mesmo com a organização citada, não há uma distribuição da carga horária destinada a atividades teóricas e práticas.

A disciplina *Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental I – Estágio*, do curso de Pedagogia da FCT-UNESP, relativa às Metodologias de Ensino de Comunicação Expressão, Estudos Sociais e Alfabetização, ministradas no 3º ano diurno e no 4º ano noturno, tem por objetivo integrar as disciplinas pedagógicas e específicas na procura de soluções alternativas para os problemas do ensino.

Apresenta como objetivos:

- Refletir teoricamente sobre as questões do ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas envolvidas no trabalho do professor articuladamente às disciplinas Metodologias do Ensino de 1º grau da série.
- Refletir sobre a necessidade de constante busca de coerência entre teoria e prática pedagógica.
- Elaborar princípios organizativos de um projeto de trabalho para o ensino de 1ª a 4ª série, com diferentes disciplinas envolvidas. (Programa de Ensino, 2003, 2004).<sup>31</sup>

A metodologia proposta para a disciplina de Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental prevê o preparo das atividades relacionadas ao estágio tendo como base a problematização e discussão relativas ao trabalho docente e discente das salas observadas, bem como a orientação, produção e discussão do relatório final de estágio, que é seu objeto de estudo.

---

<sup>31</sup> Programa de Ensino da Graduação, 2004/2005. Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental I – Estágio,, FCT-Unesp.

É possível perceber uma articulação entre o objetivo proposto e a metodologia de trabalho que possibilita ao aluno pensar nas atividades de estágio de forma a contribuir tanto para o aprofundamento teórico, como para a construção de saberes que fundamentam a prática docente.

A realização do Estágio Supervisionado nas áreas citadas poderá constituir um momento privilegiado de interação da teoria com a prática, onde ocorrerá a aproximação dos alunos com o funcionamento de uma escola, observando, atuando, refletindo e fazendo considerações pessoais a respeito da proposta pedagógica nela desenvolvida.

Esta disciplina prevê também a elaboração e execução de atividades programadas pelos alunos e que estejam apropriadas ao perfil da classe e da escola observadas.

A disciplina *Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental II – Estágio*, do Curso de Pedagogia da FCT-UNESP, relativa às Metodologias de Ensino de Matemática e Ciências, prevista para o 4º ano diurno e 5º ano noturno, tem os mesmos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e critérios de avaliação da *Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental I – Estágio*.

A disciplina *Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal*, oferecida no curso de Pedagogia também no último ano tanto do curso diurno como no noturno, propõe a discussão de aspectos teórico-metodológicos que orientem a definição da ação docente no Curso Normal, considerando os seus objetivos, as características da comunidade escolar, a natureza dos conteúdos e a experiência como fator de aprendizagem significativa. Analisa alguns aspectos da evolução da educação pública brasileira levando-se em conta o contexto socioeconômico e político do país e tem como objetivo, para o aluno:

- Adquirir fundamentos teórico-metodológicos e habilidades na condução do processo de ensino pela conjugação da prática e teoria no contexto da realidade escolar.
- Analisar, discutir diferentes propostas metodológicas que permitam uma reflexão crítica sobre o trabalho docente na escola de 2º grau, principalmente no que se refere a elaboração e execução de projetos metodológicos.

- Estimular a criticidade e a criatividade que assim como a competência, são perspectivas fundantes no processo de formação do professor.
- Entender o conhecimento como uma situação mais ampla que a relação direta sujeito/objeto. (Programa de Ensino 2004 / 2005)

Para a consecução desses objetivos, a metodologia proposta prevê debates em sala de aula, aulas expositivas, fichamentos de textos e seminários coletivos ou individuais.

É possível perceber que não há articulação entre os objetivos propostos e a metodologia de trabalho, de forma que as atividades de estágio possibilitem o contato do aluno com a realidade da sala de aula.

A disciplina *Prática de Ensino na Escola de Ensino Normal – Estágio*, oferecida também no final do curso de Pedagogia pretende refletir na e sobre a realidade da problemática estudada a partir da realização do estágio.

Para isso tem como objetivos que os alunos possam:

- Dominar os conteúdos que constituem instrumental para o exercício do magistério de 2º Grau, como também ao que diz respeito à formação de professores das séries iniciais.
- Conhecer melhor a escola pública é condição para atuar em seu interior.
- Através da pesquisa, observação e análise levantar pontos importantes para a futura ação docente das alunas estagiárias.
- Desenvolver habilidades para organizar, instrumentar e conduzir o ensino das disciplinas pedagógicas do 2º Grau através do estágio supervisionado, compreendido como experiência educativa que conjuga ação e reflexão (Programa de Ensino, 2004/2005).

A metodologia adotada não se articula aos objetivos relacionados ao estágio, ao propor aulas expositivas, análises de textos e discussões em grupos sobre a formação do professor, bem como seminários e trabalhos individuais.

O Programa de Ensino da disciplina não prevê o preparo das atividades relacionadas ao estágio e a avaliação da aprendizagem é restrita à análise do relatório final de estágio.

No intuito de fazer uma síntese sobre a análise dos Programas de Ensino das disciplinas referentes à prática de ensino e estágio, é importante esclarecer que ainda que sejam documentos escritos, não há garantia de que o que propõem tenha ocorrido de fato na realidade da sala de aula.

Na análise dos programas de ensino, destacamos algumas categorias que de um modo geral avaliam todos esses documentos: coerência, metodologias de ensino e estágio.

**- Coerência:**

Os Programas de Ensino elaborados para as diferentes disciplinas apresentam coerência de sua proposta escrita com o estágio. No entanto, em algumas disciplinas percebe-se a desarticulação entre os objetivos propostos e a metodologia prevista para alcançá-los.

Isso nos remete à importância do planejamento dos Programas de Ensino das disciplinas do curso de Pedagogia, principalmente daquelas diretamente ligadas às práticas de ensino e estágio. É necessário que seus Programas de Ensino estabeleçam possibilidades de articulação entre teoria e prática.

Nos Programas de Ensino de algumas disciplinas elaborados em 2004, observa-se, na proposta de seus objetivos, a presença da expressão “1º grau”, denominação de nível de ensino alterada pela LDB 9.394/96. Esse detalhe leva a refletir sobre a necessidade de o professor manter-se atualizado quanto às mudanças na legislação educacional e assumir o compromisso de elaborar os Programas de Ensino de forma a não se tornarem apenas documentos burocráticos.

A Matriz Curricular do Curso de Pedagogia nos permite observar que algumas disciplinas relacionadas à Escola Normal não mais respondem às necessidades e solicitações que o ambiente escolar hoje nos apresenta, nem contemplam as diversidades e especificidades inerentes à escola.

Nesse sentido, cabe perguntar: Como elaborar e fazer o estágio no Ensino Normal, se não havia mais a formação do professor em nível médio no Estado de São Paulo?

### **- Metodologias de Ensino:**

Quanto às metodologias de ensino dos programas das disciplinas analisadas, pode-se observar que a maioria dos professores valoriza especialmente a aula expositiva e a realização de seminários temáticos, aulas práticas e debates, além de atividades extraclasse, que possibilitem ao aluno o contato com a literatura básica de cada disciplina, mas não garantem a vivência com a realidade da escola pública.

Os Programas de Ensino analisados não deixam claro como se realiza a articulação das disciplinas de Metodologia de Ensino com as Práticas de Ensino entendidas como estágio.

Os futuros professores devem também elaborar saberes na sua prática, refletindo sobre a realidade educativa, e o estágio pode vir a ser um momento de elaboração de saberes. Mas, para isso, é necessário que a prática de estágio esteja prevista de forma explícita nos Programas de Ensino no curso que se propõe a formar professores.

### **-Estágio:**

A organização do estágio supervisionado articulado a uma questão mais ampla que se refere à necessidade de formar um professor capaz de intervir na realidade da escola pública brasileira, principalmente nas séries iniciais, não é o objetivo principal de algumas metodologias.

Assim, o estágio acontece de maneira convencional: o aluno vai à escola de ensino fundamental ou médio para conhecer o professor e a turma que serão observados, combina-se uma data e um tópico, o estagiário volta, no dia marcado, para "ministrar" uma aula com estratégias de ensino diferenciadas e muitos materiais didáticos, geralmente produzidos com um alto custo.

No Plano de Estágio há previsão de problematização e discussão com os professores com quem se estagia, atividades essas que poderá possibilitar, ao aluno, a análise da atuação que deverá assumir como professor, bem como uma reflexão sobre ela.

As práticas de estágio não são supervisionadas pelo professor responsável, visto que “devido às diversas procedências dos alunos, cada qual deverá escolher livremente a escola em que realizará o estágio” (Plano de Estágio 2003/2004).

É oportuno observar que Machado (2003) realizou uma pesquisa sobre o Curso de Pedagogia da FCT – Unesp de Presidente Prudente, em que também analisou os programas de ensino, mas no período de 1994 a 1998. É possível perceber que, mesmo após um período de cinco a seis anos, a redação dos programas de ensino pouco avançou na tentativa de articular os objetivos e a metodologia relacionada ao estágio na formação do professor.



## Capítulo 5

### O ESTÁGIO E OS SABERES CONSTRUÍDOS SEGUNDO O OLHAR DOS EGRESSOS

Neste capítulo, apresentamos o perfil dos sujeitos pesquisados e analisamos seus discursos a partir dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas que procuraram elucidar como o Estágio Curricular Supervisionado contribuiu para a elaboração dos saberes necessários à docência.

#### 5.1 Perfil dos sujeitos pesquisados.

A partir do questionário foi possível caracterizar o perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT-Unesp de Presidente Prudente, referente a idade, sexo, tempo de serviço, função que exercem e nível de ensino em que atuam como professores.<sup>32</sup>

**Tabela 1. Sexo dos egressos**

	Freqüência	Porcentagem %
FEMININO	35	89,7
MASCULINO	4	10,3
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

Como é possível observar na Tabela 1, é notável a predominância de mulheres no curso de Pedagogia: o grupo pesquisado é composto em sua maioria (89,7%) pelo sexo feminino, enquanto apenas 10,3% dos sujeitos são do sexo masculino. De acordo com Campos (2002), esses números estão intimamente ligados à atividade profissional docente, exercida principalmente por mulheres,

---

<sup>32</sup> O tratamento das informações e elaboração de tabelas foi realizado utilizando o software SPSS for Windows 1.2, um programa de processamento e análise de dados.

confirmando o que está posto na literatura sobre a feminização<sup>33</sup> da profissão, construída historicamente.

A partir dos dados da Tabela 2, nota-se que 87,2% dos pesquisados trabalham e 12,8%, não. Entre os primeiros, a maioria (66,7%) é composta por professores, 10,3% desempenham alguma atividade educacional como coordenação pedagógica ou direção de escola, e os 10,4% restantes exercem funções não relacionadas à profissão docente.

**Tabela 2. Situação atual dos egressos em relação ao trabalho**

	Freqüência	Porcentagem %
SIM	34	87,2
NÃO	5	12,8
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

É importante salientar que a grande maioria dos egressos (74,4%) que trabalham como docentes ou exercem alguma função relacionada à educação estão na escola pública, enquanto apenas 11,7% desenvolvem seu trabalho em escolas particulares, como demonstra a Tabela 3.

Na tabela 3 o total (34) refere-se apenas aos egressos que trabalham na escola.

**Tabela 3. Tipo de escola onde exerce a função docente**

	Freqüência	Porcentagem %
PÚBLICA	29	74,4
PARTICULAR	5	12,8
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>87,2</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

<sup>33</sup> Muitos são os sentidos da expressão *feminização* do magistério. A maioria dos autores refere-se a ela indicando o expressivo número de mulheres que exercem o magistério, apoiados em dados quantitativos relacionados à expansão da mão-de-obra feminina nos postos de trabalho em escolas e nos sistemas educacionais e à freqüência de traços culturais que favoreceram a ocupação do magistério pelas mulheres. Ver mais em CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.123-140.

A partir desses dados percebe-se que a escola pública, que representa uma das forças capazes de transformar a sociedade desde que compreenda seu papel no atual contexto educacional, é o espaço privilegiado de trabalho da maioria dos egressos do Curso de Pedagogia da Unesp. Para alcançar sua função social de educar e instruir, porém, a escola necessita de professores capazes de atender plenamente as necessidades educacionais.

Como se pode observar na Tabela 4, o grupo é relativamente jovem, pois a grande maioria (76,92%) se encontra na faixa etária de 23 a 29 anos.

**Tabela 4. Idade dos egressos**

	Frequência	Porcentagem %
23 -29	30	76,92
30 - 39	9	23,08
<b>TOTAL</b>	39	100,0

Fonte: Questionário egressos (2008)

Quanto ao tempo de docência, mais da metade (58%) iniciou o exercício da profissão há no máximo 3 anos, enquanto 35% exercem o magistério de 4 a 7 anos e 12,8% há 8 anos ou mais. Como é possível notar na Tabela 5, é um grupo relativamente novo em termos de experiência docente.

**Tabela 5. Tempo de docência dos egressos que atuam no magistério**

	Frequência	Porcentagem %
4 meses a 3 anos	18	58,0
4 a 7 anos	11	35,5
8 a 11 anos	5	12,8
<b>TOTAL</b>	34	87,2

Fonte: Questionário egressos (2008)

Na tabela 5 o total (34) refere-se apenas aos egressos que atuam no magistério.

A Tabela 6, a seguir, faz o cruzamento dos dados referentes ao tempo de docência e ao nível de ensino em que cada sujeito atua. Percebe-se que 11 docentes atuam na Educação Infantil e 12, no Ensino Fundamental, enquanto 8 egressos exercem outras atividades.

**Tabela 6. Tempo de docência \* Nível de ensino em que atua**

TEMPO DE DOCÊNCIA	NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUA		
	EDUCAÇÃO INFANTIL	1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	Total
1 ano e 10 meses	0	2	2
1 ano e 6 meses	0	1	1
1 ano e 8 meses	0	1	1
1 ano e meio	1	0	1
2 anos	4	3	7
3 anos	2	0	2
4 anos	1	1	2
4 anos e 10 meses	0	1	1
4 meses	0	1	1
5 anos	1	0	1
6 anos	1	0	1
7 anos	1	2	3
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>23</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

A importância do professor qualificado emerge como um dado da realidade onde ocorre a ação docente, a sala de aula, e por isso concordamos que o professor representa um elemento essencial, não o único, mas fundamental, para a concretização de um ensino de qualidade.

Enfim, tentando traçar um perfil dos sujeitos pesquisados, concluímos que o grupo é relativamente novo, tanto no que se refere à idade, pois a grande maioria tem entre 23 a 29 anos, quanto à experiência docente, com o máximo de 7 anos de docência, conforme a Tabela 6, e é composto predominantemente pelo sexo feminino. Com relação aos estudos, para os egressos pesquisados a Pedagogia foi o primeiro curso superior e a primeira opção. Para 56,4% deles, a escolha foi feita para dar continuidade à sua formação, pois haviam cursado magistério no Ensino Médio e ou sempre quiseram ser professores. No entanto, uma parcela significativa dos egressos (17,9%) escolheu cursar Pedagogia por falta de opção, e outros (22,5%) queriam fazer um curso superior, em faculdade pública, na cidade em que moram.

Do grupo pesquisado, quase todos os informantes trabalham, sendo que a maioria desses ou atua como professores, ou está envolvida com alguma atividade

educacional, como coordenação pedagógica ou direção de escola. Foi possível perceber também, que a escola pública é o espaço privilegiado de trabalho da maioria dos egressos do Curso de Pedagogia da Unesp, mesmo daqueles que num primeiro momento fizeram o curso por falta de opção ou apenas para ter um curso superior. É interessante ainda destacar que uma parcela significativa (42,0%) dos profissionais já exercia a atividade docente antes de 2005, pelo fato de ter cursado o magistério no ensino médio.

## **5.2 O olhar dos egressos sobre o estágio realizado no curso de Pedagogia**

A análise dos dados referentes ao questionário (Anexo 1) que foi aplicado com o intuito de obter informações necessárias à pesquisa e auxiliar a compreensão da análise documental é apresentada a seguir.

As tabelas abaixo referem-se às respostas dos egressos quanto à contribuição das disciplinas de Metodologia de Ensino e Práticas de Ensino na sua formação como professor.

Como mencionado no capítulo anterior, o programa de ensino da disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização* prevê claramente uma articulação entre os objetivos e a metodologia proposta, possibilitando ao aluno a vivência do estágio. Coincide com a fala dos egressos a respeito da contribuição da disciplina na sua formação docente.

Na Tabela 7, a grande maioria dos egressos (84,6%) aponta que a disciplina foi importante para sua formação como professor, afirmando que a dinâmica das aulas, o suporte teórico e a metodologia utilizada, com análise de material didático e elaboração de atividades a serem desenvolvidas nas salas de estágio, entre outras, contribuíram de forma significativa na realização do estágio.

**Tabela 7. Metodologia de Ensino: Alfabetização e sua contribuição na formação do professor (questão 15)**

	Freqüência	Porcentagem %
SIM	33	84,6
EM PARTE	6	15,4
<b>TOTAL</b>	39	100,0

Fonte: Questionário egressos (2008)

A seguir, depoimentos de alguns egressos:

“Enquanto fizemos os estágios nas escolas públicas, elaboramos materiais que, em seguida, foram discutidos e analisados em sala de aula junto ao professor responsável pela disciplina Metodologia de Ensino: Alfabetização”. (Q Egresso nº1) <sup>34</sup>

“Essa disciplina teve grande valia em minha formação, pois, ao conhecer as fases (silábica, pré-silábica e silábica alfabética) que a criança passa para se alfabetizar, mitos foram quebrados. Como por exemplo, de que as crianças na fase silábica estão acrescentando letras no seu vocabulário e não comendo letras na hora de formar palavras”. (Q Egresso nº4)

Os 15,4% de egressos que consideram que a disciplina contribuiu em parte para a sua formação, reconhecem que o curso lhes ofereceu apenas uma boa fundamentação teórica, pois:

“Senti dificuldade quando cheguei na sala de aula, vi que sabia pouco e que precisaria estudar muito. Além disso tive que me adequar à proposta de ensino do estado, um pouco diferente da oferecida na disciplina”. (Q Egresso nº24)

“A Disciplina de Alfabetização nos deu uma base teórica muito interessante sobre como o processo de alfabetização se deu no decorrer da história e como essas concepções influenciaram nos métodos existentes. Infelizmente, por causa da carga horária e até mesmo pela formação da docente, não tivemos acesso a todos os métodos existentes para que pudéssemos criticá-los ou adotá-los de forma consciente e crítica”. (Q Egresso nº16)

No plano de ensino da disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Comunicação e Expressão*, como mencionado

<sup>34</sup> Neste trabalho, para resguardar a identidade dos egressos e para melhor organização dos dados, a letra “Q” representa questionário e o número, o questionário respondido.

anteriormente, os objetivos e a metodologia proposta prevêem as atividades de estágio de forma a contribuir tanto para o aprofundamento teórico, como para a construção de saberes que fundamentam a prática docente.

**Tabela 8. Metodologia de Ensino: Comunicação e Expressão e sua contribuição na formação do professor (questão 16)**

	Freqüência	Porcentagem %
SIM	27	69,2
EM PARTE	10	25,6
NÃO	2	5,1
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

Pela análise da Tabela 8, notamos que grande parte dos egressos pesquisados (69,2%) concorda que a disciplina contribuiu com uma boa fundamentação teórica na sua formação docente. No entanto, na visão de 25,6% deles, a contribuição foi parcial, contrapondo-se ao que está previsto no programa de ensino quanto à construção coletiva de material de leitura para as séries iniciais e a momentos de discussões sobre as práticas pedagógicas encontradas na realidade do estágio. Alguns desses afirmam que:

“Na prática, os momentos de discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas encontradas na realidade do estágio e sobre os conteúdos desenvolvidos para as séries iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa não se efetivaram”. (Q Egresso nº24)

Uma pequena parcela de egressos (5,1%) afirma que a disciplina não contribuiu para sua formação, pois não possibilitou a relação entre teoria e prática.

“Acredito que a didática deixou a desejar. Não sei se seria uma boa professora de língua e literatura, embasando-me nas aulas que tive. O oferecido na disciplina foi pouco frente aos grandes desafios em sala de aula”. (Q Egresso nº12)

**Tabela 9 Metodologia de Ensino: Estudos Sociais e sua contribuição na formação do professor (questão 17)**

	Frequência	Porcentagem %
EM PARTE	25	64,1
SIM	7	17,9
NÃO	7	17,9
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

A disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Estudos Sociais*, em seu programa de ensino, traz um objetivo que se relaciona com as atividades de estágio, porém a metodologia utilizada não contempla de forma direta a prática de estágio.

Essa constatação coincide com a opinião dos egressos a respeito da contribuição da disciplina na sua formação como professor. Segundo os dados, a maioria (64,1%) acredita que essa disciplina contribuiu apenas parcialmente, pois embora tenha trabalhado os fundamentos teóricos, não proporcionou momentos para discutir, refletir e relacionar teoria e prática.

“Foi a partir dessa disciplina que também tive o meu primeiro contato com a metodologia de ensino de Estudos Sociais. Contudo, essa disciplina não ofereceu um conhecimento teórico e metodológico capaz de me orientar enquanto futura professora. Os conteúdos teóricos foram trabalhados de forma superficial, deixando a desejar, assim também como a metodologia de trabalho em Estudos Sociais para as séries iniciais”. (Q Egresso nº28)

“Porque pude desenvolver um bom conteúdo sobre o conhecimento de História. No entanto, o mesmo não posso afirmar sobre o ensino de Geografia, pois ainda tenho dificuldades para lidar com conceitos e noções muito específicas dessa área (paisagem, escala de mapas, etc). É difícil para um professor iniciante sistematizar os conhecimentos necessários de duas ciências tão importantes, ainda mais quando não é especialista”. (Q Egresso nº35)

Como é possível observar na Tabela 9, um grupo de 17,9% dos egressos pesquisados concorda que a disciplina contribuiu para sua formação docente oferecendo fundamentação teórica, como afirmam alguns:



“Com essa disciplina percebi o quanto é importante trabalhar as questões sociais, as diversas culturas, a História, de uma maneira real e crítica, sem ser folclórica, como em muitos livros didáticos”. (Q Egresso nº6)

“A disciplina foi ministrada na mesma época de nossos estágios, fato fundamental para observar teoria e prática. Mas, infelizmente, os professores, na prática, têm dificuldade em efetuar um bom trabalho, talvez não estejam bem preparados ou os alunos não demonstram interesse”. (Q Egresso nº37)

Outros ainda (17,9%) ressaltam que a disciplina não contribuiu para a sua formação:

“Por vez que tratou-se de uma disciplina com conteúdo pouco aprofundado”. (Q Egresso nº15)

Essa disciplina propõe discutir as concepções e a produção de conhecimento histórico e geográfico, os conteúdos e metodologias de ensino, experiências e perspectivas em relação ao ensino de História e Geografia nas séries iniciais. De acordo com o discurso dos egressos:

“Essa disciplina não ofereceu um conhecimento teórico e metodológico capaz de me orientar enquanto futura professora. Os conteúdos teóricos foram trabalhados de forma superficial, deixando a desejar, assim também como a metodologia de trabalho em Estudos Sociais para as séries iniciais”. (Q Egresso nº39)

Segundo os pesquisados, a abordagem, que foi basicamente teórica, deveria contemplar também atividades práticas que pudessem ser utilizadas nas primeiras séries do ensino fundamental.

A disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Ciências* apresenta, no programa de ensino, apenas um objetivo direcionado à atividade de estágio. Entretanto, a metodologia proposta com aulas expositivas, análise e discussões de textos, seminários, trabalhos práticos e confecção e análise de materiais didáticos não possibilita ao aluno o contato com a

sala de aula, momentos para o estudo, experimentação e reflexão desse conteúdo nas atividades de estágio.

Coincide com a opinião de 56,4% dos egressos, como é possível observar na Tabela 10, que confirmam a contribuição parcial da disciplina na sua formação como professor, apontando o caráter teórico da disciplina e o conhecimento de alguns experimentos trabalhados de forma desarticulada, sem relação com a realidade da sala de aula.

**Tabela 10. Metodologia de Ensino: Ciências e sua contribuição na formação do professor (questão 18)**

	Freqüência	Porcentagem %
EM PARTE	22	56,4
SIM	12	30,8
NÃO	5	12,8
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

Um dos pesquisados apresenta este depoimento que representa o pensamento dos demais de seu grupo:

“As aulas foram bastante dinâmicas abordando tanto conteúdos teóricos como atividades práticas, porém os conteúdos de modo geral estavam relacionados à Física. Pensando nos PCN's, onde devemos nos basear para definir os conteúdos trabalhados em sala de aula para cada série, os conteúdos envolvidos na disciplina são referentes apenas à 4<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental”. (Q Egresso nº 11)

No entanto, 30,8% acreditam que a disciplina contribuiu para sua formação docente, auxiliando-os na realização das atividades de estágio, com subsídios teóricos, bem como ofereceu-lhes a oportunidade de observar e também vivenciar vários experimentos sob a forma de minicurso, nas salas em que realizaram o estágio:

“Esta disciplina propiciou uma série de discussões teóricas, o conhecimento de várias experiências na área e um primeiro contato com a realidade através da aplicação de um mini-curso. No estágio pude perceber o quanto as crianças gostavam de realizar experiências que explicam fenômenos do nosso cotidiano. Essa relação entre ciência e cotidiano faz fluir um aprendizado mais espontâneo e significativo para as crianças”. (Q Egresso nº2)

Outra parcela de egressos (12,8%) ressalta que a disciplina não contribuiu em nada na sua formação como professor pelo fato de ter sido pouco aprofundada e não relacionar teoria e prática:

“Talvez por falta de embasamento teórico e prático de minha parte em relação aos conteúdos da disciplina..., mas também não senti, durante o curso, que o professor realmente estivesse preocupado se estivéssemos aprendendo ou não. Acho que a preocupação maior era passar os conteúdos e não fazer com que nos interessássemos pela matéria. Ressalto minha opinião de que teoria e prática deveriam andar juntas nas Metodologias e que os professores deveriam partir de nossos conhecimentos e não de onde o conteúdo programático diz”. (Q Egresso nº39)

Como mencionado anteriormente, no programa de ensino, a disciplina *Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática* não estabelece relação entre os objetivos propostos referentes ao estágio e à metodologia utilizada.

**Tabela 11. Metodologia de Ensino: Matemática e sua contribuição na formação do professor (questão 19)**

	Freqüência	Porcentagem %
SIM	33	84,6
EM PARTE	4	10,3
NÃO	2	5,1
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

Embora a metodologia proposta não se articule com um dos objetivos propostos diretamente relacionado à realização do estágio, é possível observar na

Tabela 11 que a opinião de 84,6% dos egressos se contrapõe ao que está previsto no programa de ensino, pois destacam a forte contribuição da disciplina, que lhes ofereceu embasamento teórico e prático que subsidiam as atividades nas salas de estágio, como se observa:

“(…) por ser um conteúdo um pouco distante do que os pedagogos normalmente estudam, por se tratar de Matemática, esta disciplina me deu uma base teórica excelente. Além disso, o conteúdo programático estava diretamente relacionado com aquilo que eu estava aplicando com as crianças, ou seja, a teoria e a prática caminhavam juntas o que me ajudou enquanto aluna e profissional”. (Q Egresso nº31)

“Essa disciplina foi perfeita e acho até que deveria ser em mais tempo. Utilizo boa parte dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e sempre busco ensinar matemática para os alunos trazendo para a realidade deles. Rapidinho eles aprendem”. (Q Egresso nº9)

Uma pequena parcela de egressos (10,3%) acredita que a disciplina contribuiu apenas em parte, oferecendo apenas fundamentação teórica:

“Primeiramente acredito que seria necessário me alfabetizar matematicamente para depois desenvolver metodologias do ensino de matemática. Como esse não era o objetivo da disciplina, senti que esta pouco contribuiu com minha formação”. (Q Egresso nº17)

Apenas 5,1% consideram que a disciplina não contribuiu na sua formação como professor, pois foi pouco aprofundada.

A disciplina *Metodologia do Ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal* apresenta, no programa de ensino, uma articulação entre os objetivos propostos e a metodologia de trabalho que possibilitaria o contato do aluno com a realidade da sala de aula, nas atividades de estágio.

Tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades para organizar, instrumentar e conduzir o ensino das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau na prática efetiva da sala de aula por meio de Estágio Supervisionado, compreendido como experiência educativa que conjuga ação e reflexão.

**Tabela 12. Metodologia de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal e sua contribuição na formação do professor (questão 20)**

	Freqüência	Porcentagem %
NÃO	26	66,7
EM PARTE	12	30,8
SIM	1	2,6
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

Como se observa na Tabela 12, o discurso de 66,7% dos egressos pesquisados contradiz o que está previsto no documento. Ressaltam que essa disciplina não contribuiu para sua formação, visto que o Ensino Normal foi extinto naquela época e as discussões aconteciam fora da temática da disciplina:

“Esta disciplina, no momento em que a fiz, deixou muito a desejar. Primeiro porque o curso de magistério em nível médio havia terminado. Sendo assim, qual o objetivo, ou sentido, em fazê-la? Em segundo lugar, o professor não demonstrava interesse em discutir a disciplina, sendo que o mesmo dizia a todo o momento que a disciplina não possuía sentido. Se a disciplina não possui sentido, por que a mesma deveria existir na grade curricular?” (Q Egresso nº30)

No entanto, 33,3% apontam que a disciplina contribuiu em parte, pois mesmo fora de contexto, os estágios foram realizados em salas do ensino médio (os alunos assistiam aulas de Filosofia e preparavam minicursos para serem ministrados dentro desse conteúdo) trouxeram contribuições para a formação ao proporcionar a experiência com a docência nesse nível de ensino e possibilitar a reflexão sobre a atual situação da escola pública.

“Inicialmente foi deixado claro pela professora que ministrou a disciplina que esta não deveria existir mais, que estávamos

freqüentando-a para cumprir currículo, por este motivo não tivemos nenhum aprofundamento teórico e metodológico nesta disciplina, simplesmente “cumprimos o currículo”. (Q Egresso nº27)

Apenas uma pequena parcela (2,6%) afirma que a disciplina contribuiu na sua formação como professor:

“Os estágios foram realizadas nas séries do Ensino Médio e foi bom porque trabalhar com adolescentes fez com que eu adotasse novos métodos e um outro tipo de linguagem”. (Q Egresso nº9)

Como visto no capítulo anterior, o plano de ensino da disciplina *Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental I e II*, do Curso de Pedagogia da FCT-UNESP, relativo às Metodologias de Ensino de Comunicação Expressão, Estudos Sociais, Alfabetização, Matemática e Ciências deixa claro que tem por objetivo integrar as matérias pedagógicas e específicas nas atividades de estágio.

A metodologia proposta prevê o preparo das atividades relacionadas ao estágio, tendo como base a problematização e a discussão relativas ao trabalho docente e discente das salas observadas, e a orientação, produção e discussão do relatório final de estágio. O programa de ensino estabelece uma articulação entre o objetivo proposto e a metodologia de trabalho, que possibilita ao aluno pensar nas atividades de estágio.

Questionados sobre a contribuição dos estágios oferecidos pela disciplina *Prática de Ensino* referente às Metodologias citadas, 59% dos egressos acreditam que essa atividade contribuiu para sua formação docente, pois proporciona os primeiros contatos do aluno, futuro professor, com o cotidiano escolar, os alunos, funcionários, professores, coordenadores e diretores de uma escola, conforme Tabela 13.

**Tabela 13. Práticas de Ensino - Estágio e a sua contribuição na formação do professor (Questão 21)**

	Frequência	Porcentagem %
SIM	23	59,0
EM PARTE	12	30,8
NÃO	4	10,3
<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Questionário egressos (2008)

Um dos pesquisados afirma:

“Pude me auto-avaliar como profissional e aprender com outros professores formas diferentes de ensinar, pelo menos comigo, houve troca de experiências, pois pude intervir nas salas em que fiz estágio”. (Q Egresso nº. 9)

Na opinião dos egressos, o estágio possibilita observar e analisar as práticas docentes a partir dos pressupostos teóricos estudados na faculdade, bem como pensar em métodos que possam melhorar a aprendizagem das diferentes disciplinas pelos alunos.

“Os estágios corresponderam à oportunidade de, enquanto estudante, poder confrontar e comparar o conteúdo abordado nas disciplinas da FCT com aqueles desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como conhecer a postura dos profissionais que atuam de primeira a quarta série”. (Q Egresso nº.4)

Considerando que o papel do estágio é dar condições para o aluno observar a prática do professor, sua metodologia, seu relacionamento com os alunos, refletir e aprender a partir de seus pontos negativos e positivos, a disciplina contribuiu na formação do professor:

“O estágio contribuiu de forma a oferecer a oportunidade de vivenciar a docência nas séries iniciais, meu primeiro contato com a sala de aula; assim como a oportunidade de refletirmos com os demais alunos da pedagogia sobre o cotidiano escolar e as dificuldades encontradas e proporcionou, de certa forma, o conhecimento da realidade da profissão docente”. (Q Egresso nº.2)

Uma parcela significativa dos egressos (30,8%) respondeu que o estágio contribuiu em certos momentos para a formação do professor, mas, em outros, deixou a desejar, visto que a relação teoria e prática não é seu objeto central. Ainda que possibilite o contato com a prática, não promove uma discussão que auxilie a reflexão após a teorização proposta pelas disciplinas de metodologia.

Conforme os dados analisados, as observações são muito importantes para se pensar a formação do professor. Porém, somente isso não basta. Há a necessidade de uma discussão em torno das práticas observadas, a fim de apontar novos caminhos para o trabalho em sala de aula:

“Em algumas disciplinas o estágio é adequado. Depende do enfoque do professor e alguns instigam a mera observação e descrição, enquanto outros incentivam a reflexão e a pesquisa dos fatos com mais cuidado”. (Q Egresso nº.24)

Os estágios permitem ao aluno, futuro professor, conhecer a realidade escolar, as atitudes, práticas e desafios que enfrentará profissionalmente. No entanto, algumas vezes, limitam-se à verificação de erros existentes na atuação dos professores, abrindo pouco espaço para uma reflexão e construção de novas práticas na sala observada. A crítica aos profissionais que atuam não capacita os futuros professores, por isso, as atividades deveriam possibilitar a interação entre estagiário, alunos e professor. Uma coisa é observar, e outra é agir. Apesar de propiciar a observação da metodologia e da prática usada pelo professor, não se permitiu a vivência do que foi aprendido:

“O estágio de observação para aqueles que nunca passaram pela sala de aula é adequado, pois desmistifica a fantasia acadêmica do professor salvador, centrando o aluno na realidade. Entretanto, para a grande maioria que já é professor, o estágio perde sua relevância, sendo necessária sua reformulação”. (Q Egresso nº. 30)

Como oportunidade de reflexão da prática docente para quem já exerce o magistério, o estágio deve-se transformar numa proposta de formação contínua. Ao invés de o aluno, que já atua como professor, realizar o estágio, ele poderia ser



orientado pelos professores das metodologias a preparar melhor suas aulas e a elaborar projetos que contemplem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças:

“Ser professor é ser agente de transformação e mediador do conhecimento, portanto, como atuaremos em tal realidade sem vivenciar experiências significativas? (Significativas no sentido de que existem alunos que já dão aula, mas sua prática não é valorizada, o que causa desinteresse e não forma!)”. (Q Egresso nº.11)

E, como campo de conhecimento, o estágio deve superar a separação entre teoria e prática, proporcionando aproximação da realidade à atividade teórica de forma a favorecer ao futuro professor a construção da identidade profissional docente.

Entretanto, 10,3% dos egressos pesquisados acreditam que o estágio, da maneira como é realizado, não corresponde às suas expectativas, não se adequa à realidade do curso, nem contribui com o processo de formação docente.

Quando analisam a formação no Curso de Pedagogia, os alunos destacam a importância da dimensão da prática presente em seus estudos, sem desvalorizar o papel da teoria, embora não esteja presente em algumas atividades:

“A forma com que foi orientada não foi relevante, era apenas contagem de horas. Para mim, tive uma professora que orientou estágio supervisionado que envolvia todo um estudo antes de ir para sala, foi na habilitação. Na habilitação, aprendi muito mais sobre estágios, plano de aula, atividades, como trabalhar com alunos, e demais assuntos relacionados ao ensino, do que na pedagogia”. (Q Egresso nº. 7)

Segundo depoimentos, os estágios não contribuem de forma efetiva na formação do professor, pois proporcionam uma visão fragmentada da prática em sala de aula.

“Acredito que os estágios têm sido insuficientes para a formação de educadores de qualidade. Isso ocorre devido ao fato de que nas

aulas de metodologia (não em todas) não se prepara adequadamente o aluno para observar e problematizar as aulas que observam e, em alguns casos, intervêm. Porque apenas se limita a conhecer a realidade escolar e não há uma vivência que possa “formar” a identidade do ser professor”. (Q Egresso nº15)

Existe um distanciamento entre teoria e a prática nas atividades de estágio que exigem somente observação, sem participação ativa do estagiário, o qual fica decepcionado, pois não tem espaço para opinar ou atuar dentro da sala de aula observada. O estágio de observação, apenas, não permite a interação de modo participativo com a prática escolar, nem oferece subsídio ao aluno após a formação.

“Foram estágios muito superficiais. Muitas eram as dificuldades encontradas no estágio, desde a não-aceitação pelos professores à falta de compreensão do papel do estagiário em sala de aula. Era muito comum, ao chegarmos na escola como estagiários, exercermos funções não condizentes, como recortar papéis, copiar materiais, dar reforço a alunos com dificuldades”. (Q Egresso nº. 23)

O programa de ensino da disciplina também prevê momentos de discussão sobre as experiências dos alunos no estágio, mas de acordo com o discurso dos egressos, isso não ocorreu de fato.

A entrega dos Relatórios Finais de Estágio, da disciplina de Prática de Ensino na Escola de Ensino Fundamental (referente às Metodologias de Comunicação e Expressão, Alfabetização, Estudos Sociais, Matemática e Ciências) e a sua avaliação acontecem ao final do ano letivo, o que impossibilita uma retomada sobre o que foi sendo produzido ao longo do período de estágio:

“É preciso que haja uma devolutiva dos relatórios de estágio e discussão junto aos alunos, pois, a formação do educador, bem como a construção de sua identidade, acontece no espaço da sala de aula e não exclusivamente no material teórico”. (Q Egresso nº36)

Na formação do professor, é necessário encarar o estágio com maior comprometimento e não somente como mero cumprimento de exigências formais do Curso de Pedagogia. As discussões em sala de aula sobre a proposta de ensino e a

realização do estágio poderiam auxiliar na construção do saber docente do futuro professor.

“Talvez seja necessário uma maior discussão em sala de aula com nossos professores, utilizando exemplos de todas as disciplinas, comparando a prática com as teorias que estudamos, estabelecendo críticas e alternativas para um determinado problema encontrado na escola e nas aulas”. (Q Egresso nº 27)

Como visto anteriormente, o Plano de Estágio do Curso de Pedagogia da FCT-Unesp de Presidente Prudente também previa a realização de seminário para avaliação e discussão dos relatórios, envolvendo os professores e alunos da faculdade e os docentes em cujas salas os alunos realizaram seus estágios. Entretanto, de acordo com os egressos, os momentos de sínteses e debates referentes ao estágio e à discussão do relatório final, que compõem os critérios de avaliação previstos, não ocorrem.

Deveria haver uma discussão entre os sujeitos - professores formadores, formandos, professores e agentes educativos da escola onde aconteceu o estágio - co-responsáveis pelo processo educativo proporcionado pelo estágio supervisionado, a qual possibilitaria o aprofundamento do debate sobre o papel dessa atividade na formação de professores.

“Os professores das disciplinas de Metodologia da Alfabetização, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Matemática e Ciências acompanham e devem orientar a preparação e aplicação das aulas elaboradas pelos alunos, para que os erros sejam apontados e a prática seja melhorada. Que orientem melhor tanto a realização do estágio quanto na produção dos relatórios de estágio”. (Q Egresso nº.12)

Esses momentos poderiam facilitar a compreensão e a discussão sobre os saberes necessários à prática docente, bem como a reflexão sobre os saberes que fundamentam a prática docente encontrada na realidade escolar do estágio.

A possibilidade de que os alunos realizem, nas salas observadas, intervenções propostas e orientadas por todas as metodologias, poderia auxiliar o

aluno estagiário a formar e construir seu futuro exercício docente por meio da prática no estágio.

“Para um maior enriquecimento, tanto para a formação, quanto para a construção de uma prática pedagógica, seria necessário que os estagiários auxiliassem os professores observados, firmando um compromisso de parceria entre universidade e escola, a fim de sanar as lacunas do processo de aprendizagem”. (Q Egresso nº.22)

Deveria haver um espaço para que os estagiários participassem das aulas, sem ficarem somente observando e anotando os pontos negativos que serão registrados no relatório de estágio.

A importância de estabelecer vínculo e integração entre a instituição formadora de professores e a escola de ensino fundamental também foi considerada medida necessária pela Secretaria da Educação do Paraná, durante a análise realizada sobre os estágios e relatada por PIMENTA (1994, p.61). A autora discorre sobre os problemas encontrados a partir de investigações feitas pelo órgão daquele estado e, entre eles, aparecem a limitação do estágio apenas à observação e à transformação do aluno em uma ‘visita’ na sala de aula.

Enfim, na tentativa de estabelecer relações entre a análise dos programas de ensino e dos discursos dos egressos, foi possível perceber que muitas vezes há um distanciamento entre o que é previsto no documento escrito e o que realmente acontece com os alunos na sala de aula. Quando isso ocorre, esses programas deixam de ser o planejamento refletido do professor responsável pela disciplina e passam a ser somente um documento elaborado para fins burocráticos.

### 5.3 Análise das opiniões dos egressos

Com o intuito de obter novas informações necessárias à concretização da pesquisa e de aprofundar as repostas dadas ao questionário, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Anexo 9), com perguntas previamente planejadas que abriam espaço para que os sujeitos falassem sobre suas concepções acerca do estágio e dos saberes docentes. Serviram para obter, a partir das falas espontâneas dos egressos, as opiniões sobre a temática em foco, fazendo emergir as categorias de análise aqui trabalhadas, nas quais se integram os dados coletados:

**a) Estágio: papel e importância na formação do professor:** apresenta a opinião dos egressos sobre o papel do estágio no curso de formação de professores, a participação do aluno, futuro docente, nas atividades de estágio e a importância que teve o estágio na sua formação.

**b) Estágio: construção dos saberes necessários à docência:** apresenta a opinião dos egressos sobre os saberes necessários à atuação do professor e os que podem ser elaborados nas atividades de estágio.

**c) Estágio: limites e novas possibilidades:** apresenta o significado da vivência do estágio na opinião dos egressos, os limites e as possibilidades de ressignificar as práticas de estágio.

#### 5.3.1 Estágio: papel e importância na formação do professor

Questionados sobre como concebem o estágio, os egressos entrevistados enfocam como fundamentais as disciplinas Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I – Estágio, e Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II - Estágio, consideradas imprescindíveis em sua função de propiciar aos futuros professores e professoras um melhor desempenho no exercício da docência. No relato dos entrevistados, percebem-se várias formas de conceber o Estágio Supervisionado:

“Para mim, assim, eu acho que teve coisas boas, foi uma experiência de ver como funcionava a escola, como funcionava a sala de aula, a complexidade do ambiente, para perceber a rotina que se tem numa escola, na sala de aula, que eu não tinha muita noção disso”. (E. Egresso nº4)<sup>35</sup>

“Para mim, o estágio foi a primeira experiência que eu tive em sala de aula e eu comecei a aprender ali como lidar com esse ambiente, com os alunos. É mais ou menos como quando um bebê chora no seu colo e você o entrega para a mãe. Quando eu tive a experiência de docência no estágio foi a quebra disso. Eu não podia mais entregar o bebê para a mãe. Era diferente, pois quando você tem de lidar com a sala é sua responsabilidade”. (E. Egresso nº2)

Para esses egressos, o papel do estágio não é só propiciar uma aproximação à realidade na qual o professor em formação atuará, como também promover um envolvimento intencional do aluno que lhe permita analisar e estabelecer um questionamento crítico a partir das teorias. Segundo Pimenta e Lima (2004), essa concepção busca superar a dicotomia entre a atividade teórica e a prática, bem como a concepção de professor no modelo de racionalidade técnica.

Segundo a literatura que embasa este trabalho, o estágio, quando bem planejado e corretamente supervisionado, é considerado um momento privilegiado na formação profissional do professor, pois permite não apenas a percepção da realidade que será o seu futuro espaço de trabalho e dos seus próprios saberes para agir nessa realidade, como também a oportunidade de confrontar as teorias ensinadas nos cursos de licenciatura com a prática real que se desenrola nas escolas.

Sendo assim, o estágio deve ampliar seu papel na formação do professor, uma vez que, como atividade teórico-prática, envolve a totalidade das ações do currículo do curso.

Entretanto, a fala de um dos egressos revela a necessidade de um trabalho integrado das disciplinas Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental I – Estágio e Prática de Ensino das Séries Iniciais da Escola Fundamental II- Estágio com as demais áreas do saber, que poderiam articular questões do ensino e melhor subsidiar a formação do aluno, futuro professor:

---

<sup>35</sup> Neste trabalho, para resguardar a identidade dos egressos e para melhor organização dos dados, a letra “E” representa entrevista e o nº, o questionário respondido, pois foram entrevistados 9 (nove) egressos que primeiramente responderam ao questionário.

“Eu pensei que seria para a gente aprender um pouquinho sobre como dar aula, a parte didática, desenvolver essa parte na sala de aula, mas é tudo meio desarticulado, não tem ligação entre as disciplinas do curso, a parte prática fica só para o estágio, mas a gente precisa aprender antes, por exemplo, a fazer plano de aula, um pouco de didática em outras disciplinas, sei lá”. (E. Egresso nº7).

Outra opinião sobre o estágio, que destaca o papel do professor da sala em que se estagia, situa a atividade como treinamento de habilidades, atrelada à realidade. Valoriza-se a idéia de estágio voltado para a comunidade escolar, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa perceber os desafios que a carreira docente lhe oferecerá e, assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir.

De acordo com os egressos, o estágio serve para nortear o seu trabalho, pois o futuro professor está buscando experiência, o que é verdadeiro principalmente para aqueles que não fizeram magistério, conforme alguns depoimentos:

“Porque o estágio vai dar uma segurança, vai ser um alicerce para o professor. Quando ele vai entrar na sala de aula, ele tem uma visão do que é uma sala de aula. Como ele deve trabalhar na sala de aula. Porque você não precisa copiar, imitar o professor. Você vai acrescentar, vai tirar”. (E. Egresso nº30)

“O estágio vai dar uma primeira visão, porque depois, realmente é no dia-a-dia, trabalhando... que a gente vai relacionando, vai aprendendo e construindo esses conhecimentos”. (E. Egresso nº22)

Nesse sentido, a concepção de estágio expressa por Pimenta e Lima (2004), na dimensão do aprender a profissão para quem não exerce o magistério, coincide com a opinião dos egressos de que o estágio é um espaço para aprender com a prática de quem já está atuando, para auxiliar a construção de sua identidade docente.

Outro dado sobre o estágio presente na fala dos egressos é a formação contínua para quem exerce o magistério, pois o estágio é entendido como um momento de observar as diferentes práticas presentes no cotidiano da sala de aula que possibilita a quem já é professor rever e avaliar sua própria prática.

“Lá na faculdade, nós tínhamos que observar de primeira a quarta série, nesse momento. Então, você via como às vezes o mesmo assunto, diferentes professores abordavam de diferentes formas. Então, nisso para mim foi muito valioso, porque é diferente. Então, eu conseguia visualizar na prática do professor e ora eu concordava, ora não”. (E. Egresso nº22)

“E a gente observava... Nossa! Eu faço assim? O que eu não achava correto. Eu observava o trabalho do professor e eu falava assim, nossa! Eu também faço desse jeito? Então eu fiz uma auto-avaliação no meu trabalho, foi por isso que eu mudei muito como profissional”. (E. Egresso nº9)

Sendo assim, o estágio, para quem já é professor, deve servir como espaço-tempo de reflexão da própria prática. Observar o trabalho de outros professores e estabelecer um diálogo entre os pares são ações que podem levar à análise e à auto-avaliação do trabalho. Observar vários fazeres, porque nem todos os professores agem da mesma forma, é uma oportunidade de refletir sobre a prática docente.

Pimenta e Lima (2004) defendem a concepção de estágio como formação contínua para o aluno que exerce o magistério, pois ele tem a possibilidade de se reconhecer como sujeito que produz saberes durante seu trabalho diário na sala de aula e de refletir sobre a própria atuação.

Quanto à importância e ao papel do estágio na formação do professor, alguns egressos afirmam:

“O estágio tem como finalidade preparar o estudante para ser professor, ver como dar aula, resolver problemas de indisciplina, como ensinar, porque a gente, no estágio, vê como o professor da sala faz as coisas e pensa se faria igual ou diferente dele. Serve como modelo de professor que você pode seguir ou não”. (E. Egresso nº4).

“Ele é valioso. Mas ele tanto pode ser valioso quanto catastrófico. Ele pode ser valioso porque você pode entrar naquela atmosfera de uma sala de aula. Você entra naquele microuniverso, você vai pegando o jeito. Catastrófico, no sentido assim, se você for numa sala de aula, e que você não pode fazer nada, vai chegar lá, sentar e ficar observando. Isso mata quem assiste e mata quem é assistido. Isso é muito constrangedor. O estágio é uma vitrine. Pode ser muito bom ou pode ser muito ruim”. (E. Egresso nº24)

“Então, o estágio é importante, porém ele precisa ser efetivo, porque da forma em que ele acontece é somente para cumprir tabela. Isso quando a pessoa faz o estágio. Porque há casos em que ele só é



assinado. Assim, eu não consigo ver o estágio como divisor de águas". (E. Egresso nº7)

"E o que eu vi não supriu a minha necessidade. Precisei começar a atuar, buscar, trocar com amigas idéias de atividades, para realmente poder dar conta da minha sala. O estágio por si só, não me ajudou. O que me ajudou foram outras atitudes que eu busquei por fora, ou seja, parcerias, trocas e conversas". (E. Egresso nº22)

Assim, relatam que esse momento é muito importante e necessário, pois tem a finalidade de auxiliar a formação do professor, proporcionando o contato direto com a escola e o seu funcionamento. A observação do trabalho dos professores com quem se estagia e a participação e intervenção na sala de aula possibilitam refletir sobre seu futuro trabalho. Porém, devem ser repensadas no curso de graduação e ou na própria unidade em que está sendo realizado.

Na tentativa de organizar os elementos fundamentais que foram identificados nas falas dos egressos pesquisados sobre como concebem o Estágio Supervisionado e a importância que a ele atribuem, percebe-se que o consideram um espaço rico e necessário, um momento para articular teoria e prática, porque proporciona o contato direto com a escola e seu funcionamento e tem a finalidade de auxiliar o aluno a ser professor. Para aquele que já exerce o magistério, pode tornar-se atividade de formação contínua na medida em que possibilita a reflexão sobre seu próprio trabalho.

Pelos depoimentos, observa-se que os egressos também apontam falhas na maneira como vêm sendo conduzidos os estágios no curso de Licenciatura em Pedagogia, trazendo à tona a função que a instituição de ensino superior deve assumir para redimensionar a atividade, com propostas de mais reflexão sobre a prática e a realidade da escola, como forma de articulação com as demais disciplinas do curso, contribuindo, assim, para a formação de saberes necessários à docência.

A partir da opinião dos entrevistados, é possível perceber que, embora reconheçam a importância do estágio na formação do professor, destacam que ainda não se conseguiu uma organização integrada e articulada entre teoria e prática, sendo necessário rever as atividades de estágio e buscar caminhos de superação, como exposto anteriormente neste trabalho por Gonçalves e Gonçalves (2001).

### 5.3.2 Estágio: construção dos saberes necessários à docência

Neste tópico, procuramos identificar os saberes que os entrevistados consideram necessários à docência, estimulando-os a falar a partir da questão: Que saberes são elaborados nas atividades de estágio? A preocupação, nesse ponto do trabalho, não foi aprofundar os conceitos teóricos, mas permitir o entendimento das opiniões dos egressos em relação à prática e aos saberes docentes.

Vejamos os depoimentos de alguns deles:

“Eu penso que o professor tem que saber como aprender novos conhecimentos, precisa aprender também sobre o relacionamento interpessoal, sobre o desenvolvimento da criança. Como funciona e como seriam as bases psicológicas para saber lidar com isso, que processo eles estão passando, o que significa muitas atitudes que eles têm. Eu acho que isso é essencial. E saber um pouco quais são os processos de aprendizagem, como eles aprendem e como se desenvolvem as bases de algumas áreas do conhecimento. Os conceitos básicos das áreas que vai desenvolver e como se constroem esses conceitos”. (E. Egresso nº12)

“Além de todo o conhecimento teórico que ele precisa ter, ele precisa saber o que vai trabalhar. É o saber como trabalhar o conhecimento. O que eu percebo que falta muito hoje nos professores é saber como lidar com a adversidade na sala de aula. Há professores que têm muito conteúdo, que têm mestrado, sabem muito, mas quando chegam na sala de aula, ficam dois meses e não conseguem dominar a sala, não conseguem lidar, não conseguem trabalhar e acabam desistindo”. (E. Egresso nº30)

“Acho que são muitos os saberes, conhecimentos que nós temos que ter para dar aula e não são fáceis, é difícil para um professor iniciante sistematizar os conhecimentos necessários tão importantes, saber o que e como vai ser ensinado em cada ano, ainda mais quando não é especialista. Tais conhecimentos são diretamente exigidos pela prática docente e realmente válidos”. (E. Egresso nº36)

Percebe-se que muitos deles falam sobre os saberes, mas não sabem distingui-los ou mesmo desconhecem que há saberes específicos, necessários ao trabalho docente e que fazem parte do conhecimento básico do professor.

Esse fato me faz lembrar o início da minha trajetória de vida acadêmica, quando questionei as características de um bom professor: bastaria saber o conteúdo? Ou existiria algo a mais? Certamente, a percepção da necessidade de saberes específicos da docência surgiu somente com minha prática de professor.

Nos depoimentos, nota-se que os entrevistados destacam a importância e a necessidade de o professor conhecer os conteúdos das áreas em que ele vai atuar. Reconhecem que ele deve ter uma linha de pensamento, precisa ter convicção do que está fazendo, porque em algum momento vai ser questionado sobre a sua prática e, se ele souber minimamente os objetivos a serem atingidos, vai poder justificar a sua atuação em sala de aula. Um dos egressos afirma:

“O professor tem que ter conhecimento de todo o conteúdo que ele vai ministrar, principalmente os procedimentais e atitudinais. Ele precisa saber como vai proceder, como vai ministrar, de que forma ele tem que fazer isso”. (E. Egresso nº9)

Em algumas falas, eles revelam que só conhecem a sala de aula na condição de aluno e que o estágio é a oportunidade de vivenciar a prática, mas não acreditam que essas experiências anteriores e as vivenciadas no período de estágio influenciem na elaboração de saberes docentes:

“Fazer o estágio é ver o outro lado da sala de aula, porque até então eu só conhecia como aluno, mas eu acredito que apenas algumas horas de estágio não é suficiente para contribuir de modo significativo na formação de um bom professor. Porque começaram apenas no penúltimo ano do curso, adiando o contato com o objetivo de estudo, para pessoas, que como eu, só tinham a experiência de aluno”. (E. Egresso nº2)

“É um tipo de aprendizagem diferente, que a gente não pode vivenciar na faculdade. Nós estamos sendo formados para atuar nesse espaço, pra dar aula, e a gente tem realmente a oportunidade de ver como é. A gente tem a oportunidade de vivenciar a prática. Ajuda a perceber muitos aspectos que a gente não percebe na faculdade, o nível de dificuldade que se tem para preparar uma aula, para aplicar uma atividade que você preparou, de desenvolver, pra ter um resultado, ajuda bastante nesse tipo de coisa. Se eu não tivesse participado do estágio, quando eu chegasse para dar aula, eu estaria mais perdida”. (E. Egresso nº4)

Alguns dos egressos entrevistados, que já possuíam experiência na docência na educação básica, salientam os conhecimentos construídos durante sua jornada profissional. Alguns falam em didática, metodologia, recursos a serem usados, mas não dizem exatamente que conhecimentos são esses, não os nomeiam.

Esses saberes, que os egressos destacam mas não sabem nomear, são denominados por Tardif (2002) os “saberes da experiência”. Pimenta (2002) afirma que alguns saberes docentes têm sua origem nas experiências anteriores do futuro professor no seu processo de formação.

A apropriação desses conhecimentos se faz durante a trajetória da docência, por meio da elaboração de saberes ligados à sua própria prática. Shulman (1986) os denomina “saberes do conteúdo curricular”, aqueles que retratam os modos alternativos de proceder à instrução, adquiridos na sua prática de sala de aula, e que se parecem com os “saberes da experiência” (Tardif 2002).

As atitudes e posturas adequadas à atividade docente, as formas de gestão da classe e o planejamento, os chamados “saberes pedagógicos”, segundo Pimenta (2002), foram lembrados pelos egressos, conforme os depoimentos:

“Quando a gente está lá, a gente reflete sobre aquilo, você começa a imaginar quando for você. O que você vai fazer. E quando a gente vai dar aula, lembra realmente, porque tem algumas coisas que o professor faz sem refletir sobre aquilo. Como o nosso papel é refletir sobre a realidade, quando a gente vai trabalhar, como no meu caso eu tinha a idéia de que eu não podia fazer por fazer, de ter uma reação que era mecânica sobre as coisas que aconteciam ali. Você tem que refletir sobre o que eu estava fazendo e parar para pensar depois o que eu tinha feito. Então, nisso eu acho que o estágio me ajudou”. (E. Egresso nº2)

“Acho que a questão dos procedimentos, de como vai encaminhar as atividades e os atitudinais também. Você percebe a relação, a forma como o professor conduz uma classe. O conhecimento para depois conseguir uma reação das crianças, o comportamento. A interação, a relação entre professor e aluno. Tudo isso dá pra observar bem no estágio”. (E. Egresso nº36)

Alguns egressos destacam também a importância e a necessidade de o professor conhecer os alunos com quem vai trabalhar, isto é, suas características, vontades, necessidades e conhecimentos prévios, pois essas informações irão nortear seu trabalho, orientando a sua prática.

“Acho que a primeira coisa é conhecer uma criança, saber quais são suas necessidades, os conhecimentos que ela deve adquirir em determinada fase de sua vida. E respeitar essas limitações que as

crianças acabam tendo, algumas, não todas. Todos nós temos limites, mas algumas crianças acabam tendo mais limitações do que outras. E em função disso estar trabalhando com essas limitações, buscando desenvolver as limitações das crianças”. (E. Egresso nº30)

“E por mais que o professor tenha dez, quinze ou vinte anos de experiência, que cada turma é uma turma. E ele, apesar de ele ter competência, ele vai agir de acordo com aquilo, mas ele muda o seu pensamento e as suas atitudes com os alunos. Então isso é muito importante”. (E. Egresso nº9)

Quando questionados sobre que saberes foram elaborados durante a realização do estágio, a maioria dos entrevistados diz não saber responder, mas suas falas revelam o que muitas vezes eles não sabem nomear, como se observa, por exemplo, neste depoimento:

“Eu acho que desenvolver mesmo esses saberes no estágio, eu não percebi isso. Eu percebi que o estágio ajudou a gente a pensar naquilo que a gente tinha aprendido e quando a gente tinha contato com o novo conhecimento, a partir da experiência que a gente teve no estágio, a gente tinha outro olhar para aqueles conhecimentos que estavam sendo apresentados pra nós. Mas eu não entendi o estágio como tendo desenvolvido esses saberes essenciais. A experiência do estágio ajudou no que já tinha sido visto e no olhar que a gente teve, um olhar diferenciado”. (E. Egresso nº7)

Na análise das entrevistas, alguns dos egressos mostram a importância do conhecimento do conteúdo específico da disciplina, o que Shulman (1986) considera o “conhecimento do conteúdo específico”, Pimenta (2002) denomina “saberes do conhecimento” e Tardif (2002), os “saberes disciplinares”. Conhecimento esse que um professor ressalta, em sua fala, ser imprescindível ao trabalho do professor.

Quando afirma que “o estágio ajuda a gente a conhecer o ambiente escolar, tanto físico como psíquico” (E. Egresso nº36), o entrevistado está se referindo à elaboração de saberes definidos por Shulman (1986) como conhecimento do contexto.

Sendo assim, durante o período de estágio, é possível perceber as diferentes dimensões do contexto escolar. Analisar a realidade da escola e compreender como a sua atuação pode interferir nela é um aprendizado permanente para o futuro professor, na medida em que as questões presentes no cotidiano escolar são sempre singulares, e novas respostas precisam sempre ser construídas.

Segundo Shulman (1986), o “conhecimento da criança e de suas características” está sendo elaborado no estágio quando o aluno se preocupa e busca alternativas para saber como lidar com as crianças em situações diversas e como perceber suas necessidades.

Os “saberes pedagógicos”, segundo Pimenta (2002), estão sendo elaborados quando o aluno reflete como tratar os conteúdos, como planejar a intervenção didática durante o estágio, quando ele observa a postura, atitudes e a relação do professor com o grupo de alunos e reflete sobre o que faria no lugar dele. O saber pedagógico está sendo elaborado pelos futuros professores, conforme verificamos na seguinte fala: “O estágio ajuda a pensar na atitude e postura que o professor deve adotar, é uma reflexão sobre a prática do professor” (E. Egresso nº2).

Como dito anteriormente, de acordo com Pimenta (2002), os “saberes da experiência” estão sendo elaborados no estágio quando os alunos analisam as experiências acumuladas em sua vida, refletem sobre elas e as relacionam com as vivências do estágio. Para os alunos que exercem o magistério, esse saber é elaborado quando refletem sobre a própria prática.

Todos os egressos pesquisados concordam em um ponto: que sem os saberes disciplinares, dificilmente poderão ensinar. Mas, segundo Tardif (2004), para ensinar, é necessário que o professor, juntamente com a matéria específica, aprenda também os saberes pedagógicos, pois não basta recorrer aos meios disponíveis para obter informações, pois para adquiri-las, é necessário operá-las para se chegar ao conhecimento.

Assim, a escola e os professores têm um grande trabalho para proceder à mediação entre a informação e os alunos, e os futuros profissionais que freqüentam os cursos de formação poderão adquirir saberes sobre a educação, mas não estarão aptos para falar dos saberes docentes que se constituem na prática que os confronta e os reelabora (Pimenta, 2000, Shulman 1986, Tardif et al, 1991 e 2002).

A partir do exposto, é possível inferir que a vivência do estágio proporcionou a elaboração de alguns saberes necessários à docência. No entanto, os egressos não conseguem estabelecer uma relação entre o estágio e a elaboração desses saberes pelo fato de muitas vezes desconhecê-los ou conhecê-

los superficialmente. Isso nos remete à questão de como os saberes necessários à docência têm sido abordados no curso pesquisado, tendo em vista que se trata de temática cuja discussão e reflexão são imprescindíveis num curso de formação de professores.

### **5.3.3 Estágio: limites e novas possibilidades**

Nos depoimentos dos egressos foi possível perceber uma expectativa muito grande em relação ao estágio, visto como elemento norteador da atuação futura do professor e entendido como a primeira experiência do aluno em sala de aula, na condição de professor, segundo alguns depoimentos:

“Você observa, elabora um projeto e depois aplica alguma coisa com aquela sala. Faz a gente se sentir um pouco professor. Porque a gente precisa ver a prática porque tem muitas coisas que se eu não tivesse visto, ia fazer igual. A partir do momento que eu fui para a escola e vivenciei todo aquele momento e toda aquela rotina, a gente vê que tem outras formas de aliar a prática à teoria. Tinha muito aquele discurso de que a teoria, na prática, é outra. Então eu tinha mesmo medo de não conseguir passar a teoria para a prática”. (E. Egresso nº2)

“Eu comecei a aprender ali como lidar com, com os alunos.. O estágio significou para mim a primeira experiência e ampliou minha visão e a compreensão do que era ser professora”. (E. Egresso nº4)

Os pesquisados que já tinham feito magistério apresentam um outro olhar sobre o estágio, têm uma expectativa diferente daquela dos que se tornaram professores após o curso superior.

Para os egressos que haviam feito magistério e lecionavam antes, o momento do estágio serviu para consolidar sua identidade docente, confirmando sua opção de ser professor.

“Porque a partir do momento que você faz o estágio, você sabe se é isso mesmo o que você quer. Se é essa profissão mesmo que você quer seguir. Se você quer mesmo ser uma educadora. Você vai olhar tudo o que vai acrescentar. Eu vou valorizar tudo o que vai acrescentar na minha formação. Porque o que não é legal não vai. Não há necessidade nem de eu comentar, de eu ficar atrás, de eu ficar me acusando”. (E. Egresso nº9)

No entanto, para alguns deles, o estágio realizado não foi significativo, não contribuiu de fato para sua formação, pois não aprofundou as questões diretamente ligadas ao ensino.

“Não acredito que o estágio tenha contribuído muito para mim, no sentido metodológico, de didática mesmo. Você tem uma visão muito geral, muito superficial da sala de aula. Não consegui ver tão profundamente isso. Na graduação, a expectativa era maior, porque eu pensava que como a gente estava estudando matérias específicas pra atuação, como Português, Matemática, Alfabetização, História, Geografia, Artes e Educação Física, eu achei que seria mais pontual e mais objetivo o estágio. Como trabalhar aquela área, como o professor trabalha isso, pra nortear mesmo. Porém, quando feito o estágio, foi mais na área de linguagem, mais Alfabetização e Matemática, acabei percebendo que nem todos os professores conseguem fazer uma ponte entre as outras áreas”. (E. Egresso nº7)

“Eu senti que os professores ficavam constrangidos. Eles perdiam bastante a autenticidade com uma pessoa dentro da sala. Parece que estavam sempre se policiando, do que falavam, de como agiam, era mais uma peça teatral. Então, não consegui ver muita verdade no que eu presenciei. Não serviu para mim”. (E. Egresso nº12)

Concordamos com autores que afirmam que o estágio, como parte integrante do processo ensino e aprendizagem, por várias razões defronta-se hoje com muitas dificuldades. A faculdade indica ou sugere que os alunos escolham o campo em que vão atuar, com o objetivo de assegurar a realização do estágio como é exigido pela lei em vigor, porém muitas das escolas que recebem os estagiários não oferecem condições mínimas para o desenvolvimento da atividade: em muitas delas, a prática profissional (objeto do estágio) é desvirtuada ou inexpressiva, há muita desinformação e não ocorre a integração entre a instituição de ensino, o professor formador e a escola, campo de estágio.

A fala dos egressos pesquisados revela de um modo geral o sentido da vivência do estágio na sua formação como aprendizado, conhecimento, desafios, frustrações e aprendizagem prática, significando muitas vezes a compreensão do que é ser professor. Relatam que mesmo sobre as experiências negativas vivenciadas no estágio foi possível refletir e, a partir delas, pensar em formas diferentes de ação.

“Uma experiência construtiva para a minha prática pedagógica, pois ao observar os professores e alunos em diferentes situações, pontos



de vista e atitudes, pude me avaliar e adotar o conceito que achei produtivo e humano descartando o que não é adequado e não funciona”. (E. Egresso nº22)

“O estágio significou para mim a primeira experiência e ampliou minha visão e a compreensão do que era ser professora”. (E. Egresso nº4)

Nesse sentido, o Estágio Supervisionado pode ser entendido como atividade teórico-prática que trata especificamente do ensino, ou seja, das condições que devem ser criadas para que se dê a elaboração de saberes e, por isso, não deve ser configurado simplesmente como mais uma disciplina. Deve servir às demais disciplinas do currículo desempenhando, pela sua especificidade, o papel da articulação teórico-prática dentro do curso, pois como atividade teórica, o estágio capacita o educando para uma práxis, ambas, indissociáveis.

Como se observa na opinião dos egressos, o conceito de estágio apresenta uma diversidade de significados. Pode-se dizer que se trata de uma atividade fundamental e, inegavelmente, significativa, por ser capaz de otimizar a profissionalização do estudante, mas que precisa ser reorganizada.

Dessa forma, tendo em vista possibilitar a elaboração de novos saberes necessários à docência, é preciso romper com a concepção de Prática de Ensino entendida como estágio, como disciplina terminal, de “aplicação de conhecimentos”, para transformá-la em estudo capaz de produzir conhecimentos.

Essa proposta, porém, esbarra na estrutura curricular do Curso de Pedagogia que prevê o desenvolvimento da Prática de Ensino - estágio no final do curso, instância que habilita o aluno a ser professor. O formato do currículo influencia o modo de desenvolver as diferentes disciplinas, inclusive a Prática de Ensino.

Uma possibilidade inovadora é que os estágios supervisionados possam ser realizados sob a forma de projetos didáticos integrados às demais disciplinas do curso, o que viria a garantir o espaço necessário para uma reflexão teórica consistente e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da atitude de pesquisa por parte do futuro professor. Dessa forma, a observação, a regência e os relatórios tradicionalmente solicitados, e na maioria das vezes elaborados como exigência burocrática, poderiam ser transformados em ricos momentos de investigação.

A problematização a partir das reflexões teóricas enfocadas no curso, a proposição de instrumentos adequados para a coleta de dados e a intervenção no cotidiano escolar contribuiriam para a formação de um professor habilitado para incorporar, na sua prática, a dimensão da pesquisa. Essa possibilidade certamente enriqueceria sobremaneira o Curso de Pedagogia e poderia originar ou reforçar grupos de pesquisa em ensino nas diversas áreas do conhecimento.

Observamos que a perspectiva de mudança e de construção de um formato novo, atualizado, para o estágio e, conseqüentemente, de um modelo mais participativo na formação docente, se expressa nas tentativas de imprimir à relação estagiário-escola um caráter mais atuante, investigativo e propositivo, que vai desde a entrada no campo de estágio às atividades desenvolvidas e propostas.

A partir dessas constatações, podemos sugerir que o processo formativo dos professores passe a considerar o estágio como eixo central da formação inicial, com um caráter processual, sendo a Prática de Ensino – estágio o fio condutor da formação docente. Distribuído ao longo do curso, possibilitará uma vivência concreta da relação teoria e prática, bem como dará ao aluno oportunidade de fazer reflexões mais freqüentes sobre essa relação, ou seja, a construção de uma práxis educativa.

O Estágio representa um ponto chave na formação do professor, portanto requer uma atenção especial, exige uma proposta articulada. A unidade entre a teoria e a prática deve acompanhar todo o curso e não apenas os últimos anos, ou apenas o momento do estágio (MACHADO,2003,p.158 ).

Para encerrar este capítulo, é importante mencionar que, embora os mesmos egressos tenham respondido o questionário e participado da entrevista, as respostas variaram de um instrumento para outro. Num primeiro momento, quando da aplicação do questionário, os sujeitos da pesquisa foram bastante objetivos e apontaram com mais veemência os pontos negativos e as possíveis falhas das disciplinas relacionadas ao estágio na sua formação como professor, talvez pelo fato de as questões serem direcionadas à contribuição de cada disciplina.

Entretanto, nas entrevistas, o mesmo grupo ressaltou com maior veemência os pontos positivos do estágio e sua relação com os saberes docentes. Essa mudança possivelmente possa ser creditada à característica das questões que

exigiam do egresso uma maior elaboração ou, também, pelo fato de ter havido um intervalo de cinco meses entre a aplicação do questionário em janeiro de 2008 e a realização da entrevista em junho de 2008, tempo que o egresso teve para refletir sobre o papel do estágio na sua formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que ora apresentamos não têm a pretensão de apresentar conclusões, mas de destacar alguns elementos já apontados nos capítulos anteriores, de forma a contribuir para a reflexão sobre a formação docente, a partir da investigação do estágio no curso de formação de professores e da elaboração de saberes necessários à docência.

Essas considerações constituem *uma* interpretação possível. Representam a nossa interpretação a partir da tessitura que empreendemos ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, os Programas de Ensino referentes às Metodologias de Ensino e Práticas de Ensino – estágio, o referencial teórico e os dados obtidos nos questionários e entrevistas.

Esperamos que as reflexões que buscamos agora partilhar possam contribuir para novas investigações e contínuas caminhadas na direção de uma formação de professores que prime pela qualidade.

Os estudos sobre os cursos de formação de professores, na pesquisa em educação, implicam principalmente a busca de alternativas para resolução de seus problemas, visando a mudanças em suas práticas didático-pedagógicas, propostas na expectativa de melhorar a qualidade da formação oferecida.

O nosso estudo também tem essa expectativa: colaborar para a melhoria das práticas de estágio no curso de Pedagogia a partir de uma realidade, e mostrar, por meio dos olhares dos egressos, que o curso de formação de professores e as práticas de estágio podem se tornar espaços de elaboração de saberes.

Considerando os objetivos iniciais da pesquisa: investigar e analisar como são previstos os Estágios Supervisionados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia; analisar como os saberes docentes são construídos durante o estágio, a partir das opiniões dos egressos do Curso de Pedagogia da Unesp de Presidente Prudente, destacamos as sistematizações em relação ao aprofundamento teórico e à pesquisa de campo.

Os avanços do mundo contemporâneo afetam as escolas e o exercício profissional da docência e exigem dos professores várias competências para que

possam atender a demanda da sociedade e a nova realidade da escola, assumindo as novas atribuições que lhes competem.

Portanto, acreditamos ser necessário formar o professor crítico, reflexivo e inovador, capaz de questionar a realidade e intervir em contextos diferenciados, dotado da capacidade de se ajustar criticamente a novas situações resultantes do desenvolvimento social e da evolução do conhecimento científico.

Para tanto, a formação inicial de professores precisa oferecer subsídios que ajudem o futuro docente e ou o docente em ação a elaborar os saberes que formam a base da profissão, num processo crítico e reflexivo constante que lhes permita realizar a articulação entre experiências pessoais, conhecimentos acadêmicos e vivências no estágio, em outras palavras, articular prática e teoria.

Entendemos que a especificidade do saber docente ultrapassa a dimensão cognitiva da disciplina específica, englobando também outras dimensões que são constituídas a partir da reflexão teórica, da vivência e da compreensão da realidade da escola. Sendo assim, refletir sobre situações práticas reais que são experimentadas, analisando, compreendendo e interpretando a própria atuação, poderá ampliar a capacidade do aluno, futuro professor, ou do professor em ação, de gerar conhecimento por meio de seu fazer docente.

Com essa visão, o momento do estágio representa também um período de apropriação e reelaboração de conhecimentos, em que a reflexão sobre a prática constitui um movimento de busca do conhecimento teórico que possibilite novas escolhas pedagógicas ao futuro professor. É um momento que favorece a elaboração dos saberes necessários à ação docente, considerando-se que é na relação entre a teoria e a prática que eles são construídos e ou reelaborados.

Isso sugere reflexões que envolvem tanto os cursos de licenciatura em geral, quanto o perfil de professor que se quer formar, bem como o papel das disciplinas na formação desse profissional.

A análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia no período de 2000 a 2005 mostra que, embora tenham ocorrido pequenas alterações, a Proposta Pedagógica de 1989, quando se reinstalou a licenciatura, foi mantida, com os mesmos objetivos, o mesmo perfil do profissional a ser formado e a mesma estrutura curricular, contemplando as habilitações para o magistério das séries

iniciais do ensino fundamental e o magistério das matérias pedagógicas para o curso normal em nível médio.

Percebe-se também que o documento escrito busca articular os objetivos do curso, o perfil de professor que se quer formar e as disciplinas oferecidas, com o intuito de oferecer uma formação teórica e prática sólida que favoreça a construção de saberes docentes.

Ao analisarmos os programas de ensino, observamos:

a) que a maioria deles apresenta coerência com a proposta do estágio. Entretanto, em alguns aspectos estão desatualizados, como os que se referem à utilização da expressão *1º e 2º graus*, alterada pela LDB 9394/96, e a permanência de disciplinas relacionadas à Escola Normal, que foi extinta no Estado de São Paulo;

b) que a opção metodológica da maioria dos professores é desenvolver aulas expositivas e práticas, realizar seminários temáticos e promover debates. Entretanto, verificamos que não garantem a vivência com a realidade da escola pública e a articulação com o estágio;

c) que a articulação do estágio supervisionado com questões do ensino nas séries iniciais não é o objetivo principal de algumas metodologias;

d) que a redação de alguns programas de ensino não explicita a articulação dos objetivos com a metodologia relacionada ao estágio;

e) que as práticas de estágio não são supervisionadas pelo professor responsável, visto que cada aluno pode escolher livremente a escola em que realizará o estágio;

f) que o estágio acontece de maneira convencional: o aluno vai à escola de ensino fundamental ou médio para conhecer o professor e a turma que serão observados por um período; se o professor da sala permitir, escolhem-se uma data e um tópico, o estagiário volta, no dia marcado, para "ministrar" uma aula. Dessa forma, o aluno estagiário é o único elo entre a universidade e a escola, não havendo organização e preparação do estágio que envolvam as duas instituições.

Foi possível também perceber, pela análise dos programas de ensino, que não há garantia que o proposto ocorra de fato. Há um distanciamento entre o que é previsto no documento escrito e o que realmente acontece na sala de aula, o

que faz com que esse documento deixe de ser o planejamento refletido e o instrumento de ação do professor.

A partir das falas dos egressos, pudemos constatar que há diferentes opiniões em relação ao papel do estágio e sua contribuição na formação do professor.

O estágio é entendido como:

- momento privilegiado na formação profissional do professor, que permite vivenciar a realidade que será o seu futuro espaço de trabalho, confrontando as teorias ensinadas no curso de licenciatura e as práticas que se desenvolvem nas escolas;

- momento de aprender a profissão para quem não exerce o magistério, observando e avaliando a prática de quem já está atuando, para auxiliar a construção da identidade docente;

- momento de formação contínua para quem já é professor, considerando o estágio como espaço-tempo de reflexão da própria prática, quando observa o trabalho de outros professores e estabelece um diálogo com eles, ações essas que proporcionam a reflexão e a avaliação do seu próprio trabalho.

Em contrapartida, há críticas quanto ao distanciamento entre a formação oferecida no curso e a realidade da escola. Destacam que:

- os estágios oferecidos por algumas disciplinas de metodologia são superficiais e contribuem pouco para a formação do professor;

- falta orientação adequada para a realização do estágio e sua problematização;

- faltam momentos para discutir, refletir e problematizar a vivência do estágio.

Como se observa, os egressos apontam falhas na maneira como vêm sendo conduzidos os estágios no curso de Licenciatura em Pedagogia, trazendo à tona a função que a faculdade deve assumir no sentido de redimensionar a atividade, inclusive com proposta diferenciada de formação para quem já exerce o magistério.

De um modo geral, na opinião dos egressos, mesmo com falhas, os estágios oferecidos contribuíram de alguma forma para sua formação docente, tendo sido mais significativos para quem não exercia o magistério do que para quem já era professor. Consideram que a estrutura do curso ainda não contempla uma organização integrada e articulada entre teoria e prática, sendo necessário rever as práticas de estágio e buscar caminhos de superação.

A partir das falas dos entrevistados, foi possível constatar que, durante o estágio, os saberes da docência também vão se constituindo, formando a base do conhecimento necessário ao professor. Como espaço de elaboração de saberes, o estágio deve superar o hiato entre teoria e prática, proporcionando a aproximação da realidade e a atividade teórica, para auxiliar o futuro professor na construção da identidade profissional docente.

As experiências vivenciadas no período de estágio poderão definir um caminho possível para a articulação entre teoria e prática, uma vez que os próprios alunos pesquisam e refletem sobre o ensino, construindo e reconstruindo saberes. E, ao estudar a sala de aula e a escola, o futuro professor poderá preparar-se melhor para compreendê-las em seu contexto complexo.

Cabe considerar que, embora as discussões a respeito das práticas de ensino, e mais especificamente dos estágios, caminhem para perspectivas promissoras na formação de professores, na realidade, em alguns cursos de formação, entre os quais o curso pesquisado, as atividades de estágio ainda são baseadas na observação de modelos educativos, na crítica aos profissionais observados, no desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas e no cumprimento de exigência burocrática.

Em síntese, analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT-UNESP, no período de 2000 a 2005, percebemos que é preciso haver uma reestruturação curricular que atenda as necessidades de formação de um profissional crítico, reflexivo e inovador, que articule teoria e prática, visando à elaboração de saberes necessários à docência, e que a proposta de estágio perpassa todo o curso como eixo articulador entre as demais disciplinas.

Encerrado este estudo, seus dados ficam expostos e abertos a novas interpretações, na expectativa que nossas considerações possam constituir novas



hipóteses de trabalho. Gostaria de salientar, ainda, que este trabalho de pesquisa representou um importante aprendizado para mim, como pesquisadora, educadora e, principalmente, como pessoa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTUNES, Helenise Sangoi (org). **Práticas Educativas**: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Pró Reitoria de Graduação, 2002.

BOGDAN, Robert C. E BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**:

uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa, Universidade Aberta, 2004.

CANÁRIO, Rui. **O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores**. In: Congresso brasileiro de qualidade na educação, Outubro de 2001, Brasília.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. (tradução de Sandra Trabucco Valenzuela).

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível: uma análise da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas, SP: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2004. – (Coleção Leituras no Brasil).

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1994

FIORENTINI, Dario et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. **Cartografias do trabalho docente**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001/cap. 11, p. 307-333.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1995.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.;GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p 129-150.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. **Cartografias do trabalho docente**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001/cap. 4, p. 105-306.

GUIBU, Gelson. **O estágio Supervisionado na Habilitação específica para o magistério**: uma abordagem histórica. 1996. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBÈRNON, Francisco. **Formação docente e profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

KANT, I . "Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?". In: **Textos Seletos**, Petrópolis: Vozes, 1974.

LEITE, Y. U. F. DI GIORGI, C. A. G. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor**: alguns apontamentos. Revista da Universidade de Santa Maria, v. 29, n 2, p. 135-145, 2004.

LEITE, Y.U.F. **A formação de professores e os Cursos de Licenciaturas**: algumas reflexões. In V Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo - RS 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67)

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MACHADO, Vanda Moreira. **Curso de Pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo?** 2003, 178f. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MACIEL, Lizete S.B. e NETO, Alexandre Shigunov (org). **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1994.

MORAES, M. Cândida. **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. Ed. - São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2004.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, J. E. D. "A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas. novas questões." In: IX ENDIPE, Anais, Conferências, Águas de Lindóia, 1998.

PERRENOUD, Phillipe. 2002. **A Prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Claudia Schilling, Porto Alegre: Artmed Editora.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_; Lima, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos)

SÁ-CHAVES, Idália. **Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais**. 1ª Ed. Aveiro - Portugal: Universidade, 2000 – 198p.

SHULMAN, L. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**, Educational Research, vol. 15 nº 2, 1986.

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

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995 (Série Educação em Ação).

UNESCO. **O Perfil dos Professores brasileiros: o que fazem o que pensam, o que almejam**. Edições UNESCO Brasil, São Paulo, 2005.

## BIBLIOGRAFIA

ANPED, 24<sup>a</sup> Reunião, 2001, Caxambu. MORAES, Silvia Pereira G. Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores.

BRASIL Parecer CNE/CES 28/2002 homologado, publicado no Diário oficial da União de 13/5/2002, Seção 1, p.08 - 21. Versa sobre o Estágio supervisionado.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília: SEF, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CES 1302/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.

BRASIL. Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001. Dispõe sobre duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Parecer CNE/CP 27/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes**: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, abr, p. 11-26, 2001.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.123-140.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. **Cartografias do trabalho docente**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001/cap. 2, p. 33-71.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 93-124.

FREITAS, Luiz C. Neotecnicismo e formação do educador. in ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 4.ed. São Paulo : Cortez, 1992.

GAETA, M. Ap. J. V. **A multiculturalidade em espaços escolares: formas de reconhecer e modos de vivenciar**. In: Pedagogia cidadã: cadernos de formação. Ensino de História. Tereza Malatian e Célia Maria David org. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004. p 45-68.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Formação de Professores).

GOMES, Alberto Albuquerque. **Formação de Professores: a dimensão do compromisso político**. 1993, 211 f. Tese (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

LEITE, Y. U. F. **A Formação de Professores em nível de 2º grau e a Melhoria do Ensino da Escola Pública**. Tese de doutoramento. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, 1994.

LIBÂNEO, J,C; PIMENTA, S G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. In: *Educação & Sociedade* - Formação de Profissionais da Educação - Políticas e Tendências. Campinas: CEDES, 1999 nº 68, p. 239-277.

LISITA, Verbena et al. Formação de Professores e Pesquisa: uma relação possível? In: André, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001, cap. 6, p. 107-127.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. **Cartografias do trabalho docente**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001/cap. 10, p. 277-306.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a **identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação/USP. 22., n 2. , p.72-89, jul-dez, 1996.

PUGAS, Adriana. Sobre que avaliação estamos falando? In: MENIN, A. M. da C. Santos. **A compreensão de um conceito: o avaliar. A construção de um o conceito: o transformar**. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2007/cap. 2, p. 27 – 52.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento : subjetividade, prática e saberes no magistério**. In ENDIPE. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

## **ANEXOS**



**Anexo 1 - Questionário de caracterização do perfil dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT-Unesp de Presidente Prudente.**

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

- 1) Curso de Pedagogia                      Ano de conclusão \_\_\_\_\_ ( ) Diurno ( )  
Noturno
- 2) Idade: \_\_\_\_\_    Sexo: ( ) F              ( ) M
- 3) Município em que reside: \_\_\_\_\_
- 4) Você trabalha? ( ) sim              ( ) não
- 5) Em caso positivo, qual a função que exerce? \_\_\_\_\_

**No caso de atuar como professor, responda as questões seguintes:**

- 6) Há quanto tempo é professor (a)? \_\_\_\_\_.
- 7) Qual o nível de ensino em que atua?  
( ) Educação Infantil  
( ) 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental  
( ) 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental  
( ) Ensino Médio  
( ) outro nível ou lugar. Qual? \_\_\_\_\_.
- 8) Qual o nome da escola em que atua? \_\_\_\_\_.
- 9) Trata-se de uma escola:    ( ) pública              ( ) particular
- 10) Qual o município em que se localiza a escola? \_\_\_\_\_.

**Questões sobre o Curso de Pedagogia:**

- 11) O curso de Pedagogia é o seu primeiro Curso Superior? ( ) sim              ( ) não
- 12) Em caso negativo, qual o curso, a instituição em que estudou e o ano de conclusão?  
Curso \_\_\_\_\_  
Instituição em que cursou \_\_\_\_\_  
Ano de conclusão \_\_\_\_\_

13) O curso de Pedagogia foi sua primeira opção? ( ) sim ( ) não

14) Porque escolheu fazer o curso de Pedagogia?

---

---

---

---

---

---

15) A Disciplina Metodologia de Ensino: Alfabetização oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua como professor?

( ) sim ( ) não ( ) em parte. Explique detalhadamente.

---

---

---

---

---

---

16) A Disciplina Metodologia de Ensino: Comunicação e Expressão oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua formação como professor?

( ) sim ( ) não ( ) em parte. Explique detalhadamente.

---

---

---

---

---

---

17) A Disciplina Metodologia de Ensino: Estudos Sociais oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua formação como professor?

( ) sim ( ) não ( ) em parte. Explique detalhadamente.

---

---

---

---

---

---

18) A Disciplina Metodologia de Ensino: Ciências oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor?

( ) sim                      ( ) não                      ( ) em parte. Explique detalhadamente.

---

---

---

---

---

---

19) A Disciplina Metodologia de Ensino: Matemática oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor?

( ) sim                      ( ) não                      ( ) em parte. Explique detalhadamente.

---

---

---

---

---

---

20) A Disciplina Metodologia de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor?

( ) sim                      ( ) não                      ( ) em parte. Explique detalhadamente.

---

---

---

---

---

---

21) Os estágios oferecidos pela disciplina de Prática de Ensino referente às Metodologias citadas contribuiu na sua formação docente?

( ) sim                      ( ) não                      ( ) em parte. Explique detalhadamente.

---

---

---

---

---

---

**Anexo 2: Roteiro de entrevista dos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT-Unesp de Presidente Prudente.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. O que você entende por Estágio no curso de Formação de professores?
2. Para que serve o Estágio nesses cursos? Qual o seu papel ou função?
3. Você acha que é importante para o aluno futuro professor participar do Estágio?  
Por quê?
4. Que saberes são necessários para a atuação do professor?
5. Que tipo de saber pode ser elaborado nas atividades de Estágio?
6. Que importância teve o estágio na sua formação como professora?
7. Qual o significado dessa vivência para você? O que você sentiu ao realizar o Estágio?

**Anexo 3- Respostas do questionário: A Disciplina Metodologia de Ensino: Alfabetização oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 15)**

<b>SIM</b>	<p>A disciplina foi de fundamental importância para a formação de professores que trabalharão com as séries iniciais. A disciplina contou com uma série de atividades que levou-nos a refletir sobre a prática do educador de 1ª a 4ª séries. Sendo assim, elaboramos trabalhos baseados numa perspectiva construtivista e freireana, ou seja, partindo de reivindicações dos alunos (enquanto fizemos os estágios nas escolas públicas), elaboramos materiais que, em seguida, foram discutidos e analisados e em sala de aula junto ao professor responsável pela disciplina metodologia de ensino: alfabetização.</p>
	<p>É uma disciplina indispensável na formação do professor. Através dela aprendi técnicas, conceitos e conteúdos referente a alfabetização. É uma pena que não pude até hoje dar aulas, para ver na prática os métodos de alfabetização e confrontar com a teoria. Esta disciplina deveria perdurar por mais de um ano, pois os conhecimentos são extensos, e com isso, aprenderíamos mais.</p>
	<p>Porque através dessa disciplina, pude compreender o processo de desenvolvimento do aprendiz, no que se refere a aquisição do sistema de escrita e de leitura, e também obter noções referentes à linguagem e a questão do letramento. Tais conhecimentos são diretamente exigidos pela prática docente e realmente válidos.</p>
	<p>Porque além de oferecer a teoria sobre alfabetização e aplicação de diversas atividades.</p>
	<p>Para mim foi uma das disciplinas que mais contribuiu na realização do meu estágio, pois tivemos um bom suporte teórico e podemos levar sugestões para dentro da sala de aula que ajudaram o professor.</p>
	<p>Essa disciplina demonstrou que para alfabetizar escolhemos os métodos que mais se adequem às reais necessidades de nossos alunos.</p>
	<p>A dinâmica das aulas foi muito clara e objetiva. Além disso, a segurança, o entusiasmo e o conhecimento da professora foram imprescindíveis e determinantes para o sucesso da disciplina.</p>
	<p>A sala que hoje atuo é de alfabetização, se não fosse esse curso teria com certeza enfrentado dificuldades muito maiores. Para preparação de atividades, clareza da minha metodologia, saber como a criança aprende foi e é até hoje fundamental no meu trabalho.</p>
	<p>Muito. A professora Onaide nos mostrou caminhos muito interessantes para se alfabetizar. Na época, eu trabalhava com uma classe de alfabetização e essa disciplina me ajudou muito.</p>
	<p>Essa disciplina teve grande valia em minha formação, pois, ao conhecer as fases (silábica, pré-silábica e silábica alfabética) que a criança passa para se alfabetizar, mitos foram quebrados. Como por exemplo, de que as crianças na fase silábica estão acrescentando letras no seu vocabulário e não comendo letras na de formar palavras.</p>
	<p>Muito do que estudei ajudaram e ajuda-me a entender o processo da alfabetização de crianças pequenas e como auxiliar o meu aluno na alfabetização do mundo e não só da escrita.</p>
	<p>No que tange ao aspecto formação para as primeiras séries e nesta disciplina que sempre informações para minha prática. Porém a carga horária é pouco, teria que ser uma disciplina de carga horária três vezes maior.</p>
	<p>Como eu leciono na Educação Infantil serviu pra eu perceber o processo de ensino mais adequado para usar com as minhas crianças.e melhorar minha forma de avaliar isto</p>
	<p>A didática de aula da Prof. Onaide foi fundamental para meu crescimento profissional e serviu como base para minha pesquisa de iniciação científica, onde realizei a alfabetização de uma pessoa com deficiência física (paralisia cerebral). Embora não atue nessa área, acredito que aprendi muitos conceitos para alfabetização, além da parte prática.</p>
	<p>Possibilitou que eu compreendesse as etapas pelas quais a criança passa durante o processo de alfabetização e a importância de favorecer o letramento, bem como as estratégias que posso utilizar para potencializar a aprendizagem.</p>
<p>Esta disciplina, com certeza, contribuiu. A teoria sobre alfabetização foi muito bem abordada e era diretamente vinculada à prática.</p>	

<b>EM PA RT E</b>	<p>Acredito que a disciplina trouxe sim algumas contribuições a minha prática docente, mas, nesse período eu já lecionava com classe de alfabetização a 3 anos e particularmente não me identifiquei com a teoria "defendida" na disciplina. De modo geral penso que não só a disciplina de alfabetização, mas o curso como todo está direcionado a formar pesquisadores e não docentes. Em termos práticos, relacionados as atividades adequadas para trabalhar com os alunos a maior contribuição que tive veio da formação do magistério no CEFAM. A disciplina e o curso de modo geral contribuíram significativamente para minha formação relacionada a conhecimentos teóricos.</p>
	<p>A formação do profissional, principalmente de educação, nunca está pronta e acabada, temos que buscar sempre "mais" conhecimentos, principalmente quando se trata de "alfabetização".</p>
	<p>Senti dificuldade quando cheguei na sala de aula, vi que sabia pouco e que precisaria estudar muito. além disso tive que me adequar a proposta de ensino do estado, um pouco diferente da oferecida na disciplina.</p>
	<p>A Disciplina de Alfabetização nos deu uma base teórica muito interessante sobre como o processo de alfabetização se deu no decorrer da história e como essas concepções influenciaram nos métodos existentes. Infelizmente, por causa da carga horária e até mesmo pela formação da docente, não tivemos acesso a todos os métodos existentes para que pudéssemos criticá-los ou adotá-los de forma consciente e crítica.</p>

**Anexo 4- Respostas do questionário: A Disciplina Metodologia de Ensino: Comunicação e Expressão oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua formação como professor?(Questão 16)**

SIM	<p>Numa abordagem interdisciplinar, aprendemos que a literatura deve ser apreendida pelo aluno e em seu processo de formação de forma prazerosa e contextualizada. Dito de outro modo, o trabalho do professor com a comunicação e a expressão deve partir das motivações dos alunos, tendo o professor como um agente que pode auxiliar o aluno neste processo.</p>
	<p>A meu ver essa foi a disciplina que trouxe maior contribuição para o meu trabalho em sala de aula enquanto docente por relacionar teoria e prática. Além dos conhecimentos teóricos adquiridos na disciplina foi possível trabalhar de modo prático com sugestões de atividades para o trabalho em sala</p>
	<p>Contribuiu na compreensão de conceitos, objetivos e métodos de ensino necessários para a atuação docente</p>
	<p>Essa disciplina contribuiu muito para minha formação. No ano em que estava estudando lecionei para uma série e como não tinha experiência fui aplicando as atividades propostas pela professora. O resultado foi muito bom e considero esta metodologia uma das mais importantes do curso</p>
	<p>Principalmente no trabalho com a literatura, pois mesmo trabalhando com crianças menores utilizo as tipologias textuais de forma harmoniosa em conjunto com livros infantis</p>
	<p>O que mais me marcou nessa disciplina foi o fato de trabalhar com textos que tinham relação com o cotidiano das crianças e a possibilidade de explorar a criatividade e a compreensão dos textos sem formular questionários óbvios e repetitivos. As respostas das crianças me impressionaram e mostraram o quanto são capazes</p>
	<p>Essa disciplina era a minha preferida e passou para nós alunos coisas interessantíssimas. As aulas eram muito envolventes</p>
	<p>A professora dessa disciplina nos leva a ter encanto pela leitura e transmitir esse encanto para os alunos. Todos os dias, tenho que ler algo para eles antes de iniciar a aula, fora as histórias que eu direciono para atividades que proponho para o dia</p>
	<p>Foram trabalhados textos e análises dos mesmos, algo que eu desconhecia detalhadamente. A diversidade de material e entusiasmo da professora</p>
	<p>Esta disciplina demonstrou que ao escolhermos textos para serem trabalhados com nossos alunos, devemos ter o cuidado de analisá-los antes</p>
	<p>A professora trabalhava muito com prática ao invés de somente teórica. As aulas eram bastante dinâmicas</p>
	<p>Devido aos conteúdos ministrados, que têm me auxiliado durante as aulas.</p>
	<p>Porque através dela pude construir a base do trabalho referente à leitura, interpretação e produção de textos e também ter ciência da importância da literatura infantil no processo de formação dos alunos, principalmente quando se trabalha em escola pública de um município pequeno, em que parte significativa dos estudantes não têm acesso a literatura de qualidade.</p>
	<p>Serviria se eu fosse trabalhar com alunos de 5 a 8 série esta disciplina deveria enriquecer nossa bagagem para que pudéssemos saber mais coisa a ensinar aos alunos</p>
	EM PARTE
<p>Teoricamente me forneceu subsídios, porém quando colocados em prática não surtiu o efeito esperado</p>	
<p>A disciplina é de grande relevância, mas deve ser abordada de acordo com o título envolvendo mais a comunicação e expressão, acaba se perdendo no caminho, tenho muita insegurança para trabalhar essa área.</p>	
<p>O oferecido na disciplina foi pouco frente aos grandes desafios em sala de aula</p>	
<p>A disciplina é de grande relevância, mas deve ser abordada de acordo com o título, envolvendo mais a comunicação e expressão, acaba se perdendo no caminho, tenho muita insegurança para trabalhar nessa área. Não subsidia a prática</p>	
<p>Como suporte teórico foi conduzida de forma até satisfatória, mas na prática a docente da disciplina quis de nossa parte apenas crítica no trabalho do professor e classe observados</p>	
<p>Embora esta disciplina também tenha proporcionado o conhecimento de algumas teorias e a aplicação de algumas atividades, acredito que faltou muitos conhecimentos nesta área</p>	

**Anexo 5- Respostas do questionário A Disciplina Metodologia de Ensino: Estudos Sociais oferecida no 3º ano diurno e 4º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 17)**

SIM	A disciplina foi trabalhada de forma que trouxe os desenvolvido de competências em nossa formação
	Com essa disciplina percebi o quanto é importante trabalhar as questões sociais, as diversas culturas, a história, de uma maneira real e crítica, sem ser folclórica como em muitos livros didáticos
	A disciplina foi trabalhada de forma que trouxe os desenvolvido de competências em nossa formação
	Apesar trabalhar a maior parte do tempo apenas com teoria, o professor nos indicava várias fontes para pesquisa
	A disciplina foi ministrada na mesma época de nossos estágios, fato fundamental para observar teoria e prática. Mas, infelizmente, os professores na prática têm dificuldade em efetuar um bom trabalho, talvez não estejam bem preparados ou os alunos não demonstram interesse
	Porque forneceu alguns conhecimentos teóricos, mas não efetuou a relação destes conhecimentos com a realidade do ensino
	Através dela podemos ver uma nova forma de ensinar história e geografia, disciplinas esquecidas pela maioria dos professores
	Didática de aula excelente por parte da docente Fátima Salum. Aprendi muita coisa, mesmo não atuando na área. E também gosto muito de Geografia e História
	Ofereceu fundamentação teórica, possibilitou reflexões e aprendizagem sobre antigos e novos conceitos, contribuiu na compreensão de objetivos e métodos de ensino necessários para a atuação docente
NÃO	A disciplina se resumia em leituras fatigas que, na maioria das vezes, não tinham “encaixe” com a realidade em sala de aula
	Serviria se eu fosse trabalhar com alunos de 5 a 8 serie esta disciplina deveria enriquecer nossa bagagem para que pudéssemos saber mais coisa a ensinar aos alunos
	Eu não gostava da disciplina e nem me lembro do que era passado, apenas que éramos obrigados a fazer trabalhos inúteis que não eram cobrados depois e seminários e mais seminários
	Ainda não consegui sistematizar o que foi estudado para colocar em prática nas minhas aulas, ficando um trabalho mais na oralidade
	Seria necessário abordar os conteúdos também com atividades práticas que poderiam ser utilizados entre a primeira e a quarta séries. A abordagem foi sobretudo teórica, porém não menos importante
	Infelizmente história e geografia são disciplinas desvalorizadas na escola e também na faculdade
	Por vez que tratou-se de uma disciplina com conteúdo pouco aprofundado
EM PARTE	Pois ficamos muito tempo preocupados apenas com questões temporais e para ser franca não me recorde de mais nada.
	Penso que esta disciplina ofereceu poucos elementos (básicos )para pensarmos o ensino de estudos sociais. Faltaram motivações por parte dos alunos e do professor!
	Não considero a maioria dos conteúdos abordados importantes para o trabalho docente
	Foi a partir dessa disciplina que também tive o meu primeiro contato com a metodologia de ensino de estudos Sociais. Contudo essa disciplina não ofereceu um conhecimento teórico e metodológico capaz de me orientar enquanto futura professora. Os conteúdos teóricos foram trabalhados de forma superficial, deixando a desejar, assim também como a metodologia de trabalho em estudos sociais para as séries iniciais
	Nunca estamos prontos, sempre precisamos ir além do que já sabemos, a disciplina ofereceu apenas uma base
	Porque pude desenvolver um bom conteúdo sobre o conhecimento de história. No entanto, o mesmo não posso afirmar sobre o ensino de geografia, pois ainda tenho dificuldades para lidar com conceitos e noções muito específicas dessa área (paisagem, escala de mapas, etc). Um problema que não está relacionado diretamente à disciplina mas sim à carga horária destinada ao ensino dessas matérias nas séries iniciais do ensino fundamental (1 hora semanal para história e 2 horas para geografia). É difícil para um professor iniciante sistematizar os conhecimentos necessários de duas ciências tão importantes, ainda mais quando não é especialista



---

A abordagem teórica me parecia um pouco descontextualizada e sem vínculo com a prática

---

**Anexo 6- Respostas do questionário A Disciplina Metodologia de Ensino: Ciências oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 18)**

SIM	Ofereceu fundamentação teórica, possibilitou reflexões e aprendizagem sobre antigos e novos conceitos, contribuiu na compreensão de objetivos e métodos de ensino necessários para a atuação docente
	Aulas teóricas e práticas muito interessantes! O Prof. Paulo Raboni teve excelente didática com a minha turma. Aprendemos várias formas de ensinar Ciências de forma contextualizada
	Foi a disciplina que senti o empenho do professor, tanto na forma que ministrar a disciplina como na forma de organizar os conteúdos e aplicá-lo
	Os conteúdos teóricos e metodológicos foram bem ministrados pelo professor. As aulas eram envolventes e o conteúdo ofereceu um bom embasamento para a atuação como professora de Ciências
	Utilizo pequenos experimentos com meus alunos e os ajudo a entenderem que os fenômenos são decorrentes de alguma coisa e não de mágicas
	No estágio pude perceber o quanto as crianças gostavam de realizar experiências que explicam fenômenos do nosso cotidiano. Essa relação entre ciência e cotidiano faz fluir um aprendizado mais espontâneo e significativo para as crianças
	Foi a disciplina que senti o empenho do professor, tanto na forma de ministrar a disciplina, como na forma de organizar os conteúdos e aplicá-lo
	Pude constatar na prática que o ensino de ciências através do concreto favorece aos nossos alunos um aprendizado significativo
	Esta disciplina propiciou uma série de discussões teóricas, o conhecimento de várias experiências na área e um primeiro contato com a realidade através da aplicação de um mini-curso
	O professor além de dar conta da teoria apresentada, realizava com a turma diversas experiências
EM PARTE	Através da disciplina foi possível aprender como desenvolver um bom trabalho de ciências na sala de aula, com técnicas e métodos que motivem os alunos a participar das aulas. Além disso, aprendi que devemos relacionar o estudo de ciências com a vida dos alunos
	Neste caso, penso que faltou uma metodologia própria do professor responsável pela disciplina
	O docente se empenhou muito para nos passar o que a disciplina pedia, na parte teórica e prática, mas na escola, infelizmente, ficou muito a desejar no estágio
	As aulas foram bastante dinâmicas abordando tanto conteúdos teóricos como atividades práticas, porém os conteúdos de modo geral estavam relacionados à física. Pensando nos PCN's, onde devemos nos basear para definir os conteúdos trabalhados em sala de aula para cada série, os conteúdos envolvidos na disciplina são referentes apenas à 4º serie do ensino fundamental
	A disciplina nos coloca uma realidade, enquanto a sala de aula nos coloca outra. Sinto que o que foi oferecido nos ajuda a pensar como conduzir nossas aulas no entanto, não nos formam totalmente
	Foram enriquecedoras, mas achei a disciplina muito "vaga" no que se refere ao planejar docente (o professor não tinha pulso firme).
	Pois achava muito teórico e eu muitas vezes não conseguia fazer ligações com o que era passado com a prática em sala de aula
NÃO	Embora o conteúdo o conteúdo de ciências seja de fundamental importância, tivemos poucas aulas para desenvolvê-lo. Exercitar o raciocínio através da observação dos fenômenos naturais requer maior espaço de tempo
	Não consigo trabalhar as experiências que fizemos durante o curso com a minha sala, que no início tinha 31 crianças, sendo uma especial, todos com 6 anos de idade, trabalhando mais higiene, alimentação, essas coisas
	Muito vaga ...fizemos muitas experiências que nunca serão usadas em sala de aula
	Não. Talvez por falta de embasamento teórico e prático de minha parte em relação aos conteúdos da disciplina, mas também não senti durante o curso que o professor realmente estivesse preocupado se estivéssemos aprendendo ou não. Acho que a preocupação maior era passar os conteúdos e não fazer com que nos interessássemos pela matéria. Ressalto minha opinião de que teoria e prática deveriam andar juntas nas Metodologias e que os professores deveriam partir de nossos conhecimentos e não de onde o conteúdo programático diz
	Porque o ensino dessas matérias nas séries iniciais exige muito conhecimento do professor,

<p>uma vez que os alunos se interessam muito pelos conteúdos dela. Acredito que apenas um ano dessa metodologia não é suficiente para contribuir de modo significativo na formação de um bom professor de ciências. Ainda mais que este contará apenas com giz, lousa e livro didático como material de apoio às suas aulas, se não tiver conhecimento bastante que possibilite imprimir versatilidade ao seu trabalho</p>
--

**Anexo 7- Respostas do questionário A Disciplina Metodologia de Ensino: Matemática oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 19)**

	De fundamental importância, a disciplina nos ofereceu elementos essenciais para compreendermos como a matemática pode ser apreendida pelos alunos de maneira mais concreta, acessível, interessante. Discutimos, ao longo da disciplina, que a matemática deve ser vista não como um conjunto de fórmulas descontextualizadas, mas sim como um conjunto de fatores que propiciem ao aluno o pensamento crítico e elaborado acerca de seu mundo	
	Esta é outra disciplina que deveria ser mais valorizada no curso. Devo dizer que por ser um conteúdo um pouco distante do que os pedagogos normalmente estudam, por se tratar de Matemática, esta disciplina me deu uma base teórica excelente. Além disso, o conteúdo programático estava diretamente relacionado com aquilo que eu estava aplicando com as crianças, ou seja, a teoria e a prática caminhavam juntas o que me ajudou enquanto aluna e profissional	
	Os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na disciplina foram de grande importância para a minha prática enquanto docente	
	Esta disciplina foi essencial para que eu não perpetuasse uma postura tradicional de receio perante o ensino da Matemática	
	Ofereceu fundamentação teórica, possibilitou reflexões e aprendizagem sobre antigos e novos conceitos, contribuiu na compreensão de objetivos e métodos de ensino necessários para a atuação docente	
	Apesar de ser péssima em Matemática, aprendi muita coisa que pode servir como embasamento caso eu tenha a oportunidade de trabalhar com essa disciplina no ensino fundamental	
	Muito boa a prática e a teoria estava presentes lado a lado e era possível fazer adaptações de atividades para a ed. infantil	
SIM	Para mim, foi a melhor disciplina ministrada do curso, não deixou nada a desejar	
	As aulas eram muito boas e aprendemos a fazer muitos jogos. A professora sempre nos dava boas dicas de como se ensinar matemática.	
	Essa disciplina foi perfeita e acho até que deveria ser em mais tempo. Utilizo boa parte dos conhecimentos adquiridos em sala de aula e sempre busco ensinar matemática para os alunos trazendo para a realidade deles. Rapidinho eles aprendem	
	O conteúdo esteve de acordo com as expectativas e além disso a bibliografia utilizada foi bem aproveitada e apresentada	
	A docente conduziu de forma maravilhosa a disciplina, teoricamente e de forma prática, com atividades em nossa sala, mas não tivemos oportunidade de aplicar o que aprendemos no estágio	
	Porque além de desenvolver um conhecimento sobre o ensino de matemática nas séries iniciais, tive a oportunidade de lembrar e estudar conteúdos específicos da matemática, com os quais tenho que trabalhar atualmente na minha prática docente	
	A professora explicava muito bem os conteúdos	
	Além de nos ensinar como ensinar matemática, nós da pedagogia aprendemos muitos conceitos e conteúdos de matemática	
	Esta disciplina proporcionou um bom embasamento teórico na área e um momento de aplicação de atividades	
	Aprendi que para ensinar matemática podemos usar todas as situações do cotidiano	
	Ela me ajudou no trabalho com noções matemáticas e recorro a textos estudados sempre que surgem dúvidas	
	O raciocínio lógico-matemático é uma de nossas habilidades que necessita de muito estímulo, o que muitas vezes não ocorre. Eu, por exemplo, não gostava de matemática, mas com a disciplina foi descobrindo o porque e de onde surge os resultados dos cálculos e percebi que isso faz a diferença no ensino/aprendizagem das crianças	
	EM PARTE	Primeiramente acredito que seria necessário me alfabetizar matematicamente para depois desenvolver metodologias do ensino de matemática. Como esse não era o objetivo da disciplina, senti que esta, pouco contribuiu com minha formação
		A Disciplina de Alfabetização nos deu uma base teórica muito interessante sobre como o processo de alfabetização se deu no decorrer da história e como essas concepções influenciaram nos métodos existentes. Infelizmente, por causa da carga horária e até mesmo pela formação da docente, não tivemos acesso a todos os métodos existentes para que

	pudéssemos criticá-los ou adotá-los de forma consciente e crítica
	Senti dificuldade quando cheguei na sala de aula, vi que sabia pouco e que precisaria estudar muito. Além disso tive que me adequar a proposta de ensino do estado, um pouco diferente da oferecida na disciplina.
<b>NÃO</b>	Neste estudo seria necessário uma carga horária maior, para que a disciplina pudesse nos dar mais bagagens. Até hoje nunca dei aulas e teria dificuldades de ensinar matemática pela falta de preparação no curso.

**Anexo 8- Respostas do questionário: A Disciplina Metodologia de Ensino das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal oferecida no 4º ano diurno e 5º noturno contribuiu na sua formação como professor? (Questão 20)**

<b>SIM</b>	Os estágios foram realizados nas séries do Ensino Médio e foi bom porque trabalhar com adolescentes que com que eu adotasse novos métodos e um outro tipo de linguagem
	Nós fomos muito prejudicados com ausências do professor
	Não houve enriquecimento teórico. Devido ao Ensino Normal ser extinto naquela época, as discussões aconteciam fora da temática da disciplina. Porém, auxiliaram em outros aspectos da pedagogia
	O Ensino Normal deixou de existir e a professora que ministrava as aulas desta disciplina, embora fosse muito inteligente, não tinha nada de “normal” e levou a disciplina na brincadeira (além de faltas freqüentes).
	Embora a disciplina nos ofereça um razoável aparato teórico, não via sentido na mesma, e hoje em sala de aula continuo não vendo
	Foi perda de tempo. Deveria dar lugar a uma disciplina que contribuísse para a prática em sala de aula
	Nem a mim e creio que nem aos demais colegas de classe esta disciplina contribuiu em nada para a nossa formação, pois a docente era muito displicente e sem compromisso
	Porque faltou muito embasamento teórico na área. Os estágios realizados também ficaram a desejar
	Porque não houve um “para quê” estudar essa metodologia e não existia mais objetivos para ela. Sinto que estudei para ter apenas uma habilitação fantasma em meu diploma
	A professora responsável pela disciplina (Raquel) quase não aparecia nas aulas e quando vinha ficava batendo papo. Depois ministrava 30 minutos de aula e encerrava. Eu ficava totalmente perdida e achava aquilo um absurdo
	A professora nunca nos deu nada de conteúdo em explicava sobre a metodologia. Entretanto, o estágio foi bom para aprender sobre o comportamento entre professores e alunos e vice-versa
	Acho que não tive essa disciplina.
	Devo dizer que para mim foi um pouco inútil pois no ano que me formei já não havia turmas do CEFAM e as turmas que fomos ver foram classes do Ensino Médio
	Inicialmente foi deixado claro pela professora que ministrou a disciplina que esta não deveria existir mais, que estávamos freqüentando-a para cumprir currículo, por este motivo não tivemos nenhum aprofundamento teórico e metodológico nesta disciplina, simplesmente “cumprimos o currículo”. Porém o estágio no ensino fundamental e médio trouxe grandes contribuições para minha formação ao proporcionar a experiência com a docência e nos permitir refletir sobre a atual situação, a realidade, da escola publica
	Nem sei porque essa disciplina estava na grade, não contribuiu em nada
<b>NÃO</b>	Nem um pouco, que eu me lembro quem dava essa disciplina era uma professora que nunca aparecia. Sem mentira, eu devo ter aparecido umas três vezes no ano e as vezes que eu ia à aula, começava às 7h20 horas e acabava às 8 horas
<b>EM PARTE</b>	Esta disciplina, no momento em que a fiz, deixou muito a desejar. Primeiro porque o curso de magistério em nível médio havia terminado. Sendo assim, qual o objetivo, ou sentido, em fazê-la? Em segundo lugar, o professor não demonstrava interesse em discutir a disciplina, sendo que o mesmo dizia a todo o momento que a disciplina não possuía sentido. Se a disciplina não possui sentido, por que a mesma deveria existir na grade curricular? Veja, não estou culpando/condenando o professor da referida disciplina. O que estou ressaltando é o caráter supérfluo de algumas disciplinas que já não fazem mais sentido. É como pensar em trazer para a escola, em, pleno século XXI, a obrigatoriedade da disciplina OSPB, ensino religioso (uma vez que nos encontramos num contexto de múltiplas religiões) por exemplo. Ou seja, reforço um contexto que já não existe mais
	Talvez a didática da docente não tenha sido esclarecedora. Porém a prática foi ótima e bem orientada
	A professora faltava com freqüência e também não houve bibliografia para estudo a ser desenvolvido. Ponto positivo: as dinâmicas de grupos
	Trabalho com crianças e a disciplina trata da formação de professores, através dela pude avaliar minha formação inicial (magistério) e mudar algumas práticas que aplicava em sala de aula

**Anexo 9- Respostas do questionário Os estágios oferecidos pela disciplina de Prática de Ensino referente às Metodologias citadas contribuiu para a sua formação docente? (Questão 21)**

SIM	Aprendemos que a teoria se dá com sua articulação com a prática e não de forma fragmentária. Dito de outro modo, refletimos sobre a importância do educador, do aluno, do diretor escolar, do coordenador, dos pais, de toda a comunidade escolar para um possível sucesso no trabalho pedagógico
	Foi meu primeiro contato com a sala de aula. Dessa maneira, possibilitou observar e analisar as práticas docentes a partir dos pressupostos teóricos que eu adquiria na faculdade, bem como pensar em métodos que pudessem melhorar a aprendizagem dos alunos dentro das diferentes disciplinas. Foi o ponto de equilíbrio entre teoria e prática necessário para a minha formação
	Infelizmente não nos foi dada a oportunidade de atuar, apenas observar. Mesmo assim aprendemos muita coisa e o embasamento prático foi relevante
	O estágio contribuiu de forma a oferecer a oportunidade de vivenciar a docência nas séries iniciais, meu primeiro contato com a sala de aula; assim como a oportunidade de refletirmos com os demais alunos da pedagogia sobre o cotidiano escolar e as dificuldades encontradas e proporcionou, de certa forma, o conhecimento da realidade da profissão docente
	Em sua maioria sim. Os estágios nos possibilitaram aplicar algumas atividades nas salas de aula e perceber um pouco como é a rotina escolar. Mas, acredito que somente a prática faz com que a pessoa realmente saiba o que é e como é dar aulas. Mesmo assim, o estágio é um bom começo para que o aluno vá se familiarizando com o ambiente
	Os estágios são fundamentais em qualquer formação, pois vivenciamos a realidade. Presenciei a prática de alguns professores excelentes, coerentes e responsáveis, que gostam do que fazem. Guardarei estas práticas que serviram de modelo para mim. Mas os estágios deveriam ter mais participação do que observação pelos estudantes. Seria interessante que o estágio fosse semelhante à residência médica, ou seja, residência pedagógica. Penso que assim seríamos excelentes professores
	Apesar das longas horas na sala de aula sem fazer nada, as observações sobre as atitudes humanas são valiosas para exercer a profissão de professor.
	Pois me ajudou a ver na prática o que estudávamos e a observar o que é coerente ou não numa prática de sala de aula.
	Propiciou contato com a prática docente e a realidade da escola pública brasileira
	Os estágios permitiram que eu aprendesse a driblar, na prática, as situações que ocorrem em sala de aula, que na teoria tem uma solução, mas, que na realidade cada situação, por mais parecida que seja, tem cada qual sua especificidade. Sempre comentei com as alunas do extinto CEFAM que Pedagogia e CEFAM se complementavam. A Pedagogia com a teoria e o CEFAM com a prática.
	Os estágios forma muitos enriquecedores. Achei muito construtivo fazer os projetos e eles me deram uma base muito boa
	Os estágios corresponderam a oportunidade de, enquanto estudante, poder confrontar e comparar o conteúdo abordado nas disciplinas da FCT com aqueles desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como conhecer a postura dos profissionais que atuam de primeira a quarta séries
	Pude me auto-avaliar como profissional e aprender com outros professores formas diferentes de ensinar, pelo menos comigo, houve troca de experiências, pois pude intervir nas salas em que fiz estágio
	EMPARTE
Foram estágios muito superficiais. Muitas eram as dificuldades encontradas no estagio, desde a não aceitação pelos professores à falta de compreensão do papel do estagiário em sala de aula. Era muito comum ao chegarmos na escola como estagiários exercermos funções não condizentes, como recortar papeis, copiar materiais, dar reforço a alunos com dificuldades	
A forma com que foi orientada não foi relevante, era apenas contagem de horas. Para mim, uma professora que orientou estágio supervisionado, que envolvia todo um estudo antes de irmos para a sala, foi na habilitação com a professora Célia Guimarães. Na habilitação aprendi	

	<p>muito mais sobre estágios, plano de aula, atividades, como trabalhar com alunos e demais assuntos relacionados ao ensino, do que na pedagogia. A universidade deveria rever a importância da habilitação como complemento para o curso de Pedagogia</p> <p>De certa forma nos oferece oportunidade de observar uma rotina de sala de aula, mas não possibilita o desenvolvimento de ações de atuação em sala.</p> <p>Me fez refletir sobre o tipo de profissional quero ser. Descompromissado, de mal com o mundo olhando para os alunos de maus olhos ou alguém que em meio às adversidades faz a diferença. Estágio não ensina ninguém a lecionar, só a refletir</p> <p>Como comentei, em resumo, tive professores comprometidos e que nos deram suporte teórico e até prático, mas houve dificuldades que esbarraram na sala de aula (escola), por parte dos professores da rede e os estágios foram mais críticos do que ajudaram a escola/professor.</p> <p>Porque começaram apenas no penúltimo ano do curso, adiando o contato com o objetivo de estudo, para pessoas, que como eu, só tinha a experiência de aluno. Além disso, houve muita a observação e pouca participação dos alunos nos estágios</p> <p>Contribuiu em parte, pois embora tenha propiciado um certo contato com a realidade do ensino, não efetivou de forma suficiente a relação teoria e prática</p>
NÃO	<p>Para mim acho que foi só uma perda de tempo ,pois já tinha feito muitas horas de estágios durante meu tempo de magistério no CEFAM...para piorar sem o CEFAM tivemos que fazer estagio em uma escola de ensino médio,que nunca poderíamos lecionar</p> <p>Os estágios foram realizados em escolas de Ensino Médio, pois já havia extinguido o CEFAM, onde esses estágios eram realizados anteriormente. Optamos pelas disciplinas de filosofia e sociologia, mas ainda assim não foi possível realizar estágios com disciplinas pedagógicas</p> <p>Além disso, houve muita a observação e pouca participação dos alunos nos estágios.</p> <p>Eram apenas longas horas na sala de aula sem fazer nada, somente as observações sobre as atitudes humanas não são suficientes para exercer a profissão de professor.</p> <p>A forma com que foi orientada não foi relevante era apenas contagem de horas. Para mim uma professora que orientou estagio supervisionado que envolvia todo um estudo antes de irmos para sala, foi na habilitação com a Prof. Célia Guimarães. Na habilitação aprendi muito mais sobre estágios, plano de aula, atividades, como trabalhar com alunos, e demais assuntos relacionados ao ensino, do que na pedagogia. A universidade deveria rever a importância da habilitação como complemento para o curso de Pedagogia</p>