



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARINA CYRINO

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO:
O MOMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO E A
RELAÇÃO ENTRE ESTAGIÁRIOS E
PROFESSORES-COLABORADORES**



Rio Claro
2009

MARINA CYRINO

**PROFESSORES EM FORMAÇÃO: O MOMENTO DA PRÁTICA DE
ENSINO E A RELAÇÃO ENTRE ESTAGIÁRIOS E PROFESSORES-
COLABORADORES**

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de
graduada em Licenciatura em Pedagogia.

**Rio Claro
2009**

370.71 Cyrino, Marina
C997p Professores em Formação: o momento da prática de ensino e a relação entre estagiários e professores-colaboradores / Cyrino, Marina. - Rio Claro : [s.n.], 2009
100 f. : il.
Trabalho de conclusão (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Estágio Curricular e Prática de ensino. I. Título.

Dedico este trabalho:

*Aos meus pais
pela educação e por minha formação;*

*Ao Filipe Falcão
Pela atenção, amizade e carinho;*

*À minha avó Deise
que sempre me incentivou a estudar;*

À minha avó Marina (in memoriam)

*por ter sido a minha inspiração
para realizar o curso de Pedagogia.*

AGRADECIMENTOS

No decorrer do meu processo de formação na graduação muitas pessoas contribuíram direta ou indiretamente, entre estas cito professores e todos os colegas de classe, que a partir de nossas discussões acerca dos temas que tivemos contato durante o curso, muito puderam acrescentar na minha construção como pedagoga. Agradeço especialmente Ma Bortolazzo, Mariane, Sarita, Lari Stênico, Ma Jutkoski e Cinthya (pelos estágios tbm), Jú Machado, Juliene (pelas caronas e risadas), Lilian, Lu e Ana pela amizade e por me acolherem em seus grupos durante todo o curso!

Alguns professores sempre marcam mais, gostaria de agradecê-los por terem sido significativos em minha formação: Prof^a Dra. **Rosa** Cavalari por me fazer compreender a filosofia (duas vezes!), Prof^a Dra. **Márcia** Reami por ter me apresentado a mitologia de um jeito diferente, Prof^a Dr. **Jorge** Mialhe por me fazer apaixonada pela França e pela cultura em geral, Prof^a Dra. **Segatto** por me fazer uma pessoa mais crítica nas políticas da Educação, Prof^a Dra. **Raquel** Borges pela companhia nas reuniões do Conselho de Curso, Prof^a Dra. **Áurea** de Oliveira por nos apresentar e nos fazer compreender a moralidade infantil.

Entre os professores tenho um agradecimento especial para a **Prof^a Dra. Flávia Sarti** por ter sido a grande inspiração para que este trabalho acontecesse. Ela nos apresentou o estágio como algo realmente importante para nossa formação, nos mostrou o outro lado da escola, dos professores, dos alunos, além de contribuir para minha formação, obrigada!!

Agradeço aos sujeitos participantes desta pesquisa, professores e alunos, pelas entrevistas e relatórios de estágio concedidos!

Agradecimento especial aos membros dos **grupos de estudos** e do **Grupo de Pesquisa: “Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino”** do Professor Samuel, que foram os grandes “responsáveis” pelo meu amadurecimento profissional e pessoal. Obrigada Samuel, Esther, Luciana, Mariane, Ju Silva, Juliene, Julia, Ju Boza, Fábio, Lari, Mel. Obrigada pessoal pelas reflexões, aprendizagens, amizade!

Às pessoas do **Projeto Escola de Educadores** pela oportunidade de participar deste curso e projeto de extensão e ter um contato maior com pessoas da área de educação, com a pesquisa.

Ao Samuel e à PROEX por conceder bolsa auxílio durante 2 anos do curso, o que contribuiu para minha dedicação somente aos estudos.

Agradeço à **FAPESP** pela bolsa concedida para a realização deste trabalho.

Aos funcionários da Unesp de Rio Claro.

Agradecimento indispensável aos **meus pais** pelos ensinamentos de vida, pela formação que me proporcionaram, educação e ao apoio que me deram para que eu pudesse me dedicar somente ao estudo, compreendendo que este, para o momento tem sido muito importante para mim. Desculpe as ausências durante muitos momentos, sem estas talvez não teria conseguido chegar até aqui! Agradeço minha **avó Deise** por sempre ter me incentivado a estudar e ser dedicada, por ter me ajudado e por tudo. Aos meus irmãos por cederem o computador por algum tempo!

Ao meu companheiro **Filipe** por ter me acompanhado durante os 4 anos da graduação, pela amizade, pelas conversas durante a madrugada sobre Rousseau, por ter me ouvido falar muito sobre educação, por ter me ajudado e apoiado nas horas mais difíceis, por ser meu confidente, pelo carinho e amor que tem por mim, obrigada por TUDO! À “sogra” e a Nati, obrigada por vibrarem pelas minhas conquistas!

Larissa Benites e Fábio Tomio, obrigada por todos os auxílios e socorros que prestaram para o meu trabalho (e fora dele também!!). Obrigada pela amizade, troca de experiências, conversas e risadas! **Mariane** obrigada pela companhia nos momentos que passamos juntas na faculdade, valeu pela amizade de sempre!!!

Ao meu **orientador** agradeço por ter feito com que eu compreendesse a pesquisa e ficasse apaixonada por ela! Agradeço a paciência, a amizade, a compreensão, os “puxões de orelha” na hora certa, tudo o que me ensinou, e acima de tudo, agradeço por ter me acompanhado durante todo o meu processo de formação. OBRIGADA **Samuel** por tudo!! Tudo o que você fez por mim ficará guardado como aprendizado sempre!

Obrigada a todos que fizeram e fazem parte da minha construção como profissional e como pessoa!

“(...) será necessário, em nome do realismo, preparar os professores para funcionarem no sistema escolar tal como ele é? Ou será necessário, de uma forma mais idealista, servimo-nos da formação de professores como um meio de transformação das práticas pedagógicas, e mesmo do próprio sistema escolar?”

Phillipe Perrenoud

RESUMO

O tema Prática de Ensino, Estágio Curricular Supervisionado tem sido discutido na literatura brasileira desde o século XX, ora criticando-se a Didática, ora questionando-se a Formação dos Professores. Observa-se que não há nas políticas públicas menção sobre a formação do professor-colaborador com relação à sua preparação ou orientação, constituindo-se no problema desse estudo. Parte-se do pressuposto de que “a teoria da formação que fundamenta a prática pedagógica do professor da Educação Básica não é a mesma que fundamenta a formação inicial na universidade” e/ou que “a falta de um projeto mais amplo da formação dos formadores impedem um trabalho independente e mais objetivo”. Dessa forma objetiva-se: (a) averiguar a concepção que os estagiários têm de escola, socialização profissional e estágio no processo de aquisição da experiência de ensino por ocasião da implementação da Prática de Ensino, considerando como temas centrais a passagem de estudante-estagiário a "professor-principiante"; (b) identificar nos relatórios de estágio as dificuldades assinaladas, bem como as descobertas relativas à docência no que concerne aos estágios e (c) analisar as concepções que os professores das escolas se utilizam para orientar, formar e avaliar os estagiários durante o processo de estágio. Na busca dos resultados escolheu-se a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo construcionismo social, tendo na fonte documental, na entrevista semi-estruturada e na análise de conteúdo as técnicas escolhidas. No que tange aos estagiários, encontramos que estes, no momento em que entram em contato com a prática profissional, sentem insegurança e dificuldades com relação ao fazer pedagógico. Com relação aos professores-colaboradores, observamos que há a necessidade de uma formação neste sentido, dessa forma, encontramos dois encaminhamentos a este respeito: o professor-colaborador que forma o aluno a partir do modelo “tentativa erro”; e o professor-colaborador que forma o estagiário a partir do âmbito reflexivo, que consiste na orientação dos alunos para com os problemas encontrados na prática pedagógica, os cuidados e passar seu saber experiencial.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Estágio Curricular; Formadores de Professores

LISTA DE ANEXOS	Página
ANEXO 1 - Roteiro de entrevista para professoras-colaboradoras	80
ANEXO 2 - Roteiro de entrevista para alunas-mestre	81
ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
ANEXO 4 - Entrevista com aluna-mestre I	83
ANEXO 5 - Dados dos relatórios de estágio – Fonte documental	90
ANEXO 6 - Entrevista com professora-colaboradora V	95

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	9
I.1. Objetivos.....	12
II. A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	13
II.1- Breve contexto histórico no Brasil.	13
II.2- O Estágio Supervisionado, sua etimologia e utilidade no âmbito da formação de professores.	15
II.3. Normativos Legais – caminhos percorridos	18
II.4. Formação Inicial de Professores	24
II.4.1. Sobre o conceito de Formação	24
II.4.2. Sentido Formativo da Universidade e a Formação de Professores.....	27
II.4.3. A Experiência na perspectiva da Formação de Professores	29
II.4.4. Formação Docente: relação teoria-prática e outras considerações.....	32
II.4.5. O espaço de Escola Básica como Formação Inicial	35
II.5. O Professor-Colaborador como Formador de Professores.....	36
III. CAMINHOS PERCORRIDOS – PROCESSOS METODOLÓGICOS	39
III.1. Materiais e Métodos.....	39
III.2. Forma de análise dos resultados.....	42
IV. O PROFESSOR FORMADOR E O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO AMBIENTE ESCOLAR.	43
IV.1. Caracterização dos sujeitos	43
IV.2. O processo de escolarização das Alunas-mestre: a entrada na vida escolar, concepções de escola e ingresso na universidade.....	45
IV.2.1 A entrada no processo de escolarização.....	45
IV.2.2 Escola: socialização, aprendizado, conteúdos	46
IV.2.3 O curso de Pedagogia.....	46
IV.2.3.1 A Escolha do Curso de Pedagogia: Sonho de Criança, gosto pela Educação, a Profissão da Mãe como Referência	47
IV.2.3.2 As Experiências Significativas no Curso de Pedagogia	49
IV.3 Prática de Ensino, Prática do Ensino, os Estágios no Processo de Formação.	50
IV.3.1 O Estágio na Formação do Professor-Colaborador.....	50
IV.3.2 O Estágio na Formação das Alunas-Mestra: experiência, orientação e limites	52
IV.3.3 O Professor-Colaborador como Formador.....	62
IV.4 – Perspectivas Para o Desenvolvimento do Estágio Curricular - Prática de Ensino.....	66
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
VI.1. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	78
ANEXOS	79

I. INTRODUÇÃO

A questão da formação de professores para a educação básica tem merecido atenção desde que a república foi fundada (Reforma do Ensino Primário, 1890)¹, passando pelo período de Vargas com o curso de Didática e governo de João Goulart com a proposta de Matérias Pedagógicas (BRASIL, 1962; BRASIL, 1969) até chegar no presente em que se propõe para a Formação de Professores da Educação Básica um corpo de conhecimento (BRASIL, 2002a).

No âmbito desta compreensão observou-se também que estas mudanças sempre apareceram associadas com a perspectiva de se melhorar a formação do professor ou a própria educação. De forma que por razões políticas ou pedagógicas este é um tema presente no cenário educacional.

Dentro deste contexto a Prática de Ensino, Metodologia de Ensino e/ou Estágio Curricular Supervisionado sempre tiveram um papel significativo na formação, ora sendo compreendida tanto como disciplina como atividade e/ou de forma intercambiável. (BRASIL, 1997; SÃO PAULO, 1997; FARIA JR, CORRÊA, BRESSANE, 1982).

No curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia, do qual sou aluna regular, numa universidade pública, a Prática de Ensino / Estágio Supervisionado foi compreendida como Metodologia do Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino Médio, Prática de Ensino no Ensino Fundamental I e II e Prática de Ensino no Ensino Médio.

Por ocasião do envolvimento com a questão de estágio (observação e regência), em duas escolas públicas de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), pude observar que o processo de contato formal com a instituição de ensino não acontece de maneira unívoca, variando de uma agência de formação para outra.

¹ Reforma Benjamin Constant – 1890.

Em se tratando da instituição na qual estou vinculada, o itinerário pedagógico, proposto pelo conjunto de disciplinas que abarcam a experiência profissional, enfatizava a observação, a co-participação e a regência no que se refere à Prática de Ensino / Estágio Curricular Supervisionado.

Embora haja esta compreensão, “na prática a teoria é outra”, no sentido de que as agências de formação (Universidade e Escola) não seguem a mesma “política educacional” no que tange aos professores em formação (estagiários) e à formação dos formadores de professores.

Com relação a uma política nacional de formação de formadores (Prática de Ensino/ Estágio Curricular Supervisionado) esta questão se torna ainda mais grave, pois não se prevê a capacitação do professor de educação básica (BRASIL, 1946, 1962, 1969, 1977, 1982, 1984, 1993, 1994, 1996, 1997, 2001, 2002)² e/ou mesmo preparação da escola para receber, bem como orientar, o estagiário. No que se refere à Universidade, Centro Universitário, Faculdade também não se encontram relatos ou experiências que vão além deste quadro.

No âmbito desse processo a única novidade encontrada foi na USP-SP, na proposta de contratação de “educadores”, professores da rede pública, que estariam passando por um processo seletivo e, uma vez aprovados, deveriam atuar como uma espécie de “tutor” na supervisão de estágios.

Desse modo se observa que a questão da prática profissional em situação real de estágio é mais complexa do que a forma com que as políticas educacionais têm tratado desse assunto por envolver um ator social chamado de professor colaborador ou parceiro que “não é orientado” formalmente sobre esta pauta.

Há exceções, como na instituição em que estudo, entre outras, onde se pode assinalar, por parte do professor supervisor universitário, um compromisso e um comprometimento com esta questão. Entretanto, em contrapartida, por parte da escola, que recebe o estagiário, assinala-se que esta não caminha na mesma direção.

Em se tratando de projeto de estágio não basta uma parte ter esta preocupação se a tríade (Universidade, Escola e Professor Supervisor) não forma um conjunto ou se trabalhe na interdependência. Se persistir a compreensão de uma

² - Reforma do Ensino Secundário/ e criação do Ginásio de Aplicação (1946); Parecer CFE 292 (1962); Resolução CFE 9 (1969); Lei 6.494 (1977); Decreto 87.497 (1982); Decreto 89.467 (1984); Decreto 914 (1993); Lei 8.859 (1994); LDB 9.394 (1996); Parecer CNE 744 (1997); Parecer CNE/CP 9 (2001); Resolução CNE/CP 1 (2002); Resolução CNE/CP 2 (2002).

formação fragmentada, pautada em disciplinas isoladas, o que se encontra comumente, é a aprendizagem pela experiência, ou seja, pela tentativa e erro (GARCIA, 1999).

Assiste-se, portanto, a um encaminhamento de formação em que os normativos legais prescrevem limites formais no que diz respeito ao período de estágio, grade horária, seguro de acidentes pessoais. A Lei do Estágio no Brasil (BRASIL, 2008, 1994, 1984, 1982, 1977) é genérica, omissa e limitada no que diz respeito às licenciaturas, apresentando uma proposta que visa mais organizar os estágios obrigatórios e não obrigatórios (ou curriculares) que são realizados fora da escola. Fixa-se em orientações que estão mais preocupadas com a criação do vínculo não empregatício e de uma “vivência” do que com o estágio propriamente dito, proporcionalmente, no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos. Do mesmo modo não se entra na questão ou na perspectiva de valorização e formação dos formadores de professores, criando-se uma grande lacuna na construção da profissionalidade docente e profissionalização do magistério.

No âmbito dessa complexidade, outro fator que deve ser incluído diz respeito à própria profissionalização do estudante/estagiário, bem como a aquisição de competências específicas para a prática docente, buscando-se evitar a sua instrumentalização, pois é o momento em que o estudante universitário passa do papel de aluno para o de professor e não de instrutor: *“O nosso estagiário é ainda um aluno que durante um intervalo de tempo estará na função de professor, mas que não deixa de ser aluno; é na expressão da palavra, um aluno-mestre”* (CARVALHO A., 1985 p. 6).

Face à problemática apresentada este estudo pretende investigar e aprofundar como que se desenvolve Prática de Ensino / Estágio Curricular Supervisionado, tendo como referência o estagiário, a escola e o professor formador da Educação Básica.

A pesquisa tem como problema central de investigação pesquisar **quais são os limites e as possibilidades da contribuição dos formadores de professores na formação inicial, visando a superação dos entraves provenientes desse processo de profissionalização.**

Como hipóteses, este trabalho parte dos seguintes pressupostos:

- (a) A teoria da formação que fundamenta a prática pedagógica do professor de Educação Básica não é a mesma que fundamenta a formação inicial na universidade.
- (b) A falta de um projeto mais amplo de formação dos formadores de professores nos normativos legais, bem como nas propostas políticas das universidades, impede um trabalho independente e mais objetivo.

I.1. Objetivos

A vista do exposto busca-se:

(a) averiguar a concepção que os estagiários têm de escola, socialização profissional e estágio no processo de aquisição da experiência de ensino por ocasião da implementação da Prática de Ensino, considerando como temas centrais a passagem de estudante-estagiário a "professor-principiante";

(b) identificar nos relatórios de estágio as dificuldades assinaladas, bem como as descobertas relativas a docência no que concerne aos estágios e;

(c) analisar as concepções que os professores das escolas se utilizam para orientar, formar e avaliar os estagiários durante o processo de estágio.

II. A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

II.1- Breve contexto histórico no Brasil.

"(...) "Convirá", diz J.-B de La Salle, "fazer o aluno observar um mestre formado, e que seja bom modelo; após, entregar-lhe a escola um dia, alternadamente com o mestre. Será bom fazer que veja numerosas escolas e pedir-lhe diga o que notou, e porque umas lhe pareceram mais bem dirigidas que outras".(Jean-Batista de LA SALLE (1651-1719) apud COUSINET, 1974, p.18).

O fragmento acima corresponde a uma das primeiras identificações das escolas de aplicação e dos estágios no mundo.

O curso de Pedagogia foi regulamentado no Brasil, sob o Decreto-Lei nº. 1.190 em 1939. Definido como um espaço de formação de "técnicos em educação", e tendo como principal estudo a finalidade dos métodos educativos em instituições escolares bem como o ensino de crianças nas séries iniciais e a gestão educacional. (NADALETO, 2007).

Desde o século XX, o tema Prática de Ensino, Estágio Curricular Supervisionado tem sido discutido na literatura no Brasil, ora criticando-se a Didática, ora questionando a Formação dos Professores.

No que tange a Formação de Professores houve duas reformas que podem ser destacadas como ponto de partida para o Estágio Supervisionado: A reforma de **1890** - *renovação do Ensino Primário*, e a de **1946** - *renovação do ensino secundário*. Ambas apontaram as falhas na preparação dos docentes, tendo como alternativa uma orientação didático-prática aos alunos-mestres nos Cursos Normais (1939) e nos Ginásios de Aplicação (1946). Tanto naqueles quanto nestes se

utilizava na formação dos professores o modelo 3+1, sendo três anos de formação específica e um ano de matérias pedagógicas.

Neste sentido, a crítica feita à didática instrumental, segundo Pimenta (2004), gerou a negação da própria didática, posteriormente, sendo substituída por uma crítica à escola como reprodutora de ideologias dominantes da sociedade. A partir deste momento, o estágio se restringiu em apontar, apenas, as falhas da escola, dos professores, diretores etc., até que em determinada ocasião os estagiários não eram bem vindos na instituição escolar, pois compareciam somente para rotular os professores de “tradicionais” e “autoritários”. Neste âmbito gerou-se um distanciamento entre universidade e escolas, sendo o papel das Secretarias de Educação obrigá-las a receber os estagiários (p. 40).

O Estágio, neste contexto, passou a ser realizado dentro do modelo: observação, participação e regência, entendendo a observação como um período em que o aluno-mestre observa o professor de classe; a participação como um momento em que o estagiário auxilia ou coopera nas atividades didáticas em sala de aula; e por fim a regência na qual o aluno em formação ministra e toma frente da classe.

Porém, uma nova mudança ocorreu com o Parecer 292/62 que determinou o currículo mínimo para 22 cursos, sendo que para o curso das Licenciaturas estabeleceu-se uma formação de professores voltada para “o que ensinar” e “como ensinar”, além da inclusão da Prática de Ensino como disciplina pedagógica disposto na LDBEN³ de 1961. Neste mesmo momento o Estágio passou a ser supervisionado por um professor capacitado, com o intuito de se evitar algumas falhas que os alunos-mestres cometiam no momento de Estágio.

Contudo, *“a prática era unicamente uma aplicação teórica em que não se cogitava a possibilidade de se considerar os conhecimentos que, certamente como hoje, nela eram produzidos.”* (OLIVEIRA, 2006, p. 08).

Com isso, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado passaram a ser entendidos com certo equívoco pelas escolas de nível básico, neste sentido, Oliveira (2006) alerta:

A ausência de um projeto integrador de curso provocava situações desde a subestimação da presença do estagiário na escola, como a destinação do mesmo ao cumprimento somente de tarefas manuais

³ Lei 4024 de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

e burocráticas, entre elas: apontar lápis, reproduzir cópias de provas no mimeógrafo, acompanhar alunos ao banheiro...(p.).

Neste contexto, nos dias atuais, na maior parte das instituições de formação de professores não há ainda um projeto que caminhe no sentido contrário. Vê-se muitos estagiários realizando tarefas que não condizem com o verdadeiro sentido do estágio, além de muitos deles ocuparem uma posição de aluno dentro de uma sala de aula, ao invés da posição de futuro professor. Na instituição em que estudo há um projeto diferenciado, que permite aos estagiários ter um contato mais próximo com a prática docente, tendo também uma orientação adequada para que os estagiários se comportem como tal.

Com relação às horas de Prática de Ensino, com as novas diretrizes sobre formação profissional a partir de 2001, considerou-se 800 horas, dividindo-se em 400 horas para o estágio e 400 horas para a prática como componente curricular. Contudo, estas 400 horas de prática como componente curricular ainda ficam restritas aos Estágios Curriculares, cabendo somente a estes o momento prático do curso.

II.2- O Estágio Supervisionado, sua etimologia e utilidade no âmbito da formação de professores.

Ana Maria Freire⁴, tendo como referência Paulo Freire, assinala duas questões muito importantes a serem utilizadas antes de se realizar qualquer atividade pedagógica: para que? e, para quem? Estas questões também podem ser utilizadas para se pensar os estágios na formação do professor, concebendo-o como algo que exige uma reflexão do que realmente se pretende. Desse modo a compreensão do significado de um conceito permite estabelecer as demarcações de um território, conhecimento, prática pedagógica.

Etimologicamente, a palavra *estágio* deriva do francês *stage* que tem sua raiz no latim *stagium*, significando, inicialmente, período de treinamento do sacerdote para o

⁴ Palestra proferida pela Prof. Dra. Ana Maria Freire, na disciplina Seminários Gerais, na UNESP – Rio Claro, julho, 2008.

exercício de seu soberano e, posteriormente, como toda forma de treinamento ou aprendizado de uma profissão. (REZENDE, 2004).

Entretanto, no que concerne a Formação de Professores de Educação Básica ou curso de Licenciatura, falar em estágio significava tratar de Prática de Ensino. Este termo foi instituído pelas políticas públicas na década de 60, visando aproximar o estudante da realidade pedagógica das escolas no que concerne às experiências propriamente ditas com o ensino.

Porém, a Prática de Ensino acabou incorporando à sua compreensão dois conceitos: disciplina e atividade. Como *disciplina* remontava à antiga Didática Especial, desenvolvendo-se nas propostas curriculares como uma disciplina que poderia aparecer como “Prática de Ensino” ou “Metodologia de Ensino”, contemplando entre os seus conteúdos: técnicas de ensino, planejamento, observação, projeto, formação de professores etc. Enquanto *atividade* referia-se no currículo ao Estágio Supervisionado, Estágio Curricular Supervisionado, vinculado a uma escola de educação básica, tendo entre os seus conteúdos o estudo do meio, a observação, o conhecimento da realidade, a elaboração e implementação de projetos de estágios, entre outros. (BRASIL, 1997; SÃO PAULO, 1997; BICUDO, 1995).

Desse modo, a Prática de Ensino/ Estágio Curricular Supervisionado tem como finalidade, segundo Pimenta (2004), aproximar o aluno da realidade na qual irá atuar, podendo ser vista também como um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade docente.

Para Faria Jr., Corrêa e Bressane (1982), a Prática de Ensino constitui-se como uma aprendizagem realizada por uma prática progressiva de atividades, dentro de situações reais, pois visa...

facilitar o progresso do aluno/estagiário, através de uma experiência direta e real de aprendizagem profissional durante a qual o mesmo se torne progressivamente responsável pelo planejamento, orientação e controle do processo de ensino-aprendizagem junto a um grupo de alunos (p.1).

Dentro desse contexto, até o final dos anos 60, no Curso Normal, a Prática de Ensino era colocada para os alunos, visando a imitação de modelos teóricos existentes e eficazes, para ensinar somente as crianças que possuíam condições apropriadas para aprender (PIMENTA, 2004).

Embora haja esta compreensão entende-se também que o objetivo do estágio aparece circunscrito na idéia de se suavizar o “choque” de passagem da vida de estudante para a vida de professor-principiante, buscando beneficiar uma melhor assimilação das disciplinas do currículo (MENEZES e SANTOS, 2002).

No entanto, COSTA (2007, p. 86) coloca, ainda, que o estágio visa *“aproximar o aluno à realidade na qual irá atuar, tendo o cuidado de não situar o estágio como um momento prático do curso, mas como uma aproximação à prática”*. Portanto, o estágio deve ser uma construção da formação docente relacionando e mantendo uma unidade entre a teoria e a prática desenvolvidas não só por alunos-mestre, mas também com a participação de professores-colaboradores e professores supervisores de estágio.

Dado este contexto pergunta-se: para quem o estágio é benéfico? Somente para os alunos de universidade, que como dito acima, precisam de um contato real com a profissão futura? Será que apenas estes alunos desfrutam deste estágio?

Eles não são os únicos envolvidos neste processo. Há todo um corpo de profissionais e pessoas que atuam para que aconteça este estágio: Professores da Educação Básica (colaboradores), Diretores e Coordenadores de Escola, Professores Universitários (Supervisores) e alunos do Ensino Fundamental.

Estes últimos têm uma grande importância no processo da construção docente, pois, além de contribuírem com o estagiário, eles também recebem algo deste, e é neste momento que o estudante universitário deve ser bem orientado, ausentar-se da posição de aluno (pois ele ainda é um aluno na universidade) e refletir a prática pedagógica do e como docente.

Os professores da Educação Básica não são meros “atores coadjuvantes” neste processo. O estagiário, através da observação da prática deste docente colaborador, constrói a sua prática docente. Entretanto, neste momento problematiza-se novamente esta questão, pois a maioria, dos professores escolares, pensa que a única responsabilidade quem têm para com o estagiário é a de recebê-lo e assinar suas fichas, cumprindo com o “compromisso” de ceder o espaço de sua aula. Porém, esquece-se dos compromissos didático-pedagógicos com este iniciante na profissão, bem como troca de experiências e auxílio entre professor-colaborador e aluno-mestre.

Neste sentido, é importante que o professor-colaborador tenha a compreensão de que o estágio ajuda o estudante a construir suas competências

específicas, bem como o *habitus* professoral (SILVA, 2005), auxiliando na difícil passagem do *habitus* de estudante para o *habitus* de professor. Neste itinerário pedagógico não se pode deixar de observar que há também a perspectiva desse estudante conservar o *habitus* de aluno, relutando na passagem para estudante e/ou não sendo estimulado por seus professores a assumir uma nova posição.

Desse modo forma-se uma rede complexa na difícil transição de aluno a estudante e deste para professor em que se não for trabalhado bem a etapa da socialização primária realizada na família e na escola não se assumirá pressupostos básicos da socialização secundária realizada universidade (DUBAR, 1998).

No entanto, se o estagiário for bem orientado no exercício da prática, com um professor-colaborador que saiba encaminhá-lo, este aluno/estudante poderá vir a ser um bom professor, pois *“o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons”*. (PIMENTA, 2004, p. 35).

O estágio é um ambiente de vivência da futura profissão, sendo necessária a orientação tanto da instituição superior quanto da escola, ambas caminhando em sentido unívoco para que a distância entre teoria e prática seja menor.

Com isso, o aluno-mestre, na condição de estagiário, entra em contato com a realidade de uma sala de aula, podendo assim refletir sobre os aspectos ali contidos, formando sua concepção de profissão docente.

II.3. Normativos Legais – caminhos percorridos

Nos dias atuais procura-se atender, dentro das possibilidades, as exigências do mercado de trabalho e as necessidades dos cursos de licenciatura. No que tange à legislação, o Estágio Supervisionado, hoje é regido pela Lei nº 11.788/2008 que traz consigo uma atualização neste referido tema após alguns pareceres, leis, resoluções que apareceram a partir da segunda metade do século XX.

Desta forma cabe explorar o caminho percorrido pelo Estágio Supervisionado, a Formação inicial de Professores e a Prática de Ensino desde os primórdios até os dias atuais com relação à regulamentação legal no Brasil.

Na década de 60 houve uma preocupação maior no que diz respeito às leis para a educação por conta da própria crise econômica que o país viveu, gerando uma reforma educacional que resultou a Lei nº 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Sendo seguida de pareceres, decretos, resoluções e em 1996 a Lei nº 9394 com a nova LDBEN.

Com relação à Formação de Professores, a Lei nº 4024/61 dispõe no *Capítulo IV – Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio* – sobre a finalidade desta formação, os locais que poderão acontecer para professores de nível básico (em escolas de grau colegial – Art. 53), bem como para professores de nível médio (em faculdades de filosofia, ciências e letras e de disciplinas específicas – Art. 59). Porém não é colocado como deve ser essa formação e suas exigências.

Ainda na década de 60, o Parecer CFE 292/62 aparece com a fixação das matérias pedagógicas, seguido do Parecer CFE 672/69 que o examina e dispõe sobre a carga horária das licenciaturas. Na Resolução SE 9/69 observa-se uma preocupação com o Estágio Curricular Supervisionado, tornando-o obrigatório (BRASIL, 1962; 1969).

Dessa forma, na Lei nº. 5.692/71⁵, que foi estabelecida no contexto do Golpe Militar de 1964, demorando quinze anos para ser aprovada, observa-se uma preocupação quanto à preparação profissional docente, bem como uma atenção com relação aos educandos e quanto à especificação formativa dos professores, podendo destacar-se o Art. 29 que dispõe:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

E o Art. 30 exigindo um nível mínimo de formação dos professores:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

⁵ Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 – Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

No entanto até o presente momento o Estágio Curricular Supervisionado não foi motivo de atenção na maioria das leis vigentes. Contudo, no Parecer CFE 4.873 de 1975 há uma preocupação neste sentido, porém, ainda colocando a teoria a frente da prática e responsabilizando somente a universidade com relação à supervisão do estágio, deixando o papel da escola a desejar: *“A condução dos trabalhos deve ficar a cargo de professores-orientadores, procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretenda-se habilitar-se o aluno.”* (BRASIL, 1975). A única responsabilidade (ou obrigação) que a escola tinha e até hoje tem sobre os estagiários é a de recebê-los e assinar suas fichas, exceto em meu curso, no qual há uma proposta de estágio que persiste nesta mudança.

Em 1977 foi criada a Lei nº 6494⁶, uma lei específica para os estágios, porém não é presente responsabilidades tanto da parte do estagiário como da parte cedente, o que deixa a desejar sobre a formação do estagiário. Esta lei apenas vê o estágio como uma experiência prática do currículo, bem como dispõe sobre um vínculo não empregatício do mesmo.

A referida Lei nº 6494 é regulamentada pelo Decreto nº. 87.497⁷ de 1982, que, nas palavras de Oliveira (2006), contempla *“o desenvolvimento de um Estágio Supervisionado de caráter socialmente participativo”*:

Art. 2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, *sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (grifo nosso)* (BRASIL, 1982).

⁶ Revogada pela Lei 11788 de 2008, dispunha sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dava outras providências.

⁷ Decreto 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

Neste mesmo decreto, a responsabilidade da aprendizagem do estagiário é da instituição de ensino, porém uma pequena parcela fica a cargo da instituição cedente:

Art. 3º O estágio curricular, *como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo. (grifo nosso)* (BRASIL, 1982).

A própria legislação ausenta a responsabilidade da instituição escolar na formação do professor, colocando-a somente como colaboradora no processo educativo, sendo que esta deve ser vista como um espaço de formação do aluno-mestre, e não somente como um oferecimento do espaço para aplicação da prática.

Com a nova LDBEN⁸, o tempo de prática de ensino é regulamentado, sendo de no mínimo 300 horas (Art. 65), e prevê, no art. 61 uma “*associação entre teorias e práticas*”, fato que não se observou nas legislações referidas anteriormente.

Na legislação atual (BRASIL, 2002; BRASIL, 2001)⁹ o estágio foi pensado como um período de aprendizagem da profissão que será exercida futuramente, devendo ser realizado a partir da segunda metade do curso. Neste encaminhamento prescinde de uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido no local de trabalho e um aluno estagiário. Desse modo, a responsabilidade pela formação do estagiário não se restringe ao professor da instituição formadora, pois...

(...) é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2001, p. 1).

Portanto, *pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho.* (BRASIL, 2001, s/n).

⁸ Lei 9394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁹ Parecer CNE/CP 28/2001; Resolução CNE/CP 2/2002

Quanto à Prática de Ensino esta passou a ser vista como práticas de ensino, da Prática como Componente Curricular que consiste em *“uma prática que produz algo no âmbito do ensino”*, devendo ser

“planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2001, s/n).

PIMENTA (2004) ao discutir sobre este assunto, diz que os normativos legais apresentam retrocessos e equívocos que contrapõe a valorização dos professores como produtores de saberes, pois coloca as competências como núcleo da formação, reduzindo a atividade docente a um desempenho técnico e coloca os professores como consumidores de cursos. Para melhor compreensão, a autora faz um contraponto entre competências e saberes. Sobre as primeiras, desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho, enquanto os saberes são colocados como avaliação, crítica e superação das competências.

É previsto na Resolução CNE nº.1/2002, art. 3º inciso II, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. A partir deste artigo pode-se observar que nem sempre - nas instituições de ensino superior - existe uma conexão entre teoria e prática. No momento em que os alunos mantêm um contato com a prática, geralmente percebem que esta não fundamenta a teoria. Também não há uma integração entre as disciplinas de Prática de Ensino e as outras que formam o cunho teórico do curso de licenciatura em Pedagogia. Nas Ciências da Educação a teoria é construída a partir de outras teorias e não a partir de uma realidade, de uma prática.

Nesta mesma Resolução nº. 1/2002, Art. 12, § 1 e 2, coloca-se que *a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado ao restante do curso, mas deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.*

No art. 13, § 3º da referida resolução, encontra-se que o estágio obrigatório deve ser realizado a partir do início da segunda metade do curso e deve ser avaliado pela instituição de ensino superior e a escola campo de estágio.

Neste percurso, na Resolução nº. 2/2002, Pimenta (2004) diz que há uma fragmentação que coloca em evidência a separação teoria e prática, o fazer e o pensar no que diz respeito às 2.800 horas no curso de licenciatura que são divididas

em categorias (horas de prática, estágio, aulas para conteúdos científico-culturais e outras atividades acadêmicas). Dentro desse contexto observa-se que o estágio encontra-se separado das atividades científico-culturais e atividades práticas, reduzindo-se apenas ao treinamento das competências e aprendizagem de práticas modelares.

No ano de 2008, houve uma atualização quanto à legislação que regulamenta o estágio, passando este a ser visto de outra forma. A Lei nº 11.788¹⁰ dispõe:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008).

No art. 5º desta referida legislação é disposto sobre uma desresponsabilização da parte concedente e das instituições de ensino com relação ao aprendizado do estagiário:

Art. 5º As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1º Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

- I – identificar oportunidades de estágio;
- II – ajustar suas condições de realização;
- III – fazer o acompanhamento administrativo;
- IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;
- V – cadastrar os estudantes.

No *Capítulo III – Da Parte Concedente* carece de informações a respeito da responsabilidade profissional que a instituição concedente tem para com o estagiário, preocupando-se somente com vínculos não empregatícios, e disposições sobre a parte administrativa.

¹⁰ Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e da outras providências.

Art. 9º As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;

II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;

IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;

V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;

Na instituição que estudo há um projeto que caminha em uma direção que se diferencia da legislação. Há um contato entre universidade e escola, e as professoras da educação básica orientam os estagiários em um sentido que não se restringe a receber e assinar fichas dos alunos-mestres. A professora supervisora de estágio propõe este projeto visando um maior envolvimento do aluno-mestre com o ambiente em que ele vai atuar, como é proposto na legislação.

II.4. Formação Inicial de Professores

II.4.1. Sobre o conceito de Formação

De maneira geral, têm-se amplas discussões a respeito da Formação de Professores, tanto inicial, quanto continuada. Com relação a esta última se produz inúmeros trabalhos de cunho científico, bem como cursos de formação em serviço oferecidos pelas Secretarias de Educação. No entanto, pouco se coloca em evidência a formação inicial neste contexto.

O processo de Formação Inicial de Professores não acontece primeiramente em situação acadêmica, mas sim, enquanto ainda se é aluno da escola básica. O professor é um dos únicos profissionais que já está inserido em seu ambiente de trabalho a pelo menos 10 anos, nos bancos escolares.

Dentro deste contexto, Nóvoa (1991) coloca que os professores utilizam-se de referências adquiridas enquanto alunos, com isso, cabe às escolas formadoras a responsabilidade de criar condições para que a passagem de aluno para professor aconteça de maneira clara.

O futuro docente adquire uma base profissional para seu trabalho a partir da formação inicial acadêmica, tanto nos conhecimentos teóricos como práticos, não descartando as experiências anteriores na posição de aluno.

Quando se fala de conhecimentos práticos leva-se em consideração somente a situação do Estágio Supervisionado, porém não se valoriza as experiências pessoais de cada indivíduo, que muitas vezes tornam-se mais importantes que conhecimentos técnicos, e que podem ser levadas por toda a vida do professor.

A Formação em seu sentido integral é colocada como aquela *“que se propõe a dar ao educando a possibilidade de realização plena como indivíduo, mediante as capacidades de pensar, sentir e agir”*. (DUARTE, 1986).

No Entanto, a formação docente passou a ter sua importância a partir do momento em que os professores sentiram a necessidade de melhorar seu estatuto e o Estado, por sua vez, almejou um controle maior sobre os docentes. (NÓVOA, 1991).

Segundo Zabalza (2004) a formação significa qualificar pessoas e este processo equivale a possibilidades de desenvolvimento pessoal, aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, além de novas experiências adquiridas (p. 41-42).

Dessa forma, na perspectiva de Garcia (1999), o conceito de formação de professores refere-se à preparação e o ensino dos mesmos, além de um processo de *desenvolvimento e estruturação da pessoa*, ou seja, a formação é associada ao conceito de *desenvolvimento pessoal* e não somente profissional. (p. 19).

Entretanto, Carvalho J. (2008), relaciona o conceito de formação com a aprendizagem, ressaltando que nem sempre quando se aprende, o indivíduo está se formando. O autor coloca a formação como uma transformação do sujeito:

É claro que todo processo de formação implica alguma aprendizagem, mas com ela não se confunde. A aprendizagem indica simplesmente que alguém veio a saber algo que não sabia: uma informação, um conceito, uma capacidade. Mas não implica que esse 'algo novo' que se aprendeu nos transformou em um novo 'alguém'. E essa é uma característica forte do conceito de formação: uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo. (CARVALHO J., 2008).

Com isso, Garcia (1999) enfatiza que aprender a ensinar não é o mesmo que formação de professores, pois, o “aprender a ensinar” exige um pré-treino (experiência vivenciada com os alunos), uma formação inicial (formação acadêmica) além de uma iniciação na profissão, ou seja, aprendizagem pela prática diária.

Neste sentido, Garcia (1999) assinala que para que ocorra uma ação de formação “... é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos”. (p. 21). Este conceito aproxima-se do que Larrosa (2002) define como experiência que porventura será mencionado mais adiante.

Sabe-se que modelos de cursos de Formação de Professores existentes atualmente ainda abordam o conceito tradicional ignorando o desenvolvimento pessoal do docente e abordando para um “treinamento” de aspectos técnico-pedagógicos, com isso não compreendem que “a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. (NÓVOA, 1992, p. 2).

Neste sentido, a concepção tradicional se dá através da imitação de um professor experiente fazendo com que a aprendizagem do aluno-mestre se torne passiva diante da situação de ensino. (GARCIA, 1999).

Dessa forma, Candau (1991) propõe uma formação multidimensional, ou seja, englobando as dimensões técnica, político-social e humana, “quebrando” dessa maneira a perspectiva tradicional na formação de professores, na qual o professor é visto como especialista de conteúdo e técnico da educação (p.48).

Assim, a formação do educador “deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade” (CANDAU & LELIS, 1991, p.60).

Além do proposto pelas autoras anteriormente, Paulo Freire coloca o processo de formação como um ato educativo, e uma dimensão de conhecimento:

O processo de formação, sendo social, tem igualmente uma dimensão individual; às vezes uma ou outra dessas dimensões está mais escondida, menos explícita...a formação tem uma dimensão educativa; ela requer trato ante o conhecimento que se busca. É inviável pensar a formação fora do conhecimento (...) ao compreendermos isso nós nos colocamos questões como: quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê?...As pessoas e as instituições formadoras que não se respondam essas questões estão, ao meu ver, burocratizando demais a prática formadora e reduzindo o conhecimento. (FREIRE¹¹, *apud* SAUL, 1996, p. 116.)

Cabe remeter, dentro deste contexto, qual o sentido da formação de professores que está proposto, e ainda, como a formação é vista na universidade.

II.4.2. Sentido Formativo da Universidade e a Formação de Professores.

No período medieval as universidades tinham como objetivo formar o indivíduo culturalmente, ou seja, um intelectual profissional. Estas universidades eram as chamadas *universidades clássicas* – com a formação centrada no conhecimento. (SOUZA NETO, 1999).

A Universidade no Brasil foi fundada formalmente em 1920, porém em anos anteriores alguns cursos já eram preocupados em formar os alunos – de elite – e não somente treiná-los.

Neste sentido...

A formação universitária, em qualquer área, não pode ser confundida com transmissão de informações e técnicas, por mais novas e avançadas que sejam, nem com instrução ou simples profissionalização. Enquanto cada uma destas se refere a um aspecto, a um ângulo específico e parcial do mundo, da sociedade, do homem e de sua atividade profissional, a formação universitária inclui e ultrapassa todas elas, na medida em que se refere ao todo, ao homem como capaz de pensar, compreender e recriar a natureza,

¹¹ Seminário com educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na ocasião em que foi Secretário da Educação.

a sociedade e o próprio homem, isto é, a totalidade daquilo que é. (COELHO, 1996, p. 35).

No entanto, as universidades consideradas modernas são centradas na profissionalização, (*universidades funcionais*) – voltadas para a formação rápida de profissionais (SOUZA NETO, 1999), preocupadas somente com o treinamento dos profissionais para um determinado trabalho.

Contudo a formação em seu sentido real, ou seja, formar o indivíduo integralmente e não só profissionalmente, ainda não ocorre na maioria dos cursos de graduação, que pretendem somente a formação de um profissional competente a pedido do mercado de trabalho – por conta da massificação do ensino a partir da década de 60. (COELHO, 1996, p. 33).

Neste contexto, pode-se observar que a LDBEN de 1996, no Capítulo IV – Da Educação Superior, caminha somente na direção da formação profissional e científica:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)¹².

¹² Lei nº. 9394 de 1996.

A formação no espaço da universidade, atualmente tem sido considerada como formação técnica, treinamento profissional, e, devido à necessidade do mercado de profissionais qualificados, têm-se as faculdades de “formação rápida”, centros tecnológicos, nos quais em um período de no máximo três anos, forma-se um profissional de nível superior.

Com isso, perdeu-se muito do sentido formativo da universidade clássica, na qual havia uma preocupação com a formação integral e cultural do indivíduo, e partiu-se para o formato de universidade funcional, ou seja, preocupadas somente com a profissionalização do indivíduo. Neste contexto, Coelho (1999) aponta que:

Mais do que profissionalizar, formar na Universidade significa desenvolver no indivíduo a capacidade de – em sua vida pessoal, na sociedade, no mundo do trabalho e em qualquer outra situação em que se encontre – entender e transformar o real, fazer a história, realizar a transcendente aspiração do homem para a liberdade (...) (p.35).

Com relação à formação universitária de professores, a universidade em que estudo tem um caráter formativo mais próximo do modelo clássico, pois prepara os futuros professores em aspectos mais teóricos, ao passo que a prática é pouco trabalhada, e assim havendo uma contradição sobre a formação da universidade em sentido integral do indivíduo: muitos formandos não se sentem preparados para exercerem a profissão por conta da mínima preparação e contato com a prática.

Esta é uma grande dificuldade da universidade atual: formar os indivíduos culturalmente, não deixando o lado profissionalizante de escanteio, ocorrendo um conflito entre os dois modelos clássico e moderno.

II.4.3. A Experiência na perspectiva da Formação de Professores

No âmbito das discussões feitas acerca do Estágio Supervisionado, da formação inicial de professores, bem como da relação teoria-prática, cabe a partir deste momento refletir sobre a experiência adquirida neste processo.

A palavra *experiência*, com relação à profissão, muitas vezes é confundida com o tempo trabalhado. Apesar de dentro de um determinado tempo o profissional

poder vivenciar muitas experiências, não significa que ele é uma pessoa experiente pelos seus anos de serviço.

Experiência é a vivência que se tem em uma determinada situação e mais do que isso, é o sentimento de se modificar após esta vivência, com isso, a experiência adquirida em uma situação de estágio pode ser mais significativa que um ano de trabalho como docente onde nada acontece com o sujeito, nada o modifica, nada o transforma.

Larrosa (2002) convida-nos a “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (p. 20), representando a experiência como aquilo que nos acontece, nos passa e nos toca e o sentido como um pensar dando significado no que nos passa, nos acontece, nos toca.

Benjamin (1994), assim como Larrosa (2002) aponta que a experiência está cada vez menos freqüente nos indivíduos. O primeiro assinala a perda da narrativa como troca de experiências, sendo esta substituída pelo ato de “dar conselhos”. Enquanto o segundo coloca que os indivíduos têm menos experiências por conta do tempo que lhes falta para vivenciá-las.

Neste sentido ambos denunciam a informação como responsável pelo declínio da experiência, enquanto Benjamin aborda sobre a narrativa: *Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.* (p. 203), Larrosa apóia-se na experiência propriamente dita:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência (...) a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (p.21-22).

Dentro deste contexto, o indivíduo que acumula muitas informações não é um sujeito experiente, pois não se permite que algo lhe aconteça.

Com relação ao par *experiência/informação*, proposto por Larrosa (2002) pode ser relacionado com o par *teoria/prática*, no qual a teoria nada mais é que a informação recebida, e a prática pode ser concebida como uma experiência vivenciada. Assim, questiona-se: a relação *teoria-prática* no âmbito da formação docente é como uma aquisição de experiência, ou acúmulo de informação?

Tardif (2002) coloca a experiência na perspectiva de um saber experiencial, ou seja, um saber específico, que se fundamenta no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, assim, um saber que brota da experiência e

incorpora-se nela na forma coletiva e individual “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (p. 39).

O saber experiencial não emana das instituições de formação, nem de currículos. São “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (p. 48).

Assim, nas palavras de Tardif (2002), os saberes experienciais surgem como uma essência fundamental do saber do professor, essência esta que “os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”. (p.54).

Destaca-se ainda que os saberes experienciais, apesar de serem adquiridos da mesma maneira, não são como os outros saberes, são “retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54).

Dentro deste contexto, Tardif (2002) coloca a experiência como provocação de um efeito de “retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”, a experiência, neste sentido “filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los”. (p. 53).

Portanto, apesar de abordar de uma maneira diferente de Benjamin e Larrosa, Tardif caminha para o mesmo sentido quanto toca na questão de transformação das relações de exterioridade para as relações de interioridade. A experiência, como o saber experiencial, partem do princípio da ação, reflexão, e transformação.

Neste sentido, a experiência como um saber é adquirida através da prática pedagógica, dos anos de trabalho como professor; a experiência no estágio requer parar para sentir, demorar nos detalhes, refletir o cotidiano. Assim foram propostos os estágios que realizei, podendo assim defini-los como uma grande fonte de experiência. Pude dar sentido a cada movimento da escola, transformando assim as minhas significações com relação a esta instituição, dando um sentido diferente à prática pedagógica, assim como ao ser professor.

II.4.4. Formação Docente: relação teoria-prática e outras considerações.

Na área das humanidades a relação entre teoria e prática sempre foi um tanto complexa. A expressão “na prática, a teoria é outra”, principalmente no âmbito das práticas educativas é dita diariamente. Isso se deve ao fato de que a teoria não é fundamentada na prática e com isso geram controvérsias entre estas duas dimensões.

Muitos estudos são feitos em torno desta temática com o intuito de se conseguir uma unidade entre teoria e prática. Pimenta (1994) afirma, no que tange aos cursos de formação de professores, que este “(...) *nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática*”. (p. 52).

Para compreender estas duas instâncias, cabe entender qual o significado das palavras prática e teoria: Teoria, além de ser um saber científico, significa refletir e contemplar; Prática, tem o sentido de agir, atuar. (CANDAUI & LELIS, 1991, p. 50-51).

A partir do dicionário, encontra-se outra definição para as palavras, contudo, tendo quase o mesmo sentido:

Prática – 1. Ação ou efeito de praticar. 2. Realização de qualquer idéia ou projeto. 3. Aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência. 4. Exercício de qualquer ocupação ou profissão.

Teoria – 1. Princípios básicos e elementares de uma arte ou ciência. 2. Sistema ou doutrina que trata desses princípios. 3. Conhecimento especulativo considerado independente de qualquer aplicação. 4. Conhecimento que se limita à exposição, sem passar à ação, sendo, portanto, **o contrário da prática**. (Michaelis, 1998 – grifo nosso).

Pode-se observar que neste vocabulário, teoria e prática se contradizem quando na primeira é colocado que é o contrário da segunda, enquanto, o significado de prática é posto como uma aplicação dos princípios de uma arte ou ciência, ou seja, aplicação da própria teoria. É importante destacar também que na definição deste dicionário a teoria não necessita da prática para que se efetive. Portanto, a teoria não é fundamentada na prática, e esta equivale a uma aplicação daquela. Neste sentido, não há unidade entre as duas dimensões.

Os Estágios Supervisionados nos cursos de formação são considerados com o único momento prático, sendo confundidos com a Prática de Ensino como

componente curricular que, por sua vez é restrita ao estágio. A Prática de Ensino deve acontecer durante o curso, com uma integração entre as disciplinas.

Contudo, na maioria dos cursos de formação, a prática de ensino se distancia das outras disciplinas consideradas teóricas. O Estágio Supervisionado se posiciona como um momento final do curso, no qual muitas vezes o estagiário se vê distante da realidade da escola, pois até então o único contato com tal instituição foi por meios teóricos, dificultando assim seu entendimento do real.

Segundo Coelho (1999) a teoria é necessária para o processo formativo dos alunos de licenciatura, é condição *sine qua non* para a apreensão do real e de construção de uma nova prática. Para este autor, “a teoria é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação do mundo físico e social...” (p. 36).

Entretanto Lima (2003) expõe a prática como uma vertente acima da teoria, sendo aquela o caminho para uma prática reflexiva:

Aprender a ser professor, nesse contexto, não é portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles. (LIMA, 2003, p. 187.)

Candau & Lelis (1991) expõem várias maneiras diferentes de se conceber a relação teoria-prática. Na *visão dicotômica* há uma separação destas duas vertentes, havendo uma posição de autonomia entre ambas. Nesta concepção “a teoria ‘atrapalha’ aos práticos, que são homens do fazer e a prática ‘dificulta’ aos teóricos, que são homens do pensar” (p. 53).

Contudo, a *visão de unidade* entre teoria e prática supera a visão dicotômica, tendo assim ao mesmo tempo, uma relação de autonomia e dependência de uma para com a outra. Ou seja, a teoria nega a prática como comportamento e ação e a prática, por sua vez, nega a teoria como um saber acabado. Neste sentido, “esta simultaneidade e reciprocidade expressa o movimento das contradições nas quais os dois pólos se contrapõem e se negam constituindo uma unidade” (p. 54).

Com relação à conexão teoria e prática, Zabalza (2004) coloca que “é fundamental para o progresso em uma aprendizagem completa, que consolida as

bases das aprendizagens que os sujeitos continuarão desenvolvendo ao longo da vida” (p. 64).

Em situação de formação inicial, a teoria é demasiada, enquanto a prática fica somente por conta dos estágios, em um momento final do curso. Com isso Pimenta (1994) denuncia que os cursos de formação não preparam teórica nem praticamente o futuro profissional porque “não toma como referência do seu currículo teórico (no qual se inclui o estágio) as necessidades que a escola-campo está colocando” (p.65).

Neste sentido, Borges (2008), citando Perrenoud (1998), coloca que mesmo admitindo que

toda prática comporta teoria e que toda teoria comporta uma prática, a aprendizagem da profissão docente não se faz por simples absorção, apenas por estar submerso no “banho da prática”. Isso porque se faz necessário um trabalho de reflexão e de questionamento das ações realizadas em contexto escolar, com a ajuda das teorias que passam a ser ferramentas de interpretação e de reinvestimento na ação. (p. 172).

Assim Kist (2007) destaca que só terá uma associação entre teoria e prática se na estrutura curricular do curso de licenciatura proporcionar este tipo de ação:

Há, entretanto, uma indicação clara de que a associação entre teoria e prática só será efetivada mediante uma relação e uma estrutura curricular que oportunize esse tipo de ação. Caso contrário continuar-se-á a mascarar a existência dessa relação, ou o que é pior, continuará, como de costume, ficando a cargo do próprio aluno de Licenciatura, futuro professor, a tarefa autônoma de estabelecer essa relação(...) (p. 24).

Diante deste contexto, pode-se dizer que há uma grande distância entre o processo de formação na universidade e a realidade da escola, o aluno estagiário não é preparado para o que vai encontrar. Este, por conta da teoria, está cheio de ideais com relação à instituição escolar, porém quando se depara com o real acontece um choque.

Neste sentido, para o aluno-mestre que até então ficou em contato com a teoria - geralmente pautada em um modelo ideal de ensino - tudo parecia fácil, pois nesta ele encontrou uma sucessão de atos que desencadearam em um determinado resultado. Contudo, quando o estagiário se depara com a realidade, percebe que esta é muito mais complexa que a teoria, pois há imprevistos, incoerências, e nem sempre o resultado é o que se espera, por conta disso, é no estágio que o

graduando deve aprender como lidar com essas incoerências, imprevistos e pertinência em sua prática.

II.4.5. O espaço de Escola Básica como Formação Inicial

A Escola Básica é concebida como um espaço educacional para alunos com idade entre 6 e 17 anos, sendo compreendida (segundo a LDBEN de 1996) por três etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Neste ambiente acontece a formação plena desses indivíduos, tendo por finalidades: *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.* (Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 22).

A instituição escolar é assim, um local em que a sociedade se desenvolve, que oferece subsídios para que os indivíduos possam formar-se como cidadãos, como sujeitos autônomos e ainda, pessoas trabalhadoras.

Dessa maneira é proporcionado um espaço de troca de experiências entre os alunos, entre docentes, diretores, funcionários, enfim, é dentro dessa instituição que acontecem as relações humanas, que possibilitam o aprendizado de todos que dela participam.

Neste contexto pode-se colocar o ambiente da Educação Básica como formação não só de alunos, como também de professores. Formação esta significativa se valorizada no âmbito da formação em serviço. É neste local que os professores adquirem saberes experienciais (TARDIF, 2002) e vivenciam a prática pedagógica de forma que sempre estão em processo de formação na profissão.

No entanto, enquanto formação inicial de professores, a escola não é vista da mesma forma, embora também seja um lugar de contribuições no que tange aos estagiários. Estes necessitam do ambiente escolar para aprender e compreender a profissão docente. Assim, Fontana (2000) citado por Ferreira (2005) afirma que embora as escolas lidem com o ensino, não ensinam quem nelas trabalham (principalmente os professores em início de carreira) (p.36).

A partir do desenvolvimento do estágio curricular não só o estudante de licenciatura está em processo de formação, mas o professor da educação básica também participa desta ação por conta da troca de experiências e saberes que ocorre nesta prática.

Os estagiários de licenciatura vão ao espaço escolar para realizar a “parte prática” de seus cursos, com o intuito de “aprender a ser professor”, de ter um contato mais próximo com a realidade e a profissão futura, e ainda poder de alguma maneira, “aplicar a teoria” aprendida ao longo da graduação.

Neste sentido, cabe destacar que além de a escola ceder o espaço para a realização do estágio, também contribui de alguma forma para a formação desse aluno-mestre.

Com isso, a escola de educação básica, e mais especificamente o professor de classe, tem como tarefa elaborar, conduzir e contribuir com o aluno estagiário. Contudo muitas não realizam este encaminhamento, deixando esta ocupação a cargo somente da Instituição de Ensino Superior.

Assim, a escola formalmente se “desobriga” em relação à formação dos estagiários, que serão seus prováveis futuros profissionais (KIST, 2007, p. 34). Dessa maneira, é necessário que as instituições formadoras, bem como as escolas básicas tenham clareza sobre o perfil de professor que desejam formar. (TERRAZZAN, 2000 *apud* KIST, 2007).

II.5. O Professor-Colaborador como Formador de Professores

O professor da escola, geralmente é visto somente como formador de alunos da Educação Básica. Porém esquece-se que quando ele recebe estagiários em sua sala de aula, ele também se torna um formador de professor. Neste âmbito, este professor aparece como imprescindível neste processo de formação inicial, já que ele tem a experiência prática que o graduando só encontrará no contato com a escola e com este professor, nomeado aqui de professor-colaborador.

Assim lança-se a seguinte questão: quem forma e constrói nos estudantes universitários a profissionalidade docente?

Entre os formadores encontram-se os professores universitários e os professores da instituição escolar (professores colaboradores) que recebem os alunos estagiários. Porém, até onde vai a competência/limite de um e termina a competência/limite do outro?

Os professores colaboradores têm uma grande importância na transmissão das competências de ensino para os estagiários. Entende-se que quanto melhor for a orientação que o professor da escola der para quem está em situação de estágio, bem como a relação entre eles, melhor o estagiário se desenvolverá como futuro profissional. No entanto, também se pergunta: de que forma este professor elabora ou seleciona as orientações que irá passar para o estagiário?

A colaboração desses professores de educação básica é de extrema importância para a formação dos futuros professores que terão na construção da docência não só a teoria da universidade, mas também a prática pedagógica.

Borges (2008), ao relatar sobre programas de formação inicial nas universidades de Quebec, coloca que os professores da escola são vistos como professores associados. Estes se responsabilizam pela formação dos estagiários, acolhendo-os no processo de estágio (p. 157), ressalta ainda que estes docentes são mais próximos da prática e buscam os saberes para agir, despertando nos estudantes a necessidade de um contato mais próximo com esses atores (p. 171).

No processo de formação de professores, define-se duas vertentes: uma chamada tradicional e outra voltada para a reflexão sobre a prática. (GARCIA, 1999 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1992a). Dessa forma, o professor-colaborador pode orientar o estagiário na perspectiva tradicional, segundo a qual...

(...) as práticas de ensino são concebidas como um processo de iniciação mediante o qual o professor-mestre ensina ao estudante um conjunto de competências, atitudes, traços de personalidade e, em definitivo, o seu próprio estilo docente, o qual é assimilado pelos estudantes através da observação, da imitação e da prática dirigida (GARCIA, 1999, p. 40).

Esse modo que o professor da escola ensina o estudante-estagiário, segundo o autor, não permite que a perspectiva do ensino vá além do que observam, sendo portanto, uma aprendizagem passiva da profissão docente. Assim, para o docente, “o seu ‘saber-fazer’ é suficiente para considerar que ‘sabe ensinar’” (p. 41).

Com relação à perspectiva reflexiva sobre a prática, Garcia aponta para a necessidade de se formar professores reflexivos, citando Dewey (1933) que assinala para o aspecto que define este processo reflexivo como um “exame activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos fundamentos que lhes são subjacentes e das conclusões que retira” (GARCIA, 1999, p. 41 *apud* DEWEY, 1933).

Dessa forma, é importante que na orientação da prática docente haja uma mediação compartilhada entre os professores da universidade e da escola, criando assim espaços de formação de professores no âmbito da reflexão sobre a prática, evitando a formação para a reprodução e/ou passiva.

III. CAMINHOS PERCORRIDOS – PROCESSOS METODOLÓGICOS

III.1. Materiais e Métodos

Como meio para encontrar as respostas pretendidas neste estudo escolheu-se a pesquisa de análise qualitativa, tendo como paradigma o construtivismo social.

A pesquisa qualitativa tem caráter compreensivo e interpretativo, partindo do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, buscando compreender as particularidades dos indivíduos participantes.

Segundo Camargo (1997), normalmente as posições qualitativas estão baseadas em duas linhas de pesquisa:

- a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas (Weber, Dilthey, Jaspers, Heidegger, Husserl, Sartre, etc) que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivo dos atores como, percepção, compreensão do contexto cultural, relevância do fenômeno para o sujeito, etc. e
- b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas, etc.) que partem da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, ou seja, da dialética da realidade social. (p. 172-173).

Porém, ao apontar as vantagens e desvantagens de cada uma destas dimensões, a autora indica que se utilize esta metodologia juntamente com uma atitude mais crítica em relação à realidade. (p. 173).

No âmbito desse processo, o construtivismo social, apontado por Alves-Mazzotti & Gewandtsznajder (1998), é a perspectiva que mais engloba o estudo em questão. Dentro deste enfoque há três características...

1. Uma ontologia relativista: se em qualquer investigação há muitas interpretações possíveis e não há processo fundacional que permita determinar a veracidade ou falsidade dessas interpretações, não há outra alternativa senão o relativismo. As realidades existem sob a forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundadas na experiência social de quem as formula.
2. Epistemologia subjetivista: se as realidades existem apenas nas mentes dos sujeitos, a subjetividade é a única forma de fazer vir à luz as construções mantidas pelos indivíduos. Resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado.
3. Metodologia hermenêutica-dialética: as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente, com o objetivo de gerar uma ou mais construções sobre as quais haja um significativo consenso entre os respondentes.” (p. 133-134).

No âmbito desse paradigma trabalhou-se com a investigação do tipo construcionismo social (ALVES-MEZZOTTI & GEWANDSZNADJDER, 1998), acrescida de uma atitude crítica em relação à realidade, tendo como técnicas para a coleta de dados a fonte documental e a entrevista semi-estruturada.

O construcionismo social inicia-se empregando um construtivismo cotidiano, entendido como a crença de que a mente está ativa na construção do conhecimento. Portanto...

“opõe-se a uma epistemologia empírica e realista ingênua que acredita que possa haver algum tipo de entendimento direto, não-mediado, do mundo empírico, e que o conhecimento (ou seja, a mente) simplesmente reflete ou espelha o que “está lá fora”.” (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 201).

Neste percurso, visando clarificar esta compreensão foi utilizada a fonte documental, entendendo por documento qualquer fonte de informação relacionada à conduta humana. *“Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”* (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.39).

Para Alves-Mezzotti & Gewandsznadjder (1998) a fonte documental pode ser usada como uma técnica exploratória ou como uma conferência ou complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. No presente estudo foram utilizadas ambas as técnicas como forma de validação dos dados obtidos.

Os documentos selecionados foram 10 relatórios de estágio dos estudantes do curso de Pedagogia da Unesp/Rio Claro, especificamente, aqueles de estágio de

regência, podendo ser incluído as observações ou registros dos professores da Educação Básica, vinculados ao processo de estágio.

Complementando esta fonte escolheu-se a entrevista semi-estruturada. Esta apesar de conter algumas questões pré-definidas proporciona ao pesquisador uma flexibilidade, podendo-se modificar ou adicionar outras questões durante a entrevista, para esclarecer possíveis dúvidas. Para Lüdke e André (1986) a entrevista semi-estruturada *“se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”* (p. 34).

Para o estudo, foram selecionados 20 sujeitos, distribuídos em 10 professoras da Educação Básica e 10 alunos-estagiários (alunos do curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro) e trabalhados no mínimo com 10 participantes (respeitando-se a proporcionalidade), considerando o tempo hábil de execução dessa coleta.

As professoras da Educação Básica foram entrevistadas na condição de professoras-colaboradoras, ou seja, aquelas que recebem alunos-estagiários em sala de aula para realizarem Prática de Ensino/ Estágio Curricular. Entre os temas que poderão ser abordados no processo de entrevista constou: estágio - significado e compreensão; formação inicial de professores; formação do professor-colaborador; relação universidade-escola.

Com relação aos estudantes-estagiários foram entrevistados aqueles que já realizaram os estágios de observação e regência, pois seus respectivos relatórios foram analisados, bem como se buscou saber como eles analisam a contribuição das professoras-colaboradoras na sua formação; relação universidade-escola; significado e compreensão de estágio; formação inicial do professor.

Para encontrar os resultados pretendidos fizemos um roteiro de questões a seguir, considerando a entrevista semi-estruturada, no decorrer da entrevista foram adicionadas outras questões para a compreensão do depoimento dos entrevistados. (ANEXOS 1 E 2)

Cabe informar que este projeto também recebeu a aprovação do Comitê de Ética, bem como dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para o uso e divulgação das informações colhidas (ANEXO 3)

III.2. Forma de análise dos resultados

Na apreciação dos dados coletados se estará utilizando a análise de conteúdo que visa compreender a comunicação tanto na forma escrita como na forma oral. Esta forma de análise foi proposta por Bardin (1979), buscando compreender e conhecer o que está implícito nas palavras.

Com isso pretende-se aumentar a confiabilidade das informações obtidas, bem como garantir a validação dos dados, uma vez que existem mais de uma fonte de informações, tendo a necessidade de se ter conclusões confiáveis ao final do estudo.

Neste trabalho as etapas da análise de conteúdo contemplarão: a **organização**, momento em que se operacionaliza e sistematiza as idéias; a **codificação**, na qual os resultados brutos ganham significados e, por último, a **categorização** que consiste em classificar os elementos apontados.

IV. O PROFESSOR FORMADOR E O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO AMBIENTE ESCOLAR.

A análise dos resultados será dividida em dois eixos. O primeiro eixo: “*O processo de escolarização das Alunas-mestre: a entrada na vida escolar, concepções de escola, o ingresso na universidade.*” diz respeito à formação das estudantes, considerando seu processo de escolarização e a entrada na universidade, destacando os principais motivos que as levaram escolher o curso de Pedagogia e os momentos mais significativos durante a graduação. Neste eixo objetivou-se conhecer o perfil das alunas entrevistadas e compreender suas concepções de escola. O segundo eixo: “*O processo de estágio na formação do professor-colaborador, das acadêmicas de pedagogia e do professor-colaborador como formador*” abarca as concepções que as professoras e as alunas tem de estágio, a importância do mesmo na formação inicial, como as professoras realizaram o estágio no momento de sua formação, e o processo do mesmo para as estudantes, levando em consideração suas dificuldades e encaminhamentos apresentados pelas professoras-colaboradoras.

IV.1. Caracterização dos sujeitos

Dos 20 sujeitos selecionados, trabalhou-se com 10 em decorrência do tempo hábil para a realização da análise dos dados.

Escolheu-se, de forma aleatória, cinco alunas estagiárias, nomeadas aqui de Alunas-Mestre (AM), que se encontram no oitavo semestre do curso de Pedagogia

da Unesp de Rio Claro, tendo realizado todos os estágios obrigatórios do curso. Duas das estudantes trabalham na área educacional como monitoras de escola (AM-I e AM-V), enquanto que outras duas em projeto da universidade relacionado à educação de jovens e adultos ministrando algumas aulas (AM-II e AM-III). Porém AM-II ministra aulas em uma instituição de ensino não-formal. Vale ressaltar que estas alunas além de concederem uma entrevista¹³, cederam também seus relatórios de estágio de regência para recolhimento de dados dessa pesquisa¹⁴.

As professoras entrevistadas¹⁵ foram as mesmas que receberam as respectivas estagiárias em sua sala de aula, nomeadas no estudo de Professoras-Colaboradoras (PC). Das cinco professoras-colaboradoras, considera-se que PC-I, PC-II, PC-IV e PC-V tem mais de vinte anos de profissão como docentes, curso normal - modalidade magistério; enquanto que PC-III é formada há quatro anos, tendo realizado primeiro o curso normal e posteriormente a licenciatura em Letras.

No entanto, PC-I, PC-II e PC-IV também fizeram curso de graduação em Pedagogia. Todas trabalham na rede municipal de ensino da cidade de Rio Claro, cabendo colocar que desse grupo, PC-I comentou que realizou um curso preparatório para receber estagiários na universidade, oferecido por docente responsável pela disciplina de Prática de Ensino. Porém, entende-se que outras professoras da rede municipal também fizeram este curso e não, necessariamente, as demais integrantes deste estudo no que se refere aos depoimentos dados por elas no corpo do texto que foi gerado pelas entrevistas.

Dessa forma, conhecer a trajetória tanto das acadêmicas quanto das professoras-colaboradoras poderão fornecer elementos de um processo de formação inicial e continuada, podendo trazer contribuições significativas para a questão da Prática de Ensino no Estágio Curricular.

¹³ Segue em anexo a entrevista feita com uma aluna-mestre (ANEXO 4).

¹⁴ segue anexada a coleta de depoimentos dos relatórios de estágio das alunas-mestre (ANEXO 5).

¹⁵ Anexo de uma entrevista com uma professora-colaboradora (ANEXO 6).

IV.2. O processo de escolarização das Alunas-mestre: a entrada na vida escolar, concepções de escola e ingresso na universidade.

IV.2.1 A entrada no processo de escolarização

Para compreendermos a trajetória das estudantes participantes vimos como necessário o conhecimento do processo de escolarização para entendermos o contato e a relação que estas tiveram com o ambiente escolar.

Nos depoimentos das participantes apareceu como evidência a entrada na escola a partir da idade de três anos e meio (AM-V) a cinco anos (AM-I), sendo que as demais participaram desse processo sem identificarem a faixa etária.

Neste processo de escolarização chamaram a atenção os depoimentos que assinalaram para características particulares de uma trajetória de vida pessoal (NÓVOA, 1992). As participantes AM-I e AM-III apontaram em suas micro-biografias que eram pessoas comportadas; AM-II, AM-III e AM-IV afirmaram que gostavam de estudar e a AM-V disse que o processo de escolarização foi tranquilo.

Durante a trajetória escolar, algumas alunas apresentaram possíveis dificuldades no processo. A AM-V apontou que teve problemas de 5ª a 8ª série com matemática e no primeiro ano do colegial, com a física; enquanto que AM-III registrou que na 3ª série teve uma professora péssima. No que se refere, ainda, aos professores AM-III e AM-V observaram que tiveram bons professores.

Outros elementos apontados dizem respeito à questão da importância da amizade ou amigos (AM-I e AM-V); o não aproveitamento do espaço social e das amizades (AM-III e AM-IV) e, por fim, uma nostalgia da escola (AM-I).

A partir das colocações sobre a visão que se tem de professores, pode-se citar Pimenta (2002, p. 20) quando coloca que “os professores em formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor”, destacando nos depoimentos das alunas, apontamentos sobre professores “bons e ruins” que tiveram em seu processo de escolarização, formação.

IV.2.2 Escola: socialização, aprendizado, conteúdos

Em se tratando de escola e processo de escolarização, o magistério como profissão tem no período escolar da socialização primária uma pré-profissionalização da docência (PIMENTA, 2002), lembrando aspectos comuns da formação artesã, ou seja, da “escola de ofício” (RUGIU, 1998) em que a figura do mestre era a que dava o norte do processo de aprendizagem. Neste tipo de escola se aprende pela observação e experiência de um fazer-saber.

Para Silva (2009) a escola na relação que se estabelece entre professor e aluno, com o devido cuidado, não deixa de apresentar semelhanças com as representações sociais do vínculo que havia entre mestre-aprendiz em que o primeiro estágio de aprendizagem se dava pela observação.

Neste contexto, as alunas apontaram que a escola é um lugar de socialização, entrada no meio social (AM-II, AM-III, AM-IV, AM-V), um aprendizado de vida (AM-I), além de sempre estar associada à política (AM-III). Porém a escola pode ser vista sob o aspecto de transmissão do saber sistematizado, de aprendizado de conteúdos e disciplinas obrigatórias (AM-II, AM-III, AM-IV, AM-V).

*escola é a **convivência social**, (...) lá você aprende, **além dos conteúdos** das disciplinas obrigatórias, tudo, você aprende a conviver com as pessoas, (...) você conhece novas pessoas com **novas culturas**, (...) a escola é um espaço de convivência social (AM-V – o grifo é nosso).*

Tomando como referência o depoimento citado, assim como dos apontamentos apresentados, observa-se que as alunas, salvo exceção de uma aluna-mestre (AM-I), apontaram que a escola é um espaço de socialização, sendo confirmado também por Sacristán e Pérez-Gómez (1998, p. 13) ao colocarem que a função da educação é a socialização, concluindo-se que uma das formas deste processo é a socialização primária que acontece exatamente na escola.

IV.2.3 O curso de Pedagogia

Sobre a formação para o magistério no Brasil, professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, constatou-se que a concepção

adotada seguiu um modelo tradicional, tendo seu início com o curso de nível médio (magistério), e posteriormente o curso de Pedagogia e o Normal Superior.

Neste percurso, o curso de Pedagogia foi criado em 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto n. 1.190/1939) com uma dupla função: formar bacharéis e licenciados. Contudo, a licenciatura passou a ser criticada por adotar o modelo 3+1, três anos de disciplinas voltadas aos fundamentos da educação e um ano de com as matérias de didática.

No presente houve mudanças substanciais na formação do professor com a Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002 em que se afirma a identidade de um curso de Formação de Professores de Educação Básica, licenciatura plena, trazendo novos desafios para a área. É claro que esta proposta serve como base para as licenciaturas específicas sendo que para a Pedagogia a mesma segue um normativo próprio. Porém, o importante é que a formação do professor tanto nas áreas específicas como na Pedagogia ou Normal Superior ganha uma densidade maior e a perspectiva de uma identidade profissional mais delimitada.

Embora haja esta compreensão ela não será motivo de reflexão no presente estudo como relação aos participantes desse trabalho por não se constituir no nosso objetivo. Porém, nos ajuda a compreender que o campo de formação de professores é um espaço de re-significação também da profissão e do processo de formação.

IV.2.3.1 A Escolha do Curso de Pedagogia: Sonho de Criança, gosto pela Educação, a Profissão da Mãe como Referência

Para algumas pessoas a escolha profissional, segundo Benites (2007), decorre geralmente de facilitadores e atratores (segurança, influência de pessoas importantes, status, etc.) proporcionados pela profissão em questão; para outras pessoas, a escolha ocorre a partir do interesse histórico pela profissão ou por conta da socialização primária. Alguns ainda escolhem a profissão sem compreender seus

anteriores, posteriormente interessando-se ou desinteressando-se pela profissão. (TARDIF, 2002).

Sobre esta questão, Lassange (1997) vai assinalar que na hora de se escolher uma profissão, alguns aspectos apresentam-se como falsos cognatos, relacionando-se: às **habilidades específicas** que o sujeito apresenta associada a alguma profissão, decidindo pela mesma sem considerar outros fatores envolvidos; à **continuidade no estudo de disciplinas** que o sujeito obteve sucesso na vida escolar, sem conhecimento dessas profissões; ao **contato direto que o indivíduo tem com alguma atividade** relacionada, também podendo confundir 'hobbie' com profissão e apresentando desconhecimento de outras possibilidades.

A escolha profissional pode estar ligada também: ao **status social da profissão**, ou seja, as pessoas decidem por uma profissão por conta de esta ser reconhecida socialmente, mesmo não se identificando com a mesma; ao **desenvolvimento pessoal**, buscando auto-conhecimento; relaciona-se ao **mercado de trabalho**, ou seja, profissões que estão bem colocadas em termos de mercado; por fim, as escolhas também decorrem da **preocupação com o social e com a política**, na qual os sujeitos visão a transformação social.

No estudo realizado, entre as motivações que levaram as alunas a escolherem o curso de Pedagogia, destacaram-se a **facilidade** de se ter este curso na cidade em que residem (AM-I, AM-III, AM-IV) e o **sonho** de criança de ser professora (AM-III e AM-IV).

Outros fatores que contribuíram para essa escolha foram o **gosto pela educação** (AM-II e AM-III), ter tido uma prática na área escolar como monitora (AM-V) e o apoio da **mãe** que é professora de educação básica (AM-I). É interessante observar que a AM-II **não tinha como objetivo** ser professora, mas sim outros cursos em mente, enquanto que a AM-I gostaria de cursar Psicologia, porém ambas escolheram o curso de Pedagogia por ser da área de humanas, a qual mais se identificaram.

Dessa forma, de acordo com os indicativos apresentados, observou-se que as escolhas feitas pelas alunas não relacionam-se com uma escolha consciente, apresentando-se como falsos cognatos (LASSANGE, 1997), como por exemplo, a referência de uma pessoa importante, ou o contato direto com a própria profissão. Todavia, esta constatação não nos permite afirmar que todas as acadêmicas estão

na profissão errada. Porém, não se pode ignorar que duas delas manifestaram a opinião que não é isso que desejam para o seu futuro.

IV.2.3.2 As Experiências Significativas no Curso de Pedagogia

Durante o processo de formação na vida escolar, os alunos adquirem saberes do que é ser professor, de algumas das tarefas deste profissional, a não valorização social da profissão, etc., entrando no curso de formação inicial com algumas concepções formadas. Esta experiência adquirida é produzida a partir da vivência no cotidiano. (PIMENTA, 2002 p. 20).

Dessa maneira, as experiências propiciadas pelo curso de Pedagogia quer na forma de vivências ou ainda na forma de prática profissional ou de pesquisa compõem um conjunto de aprendizado que se manifesta naquilo que se denomina como saber da experiência, podendo ser também um saber disciplinar, saber atitudinal ou até mesmo um saber crítico-contextual, entre outros.

As alunas apontaram em seus relatos os momentos que consideraram significativos para a sua formação, como professoras, sendo que entre estes os que mais se destacaram foram as atividades de cunho prático que desenvolveram ao longo do curso.

Dentre estas atividades, as estudantes colocaram como significativos os projetos de pesquisa e extensão que desenvolveram na universidade (AM-II, AM-III e AM-IV), colocando-o como o primeiro contato com uma sala de aula e com a prática (AM-II e AM-III), e os estágios curriculares (AM-I, AM-II, AM-III, AM-IV e AM-V).

foi projeto de extensão e pesquisa. (...) eu tava na prática também (...) acho que as experiências práticas marcam mais (AM-II).

Nos estágios, eu acho que todos foram importantes (...) eu acho que sentar na classe de novo, (...) depois de ter saído da escola (...) e aí sentar de novo, só que pra olhar com outra perspectiva, é muito diferente. (...) olhar como a professora fazia foi legal (AM-III).

Os estágios foram apontados como importantes por ser o primeiro momento que o aluno se colocou na posição de futuro professor (AM-II). Outras experiências ficaram por conta das discussões em sala de aula (AM-I), as disciplinas que tiveram

contato durante o curso, destacando-se a disciplina de Sociologia (AM-I, AM-III e AM-V), Didática, Filosofia e Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio (AM-III) e História (AM-V). AM-I destacou que a universidade lhe trouxe um amadurecimento muito grande.

foram as disciplinas (...) de sociologia (...) de história (...)os estágios, (...) é através dos estágios que você vai ter uma base de como você se inicia na carreira, porque é o momento que a gente consegue aplicar, ou ver, enxergar, toda a teoria estudada na prática (AM-V).

Observa-se que o currículo acaba por se configurar como um documento de identidade (SILVA, 1999), pois o conjunto de experiências e conhecimentos veiculados, vivenciados e refletidos compõe a socialização profissional. A partir dessa compreensão estaremos aprofundando a questão da prática profissional com os estágios no processo de formação.

IV.3 Prática de Ensino, Prática do Ensino, os Estágios no Processo de Formação.

Este eixo foi formado pelos depoimentos e relatos encontrados nas descrições das professoras e acadêmicas em entrevistas e fonte documental (relatórios de estágio). O conjunto dos resultados abrange questões relacionadas à formação do professor-colaborador durante o ensino normal profissionalizante ou graduação.

IV.3.1 O Estágio na Formação do Professor-Colaborador

Os depoimentos das professoras-colaboradoras sobre o estágio obrigatório em seu período de formação contemplou a modalidade presencial (observação, co-participação e regência e/ ou documental).

Com relação aos estágios desenvolvidos no ensino normal profissionalizante, as participantes assinalaram que a dimensão observação restringia-se ao próprio processo de observação ou observação de aula (PC-I, PC-V e PC-II); a dimensão

co-participação ficava restrita em ajudar a professora (PC-II); enquanto que a dimensão regência significava preparar e dar a aula propriamente dita (PC-I, PC-II, PC-III, PC-IV, e PC-V), cabendo observar que em algumas situações era a professora da classe que indicava o tema da aula ou se permitia a sua escolha (PC-III) e a aula poderia estar vinculada à um projeto (PC-I, PC-III, PC-V e PC-IV). Os aspectos que foram assinalados poderão ser vistos abaixo na seqüência que se segue:

tinha que fazer na zona rural e na zona urbana. (...) tinha que ajudar a professora (...) fiz os dois (...) ao mesmo tempo eu ia fazer o estágio e observava, depois (...) eu iria já pra praticar. (PC-II).

fazia observação da aula da professora (...) a gente anotava opinião própria, (...) respondia as perguntas que a professora dava pra gente observar (...) uma vez por mês (...) a gente fazia aula prática (...) as vezes ela dava o tema (...) as vezes ela deixava livre escolha (PC-V).

Entre as diferentes descrições das participantes com relação ao estágio, merecem destaque as observações que apontaram para **a falta de uma política de recepção do estagiário, ausência de uma orientação no que diz respeito à interação do estagiário com o professor da classe** (PC-I).

Neste sentido, o professor da classe preparava as aulas que o estagiário deveria ministrar (PC-II) ou então dizia que conteúdo gostaria que fosse trabalhado (PC-IV e PC-V). Na maioria das vezes estes professores permaneciam no fundo da sala somente observando. Raras vezes expunham alguma opinião (PC-III).

Na pedagogia e letras a questão do estágio obrigatório não mereceu maiores comentários sobre o assunto, inferindo-se que este processo não é diferente daquele que foi feito na fase anterior. Porém chama a atenção uma professora que confessou que o seu estágio presencial ficou mais no âmbito documental por cumplicidade de professoras de classe que o assinaram sem exigir a sua presença (PC-II).

Na pedagogia... eu fiz estágio na própria escola ai depois as minhas amigas assinavam pra mim (PC-II).

Esta questão pode ser sintetizada naquilo que Habermas (1971, 1979), nos estudos de Pérez Gómez (1992, p.97), fala quando assinala que a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional. Não podemos incorrer no jargão de que “os fins

justificam os meios” ou mesmo na “lei de Gerson” (levar vantagem) ou que a racionalidade técnica proponha este tipo de coisa. Entretanto, se esta última não propõe formalmente, implicitamente pode incorrer neste equívoco.

Quanto à orientação recebida pela professora supervisora do estágio, esta apenas orientava no sentido dos estagiários irem às escolas e conversar com as professoras para recebê-los (PC-III) ou ainda permanecia observando a aula da regente e ajudava se tivesse alguma dúvida (PC-IV e PC-V).

se tivéssemos dúvidas ao preparar a aula, a professora de Didática nos orientava (PC-IV).

Quanto aos apontamentos arrolados, Pérez Gómez (1992), referindo-se a Schön (1983), nos lembra que a formação do professor sob o modelo da racionalidade técnica é “sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (p. 96). Porém, a prática do ensino na sala de aula nos desafia com os fenômenos práticos da “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores” (p. 99).

IV.3.2 O Estágio na Formação das Alunas-Mestre: experiência, orientação e limites

Os estágios na formação das alunas-mestre é de fato um acontecimento desejado e temido no qual muitos estudantes decidem se vão ou não para o magistério. Esse tópico não tem a pretensão de tratar dessas nuances, mas de apresentar alguns dados significativos dessa prática docente em termos de experiência, orientação recebida, limites encontrados.

IV.3.2.1 A Experiência

A experiência como vivência ou como saber já foi retratada anteriormente neste trabalho. Portanto, alguns aspectos que serão mencionados visam manter a coerência desse diálogo com o saber que emerge da experiência.

Com relação à prática profissional no estágio curricular, as alunas apontaram que foi essencial para conhecer a realidade da escola (AM-I, AM-IV e AM-V). Para a AM-II foi o primeiro contato com a prática e a AM-III percebeu a grande

responsabilidade do professor perante aos alunos. Segundo relatos da AM-I o estágio coloca o futuro professor na posição real do que será a profissão, e mais do que isso, o faz voltar a escola com um olhar diferente, de futuro profissional, permitindo dessa forma, sentir-se professor. A AM-IV disse que no estágio encontram-se as experiências mais fortes, as emoções e os acontecimentos, também relata que todos os estágios trouxeram experiências muito marcantes...

*o estágio foi de suma importância (...) no estágio que cai a ficha (...) é a prática (...) é você se ver no ambiente escolar (...) o estágio te proporciona **voltar na escola como profissional** (...) eu volto como estudante ainda, mas como um quase profissional. (...) ele te trás oportunidades, de conhecer o que você quer, de você analisar a escola, de você tá lá, parar pra **sentir como funciona o ser professor** (...) o estágio (...) faz te colocar na **posição real do que você está estudando**. (AM-I – o grifo é nosso).*

*é lá que tem as **experiências mais fortes** (...) é o contato com as pessoas, (...) não é só as coisas no papel (...), **lá tem as emoções**, (...) os acontecimentos, **lá que a gente passa as coisas mesmo, de verdade** (AM-IV – o grifo é nosso).*

O estágio, para a AM-V foi uma forma de conhecer as dificuldades e a realidade da profissão, bem como possibilitou aplicar o conhecimento aprendido em sala de aula.

Estes relatos colocam o estágio como um espaço de experimentação da profissão, aproximando-se da realidade da escola. Borges (2004) aponta que a prática de ensino, nesta situação:

Será, por certo, uma situação de experimentação mais natural, próxima do real e com mais tempo de experimentação para se pôr a prova teorias de ensino, metodologias etc., e, também, as crenças ou pré-concepções sobre o ensino que possuem os estudantes-estagiários. (BORGES, 2004, P. 150).

As descobertas que perpassaram o processo de estágio dizem respeito à prática profissional, assim as estudantes relataram, tanto nas entrevistas como nos relatórios de estágio, que esclareceu que nem tudo que se planeja para ensinar aos alunos será aplicado (AM-V), que se um professor não tiver um apoio da equipe gestora dentro da escola, será muito difícil o trabalho em sala de aula (AM-III) e que o papel do professor é muito mais que transmitir conteúdos (AM-II); o estágio oportuniza se ver como profissional (AM-I) e ter a sensibilidade de elaborar atividades próprias do ano que os alunos cursam (AM-IV).

Nos apontamentos apresentados pelas estudantes, após o estágio passaram a ver a docência como um dom (AM-I e AM-III) além de ser uma profissão muito

difícil (AM-I, AM-II e AM-III) é muito prazerosa (AM-II) e algo encarado como muito sério (AM-I).

E você tem que ter além de tudo, como todas, um dom também eu acredito, é dom (AM-I).

(...) é dom, alguma coisa sabe, que tem algumas pessoas que dão mais certo nessa profissão (AM-III).

A partir deste encaminhamento observa-se que esta visão da profissão como um “dom” significa nas palavras de BISSERET (1979) *apud* SILVA (2009) que o “dom” ou “carisma”, na definição weberiana, refere-se a qualidades excepcionais, dons específicos que são sobrenaturais e não acessíveis a todos. De modo que esta pessoa nasceu com uma aptidão muito especial não sendo comum a todos os seres humanos, constituindo-se, em muitos casos, numa ideologia do sobrenatural.

A AM-IV relata que após realizar o estágio passou a dar mais valor para os docentes e que para esta profissão é necessário ter muita força de vontade, pois é uma profissão muito rica e bonita, contudo relata que não pretende dar aulas, não pretende seguir esta carreira. Em outra direção as AM-III e AM-V apresentam a observação de que tem que haver um diálogo entre o professor e seus alunos, pois estes irão se espelhar naqueles (AM-V). Para ser professor, segundo a AM-I, tem que ter muita responsabilidade, pois esta profissão vai além de transmitir conteúdos, pois ela também participa da formação pessoal dos alunos (AM-I, AM-II e AM-V).

*ser professor é uma coisa (...) tem que ser levado muito a **sério**, (...) a docência, é uma das profissões (...) mais importantes, embora a gente tenha uma desvalorização enorme. (...) tem que ter **muita responsabilidade** (AM-I – o grifo é nosso).*

*o professor tem que **ser sensível** (...) pra perceber os alunos, (...) o que eles precisam e o porque eles estão ali, e sensível a ponto de conseguir (...) estabelecer uma comunicação com eles, **um diálogo** (...) (AM-III – o grifo é nosso).*

*é uma profissão extremamente rica (...) que ao mesmo tempo é **muito bonita** porque eles passam por um stress emocional muito forte (...) eles apresentam muita força de vontade, (...) estão ali e parece que eles nunca desistem do que eles querem (...) eu não quero entrar nisso (...) **não pretendo dar aulas**, (...) eu penso que alguma coisa tem ali, alguma coisa que a gente ainda não descobriu (AM-IV – o grifo é nosso).*

Desta forma, de acordo com Arendt (1972), a autoridade do educador está na responsabilidade que assume por este mundo.

Nos relatórios de estágio também foram encontrados relatos sobre a docência em que se aponta para a cidadania como uma tarefa do professor:

Acredito que o papel do professor não se resume apenas na transmissão do saber sistematizado. (...) Ser um bom professor (...) significa dar oportunidades aos alunos para que eles se constituam como pessoa crítica, como sujeitos ativos (...) (AM-II).

Este apontamento também foi encontrado no trabalho de Galvão (2002), “O bom professor e a sua prática” quando evidencia que entre as características técnicas, afetivas, cognitivas e sociais do professor bem sucedido encontra-se a ética, trazendo subjacente a esta compreensão a formação do cidadão, bem como também de um professor que em sua trajetória de vida se adapta às mudanças no sistema de ensino sem perder o seu compromisso com a cidadania. Da mesma forma, Fernandes (1989) também já tinha colocado isso ao dizer que a alma do educador está no exercício da cidadania.

IV.3.2.2 A Orientação

Sobre a orientação relativa ao processo de estágio que receberam tanto da professora supervisora na universidade como na escola, da professora-colaboradora ou com relação à direção da escola, as participantes emitiriam diferentes opiniões.

A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR SUPERVISOR

Com relação à orientação que receberam da universidade: a AM-V disse que foi excelente por parte da professora supervisora, colocando que esta esclarecia as dúvidas dos estagiários; foi uma professora dedicada e muito atenciosa, facilitando a entrada na escola, bem como dando um respaldo teórico sobre docência e prática docente, ampliando o saber dos estudantes (AM-I), para esta estudante a orientação na universidade...

foi a melhor possível, foi uma professora de estágio(...) dedicada, muito atenciosa (...) foi um acompanhamento durante as aulas, bastante textos trabalhados, em relação à docência, à prática docente, diversos temas, o tempo na docência, como que funciona a escola, e aí foi ampliando o nosso saber quanto a isso (AM-I – o grifo é nosso).

A professora supervisora deixava as portas abertas para chegar à escola (AM-IV); favoreceu uma visão diferente de estágio, colocando-o como início de uma

experiência, e com seu respaldo fez com que os alunos se sentissem mais seguros (AM-II); mostrava aos alunos que foco dar às observações, deixando-os menos deslocados (AM-III).

(...)teve um outro foco pro estágio, como realmente um início de uma experiência (...) eu pelo menos tava muito segura do que tinha que fazer. (...) ter um respaldo do professor aqui na universidade fica muito mais seguro (AM-II).

deixava as portas abertas pra gente ir lá na escola... acho que é meio que difícil orientar para um estágio (...) a gente nunca sabe o que vai acontecer (AM-IV).

Sobre a orientação do professor supervisor na universidade a literatura brasileira é muito escassa sobre o assunto, porém, nos poucos apontamentos encontrados deu-se ênfase para alguns aspectos relacionados ao processo de ensino, considerando:

- a relevância tanto da experiência pessoal de vida como da prática profissional;
- a construção ativa, por parte dos professores, de seus conhecimentos profissionais: o professor aprende na interação com os colegas, alunos, pessoas em geral, que influenciam suas concepções e práticas, e enfrentando e resolvendo problemas de natureza variada, que surgem constantemente em seu ofício; ele é um profissional prático-reflexivo. (LIMA e REALI, 2002).

O professor supervisor apontado pelas alunas-mestre constitui uma prática de ensino docente que abarca alguns desses aspectos que foram arrolados, não se limitando a eles, pois a docência também se constitui no âmbito de uma teoria da formação (GARCIA, 1999).

A ORIENTAÇÃO DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA

Sobre a orientação da escola em si, da equipe gestora, as estudantes sentiram insatisfação, registrando que não tiveram muita orientação (AM-IV) ou ainda que esta foi ruim (AM-III). A AM-I colocou que a direção da escola é um tanto imparcial, deixando o estagiário a cargo da professora-colaboradora.

*a gestão é bastante **imparcial** (...) o estagiário é um problema da professora (AM-I – o grifo é nosso).*

Neste sentido, AM-III relatou a dificuldade de contato com a direção da escola, pois ela e a professora-colaboradora tinham idéias comuns de atividades

para aplicar com as crianças, mas muitas delas eram barradas pela equipe gestora da escola no sentido de não fornecer material suficiente.

tinha as limitações da escola (...) várias idéias que a gente teve e não podia fazer porque era barrado, até de pegar material (AM-III).

Com relação à esta questão é um problema que continua mal resolvido na nova Lei do Estágio (Lei n. 11.788/2008), ou nas próprias orientações do Conselho Nacional de Educação. Não há uma orientação para a escola e nem para o professor-colaborador.

Desde a Resolução 9/1969, momento em que se confirmou a necessidade de se ter a disciplina Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado, passando pela LBD 9394/1996, que confirma a importância da Prática de Ensino na formação do professor e chegando na Resolução CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002 é que não se tem nenhuma política pública que oriente ou organize esse quadro de forma mais profissional. O estágio nas escolas de Educação Básica tal como aparece constituído reflete mais um acordo tácito de boa vontade, favor, coleguismo, entre outras coisas, do que uma atividade profissional.

A ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR-COLABORADOR NA ESCOLA

No que tange ao professor-colaborador na escola, os depoimentos retrataram manifestações de satisfação com relação às professoras colaboradoras, no sentido de ajudá-las a planejar as aulas (AM-V, AM-III e AM-I); estar presente na hora da elaboração do relatório e de se ter um bom acompanhamento durante o processo de estágio (AM-I).

ela ajudava no que eu não entendia, (...) eu ia na casa dela todo dia antes de eu fazer estágio, (...) a gente planejava assim, levava (...) tudo pronto, e ela readaptava quando necessário. (AM-V)

Assim como houve elogios às professoras-colaboradoras que exerceram os seus papéis, também ocorreu apontamentos de crítica à ausência de uma orientação mais efetiva. Neste sentido a AM-IV vai dizer que sentiu falta de uma orientação mais próxima, relatando que a professora orientava de maneira superficial e a deixava muito livre, o que acarretava o sentimento de “estar perdida”.

*a professora (...) ficou junto comigo (...) mas ela sempre (...) era mais de **uma maneira superficial** (...) me orientava (...) principalmente por ela conhecer mais aquela realidade do*

*que eu (...) ela sempre **me deixava muito livre** (...) ao mesmo tempo que isso foi assim meio que ruim pra mim no sentido de eu estar muito **perdida**(...)eu **senti falta um pouco dessa orientação** dela lá dentro (AM-IV – o grifo é nosso).*

Neste contexto, o professor-colaborador foi visto como uma pessoa muito importante no processo de aprender a profissão docente, considerando-se como atributos significativos desta orientação a experiência da professora (AM-I, AM-III), bem como o apoio (AM-IV e AM-V), o diálogo (AM-V) e as dicas da própria profissão (AM-IV).

*é bom a gente ter **um professor junto**, porque a gente nunca deu aula, então **você contar com a experiência de alguém** que já deu aula é bom (AM-III – o grifo é nosso).*

Corroborando com essa idéia, vai também ser assinalado como outro aspecto positivo o fato da professora-colaboradora também poder planejar as aulas junto com a estagiária (AM-V); enquanto que outra participante, AM-I, vai apontar a importância do outro na profissão; porém, AM-II vai registrar sua dificuldade na relação com a professora por esta ter um entendimento diferente de estágio, tendo a estagiária sempre como uma auxiliar e/ou ouvinte na sala de aula, e não como alguém que estava para aprender a profissão.

Embora haja descompassos nesta relação pedagógica, o saldo tende a ser mais positivo do que negativo, considerando outros aspectos que também foram apontados pelas alunas-mestre como extremamente significativos. Este novo momento é marcado pelo reconhecimento desse professor-colaborador como alguém que também é portador de um conhecimento que este estudante não tem. Esta compreensão fica clara em dois relatos em que se aponta para o “fazer” em sala de aula. Neste sentido, AM-III colocou que a professora sabia o que era certo por conhecer a classe, os alunos. Enquanto que AM-V apontou a capacidade que a professora tinha de prever o que iria acontecer, assim como era uma pessoa muito aberta para trocar idéias e planejar atividades.

*ela tem essa **capacidade de prever** o que vai acontecer, diferente da gente que entra assim achando que vai dar tudo certo e que nem sempre dá (AM-V – grifo nosso).*

Em outra situação foi também colocado por AM-I que a professora-colaboradora tinha sido preparada para receber estagiários e que trabalhavam juntas, facilitando o fato de ela querer a estagiária dentro de sua classe. Contudo, a AM-II declarou que a professora não tinha a concepção de estágio que os alunos foram orientados na universidade, dificultando o trabalho em conjunto.

(...) ela não tinha noção de estágio que a gente chegou lá, com as orientações que a gente tinha, que era de realmente fazer um trabalho conjunto (AM-II).

Com relação à profissão professor constatou-se que esta possui um **conhecimento específico** da área vinculado ao **saber da experiência**. Dessa forma, a Aluna-Mestre IV assinala...

aprendi junto com a professora a improvisar, lógico que sempre tínhamos um planejamento, porém a aula não é algo ensaiado (...) (AM-IV).

Neste relato, observa-se que a estudante aponta que no trabalho da professora também há um processo de improvisação, mas que na realidade não o são, pois advém de um conhecimento anterior acompanhado pelo exercício da autonomia (PERRENOUD, 1997 *apud* BENITES, 2007). Enfatiza-se também, nas palavras de Borges (2004), referendando outros estudos, que “o trabalho docente é definido pela sua imprevisibilidade, pela contingência, pelo seu caráter interativo” (p. 149).

Embora tenha ficado em evidência a questão do saber disciplinar e o saber da experiência estes também trazem subjacente à eles os saberes da formação profissional e o saber curricular tal como pode ser encontrado no trabalho de Tardif (2002).

No geral, para a escola e as professoras-colaboradoras, as estagiárias contribuem com relação a troca de experiências, trazendo novidades (PC-I, PC-III, PC-IV e PC-V), bem como ajudam as crianças com dificuldades (PC-II), auxiliando no que for preciso (PC-III e PC-V), além de ter vontade de aprender e acertar (PC-IV).

IV.3.2.3 Limites

Neste tópico deu-se ênfase às dificuldades decorrentes do processo de estágio contemplando questões relacionadas à teoria e à prática; reprodução de modelos; e à prática profissional propriamente dita.

Uma das primeiras dificuldades assinaladas pelas estagiárias foi com relação à reprodução de modelos pelos quais foram educadas (AM-III e AM-V), ou seja, no que diz respeito à prática na vida profissional:

o espelho que você tem são do seu processo de escolarização e da pessoa que você viu agir né, e a gente foi a professora da classe que o nosso primeiro contato foi com elas mesmo (AM-V).

Pimenta (2004) aponta para a perspectiva da imitação, no modo de aprender a profissão, quando coloca que:

“(...) o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA, 2004 p. 35).

Porém, na visão das professoras-colaboradoras duas dificuldades comuns no agir pedagógico das alunas-mestre com os alunos tem sido (a) o medo de errar, de falar, de se expor (PC-I, PC-II, PC-V) e (b) de planejarem para além da realidade dos alunos (PC-I e PC-II), sendo um tanto utópicas algumas vezes (PC-III). Neste sentido foi comum para uma professora-colaboradora (PC-IV) apontar que as estagiárias chegam às escolas com muita teoria e pouca prática. O que para outra professora-colaboradora (PC-V) significou dizer que somente os anos de prática é que podem trazer a experiência.

Por parte das alunas-mestre será natural assumirem que têm dificuldades relacionadas à prática, ao dar aula, sendo que apenas AM-II que afirmou não encontrar problemas com relação à prática profissional. Contudo, em seu relatório de estágio colocou a dificuldade que sentiu de deixar a posição de aluna para exercer a de professora.

“Vivências de estágio: de aluna à quase professora”, tenta resumir qual foi minha percepção durante as horas que fiquei dentro da escola: o quanto é complicado deixar a posição de aluno para exercer a posição de professor (AM-II).

Entre outras dificuldades apresentadas foi diagnosticado também problemas vinculados a: como elaborar e planejar atividades (AM-IV e AM-V) e a questão da timidez (AM-I e AM-IV). Com relação a esse último aspecto pode-se assinalar que o medo e a timidez, também apareceram no relatório de estágio de uma dessas estudantes:

*(...)eu levava dentro de mim toda a **insegurança e o medo** de quem pela **primeira vez** teria a experiência de **dar aula** em uma sala de aula (AM-IV – grifo nosso).*

Estas ponderações e limites são referendadas por Freire (1994) ao colocar que

“Difícilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições (...) mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades”. (FREIRE, 1994, p.66).

Em outros registros as dificuldades decorrentes do processo de estágio caminharam na direção do saber disciplinar, no modo de explicar conteúdos (AM-V); de coordenar os alunos, impor respeito nos primeiros contatos e se colocar na posição de professora (AM-I); até mesmo dificuldades em escrever na lousa (AM-IV).

*coordenar as crianças (...) **me colocar como professora** (...) conseguir a atenção das crianças, o respeito (...) da relação com as crianças. (...) eu acredito que as dificuldades foram mais dentro da sala de aula no sentido de **ser a primeira vez** que a gente se vê na frente das crianças **como professora** (AM-I – o grifo é nosso).*

*a principal dificuldade foi essa questão de como **elaborar a aula**(...) até mesmo dificuldades de **escrever na lousa**, eu evitava tudo que pudesse escrever na lousa (AM-IV – o grifo é nosso).*

Outra dificuldade manifesta foi localizada quando AM-III disse que houve alguns conflitos com a professora, pois ambas queriam fazer coisas distintas, mas relata também, em seu relatório de estágio o sentimento que teve nos momentos iniciais da prática:

*minha percepção durante as horas que fiquei dentro da escola: o quanto é **complicado** deixar a **posição de aluno** para exercer a **posição de professor** (AM-II – grifo nosso).*

Desse modo, durante o processo de estágio curricular, alguns limites foram identificados pelas estudantes no que tange as particularidades de cada uma.

AM-IV registrou que tanto de sua parte como da professora-colaboradora tiveram dificuldades no primeiro contato por não terem experiências agradáveis no estágio passado, tendo sido superado posteriormente.

a professora tinha passado por experiências ruins com a estagiária e eu tinha passado experiências ruins com a professora (...) foi uma dificuldade muito grande, a gente tirar esse bloqueio que tinha entre eu e ela com relação à estágio, porque as duas estavam meio traumatizadas (AM-IV).

No depoimento da AM-V os limites apareceram relacionados à organização da classe em que estava estagiando; enquanto que para AM-I o problema estava em como se portar diante de 30 alunos, bem como da professora-colaboradora.

foi assim o maior choque que eu tive na minha vida, (...) foi uma classe montada às pressas, (...) com vários problemas não só de comportamento, mas também com muita dificuldade de aprendizagem. (...) foi depositado nessa professora muita responsabilidade. (...) todo dia que eu ia era aquela angústia de saber se aquela classe ainda ia existir ou não (AM-V).

não é a sua sala, você tem que respeitar a professora. (...) quero me referir a como você se portar e se comportar, e o que você vai fazer ali na frente de 30 alunos (AM-I).

Neste rol de dificuldades outra que apareceu referia-se à relação entre teoria e prática. Neste aspecto foi apontada a importância de se ter muita teoria, pois na prática aprende-se mais facilmente, ficando difícil relacionar a teoria com a prática (AM-II).

muita teoria, é difícil relacionar com a prática (...) hoje eu já vejo diferente. (...) é importante a gente ter realmente muita teoria, e na prática a gente vai se virar (AM-II).

Neste contexto, AM-IV assinalará que tudo o que estudava, as discussões durante as disciplinas, tentava relacionar com a prática, com o que tinha vivido. Porém, AM-I lembrará que quando a pessoa, ainda, não é professor ela sabe muita teoria, percebendo isso quando vai para a prática, ou seja, na constatação que não aprendeu nada.

Dessa maneira, Chauí (1980), *apud* Souza Neto; Cesana; Silva, J. (2006), coloca a relação entre teoria e prática como “simultânea e recíproca”, pois em um primeiro aspecto a teoria nega a prática por conta de esta ser uma “atividade socialmente produzida”, enquanto que a prática nega a teoria por ser um saber separado e acabado como “puro movimento de idéias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos” (p. 218-219).

IV.3.3 O Professor-Colaborador como Formador

No âmbito dessa discussão sobre o estágio foi colocado que não há uma política pública que contemple esta questão de forma satisfatória. Da mesma forma, também que não há uma preparação específica para a formação dos formadores de professores nas escolas. Porém, esta afirmação não está totalmente correta, pois no âmbito dos normativos há um indicativo que aponta para a possibilidade deste

professor colaborador receber uma formação continuada pela instituição que encaminha os estagiários (BRASIL, 2001d).

Embora haja este limite, que não é pequeno, o estágio tem sobrevivido ao longo dos anos como uma atividade altruísta por parte de quem recebe os estagiários nas escolas.

Porém, enquanto professoras formadoras, as professoras-colaboradoras vão colocar como sendo imprescindível no processo de estágio para a formação de professores: o contato com os alunos da classe e com a rotina (PC-V); a participação dos estagiários nas aulas (PC-II e PC-IV); conhecer a realidade da escola e a interação com o professor da classe, sentindo-se à vontade para questionar, o estagiário se sentir como professor (PC-I); aprendizagem mútua, troca (PC-I e PC-V); analisar os passos do outro, ver a prática de outra pessoa (PC-III).

*para que a gente consiga ajudar o estagiário enquanto professor da classe, (...) essa estagiária precisa estar a vontade pra conseguir perguntar, tirar suas dúvidas e também fazer sua parte. (...) eu vejo como imprescindível essa **relação entre a professora da classe e o estagiário**, bem nesse clima de **cooperação**, de **colaboração**, de **aprendizagem mútua** (PC-I – o grifo é nosso).*

No entanto, um dos professores relatou que a experiência decorre da prática (PC-IV):

acho imprescindível para o estagiário participar ativamente da aula, se integrando com o processo de ensino, com os alunos, porque a experiência vem com a prática. Na teoria é fácil comandar uma sala, mas no dia a dia é que realmente você percebe a dificuldade do trabalho (PC-IV).

No que tange à orientação que as professoras-colaboradoras deram para as alunas-mestre observou-se, no âmbito das descrições, que as estagiárias ficaram mais na posição de auxiliares ou ajudantes do que futuras professoras (PC-II e PC-V).

a orientação que eu dou pra eles é (...) seguirem ajudando (PC-II).

eu conversava bastante com ela. (...) ela me ajudava (...) levava a aulinha dela preparada, mais ou menos como era no meu tempo, (...) auxiliava ela se precisava. (PC-V).

Outras participantes vão dizer que orientaram as estudantes apenas quando estas pediram a sua opinião (PC-III e PC-V).

(...) quando elas me pedem opinião eu oriento (...) e quando elas não pedem, elas estão só sentadas lá no fundo, eu chego e falo: “olha você não quer me ajudar aqui (...) você não quer dar uma ajudinha aqui pra ele” (PC-V).

Enquanto outras orientações ocorreram na dimensão do diálogo, da vivência em sala de aula ou da integração entre professora-colaboradora e a aluna-mestre (PC-I e PC-IV).

tinha esse momento assim de integração da estagiária com a classe. (...) a gente ia tirando as dúvidas (...) sempre conversando, trocando o que achava, o que sentia, então, conversando sempre.(PC-I)

Neste itinerário, uma das professoras assinalou que...

orientava muito pouco (...) na realidade era eles que tinham mais interesse (...) a maioria já é bem preparado (PC-II).

No relato pode-se observar que a formação dos professores-formadores é ausente no sentido de dar-lhes subsídios para receber e orientar os estagiários. Da mesma forma, na universidade, este continua sendo um problema mal resolvido, pois não se investe na prática de ensino – estágio curricular como uma área de estudo que trás subjacente a ela uma teoria da formação (PIMENTA, 2004; GARCIA, 1999).

Neste sentido, cabe colocar que a AM-II sentiu falta dessa orientação quando registrou que tanto ela como a professora-colaboradora não falavam a mesma língua no que diz respeito à concepção de estágio.

o difícil do estágio foi um pouco a relação com a professora (...). Eu tava lá pra aprender com ela um pouco. (...) a concepção de estágio dela era outra, porque eu era sempre a ouvinte, (...) a ajudante. (AM-II)

Corroborando com o que foi apontado, AM-V relatou sobre a ausência de uma preparação da professora-colaboradora para recebê-la e orientá-la.

falta é o contato com a professora da universidade com as demais professoras (...) pra professora receber estagiária ela tem que estar preparada, e eu senti que faltou essa preparação na minha professora (AM-V).

Com relação ao processo de avaliação das estagiárias, para as professoras-colaboradoras, este permanece mais no sentido de uma avaliação subjetiva e de observação das mesmas (PC-I, PC-III, PC-VI e PC-V).

*a gente acaba avaliando por questões (...) você acaba **olhando o outro** (...) foi uma avaliação mais assim vamos dizer, **subjetiva**, pra mim assim* (PC-III – grifo nosso).

*(...) a avaliação não é só fazer uma prova (...) é você observar sempre (...) não pra achar coisas erradas, não pra dar um conceito do que ela tava fazendo, ou deixou de fazer, mas mesmo pra **observar como ela estava se saindo*** (PC-I – grifo nosso).

Há também a denuncia de que nunca foi pedido tal avaliação (PC-II).

*nunca houve necessidade... **nunca foi pedido** (PC-II – o grifo é nosso).*

As docentes procuram passar para as suas estagiárias questões relativas à docência. Registram que a docência não é fácil ou simples como na teoria, pois é uma luta diária para transformar o conhecimento em conteúdo (PC-IV).

O trabalho de docência não é fácil ou simples como está nos livros, teorias, palestras de escritores famosos, onde a culpa é sempre do professor. É uma luta diária para transformar o conhecimento que você tem em conteúdo claro e específico para transmitir a seus alunos (PC-IV).

Na opinião delas, é uma profissão que tem que amar (PC-II e PC-III), ter paciência (PC-I e PC-II), ser calma, pesquisar antes de se tomar uma decisão (PC-I); tem de ser “enérgica com os alunos”, fazer o papel de educador, amigo e orientador (PC-V), enfim, é um aprendizado com o outro.

*tem que ser enérgica, você não pode só passar a mão na cabeça (...) eu acho que o professor tem que ter o seu papel... papel de **educador**, papel de **amigo**, papel de **orientador** (PC-V).*

Porém, constitui-se numa experiência gratificante, necessitando de planejamento, ação e reflexão (PC-III).

*é uma profissão que você precisa de **muito amor**, precisa gostar muito, porque encontra muitos obstáculos mesmo (...) independente de como tá sendo a coisa, você tentar fazer o melhor possível e sempre ser bom com as pessoas, pra **dar o exemplo** (...) é uma profissão que vale a pena, **é gratificante** no fim das contas (...) pelo que você acaba **aprendendo com o ser humano**. (...) é bem assim, planejamento, ação e reflexão... (PC-III – grifo nosso).*

Da mesma forma exige a experiência:

pude passar (...) algumas experiências que eu já passei. (...) acho importante que (...) o professor que já tenha alguma experiência, seja pouca ou bastante, (...) que converse e conte pro estagiário (PC-I).

Em outro momento, PC-I dirá que vê a estagiária no mesmo patamar que a professora da escola. No entanto, PC-II e PC-V não têm a mesma visão considerando a estagiária como uma auxiliar, uma ajudante dentro da classe.

*(...) **elas são professoras também** (...) ainda estão estudando (...) o professor e o estagiário estão no mesmo patamar (PC-I - grifo nosso).*

*eu peço muito pra eles me **auxiliarem na alfabetização**, (...) eu pegava aqueles alunos com mais dificuldade, aí ela sentava, **ela me ajudou bastante** (PC-II - grifo nosso).*

*me ajuda, **ajuda a corrigir caderno, ajuda olhar as crianças** (PC-V - grifo nosso).*

No rol das experiências, uma das professoras-colaboradoras enfatizou que entre os aspectos fundamentais para se ter uma boa relação na parceria aluno-mestre – professor-colaborador passa pela necessidade de se ter empatia, respeito, amabilidade e troca de experiências (PC-IV).

Reconhece-se o paradoxo que significa tratar do perfil do professor formador de professores em função de que a única orientação que este ator social importante tem de concreto é o saber da experiência (PIMENTA, 2002; TARDIF 2002). Não há dúvida que em suas atividades de orientação se segue uma prescrição invisível relacionada ao exercício da profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002) não, talvez, com a mesma densidade que esta o exija. São professoras-colaboradoras diferenciadas, em que há declarações de se ter feito curso ou efetuado contato na universidade sobre o tema em pauta, bem como de pessoas que seguem uma “tradição” podendo ensinar ou orientar da mesma forma que foram ensinadas.

IV.4 – Perspectivas Para o Desenvolvimento do Estágio Curricular - Prática de Ensino.

A prática de ensino – estágio curricular nos diferentes textos que foram gerados pela fonte documental e entrevistas desse estudo, nos aponta também para algumas possibilidades de revisão desse processo. Entretanto, o que pode ser uma possibilidade de redimensionamento do estágio por um grupo, pode não o sê-lo por parte de outro grupo.

Assim sendo, algumas professoras-colaboradoras deram como sugestão que o estágio, estagiário, deveria ter um período maior de permanência na escola (PC-III). Esta compreensão é compartilhada por outra professora ao assinalar que esta permanência na escola auxiliaria o estagiário no acompanhamento da rotina da classe e não apenas de uma fração da semana (PC-IV).

(...) esse estágio deveria acontecer por um período maior e que fosse (...) diário para que a estagiária pudesse realmente acompanhar o trabalho diário numa sala de aula (PC-IV – grifo nosso).

Da mesma forma foi sugerido em complemento às outras duas sugestões anteriores que se pudesse dar continuidade ao projeto de regência (PC-III).

eu vejo que a regência fica (...) a desejar (...) acho que o estagiário podia dar continuidade ao projeto, a essa regência (PC-III).

Neste sentido, PC-I sugeriu que seria oportuno parcerias que envolvessem tanto o estagiário e o professor-colaborador como os coordenadores das escolas em projetos para que a troca de experiências fosse um dos pontos significativos dessa perspectiva.

uma sugestão, é de ter (...) pra coordenador também (...) tem algumas professoras coordenadoras, que gostariam de estar junto (...), os professores coordenadores que quiserem participar, e contribuir com a experiência da sua escola (PC-I).

Outra proposta contemplou a interação da estagiária com a classe e a professora-colaboradora (PC-V), enquanto que PC-II sugeriu que as estagiárias tivessem a liberdade de estar com alunos que tem dificuldades, na forma de um grupo de reforço ou, ainda, de poder ensinar artes para as crianças, pois assim ela, como professora-colaboradora, teria mais tempo para passar outros conteúdos para os seus alunos.

*se propor a **ajudar** (...) se tivesse alguém que fosse lá só pra trabalhar com artes e tá estagiando, (...) se pudesse dar um trabalho de educação artística seria ótimo porque a gente teria tempo pra dar outro conteúdo. (...) Então seria um caso assim das **estagiárias terem liberdade e (...) pegar essas crianças e ensinar** outras habilidades pra eles. (PC-II – grifo nosso).*

Com relação às sugestões ou propostas apresentadas pelas alunas-mestre observou-se que:

(a) solicita-se mais horas de regência, declarando que ficou faltando isso para a formação (AM-I, AM-III e AM-V);

*ter **mais estágios de regência**, e observação podia ser um só (...) os três outros semestres deveriam ter sido de estágio de regência (AM-III – o grifo é nosso).*

(b) realizar-se a regência em todos os anos do ensino fundamental I (AM-I);

*deveriam ter **mais horas** (...) fazer **uma regência em cada série** (...) é essa oportunidade de você ta passando em diversas séries (AM-I – o grifo é nosso).*

(c) ter contato com novas técnicas, permanecer ao menos um ano com a mesma classe e o estagiário poder ficar sozinho com a turma, assinalando que somente assim poderão saber as reais dificuldades (AM-III);

*o aluno conseguir ficar sozinho com as crianças (...) daí você vê as dificuldades que realmente você tem (...) **ter contato com novas técnicas** (...) se a gente tivesse uma formação assim, aprendendo novas coisas (...), talvez fosse mais fácil mudar (AM-III – o grifo é nosso).*

(d) dar aulas e não realizar projetos, significando dizer que as estagiárias deveriam ter como principal função dar a aula e não ficar preocupadas com a necessidade de também desenvolver projetos (AM-IV);

*todo mundo deveria **dar aula mesmo**, não fazer projetos mirabolantes (AM-IV – o grifo é nosso).*

(e) estar preparadas para receber estagiárias (AM-V);

as professoras realmente estivessem preparadas pra receber estagiárias e entendessem a importância delas na vida das estagiárias (AM-V).

(f) manter a atual formatação do processo de estágio, bem como objetivar a idéia de se trabalhar um tempo com a formação das professoras-colaboradoras.

gosto muito desse formato (...) de estágio (...) interessante fazer trabalho com os professores(...) seria interessante ter uma parte dentro do estágio que o foco ficasse com os professores, na parte da formação (AM-II).

Na essência o que esses apontamentos sugerem de fato é um novo modelo curricular de formação que pudesse dar conta dos aspectos ou elementos mais imprescindíveis para a formação desse professor. Uma possibilidade de resposta para estas inquietações já se encontra em andamento na Universidade de Montreal em que se propõe o modelo profissional de formação de professores em substituição ao modelo acadêmico.

	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Profissional	Voltado para a formação profissional que é tomado como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.

	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da Formação
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o <i>locus</i> central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em uma certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio) envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.
	Se apóia, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a idéia de que dominando um bom repertório de casos e técnicas o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.

Fonte: BORGES (2008)

Trata-se de uma proposta diferenciada em que a simples transposição didática para a realidade brasileira não funcionaria, pois à necessidade de se respeitar também as nossas singularidades e especificidades.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No princípio deste trabalho, nossa grande preocupação era investigar como os alunos estagiários eram recebidos nas escolas no momento da realização do estágio, e, mais do que isso, como eram orientados pelos professores da escola básica. Partindo desses pressupostos a hipótese que tínhamos era de que os professores da escola não são devidamente preparados para receber estagiários, bem como a legislação é falha no sentido de um encaminhamento a esse respeito. Só é previsto obrigações com a formação do estagiário da parte da instituição superior, livrando assim, a escola básica dessa responsabilidade.

Neste sentido, tivemos como objetivos averiguar nos relatórios de estágio e entrevista com os estudantes, a concepção que têm de estágio e docência, bem como assinalar as dificuldades encontradas durante o processo de estágio. Buscou-se também identificar nas entrevistas com professoras-colaboradoras o que procuravam passar para os estagiários sobre a docência e como realizavam a orientação e avaliação desse futuro profissional.

Dessa forma, buscamos na literatura questões relacionadas à base histórica da prática de ensino e estágio curricular, para compreender o modelo atual e os motivos de ser entendida, por alguns professores e alunos, como um simples cumprimento de tarefas do curso superior. Procuramos compreender também a atual legislação que rege a prática de ensino e o estágio supervisionado, e os caminhos que se percorreu desde que esta foi compreendida como atividade e disciplina.

Como foco central, a formação inicial teve grande destaque durante toda a revisão de literatura, abarcando o conceito de formação, o compromisso formativo da universidade e por fim, o professor da escola básica como formador de professores.

Estes apontamentos contribuíram para a compreensão da formação do futuro professor no espaço escolar, bem como o papel do formador neste processo.

À vista dos resultados observamos que os alunos do ensino superior, no momento em que entram em contato com a prática profissional sentem insegurança e dificuldades com relação ao fazer pedagógico. Sob esta perspectiva o medo do novo está presente na iniciação à profissão¹⁶, assim como a insegurança por conta de não conhecer a prática e a realidade da escola.

Neste momento a realidade discursiva da universidade, pautada nas teorias ou fundamentos, entra em choque com a realidade pragmática da escola, configurada no “agir na urgência e decidir na incerteza”¹⁷, levando estes alunos (alunos-mestres) a terem que re-significar suas concepções e práticas. Porém, os professores que tem uma formação, passaram por uma formação voltada para a questão da prática profissional, observam o estágio de uma maneira diferente.

Encontramos, a partir das entrevistas com os estudantes e professores, dois tipos de encaminhamentos no que tange ao professor formador: o primeiro é aquele que forma o aluno a partir do modelo “tentativa erro”¹⁸, ou seja, deixa o estagiário aprender por si as questões da prática pedagógica; outra perspectiva encontrada é o docente que forma o estagiário a partir do âmbito reflexivo, consistindo no professor-colaborador orientar os alunos sobre os problemas encontrados na prática pedagógica, os cuidados e passar seu saber experiencial.

Nas entrevistas, percebemos também que os estagiários são vistos como auxiliares, ajudantes, dentro da sala de aula, e estes sentiram a ausência de uma orientação mais concisa por parte dos professores-colaboradores.

Somente dois professores tiveram a visão de que o estágio é um espaço de aprendizado para o futuro docente, sendo que um destes afirmou que realizou um curso preparatório para a recepção dos estagiários. Podemos concluir, neste sentido, que a formação do professor formador é de grande importância para que ele oriente, de forma profissional, o aluno-mestre.

Pudemos observar também, nos depoimentos apresentados por professores e estudantes, que a instituição escolar não contribui de modo a formar esses futuros

¹⁶ Freire (1994).

¹⁷ Perrenoud (2001).

¹⁸ Garcia (1999).

profissionais, deixando a cargo da professora titular da sala de aula, a responsabilidade de “cuidar” deste estagiário.

Com relação à grade horária do estágio, tanto alunos, como professores, apontaram que as horas de regência são poucas, sendo necessário aumentar o tempo do estagiário na escola. Os estudantes assinalam que precisam de mais horas de prática, assim como os professores encaminham a necessidade de os estudantes terem um maior contato com o cotidiano escolar. Dessa forma, apresentamos nos resultados uma proposta que caminha para a perspectiva da formação profissional de professores, que acontece na Universidade de Montreal. Esta proposta é somente um encaminhamento de remodelação do curso de formação inicial, entendendo que a realidade brasileira tem seus limites e particularidades.

Neste sentido, concluímos que há necessidade de a instituição escolar ter mais responsabilidade na formação do estagiário, para que haja um trabalho, mediado por escola e instituição de ensino superior, que caminhe na perspectiva de uma formação reflexiva do professor, e não, como apontaram alguns alunos nas entrevistas, voltado para a reprodução de modelos já existentes.

Outra necessidade que pudemos observar foi com relação à ausência de uma formação efetiva do professor formador abarcando seu saber da experiência e como este pode ser passado de uma forma não mecânica aos futuros professores em formação.

Este trabalho não foi concluído por compreendermos que há muitos aspectos a serem explorados sobre a formação inicial, dificuldades encontradas para tornar-se professor, o formador de professores e sua necessária formação e a responsabilidade da escola para com os futuros professores.

Para tanto, pretende-se aprofundar este estudo sob a perspectiva: quem são os responsáveis pela formação do futuro professor? Tendo como foco principal a escola e seus diversos seguimentos.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MEZZOTTI, A.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. 203 p.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BENITES, Larissa Cerignoni. **Identidade do professor de Educação Física : um estudo sobre saberes docentes e prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. Rio Claro : [s.n.], 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre Literatura e história da cultura**; trad. Sérgio Paulo Rouanet, 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, obras escolhidas, v. 1, 1994.
- BICUDO, M. A. V. **Acompanhamento e Avaliação dos Cursos de Graduação da UNESP**. São Paulo, UNESP, 1995. 89 p.
- BORGES, Cecília. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004. 320p.
- _____, Cecília. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSINI, C. (Org.) [et al.] **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas: livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.**
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto-lei nº 1.190**, de 4 de abril de 1939.
- _____. **Decreto-lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.
- _____. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Parecer n.º 292**, de 14 de novembro de 1962.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 9**, de 6 de outubro de 1969
- _____. **Lei nº 6.494**, de 7 de dezembro de 1977. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 1977.
- _____. **Decreto n.º 87.497**, de 18 de agosto de 1982. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 ago. 1982
- _____. **Decreto n.º 89.467**, de 21 de Março de 1984.
- _____. **Decreto n.º 914**, de 6 de Setembro de 1993. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec914.pdf> acesso em: 04 julho 2009.

- _____. **Lei nº 8.859**, de 23 de março de 1994.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 23 de março de 2009.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 744/97**, de 3 de dezembro de 1997.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9/2001**, de 8 de maio de 2001a.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 28/2001**, de 02 de outubro de 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2001**, de 18 de fevereiro de 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002.
- _____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008.
- CAMARGO, D. A. F. **A pesquisa e seus pressupostos epistemológicos**. In: MICOTTI, M. C. O. Alfabetização: intenções/ações. Rio Claro: Costa, 1997, p. 153-182.
- CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Editora Vozes. 4ª Ed. 1991.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1985.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Sobre o Conceito de Formação. **Revista Educação**. São Paulo, Edição 137. Ed. Segmento: setembro de 2008.
- COÊLHO, I. M. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1996. p. 17-43.
- CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Fátima Neves do Amaral; GUARNIERI, Maria Regina; MONTEIRO, Hilda Maria; RIBEIRO, Eloísa. Estágio Curricular Supervisionado: Universidade e Escola. Capítulo I - AÇÕES PEDAGÓGICAS – METODOLOGIAS – p.84. **Núcleos de Ensino da Unesp** - Edição 2007.
- COUSINET, R. **A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem**. São Paulo: EDUSP/Nacional, 1974.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Sandra Regina Netz (trad.). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

- DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.
- FARIA JR, A. G. de; CORRÊA, E. da S.; BRESSANE, R. da S. **Prática de Ensino em Educação Física: Estágio Supervisionado**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1982.
- FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água. 1994. 127 p.
- GALVÃO, Zenaide. Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Rev. Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.1, n.1, p. 65-72, 2002.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: Nóvoa, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa, D. Quixote, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Isabel Narciso (Trad.) Portugal: Porto Editora.1999.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da R. Rosa. Porto Alegre : Artmed, 1998.
- FERREIRA, Lilian. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2005. 216 p.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água. 1994. 127 p.
- KIST, Liane Batistela. **Limites e Possibilidades para a Implementação de uma Proposta de Tutoria no Desenvolvimento de Estágio Curricular em Cursos de Licenciatura**. 2007. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, Jan. - Abr., 2002.
- LASSANGE, M. C. P. Orientação Profissional e a Globalização da Economia. **Revista ABOP**, Porto Alegre, 1997.
- LIMA, Emília Freitas de. O curso de Pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- LIMA, S. de; REALI, A.M.M.R. **O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência** (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A.M.M.R. ; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs). Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas. São Carlos: EdUSFCar, INEP e COMPEd , 2002, p.217-235.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Estágio" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=317>.
- Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos Ltda, 1998. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br>.
- NADALETO, Cristiane. Memoriais e Formação Inicial de Professores: um estudo de caso na prática de ensino. 2007. 117 f. Dissertação (mestrado) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação, Universidade do Vale do Itajaí – SC, 2007.
- NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 15-34.
- _____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**. 1991, nº. 4, p. 109-139.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Ivani Fazenda (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 29-41.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, Junho, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
- OLIVEIRA, Raquel Gomes de. **Estágio Supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões**. 2006. 348 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2006.
- PERRENOUD, P. Ensinar : **Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A.O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- REZENDE, Joffre M. de. **Linguagem Médica**. Goiânia: AB Editora, 2004.
- RUGIU, A.S. **A Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 1998.
- SÃO PAULO, **Deliberação CEE Nº 12**, de 10 de setembro de 1997.
- SAUL, Ana Maria. Uma Lógica para a Formação do Educador. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1996. p. 115-143.
- SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, agosto, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

- SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Melissa Fernanda. **Os saberes docentes na História de vida do Professor de Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, 2009. 208 p.
- SOUZA NETO, Samuel. **A Educação Física na Universidade: Licenciatura e Bacharelado – As Propostas de Formação Profissional e suas Implicações Teórico-Práticas**. 1999. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 1999.
- SOUZA NETO, S.; CESANA, J.; SILVA, J.J. Profissão, Profissionalização e Profissionalidade Docente: as mediações entre a teoria e a prática na demarcação ocupacional. In: SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar (org.). **Formação Profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VI.1. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AGOSTINI, Sandra. A Organização e o Desenvolvimento de Estágios Curriculares em Cursos de Licenciatura da UFSM: Envolvimentos de Estagiários e Orientadores. 2008. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.
- CARDOSO, Terezinha Maria. Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão no setor de Pedagogia do HIJG. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 73, p. 305-318, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Editora UFPR: Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.
- FELICIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, Abril. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>.
- LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, Dec. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br>
- LOPES, R. P.; NONO, M. A. . A formação de professores na licenciatura. Reflexões surgidas de uma investigação sobre as aprendizagens de futuros professores na formação inicial. In: **XIX Congresso de Iniciação Científica da UNESP**, 2007, Araraquara. XIX Congresso de Iniciação Científica da UNESP, 2007.
- MELLO, GUIOMAR NAMO DE. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>
- MONFREDINI, Ivanise. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. **Educar**, Editora UFPR: Curitiba, n. 31, p. 191-211, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS-COLABORADORAS

1. No seu processo de formação, como ocorreu seu estágio?
 - a) Na sua opinião, como foi o seu estágio de regência?
 - b) Para a época, como você foi orientada e avaliada?

2. No momento atual o que você julga imprescindível no processo de estágio? Por quê?

3. Você, enquanto professora-colaboradora, tem orientado alunos que fazem estágio com sua supervisão. Neste sentido, gostaríamos de saber:
 - a) como você orienta esses alunos estagiários?
 - b) o que procura passar para eles sobre a questão da docência?
 - c) Quais são as maiores dificuldades que estes alunos tem apresentado no processo de estágio?
 - d) Quais são as contribuições que estes alunos trazem para você e para a escola?
 - e) Como você avalia o estágio de regência desenvolvido sob sua supervisão?
 - f) Você teria uma proposta de estágio supervisionado?

4. O que você acha da relação entre professor-colaborador e estagiário? Qual a importância que atribui a essa relação? Porque?

ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA FEITA COM AS ALUNAS-MESTRE

1. Na sua opinião como foi o seu processo de escolarização? Dentro deste contexto, qual é o significado que você atribui à palavra escola?
2. No seu processo de escolha para o curso de Pedagogia, quais foram as motivações para esta escolha?
3. No âmbito do seu processo de formação quais foram as experiências significativas e os limites de seu curso?
4. Com relação à prática profissional desenvolvida por ocasião dos estágios nas escolas, gostaríamos de saber:
 - a) Como se desenvolveu esta experiência profissionalizante, considerando os limites e as descobertas neste processo?
 - b) Sob o processo de orientação para os estágios, como este se desenvolveu tanto na universidade como na escola?
 - c) Na sua opinião qual o significado que o estágio teve para seu desenvolvimento profissional?
 - d) Na sua opinião o que poderia ser acrescentado no processo de estágio supervisionado?
5. A partir da sua experiência de estágio, como ficou a sua compreensão a respeito da docência?
6. Qual a importância que você atribui para a professora-colaboradora no momento do estágio?

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Prezado Professor/Estudante

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que tem como título **“PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS FORMADORES DE PROFESSORES E A PRÁTICA DE ENSINO”** e preciso da sua colaboração, respondendo à algumas questões em entrevista (que dar-se-á em dia e local de sua escolha) ou cedendo material relativo a planos de trabalho ou de estágio. Estas duas técnicas visam obter informações sobre o objeto de estudo apresentado. Cabe informar que não haverá nenhum tipo de risco à sua pessoa. O protocolo de investigação pressupõe que o seu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado como identificação, pseudônimo ou outra forma similar. Do mesmo modo, a qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa ou encerrar a sua participação, sem risco de nenhum constrangimento. Se estiver de acordo, por favor, preencha a declaração que se segue abaixo. Sendo o que se tinha para o momento, antecipadamente agradecemos a sua imprescindível contribuição.

Atenciosamente,

Marina Cyrino – RG 44.088.491-3
-pesquisadora responsável-

Samuel de Souza Neto – RG 6.755.309
-orientador-

DECLARAÇÃO (Termo de Responsabilidade)

Eu,.....R.G.....,residente e domiciliado à Av./Rua.....Bairro.....na cidade de Estado de.....,CEP.....-..... declaro estar ciente dos objetivos do trabalho de pesquisa **“PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE OS FORMADORES DE PROFESSORES E A PRÁTICA DE ENSINO”**, de Marina Cyrino – RG 44.088.491-3 -, concordando com a publicação de minhas respostas em textos na forma de TCC, artigos ou resumos para apresentar em reuniões científicas.

Rio Claro,.....de de

Assinatura: _____

ANEXO 4 – ENTREVISTA COM ALUNA-MESTRE I

AM-I: Aluno-Mestre I

P: Pesquisadora

P: Como foi o seu processo de escolarização?

AM-I: Bom, eu iniciei na escola com 5 anos de idade, sempre estudei na mesma escola e nunca tive grandes problemas, grandes traumas, só assim dificuldade de matemática. Mas assim, foi o único problema que eu vejo que eu tive. Mas eu sempre fui muito comportada, [risos] nunca precisei ir na diretoria, e tal. Gostei muito da minha época de escola, foi muito bom, eu tenho ótimas lembranças. É, no que diz respeito aos conteúdos, eu tive um certo problema na parte de exatas, mas nada do que eu não consegui superar, precisei fazer algumas aulas particulares, contei com ajuda de amigas minhas pra me ajudar na parte de matemática, física e química, mas da escola eu só tenho boas lembranças porque uma que diz respeito as amizades, fiz grandes amizades na escola, e uma delas eu tenho certeza que vai ainda pelo resto da vida, outras a gente perde contato. Mas é, me diverti muito também no colegial, foi uma época muito gostosa que realmente só trás saudades, é uma época mesmo que não tem como voltar.

P: e então, dentro disso tudo que você disse, qual o significado que você atribui para a palavra escola?

AM-I: A, eu atribuo... uma palavra pra mim que define escola é aprendizado. Eu acho que ela trás um aprendizado assim em todos os sentidos. Tanto no que se refere ao conteúdo, como você lidar com as relações humanas... é ótimo, você aprende né, a se virar sozinha, né, porque até então quando você não ta na escola, você mora na casa dos seus pais, e a única referência que você tem longe deles é... a primeira, é...lugar que você vai se ver longe do seu porto seguro é na escola. Eu acho que a escola é aprendizado, de vida e de tudo. E é esse o significado que eu atribuo a ela.

P: quando você foi escolher o curso de pedagogia, quais foram as motivações, para você escolher esse curso especificamente?

AM-I: Bom, o que me motivou, primeiro, bom teve várias coisas, é o fato de eu querer uma universidade que não precisasse pagar, então seria a universidade pública, e na minha cidade existe essa universidade, e eu procurei perceber dentro dessa universidade os cursos que eu poderia me encaixar, então a gente já vai excluindo né, no meu caso eu exclui os de exatas que era mais puxado, e tinha a Pedagogia, mas eu sempre falei, desde o Ensino Fundamental, que eu queria psicologia, mas quando chegou no terceiro colegial, que você tem que tomar uma atitude melhor, eu vi que seria mais viável a pedagogia, por ter na minha cidade, e psicologia não tinha, e também eu conto com a minha mãe, que a minha mãe é professora, e sem dúvidas ela teve um peso muito grande nessa decisão, e foi, por incrível que pareça, um ponto positivo, principalmente hoje, porque eu vejo as professoras, quando a gente fala que vai fazer Pedagogia, elas falam: “nossa, não acredito que você escolheu essa profissão, que loucura, mas você tem certeza que é isso que você quer?” e dentro da minha casa isso foi muito contrário, a minha mãe

que é professora, me incentivou muito, isso foi muito interessante, hoje quando eu paro pra pensar e pra analisar né, a minha mãe né, que não tem ninguém mais próximo que ela, falar que eu devia sim fazer, que ela acha que é uma carreira que te trás oportunidades, embora a gente ouça que...tudo de ruim né, a maioria das coisas. E foi isso, o fato da minha mãe, de ter a universidade aqui, e de ser humanas a área de Pedagogia. E é isso que me motivou.

P: gostaria que você me contasse, quais foram experiências mais significativas que você teve durante o curso de Pedagogia, quais foram as mais marcantes.

AM-I: Bom, não tem como falar do curso sem citar a universidade né. Então eu acho que experiências que eu tive, primeiro em relação à universidade, que eu acho que trouxe pra mim é... um amadurecimento muito grande, e transformou a minha vida, no sentido de... a visão de mundo, de tudo, e acho que não tem como não deixar passar em branco, no começo do nosso curso, é uma disciplina que a gente teve que foi sociologia, e eu atribuo a ela um valor muito grande, na minha vida, porque me trouxe assim... uma forma de ampliar meus olhares, referente à inúmeras coisas, á coisas sociais, bom, a tudo né, sociologia abrange, é... as áreas humanas, como um todo. Então eu tive essa experiência, de poder, parar pra pensar, refletir mais as coisas, e começar a enxergar de uma maneira mais ampla né, eu vi as coisas com mais abertura, e não de uma maneira tão... mascarada como a gente enxerga hoje né. Mesmo a gente não podendo muitas vezes mudar o que a gente vê, é importante a gente conseguir enxergar com outros olhos né. Que mais que eu tive de experiência...bom no curso eu acredito que o estágio, sem dúvidas foi uma experiência, poder estar na universidade, assim, nos seminários que a gente tem que apresentar, nas semanas de estudos, tá participando disso, participei do CAPED, foi uma experiência muito válida, com certeza, a gente tá organizando um evento, que é muito importante, que é dentro de uma universidade pública. Ai, creio que foram essas. Estar podendo participar, de... no meu curso, né, que no departamento que a gente tem, tem vários projetos de extensões, ter participado também foi uma grande experiência, e assim, especificamente do curso, acredito que foram, os seminários, eu acho que trás um grande aprendizado pra gente, os estágios, as discussões que temos na aula, na classe, foram muito importantes, é algo assim que é bem esperado pra mim quando vou à aula, as discussões que podem sair dali, daquela disciplina que o professor tá abordando, daquele tema daquele dia, é uma coisa que eu acho bastante válida.

P: Com relação à sua prática profissional nos estágios, no caso o estágio de regência, como se desenvolveu essa experiência, considerando os limites que você encontrou e as descobertas?

AM-I: Bom, a experiência do estágio, como um profissional que está se realizando no estágio, foi bastante enriquecedor pra mim. Primeiro porque é nesse momento do estágio de regência que a gente consegue se colocar no lugar do que é a nossa profissão. Então é um momento assim... porque enquanto no estágio de observação, você tá ali no fundinho da sala sentada, olhando, escutando, observando. Quando acontece o estágio de regência, você se coloca no que a profissão vai te proporcionar, então, no primeiro momento que eu me vi na frente da sala de aula, com aquelas 30 carteiras todas enfileiradinhas como ainda é hoje, e aqueles

rostinhos das crianças olhando pra mim, e eu lá na frente em pé, você fica...aquilo cai a ficha do que você está fazendo é naquele momento que você se vê naquela hora, e é ali que você tem fazer acontecer, o que você estudou, o que você planejou, então eu acho que, a experiência do estágio, trouxe, como eu posso dizer... uma evolução durante o curso, porque os primeiros anos a gente tem mais as matérias teóricas, e o estágio de regência coloca pra você a oportunidade de falar: olha, é isso! então você se vê como profissional, claro que a pedagogia não é só dar aula, mas faz parte do nosso curso passar por isso. Eu acho que tem as limitações, porque não é a sua sala, você tem que respeitar a professora que tá lá, embora eu tive no caso, é, bastante sorte da professora que me recebeu, ela foi um pouco preparada pra estar me recebendo, porque ela fazia o curso com a nossa professora da universidade, então é, eu acredito que eu tive bastante sorte de ter conseguido uma professora parceira né, entre a universidade. Eu vejo isso pelos relatos dos meus colegas de classe que não tiveram, que sofreram literalmente porque no caso da minha professora, a gente caminhava juntas né, a gente fazia um trabalho juntas, mas as limitações é que você tem... não é a sua sala né, e você não se solta, você fica tímida, não são seus alunos, são crianças que você tem os primeiros contatos ali, que você sabe... eles têm consciência, por mais crianças que sejam, por menores que sejam, que você está ali de passagem, que você não é a professora deles ... é a limitação, e o que mais?

P: As descobertas que você teve durante o estágio...

AM-I: As descobertas... ah, foram...é...deixa eu ver... o estágio, é bastante assim, como posso dizer, ele faz te colocar na posição real do que você está estudando, então descobri que nem sempre tudo o que você estudou na faculdade você vai colocar ali, eu descobri que a Pedagogia, ela tem dois lados, primeiro ela te dá uma grande base do que é a educação, pra você... você é uma professora, então você tem que saber um pouco da teoria, realmente, mas quando você não é professor de profissão, e você entrou na pedagogia sem ter a prática, você sabe muita teoria, e aí, você chega na prática e você não tem [inaudível], você não tem base de nada, então você fala, nossa mais o que eu aprendi, daí você vai ver que assim de prática mesmo você não aprendeu nada, você não aprendeu..você vê que você já estudou quase dois anos de um curso que é o que você está se formando, e que... é claro, você aprendeu um monte de coisas, mas eu quero me referir a como você se portar e se comportar, e o que você vai fazer ali na frente de 30 alunos, então aí você fala: “meu Deus, e agora, o que eu faço?” Então eu descobri isso, que, a importância do outro na profissão de pedagogia, o quanto um professor pode ajudar o outro, que a minha professora, é, a gente quando foi montar o projeto, eu pensei uma coisa, mas eu contei com a experiência dela, que falava: “olha por esse caminho eu acho que não vai funcionar se você fizer dessa forma”. Eu tenho tal idéia, porque a gente vai muito cru, a gente que acabou de sair do colegial e já entrou na Pedagogia, é diferente de uma professora que já trabalha 10 anos e aí ela vai fazer pedagogia.

P: E nas suas dificuldades com relação ao estágio, o que você aponta, o que foi mais difícil?

AM-I: A questão da timidez, eu acho que poderia ter sido pior, porque como eu sou muito tímida, eu tive sorte da professora que eu fiz esse estágio ser a mesma do de observação, então a gente já tinha uma certa relação. Então poderia ter sido pior se

fosse uma pessoa que eu nunca vi, então a gente já teve um semestre de contato. Mas assim, timidez foi uma dificuldade, acredito que...você, é...chegar num consenso com o outro sobre o projeto que você tá fazendo, você tem que acabar sempre cedendo um pouco da opinião da professora, porque ela que é da classe, ela que tá te recebendo, então você não pode fazer tudo o que você imaginou, você tem que adequar aquilo que você quer ao que ela vai decidir, é como se fosse isso.

P: Você teve alguma dificuldade com relação à aula que deu, com a prática mesmo?

AM-I: A sim, tive... no sentido de coordenar as crianças, de me colocar como professora ali na hora, porque você...por mais estagiária que você seja, quando a professora senta ali pra dar aquele espaço pra você treinar, entre aspas, é você conseguir a atenção das crianças, o respeito, porque tudo isso é adquirido ao longo do tempo, num dia, que é uma vez por semana, fica um pouco defasado isso, então essa é uma dificuldade também, da relação com as crianças, as crianças todas querem chamar a atenção, porque você é uma pessoa nova lá, então eles são carentes, porque são muitos alunos pra uma professora que inclusive já vêem todos os dias, então alguém quando é novo, aí um quer falar mais que o outro, aí o outro levanta a mão pra falar, mas... é... tá levantado mais só pra você, pra ele ter certeza que você viu ele, né. Então é isso, mas foram bem poucas as dificuldades... a professora também na hora da elaboração do relatório ela esteve bastante presente, eu fui na casa dela, a gente teve um contato, isso foi muito importante, é uma pessoa que hoje, assim, é praticamente amiga. E eu acredito que as dificuldades foram mais dentro da sala de aula no sentido de ser a primeira vez que a gente se vê na frente das crianças como professora.

P: Como se desenvolveu o processo de orientação dos estágios levando em conta a universidade e a escola?

AM-I: Da universidade eu tenho certeza de que foi a melhor possível, foi uma professora de estágio, que nem esse que foi do Ensino fundamental, muito dedicada, muito atenciosa, eu percebo isso em relação ao outro estágio que eu faço na minha habilitação, porque esse estágio do fundamental a gente decidiu em sala de universidade a escola que a gente ia, o que era mais viável pra gente fazer. Quando eu fui à escola já sabiam o porque de eu estar lá, foi só eu falar que eu vim de tal disciplina, de tal universidade, e todo mundo falava: “a sim, já sei...”, da tal professora; “a, sei”... então não foi uma coisa que eu tive que chegar na escola, e falar: viu eu estudo em tal lugar, meu nome é tal, eu preciso fazer um estágio assim”. Senta com a pessoa e explicar, não ela já estava sabendo, porque houve um trabalho feito pela professora da universidade de estar indo nas escolas, então acredito que isso foi uma facilidade muito grande que a gente teve e que estimulou bastante também na realização dos estágios. E foi um acompanhamento durante as aulas, né, bastante textos trabalhados, em relação à docência, à prática docente, diversos temas, o tempo na docência, como que funciona a escola, e aí foi ampliando né, o nosso saber quanto a isso. Então acredito que o apoio da universidade em relação ao estágio, por parte da professora que coordena essa disciplina foi assim nota dez, é o que eu considero. Sendo que a gente sabe que tem estágios que chega o professor da universidade e fala: “olha, você tem que fazer”, daí você tem que correr atrás de tudo, você tem que dar as caras e ninguém sabe de

nada. Agora o acompanhamento da escola... a gestão, bastante imparcial, quando você chega pra falar que você é estagiária: “ah tá, tudo bem, é a professora tal que você vai fazer? Achou a professora que você vai fazer?”, aí o estagiário é um problema da professora, eu vejo assim, por parte da gestão, acho que o estagiário para o diretor é indiferente. Para o coordenador, um pouco menos, dependendo do coordenador também. Agora o acompanhamento da professora da classe foi muito bom, acredito que ela sempre me ajudou, a gente pode... ela sempre reservava um momento pra tá me recebendo, pra falar sobre aquilo, não tenho do que reclamar quanto a isso. Foi um atendimento que eu levo... a escola que eu fiz estágio eu consigo lembrar assim, da classe, da figura da classe e do professor, agora eu tenho certeza que se eu voltar nas duas escolas que eu fiz estágio, certeza que eles não lembram da gente, é uma coisa assim bastante... é só mais um né, a gente *[inaudível]*...

P: E a orientação da professora na escola foi o que facilitou seu processo de estágio?

AM-I: Ah, com certeza. Facilitou o fato de ela também querer aquilo. Então a gente tinha objetivos em comum, a gente tinha um foco em comum, ela de fazer o cursinho dela de extensão na universidade e eu de realizar o meu estágio, então eu acho que sim. Ela sempre sabia os dias que eu ia chegar, sempre planejava tudo, foi bastante...foi muito... acho que foi fundamental a questão da professora. Eu não tenho a experiência de ter feito com uma professora que tá por fora de tudo, então eu só tenho boas lembranças... mas eu sei de muita gente que o estágio é um trauma, é triste.

P: e na sua opinião, qual o significado que o estágio teve pra você no seu desenvolvimento profissional?

AM-I: o estágio eu vejo que teve um peso fundamental, na minha formação, eu acho que sem ele... vamos supor que se tivesse um curso de pedagogia sem estágio, o estágio ia ser feito no primeiro emprego que você ia ter conseguido, e aí você ia falar: “meu Deus, o que eu faço”, e são as reações que a gente guarda mais para o estágio *[risos]* então eu acho assim que foi fundamental, porque muitas vezes no estágio a gente, a gente se vê né: “meu Deus o que eu to fazendo”, e as vezes no estágio que cai a ficha se é isso realmente que você quer. Eu acho que o estágio foi de suma importância, e ele tem um peso muito grande, eu vejo, porque é no estágio que cai a ficha, vamos dizer assim bem claro. É ele que te fala: “olha, é isso”. É como se fosse abrir a porta... é a prática né, é aquilo ali, é você se ver no ambiente escolar, que é o ambiente diferente de qualquer outro lugar, é uma escola, e você entrar...o estágio te proporciona voltar na escola como profissional, porque a última vez que eu sai da escola, eu sai como estudante, e quando eu volto, eu volto como estudante ainda, mas como um quase profissional. E eu vejo que ele foi muito importante, hoje eu tenho noção a partir do estágio do que é uma quarta série, porque meu estágio de observação foi numa quarta série bastante crítica, a mais crítica das salas daquela escola que eu fiz, uma quarta série bastante complicada. Eu tive sorte no sentido de ter feito o meu estágio tanto numa quarta série, como depois o de regência num primeiro ano, então eu vi os dois lados da moeda, eu vi os dois extremos. E deu pra eu ter uma noção do que eu prefiro até, de que idade é mais legal, que eu gosto mais de trabalhar, ahn, que mais...é ele te trás

oportunidades, de conhecer o que você quer, de você analisar a escola, de você tá lá, parar pra sentir como funciona o ser professor. E você também acaba analisando a rotina da coordenadora que tá ali, da diretora, e você fica assim sempre, com os olhos bem abertos, toda atenta, porque tudo ali é novidade pra você, então você quer sugar o máximo daquele lugar, e é bastante importante você ter uma experiência boa no estágio, atribuo que as vezes é uma decisão pra vida de muita gente, as vezes o estágio acaba sendo um trauma, as vezes as experiências que você tem naquela escola, também, eu acredito que eu fui muito privilegiada em todos os sentidos, porque eu fiz numa outra escola de observação, aí eu pude ver o que é a realidade de uma outra no de regência. Embora eu tenha ido sempre com a mesma professora, eu vi escolas diferentes, eu vi idades diferentes, então sem dúvidas o estágio assim, ampliou a minha experiência, né, profissional, e de vida mesmo, de vida profissional. Porque hoje eu tenho mais referências, eu já sei o que é uma quarta série, eu já sei como funciona tal escola, eu já sei que não é tudo igual, agora, diferente se fosse uma pessoa que fizesse na mesma escola, depois você vai pra outra você fala: “nossa é diferente”, então é uma oportunidade muito, é, boa que eu tive de tá tendo essas duas visões.

P: o que você acha que poderia ser acrescentado no estágio supervisionado?

AM-I: Ah, eu acredito que tá bom, eu acho que, é... deveriam ter mais horas eu acredito, mas que não fosse todas tendo que cumprir no mesmo semestre pra não ficar também muito puxado. A questão da regência, quem sabe até você poder fazer uma regência em cada série, eu acho isso muito importante, porque daí você conhece todas porque se não a pessoa fica só com uma visão, e depois quando ela vai trabalhar, ela só sabe o que é a segunda série, por exemplo, ela só sabe o que é a quarta, e as vezes ela não gosta da quarta, aí ela vai e pega o primeiro ano, daí ela vê que ela gostou menos ainda, daí ela vai sentir saudades da quarta: “Ah, porque não peguei?”, né, então acho que o que deveria ser acrescentado mesmo é essa oportunidade de você tá passando em diversas séries, nem que seja também no seu tempo de regência ou na observação também, não sei. Eu acho que isso assim é o que fica um pouco faltando. É que daí demanda mais trabalho, porque são inúmeras professoras, nem todas querem receber, é um direito que elas tem também, fica mais complicado, mas seria muito bom se pudesse.

P: A partir da sua experiência no estágio, como você compreende a docência?

AM-I: Como algo muito sério, eu acho que ser professor é uma coisa... não é brincadeira, não que alguma profissão fosse, não é, mas, todas, tem que ser levado muito a sério, são profissões, mas eu acredito que da docência, é uma das profissões que eu acho assim mais importantes, embora a gente tenha uma desvalorização enorme, porque virou muito fácil hoje você ser professor, então você falar que você é professor, não causa tanto: “Nossa, você é professor”, “Ah tá, você é professor”, fica uma coisa assim... mas eu acho que quando você se vê ali numa sala de aula, onde você tem uma média de 25 a 30 alunos sentados esperando por uma atitude sua, você vê realmente que você tem que ter muita responsabilidade, você tem que saber muito o que você quer, você tem que ser muito centrado. E é muito complicado, porque principalmente na nossa pedagogia, que a gente trabalha mais com crianças, você ali naquele momento é o responsável pela vida daquelas crianças, é como se fosse pela vida mesmo, porque o pai deixou lá o aluno, e ele foi

embora, e aí quem responde por aquele aluno naquela escola é você, então se acontecer alguma coisa com aquele, com determinado aluno e ele for seu, é você que vai responder, mesmo se você não tiver junto, vamos supor que ele fez alguma coisa no intervalo, você não tava junto, mas se acontecer alguma coisa, é você que vai tá ali do lado dele, né, dando uma posição, e “n” coisas. Então eu acho assim... que é bastante sério, não é fácil, não é fácil mesmo, porque não é um trabalho que você pode chegar na segunda-feira 7 horas, 8 horas da manhã e sentar lá pra fazer, não. Você, com certeza você tem que ter pensado no que você fez ali antes, porque você não pode...você tem que preparar, né, não é uma profissão que você desliga o computador na sexta-feira e só vai ver onde você parou na segunda, você tem que levar pra casa, você tem que planejar. Se você não planeja uma aula o que você vai fazer vamos supor das 7 da manhã até meio dia? Né, num tem... quem tá ali depende de você, é de você que vai sair é...um aluno formado no final do ano. Então você tem que se responsabilizar também pelos conteúdos que você vai ensinar, é um peso muito grande porque, se você não alfabetizou aquele aluno: “o que aconteceu professora?” A pergunta vai pro professor: “Porque você não avisou que seu aluno tinha algum problema?” então é...você tem que cuidar além de você, do seu trabalho, de mais 25, 30 pessoas, de vidas, então e aí você tem “n” problemas que é um baixo salário, que as vezes *[inaudível]* não colabora na formação de professores, a gente vê aí que as formações de professores estão cada vez mais fáceis de se fazer, e é uma coisa muito difícil, eu acho que é muito difícil ser professora, embora a gente tenha essa facilidade pra ingressar no curso, mas aí depois a gente vê o que acaba acontecendo né, um monte de profissional aí, que não é comprometido com aquilo, que nem sabe o porque que tá fazendo aquilo, traumatizando muitas vezes um monte de vidas, e aí, você vai fazer o que? Mas é isso aí, é a nossa profissão. E você tem que ter além de tudo, como todas, um dom também eu acredito, é dom, além de tudo é um dom, porque é muito bonito também, e demanda, acho que acima de tudo, muita responsabilidade, muita vontade, vontade acima de tudo, porque se não, a gente não faz nada se não for uma vontade própria principalmente...

ANEXO 5 – DADOS DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO – FONTE DOCUMENTAL.

O PRIMEIRO CONTATO	
Sujeitos	Depoimentos
AM-I	“(…) o meu primeiro trabalho na posição de professora, o que no início <u>me encabulou um pouco</u> , mas depois de umas três vezes de contato com a turma, fui me acostumando com a classe”
AM-II	“(…) título que dei para este relatório, “Vivências de estágio: de aluna à quase professora”, tenta resumir qual foi minha percepção durante as horas que fiquei dentro da escola: <u>o quanto é complicado deixar a posição de aluno para exercer a posição de professor</u> ”
AM-III	
AM-IV	“(…) havia <u>o medo de como realizar um planejamento adequado para uma 3ª série</u> , que assunto e como deveria ser abordado, entre outras perguntas que me acompanharam desde o início do projeto, durante e algumas que ainda permeiam” (…) eu levava dentro de mim toda a insegurança e o medo de quem pela primeira vez teria a experiência de dar aula em uma sala de aula(…)
AM-V	“Eu entrei no estágio com <u>o intuito de seduzir os alunos</u> , de agir de forma que eles gostassem de mim é um dos meus objetivos como educadora era de fazer com que o aluno entendesse o conteúdo, e acima de tudo que sentisse prazer e vontade em aprender, por isso propus várias atividades dinâmicas, vejo que reservar momentos para atividades prazerosas é fundamental na aprendizagem, porém sem abdicar da teoria e dos exercícios práticos”

EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS	
Sujeitos	Depoimentos
AM-I	“(…) no meu último dia de estágio, em que a professora me deu liberdade para aplicar sozinha uma atividade, <u>realizei o atendimento individual</u> com os alunos, e sendo assim constatei que <u>indo até as crianças e ajudando-os um a um é uma forma que evita criar “tumultos” na classe</u> , como o de ter constantemente vários alunos levantando dos seus lugares para irem até a professora perguntar se está certo ou errado a atividade que estão fazendo”. O fato de eu e a professora termos elaborado um planejamento, onde colocamos o que faríamos a cada ida minha a escola, acabou mostrando para mim que <u>nem sempre aquilo que se planeja fazer em um determinado dia, pode ser possível se concretizar</u> . E isto foi algo que no começo me angustiou um pouco (…) Apreendi que <u>os alunos possuem os seus próprios ritmos e tempo</u> , e que mais vale estender e prolongar uma atividade, desde que essa esteja trazendo contribuições aos alunos, a ter que apressar os mesmos com o intuito de apenas cumprir e estar em dia com o que fora planejado
AM-II	Percebi que não precisamos tratar as crianças como tolas, que elas tem considerações importantes a fazer e podem descobrir várias coisas novas quando há alguém que as estimule. <u>Provocar um senso crítico</u> , uma discussão mais ampla sobre certos assuntos não me parece uma missão impossível. Exige <u>cuidado no preparo das atividades</u> , atenção à fala das crianças e coragem para enfrentar certos discursos (…) Pude perceber como <u>as crianças têm aprendizagens diferentes</u> , como aprendem mais rapidamente aquilo que faz sentido para elas e como algumas realmente necessitam de atenção individual
AM-III	
AM-IV	Entre os aprendizados que esta experiência me trouxe, um eu considerei fundamental,

	que é a importância que se tem do professor conhecer seus alunos. (...) aprendi coisas que poderiam parecer minúsculas para uma professora experiente, porém para mim eram grandiosas (...), aprendi junto com a professora a improvisar, lógico que sempre tínhamos um planejamento, porém a aula não é algo ensaiado (...)
AM-V	Além do ritmo da classe <u>é preciso considerar o ritmo de cada aluno</u> , uma criança que é rápida em português pode ser lenta em matemática, é preciso adequar as atividades também individualmente. Vale ressaltar que em uma mesma classe há alunos com características e tempo diferentes; Na elaboração de algumas atividades, muitas vezes me preocupei com o tempo da duração de cada uma, sempre refletia e mediava a realização delas. Muitas vezes percebia que havia feito cálculos equivocados, em algumas atividades em que planejei durar muito tempo, os alunos acabaram rápido demais e as que eu pensei que seriam mais rápidas, foram devagar e os alunos demoravam para fazer, nessas eram as que eu mais me preocupava, pois percebia que nos últimos minutos para o término das aulas as crianças faziam correndo e eu temia que eles fossem embora sem aprender, com a sensação de que ficaram dúvidas para trás. <u>Com a prática fui aprendendo a dominar essa situação e preparar atividades que se encaixasse no tempo que teria para realizá-la. Fui me situando no ritmo da classe</u>

RELAÇÃO PROFESSORA-COLABORADORA E ESTAGIÁRIA	
Sujeitos	Depoimentos
AM-I	<u>Estar com uma professora experiente foi essencial</u> para o andamento do projeto, pois era freqüente a professora complementar as minhas idéias de modo bastante criativo. Sempre estava em <u>constante diálogo com a professora</u> , e estes diálogos geralmente eram sobre a escola e a carreira docente, tornando-os bastante ricos para a minha formação; (...) trabalhar com uma professora experiente trás um norte para o trabalho de uma estagiária que quer realizar um bom trabalho, e fazendo a parceria todas as atividades realizadas certamente tornaram-se mais ricas devido à experiência e empenho da professora e a vontade e empenho da estagiária.
AM-II	Ela disse que <u>não se importava em receber estagiária</u> , até se sentia bem em ajudar, mas sempre com a mesma condição: <u>de que não desse trabalho a ela</u>
AM-III	
AM-IV	O processo de <u>parceria me trouxe um conforto muito grande</u> , já que eu levava dentro de mim toda a insegurança e o medo de quem pela primeira vez teria a experiência de dar aula em uma sala de aula(...) Portanto no meio da insegurança e do medo tive uma parceira para me dar orientações (...). Percebia que muitas vezes a professora se divertia com minha inexperiência, mas em momento nenhum ela fazia isso em um sentido de me chatear, (...) talvez por se lembrar de que um dia também já passou por tudo isso, e exatamente por saber disso ela sabia exatamente como me ajudar em minhas dificuldades
AM-V	Aprendi muito com a professora, que <u>me ensinou desde como explicar algo até como lidar com algumas situações cotidianas</u>

TEORIA E PRÁTICA	
Sujeitos	Depoimentos
AM-I	
AM-II	<u>Observar e viver a prática docente é de extrema importância. A teoria nos traz um bom suporte, mas não nos assegura uma prática rica;</u> Pensamos sempre estar muito bem preparados pela Universidade, pensamos que vivenciaremos as mesmas situações simuladas durante o curso, mas a realidade é outra, as situações são inusitadas, os problemas são vários e o professor deve ter um bom jogo de cintura para desempenhar seu trabalho
AM-III	
AM-IV	já é professora a 20 anos (agosto de 1987), o que me trouxe muitos <u>aprendizados, que não são ensinados durante o curso de Pedagogia;</u> (...) este estágio de regência, trouxe aprendizagens que somente a prática pode trazer, foi o momento em que coloquei em jogo minhas teorias e minhas concepções
AM-V	

DOCÊNCIA	
Sujeitos	Depoimentos
AM-I	Aprendi também que <u>é preciso esforço, vontade e acima de tudo, ter muita competência,</u> para ser uma boa professora, pois só assim é possível formar bons alunos
AM-II	O que pude perceber com relação à docência foi principalmente através de dois paradoxos: a dificuldade que têm os professores em seu dia-a-dia, tanto com a própria prática docente (...) tanto com as imposições de todo o sistema educacional e até mesmo da gestão interna da própria escola, e contrapondo, o grande prazer que lecionar pode trazer à vida do professor; observar a evolução de seus alunos, ainda que seja pequena e lenta significa uma grande recompensa para todo o esforço do profissional; Acredito que o papel do professor não se resume apenas na transmissão do saber sistematizado. <u>Vai muito além do ensinar a ler, escrever ou fazer contas. O professor faz parte da construção do sujeito,</u> ainda que ignore este fato. (...)Ser um bom professor (...)significa dar oportunidades aos alunos para que eles se constituam como pessoa crítica, como sujeitos ativos de um mundo que espera por eles com garras afiadas
AM-III	Na profissão dos docentes, acredito que <u>a troca de experiências é muito importante.</u> (...) (...) Como não fiz estágio de observação e de regência com uma única professora, percebi que <u>cada uma tem metodologias diferentes.</u> Cada um resolve problemas semelhantes de formas diferentes, o que faz com que a troca de experiências seja muito rica Todos os professores pertencem realmente a um grupo bem específico, que <u>tem certas práticas em comum, porém o modo como cada um conduz o seu trabalho é diferente</u>
AM-IV	
AM-V	Na realização do estágio, percebi o quanto <u>o tempo do professor é comprometido,</u> várias vezes, na sala dos professores, ouvi docentes reclamando da falta de tempo e do excesso de afazeres. Essa grande quantidade de trabalho para um período restrito promove o prejuízo para os alunos, que recebem pouca atenção ou atenção nenhuma dos professores

PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Sujeitos	Depoimentos
AM-I	<u>No mesmo momento em que se estava aplicando uma atividade, era preciso pensar se a mesma estava sendo interessante para os alunos</u> , se estava trazendo contribuições na formação de cada um deles, conciliando isso com as vezes que foi preciso, ao decorrer das atividades chamar a atenção de um ou outro aluno mais peralta ou mais distraído e além de tudo isso foi preciso também ficar atenta ao tempo de duração das atividades, coordenando-as com o horário da aula de Educação Física e com o horário do recreio
AM-II	Este foi meu primeiro planejamento: pensar em uma atividade que envolvesse as histórias do brilhante autor ¹⁹ de histórias infantis que por coincidência eu gosto muito. (...) O que mais importa aqui é relatar que consegui planejar uma atividade interessante (...) (...) planejei como conduziria as discussões após assistirmos ao filme ²⁰ , mas tinha certeza de que não poderia prever todas as reações das crianças e nem teria como saber qual a sensação que ficariam. Dessa forma, esta foi a atividade que me deixou mais insegura, por saber que o contexto social daquelas crianças era bem parecido com o relato do filme Fiquei um pouco receosa em fazer comentários inapropriados ou sem sentido para eles, mas achei que deveria arriscar, já que a professora estaria ao meu lado
AM-III	
AM-IV	
AM-V	<u>A professora tinha uma percepção da média do tempo das atividades</u> . Me explicou que depois do intervalo os alunos são mais agitados, por isso aplicávamos atividades mais dinâmicas e os exercícios práticos normalmente eram aplicados antes do intervalo, momento em que as crianças estavam mais calmas e atentas; (...) muitas vezes falta diálogo entre professor e aluno pela falta de tempo e oportunidade. O professor não tem tempo para ele e nem para seu aluno.

DIFICULDADES E LIMITES	
Sujeitos	Depoimentos
AM-I	Devo citar também duas dificuldades de cunho pessoal, e ambas ocorreram nas primeiras semanas do estágio. A primeira delas foi a dificuldade que senti em <u>ter liberdade para realizar as primeiras atividades com a classe</u> . Mesmo com a professora tendo dito sempre, claramente, que eu tinha total liberdade para trabalhar na classe, foi um pouco complicado nas primeiras vezes; A segunda dificuldade pessoal foi à <u>pressão que senti do tempo cronológico sobre o planejamento e as atividades realizadas com as crianças</u> ;
AM-II	(...) <u>o tempo que se gastam em “atividades extracurriculares</u> . (...) Este é um dos problemas que mais atrapalham o trabalho do professor. (...) há mais tempo para ensaios do que atividades em sala de aula. Estas ‘paradas’ nas aulas tornam o trabalho fragmentado
AM-III	
AM-IV	(...) <u>conseguir lidar com o tempo</u> , as horas de estágio são pequenas para que o projeto ocorresse realmente da maneira como foi planejado
AM-V	

¹⁹ Refere-se ao autor Monteiro Lobato.

²⁰ Filme: Crianças Invisíveis – mostra o contexto social de crianças de vários lugares do mundo

CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO	
Sujeitos	Depoimentos
AM-I	O estágio de intervenção, (...)que realizei (...) em um 1º ano (...) foi de grande importância para a minha formação, pois <u>foi possível ter participado do planejamento das atividades</u> , e ter visto mais de perto o quanto a professora tem de tarefas para <u>resolver</u> , tanto para com os alunos, como também as burocráticas. Como não estava mais na posição de observadora <u>vivenciei na prática todo o ritmo de cada dia que estive presente na sala de aula</u>
AM-II	Outro fator positivo, foi ter <u>estabelecido uma relação de professora com os alunos</u> . Eles me respeitavam como tal e sempre me pediam ajuda, explicações (...); Deixar aos poucos a posição de aluno e iniciar na posição de professor é algo muito bom e ao mesmo tempo assustador. (...) este período de estágio me fez olhar por estas perspectivas e perceber que <u>o magistério traz ao mesmo tempo alegrias e desilusões</u>
AM-III	Considero que este estágio foi importante para minha formação, pois agora acompanhei mais de perto a rotina de uma sala de aula e os conflitos que surgem (...) Este é o papel principal do estágio: proporcionar ações e reflexões sobre a prática docente. Mesmo não tendo feito um estágio no qual tudo deu certo, consegui aprender muito e, talvez até mais do que em um estágio no qual não houvesse imprevistos
AM-IV	
AM-V	Com o fim do estágio, vejo que foi uma experiência positiva, por <u>superar muitas expectativas e ter convivido com os alunos e com a professora</u>

ANEXO 6 - ENTREVISTA COM PROFESSORA-COLABORADORA V

PC-V – Professor-Colaborador V

P – Pesquisadora

P: você fez magistério ou fez faculdade também?

PC-V: Só magistério mesmo, naquela época a gente só fazia magistério e já ia dar aula...

P: E quando você fez o magistério, como era seu estágio? Tanto o de observação como o de regência...

PC-V: A professora dividia em grupos né, então nós fazíamos o horário contrário da aula, eu fazia magistério de manhã e estagiava a tarde. E aí tinha, nas escolas, falava na época primário né, e a gente fazia observação da aula da professora, anotações, as vezes a gente anotava opinião própria, na maioria das vezes respondia as perguntas que a professora dava pra gente observar, ela já dava as questões que a gente tinha que observar e responder, e uma vez por mês, eu acho, não me lembro direito, já faz tantos anos, a gente fazia aula prática né, então ela, as vezes ela dava o tema: “você vai dar uma aula sobre esse tema”, as vezes ela deixava livre escolha, nós mesmo escolhíamos o tema, montava a aula, e eu lembro até hoje que a minha primeira aula foi sobre peixe, e levei peixe mesmo no isopor, no gelo, aí eu levei o peixe limpo e aberto, levei peixe meio aberto, peixe inteiro, e fiz todas aquelas demonstrações para as crianças. Eu não esqueço porque foi minha primeira aula, foi muito legal. Chamava aula de metodologia né, minha professora chamava Geralda, muito gostoso. E era assim, nós íamos pra uma escola onde tinha primeiro ano, segundo né, até o quarto ano, e cada grupo ficava numa classe, e no dia de aula prática, todas as séries tinham aula prática com as estudantes né, e ela entrava um pouquinho em cada sala, então você tava dando aula assim de repente ela entrava com toda aquela papelada dela, e ela ficava anotando. Ai, tremia na base né, mas foi muito legal, foram três anos né, de magistério, só, que naquela época eram três anos, e depois eu fiz mais um ano que chamou aperfeiçoamento, né, que é que nem um complemento. E foi muito legal, gostava do que eu fazia, gosto até hoje, tanto que eu fiquei nessa carreira até... já vou aposentar e to aí ainda.

P: A professora da escola, quando você fez o estágio, ela te orientava, te ajudava em algo?

PC-V: quando nós tínhamos alguma dificuldade a gente até ia, quando ela deixava...quando a nossa professora de metodologia deixava tema livre, a gente ia conversar com a professora né, aí nós íamos falar com ela, o que ela gostaria que a gente completasse né o que ela tava dando, se ela queria alguma coisa assim ou se... muitas vezes não, a gente bolava mesmo e avisava a professora só: “olha, nós vamos dar aula tal dia, o tema da minha aula é tal”, e na maioria das vezes pedia assim a opinião da professora, se ela achava que aquilo tava bom, se ela queria assim que desse uma seqüência no que ela tava dando né, do assunto que ela tava dando. Tinha esse intercâmbio sim, na maioria das vezes.

P: era um pouco parecido com o modo como é feito hoje, quando você recebeu as estagiárias?

PC-V: é esse ano eu não tive estagiária né, o ano passado eu tive, e eu conversava bastante com ela. Ela perguntava o que eu tava dando, ela vinha aqui em casa e eu mostrava pra ela, eu falava: “olha, eu to em tal assunto, se você quiser dar uma continuidade nesse assunto que eu estou dando”, aí ela bolava alguma coisinha, aí ela dava, ela me ajudava sabe, eu deixava... muitas vezes eu deixava assim um horário pra ela dar o assunto dela, ela levava a aulinha dela preparada, mais ou menos como era no meu tempo, deixei assim bem a vontade mesmo a estagiária ano passado. Ela bolava a aulinha dela, ia, dava, eu sentava lá no fundo deixava lá a vontade, auxiliava ela se precisava, e deixei ela bem a vontade sim. Eu acho que tem que ter sabe, essa conversa, essa... pra ela já ir também né, se adaptando. Ter esse contato né com a criançada, com a aula em si né...

P: e hoje em dia, o que você acha mais importante no estágio?

PC-V: eu acho que...em primeiro lugar eu acho, eu penso que... eu vejo por mim no meu tempo, o contato né, o contato com as crianças a seqüência das atividades que a professora dá, a rotina que a professora segue, ela vê na sala de aula como que a professora segue a rotina, como ela divide os horários, como é esse “têti-a-têti” com a criança, o corpo-a-corpo, né, algumas situações as vezes inusitadas que acontece, como que a professora se sai. Ela pode até observar porque... não é porque eu sou professora da sala que eu to sempre certa, as vezes a estagiária pode falar... eu até gosto disso sabe, eu até falava pra minha estagiária ano passado: “se tiver alguma novidade no que eu estou falando, fala pra mim, vamos agilizar isso, vamos fazer uma troca” né, eu acho que é importante pra estagiária esse corpo-a-corpo, pra ela ver como que é a rotina do dia-a-dia de uma sala de aula, né. Porque... eu acho que é isso que ela tem na cabeça no momento que ela tá fazendo pedagogia né... é pedagogia em si, é trabalhar a metodologia, que a gente chamava de metodologia, os métodos né, na sala de aula. É muito interessante isso, essa troca. Eu sou contra, contra e terminantemente contra aquela estagiária que entra na sala de aula, senta no fundo da classe e fica olhando o que você tá fazendo e só anotando, anotando, anotando, eu acho isso horrível, o de observação, eu acho isso horrível, eu tenho pavor daquela estagiária que senta no fundo da sala e só fica observando. Eu gosto da estagiária que entra na sala de aula e interage sabe, com a aula, comigo, com as crianças, e se torna assim um membro daquele horário sabe, eu acho isso fabulosos, agora aquela que só senta no fundo da classe e fica olhando, sinceramente eu não gosto.

P: então a senhora não acha importante o estágio de observação?

PC-V: Ai não, pra mim eu não gosto, eu gosto da estagiária que vai e interage, que já vai praticar. Que me ajuda, ajuda a corrigir caderno, ajuda olhar as crianças, sabe, que fica ali como uma pessoa que tá ali trabalhando também, entendeu? Eu adoro essa parte. Porque aquela que observa, é interessante, isso eu não sei, é a opinião minha, eu acho assim: “o que será que ela tá anotando lá, o que será que ela tá pensando de mim, mas porque ela tanto anota?” né, isso me da uma agonia... eu não gosto! Eu gosto daquela que interage...

P: como você já teve estagiários na sua classe, como orientou esses alunos?

PC-V: quando elas me pedem opinião eu oriento, eu falo: “olha, eu costumo fazer assim, assim, assim”, e quando elas não pedem, elas estão só sentadas lá no fundo, eu chego e falo: “olha você não quer me ajudar aqui, esse aluno tá com tanta dificuldade, você não quer dar uma ajudinha aqui pra ele”, né, porque eu sei que ela tem a prática também né, e... “você não quer dar uma ajuda pra ele enquanto eu vejo esse, enquanto eu vejo aquele?”, eu procuro orientar assim, aí ela me pergunta: “como você costuma fazer” né, eu falo: “olha, eu faço assim, assim, corrijo dessa forma procuro não colocar a minha correção, faço de forma que a criança perceba o erro dela”, entendeu? Eu acho que é dessa forma, é mais ou menos assim que eu ajo com a estagiária.

P: e você procura passar alguma coisa pra elas sobre o que é ser professor, sobre a docência?

PC-V: é, eu sempre gosto de conversar com as estagiárias, as meninas que vão, nesse sentido também né, eu falo: “a gente tem que ser enérgica”, quando você tem necessidade tem que ser enérgica, você não pode só passar a mão na cabeça, sabe, é... você tem que ser carinhosa na hora de ser carinhosa, você tem que elogiar, quando a criança erra você não pode ser assim... você dar muita ênfase pro erro: “olha, você errou...”, é o que acabei de falar pra você, você tem que fazer a criança enxergar o erro dele, você pega: “olha, olha aqui junto comigo, olha aqui, vamos olhar, tá vendo, aqui o que você percebe?”, e a criança ela tem essa capacidade de perceber o erro dela sabe, e eu acho que é dessa forma. E você tem que saber ser enérgica também, você não pode deixar só “meu amor, meu bem” beijinho, beijinho abracinho, porque aí meu bem você perde o fio da meada, você perde a rédea e eu acho que o professor tem que ter o seu papel... papel de educador, papel de amigo, papel de orientador, tudo isso né, eu acho que tudo se encaixa, e você tem que saber a hora que você tem que fazer tal papel, você tem que desempenhar aquele papel. A hora que você é orientadora, a hora que você é educadora, a hora que você é... sabe, a hora que você tem que ficar brava... brava num bom sentido, fazer a criança enxergar as atitudes que ela tá tomando que não está de acordo. Eu acho que tem coisas que você tem que... é um jogo de cintura né. Aí as vezes eu converso com ela quando eles estão em alguma atividade assim, aí eu chego e falo: “tá vendo aquela criança, observa as atitudes dela, tá vendo, assim, assim, assim”...

P: você acha que os estagiários tem alguma dificuldade, mas com relação á prática?

PC-V: não acredito assim que tenha dificuldades não, acho que as estagiárias são bem orientadas, entendeu? É assim, tem situações as vezes que elas ficam assim... assim meio na saia justa, assim: “ai, eu fico brava, eu acarinho”, sabe, eu acho que essa parte assim que ainda tá... não é no conteúdo, o conteúdo eu acho que vocês se saem super bem, sabe, nossa, eu admiro o trabalho das estagiárias. Eu acho mais... é o que eu falo sempre, é o corpo-a-corpo né... na hora de você ter o corpo-a-corpo com a criança, eu acho que os anos de prática que dão essa experiência pra gente... eu acho...porque muitas vezes vocês ficam receosos, né, vocês não ficam receosas as vezes de ficar brava com uma criança? A criança tá extrapolando,

mas vocês ficam receosas, ficam: “olha, não pode” né, assim meio de mansinho, e nem sempre a gente pode ficar de mansinho...tem que ser não sem educação, você tem que ser enérgica entendeu? Tem que saber por a criança no lugar dela e você ocupar o seu. Você não pode inverter os papéis dentro da sala e aula, se não... acabou. Ah você não pode inverter os papéis... o aluno não pode domar você, de jeito nenhum.

P: e você acha que esses estagiários trazem alguma contribuição pra escola e pra você?

PC-V: muito, muito, muito. Todas as vezes que eu tive estagiária, nossa, sempre tive a colaboração delas. E mesmo que elas só ficam lá quietinhas no fundo só me olhando, eu peço [*risos*], eu peço ajuda sim, porque nossa, seria ótimo... fala-se muito em professor adjunto né, tá aí no novo estatuto o professor adjunto que até hoje não apareceu. Principalmente hoje em dia, o professor adjunto... um auxiliar dentro da sala de aula hoje em dia seria assim importante, eu acho. Que hoje em dia tá muito difícil o comportamento das crianças, dar atenção, porque tudo hoje em dia distrai a criança, levam mil materiais pra escola, coisas que não tem necessidade, sabe, e que não são necessárias. Material extra, leva-se quando a professora pede pra fazer um trabalho, se você não vai fazer um trabalho extra, é o necessário pra criança aprender. E nossa, hoje eles tem mil e uma coisas dentro daquela mochila. A mochila fica pesada de tanta coisa que eles levam e atrapalha... então eu acho que o auxiliar dentro da sala de aula, hoje, seria importante... muito...

P: e quais as contribuições que os estagiários trazem?

PC-V: olha, como eu já sou mais da antiga né, eu assim, eu trago muito antigo com o novo, eu faço uma mistura assim sabe, graças a Deus da certo. Eu acho que vocês trazem bastante novidade pra gente, vocês estão mais atualizadas assim... comparado a mim, comparando a mim, com meu tempo de trabalho. Vocês estão mais atualizadas e isso, nossa, colabora bastante pra gente viu, as novidades, nossa... são importantíssimas, e eu gosto bastante. Principalmente quando me trás novidade e me ajuda bastante assim na sala de aula... nossa, eu gosto bastante!

P: você avalia seus estagiários durante o processo de estágio dentro da sala de aula?

PC-V: é, eu avalio assim, quando eu vejo que é uma estagiária dinâmica, prestativa, que você vê que ela gosta do que faz, que ela tá ali realmente porque ela quer aquilo, eu percebo sim, eu falo: “nossa que legal, aquela estagiária eu quero o ano inteiro junto comigo” né. Agora quando é uma estagiária assim sabe, não te diz nada... ai eu não... eu falo: “ai que bom que essa estagiária foi embora”, olha sinceramente falando, é assim que eu penso. Depende muito da estagiária mesmo, depende viu... tem estagiárias e estagiárias, tem viu....

P: e alguma vez elas chegaram a atrapalhar em alguma coisa?

PC-V: não, atrapalhar não, porque é o que eu falo pra você, aquelas que realmente vem disposta a ajudar, tudo, nossa muito legal, aquelas que não estão dispostas... que tá lá só pra cumprir mesmo aquele horário, que fica só lá no fundo da classe

assim, fica lá também, não me atrapalha. Não muda a minha rotina, não mudo, o que eu tenho... a minha rotina é a minha rotina... não rotina assim que eu faço todo dia, a minha rotina de aula... o que eu planejei para aquele dia... não interfere na minha rotina. E aquela que vem de fora, me trazendo novidade pode interferir na minha rotina a vontade que eu do espaço, eu do espaço sim... eu sei porque eu já passei por isso, há muitos anos atrás mas eu ainda me lembro perfeitamente...

P: você teria alguma proposta para o estágio supervisionado?

PC-V: é o que eu falei pra você, eu gosto bastante quando vocês chegam e falam: “eu vou estagiar, mas eu gostaria de estar interagindo com a aula, tá trazendo novidades” né, assim eu acho legal viu. Interagir, interagir bastante com a professora, com os alunos. E sabe que os alunos eles gostam, eles pegam amor na estagiária também... eles ficam tristes quando elas vão embora, quando vem no último dia elas falam: “hoje é meu último dia” e aí eles falam: “Ahhh” eles gostam né, tudo que é novidade é gostoso né, tudo que é novidade é gostoso. Quando trás novidade pra rotina da sala de aula é gostoso...

P: as professoras que te recebiam na escola gostavam ou era indiferente pra elas?

PC-V: é aquilo que eu falei pra você, algumas sim, outras não, aquelas que ficam só observando acho que nenhuma professora gosta, a gente reclama viu... porque é uma interferência assim, vamos dizer... uma interferência morta, vamos dizer né, que tira um pouco da sua liberdade né, agora aquela que interage já né, tá ali junto com você, na sua proposta... é o que eu falei pra você, professor adjunto é uma coisa maravilhosa, e a estagiária que interage ela tá ali como professor adjunto né, tá praticando, tá ajudando, a gente gosta, nossa, tá aprendendo e muitas vezes até ensina... ensina a gente também, como não. Foi o que eu falei pra você, tudo que é novidade né...é bem vinda!

Discente: Marina Cyrino

Orientador: Samuel de Sousa Neto

Rio Claro
Outubro/2009