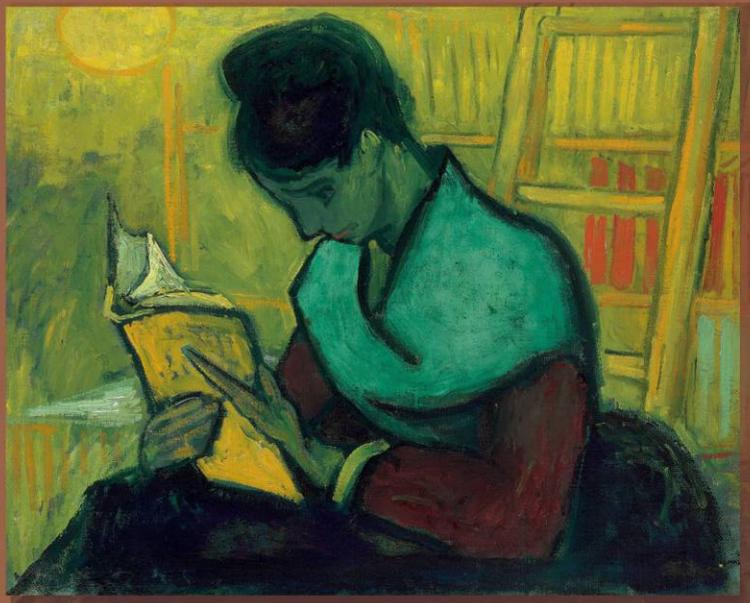


Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional



Marta Nörnberg (Org.)

**FORMAÇÃO EM CONTEXTOS
DE ESTÁGIO
E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL**

Marta Nörnberg (Org.)

FORMAÇÃO EM CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



Apoio:



**E-book
2ª edição**



São Leopoldo/RS

2017

© Marta Nörnberg – 2017
martanornberg0@gmail.com

Editoração: Chris Ramil

Capa: Chris Ramil

Imagem da capa: “La lectrice de roman”, de Vincent van Gogh

Revisão: Edson Ponick

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luis H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

F723 Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional / Organizadora: Marta Nörnberg. São Leopoldo: Oikos, 2017.

160 p.; 14,8 x 21cm. E-book.

ISBN 978-85-7843-732-9

1. Professor – Formação. 2. Estágio curricular – Educação. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino – Estágio supervisionado. 5. Professor – Educação continuada. I. Nörnberg, Marta.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
Maria da Assunção Calderano	
APRESENTAÇÃO	19
Marta Nörnberg	
ESTUDO 1	29
A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS DISCURSOS SOBRE ESTÁGIO E PRÁTICA DE ENSINO EM ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE	
Vanessa Caldeira Leite e Maria Manuela Alves Garcia	
ESTUDO 2	53
O QUE É DA ORDEM DO TEÓRICO E DO PRÁTICO? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio	
Marta Nörnberg e Patrícia Pereira Cava	
ESTUDO 3	73
DIZERES E SABERES DOS/NOS ESTÁGIOS CURRICULARES	
Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto	

ESTUDO 4	95
POR UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	
Maiane Liana Hatschbach Ourique e Marta Cristina Cezar Pozzobon	
ESTUDO 5	113
APRENDER A SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Igor Daniel Martins Pereira	
ESTUDO 6	133
MESTRADO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	
Maira Ferreira	
SOBRE OS AUTORES	157

PREFÁCIO

Maria da Assunção Calderano

Desafio complexo, esse de construir um prefácio de uma obra. Sobretudo quando ela contempla em si uma rede de significados e um nível de complexidade que, por si, revela seu alcance, nem sempre apreendido em palavras passíveis de serem traduzidas em um prefácio.

A vontade, em um primeiro momento, é apenas dizer: conheçam a obra! Adentrem-se nela, em sua inteireza, e certifiquem-se quão grandiosa e acessível ela é! Com que maestria e simplicidade trata de temas complexos com a sutileza, delicadeza e profundidade desejados e exigidos por quem vê os processos formativos como um centro dinâmico a partir do qual gravitam experiências pessoais e coletivas vivenciadas nas escolas, nas universidades, nos centros de formação, no mundo do trabalho e no mundo da vida (HABERMAS, 1984; 1987)!

No processo de construção de uma forma escrita, visando prefaciá-lo este livro, não pude me furtar, ao contrário, tive que enfrentar indagações orientadas pela dúvida metódica (DESCARTES, 1996). Como destacar e considerar devidamente as ideias e expressões centrais ressaltadas, tanto na apresentação quanto nos textos que se seguem, sem

ser redundante, ou mesmo repetitiva? Como abraçar a obra em sua amplitude, contemplando suas particularidades sem ser extensa? Como identificar ideias-chaves, geradas e geradoras de experiências múltiplas, contidas em seu interior, sem prejuízo da riqueza de conceitos e definições que esta obra encerra?

Na tentativa de superar os desafios mencionados e, ao ler detidamente a obra, saltou-me aos olhos a relação estreita de cumplicidade dos autores com os temas por eles tratados. Todos os textos aqui apresentados são frutos de trabalho teórico-prático, persistente, assíduo, apurado, indicando que a temática, em suas diferentes facetas, faz parte do cotidiano de quem a está tratando, indo muito além de um mero ritual de escrita acadêmica. A obra, em sua completude, focaliza, de perto, experiências, conceitos, documentos, opiniões e práticas buscando alcançar compreensões mais profundas a respeito do que se elege como foco, estabelecendo relações com outras dimensões, anunciando concepções e práticas orgânicas (GRAMSCI, 1974; 1985; 1986) vivenciadas pelos diferentes agentes sociais (GIDDENS, 1976; 1979; 1989; 1991) que atuam nos processos formativos.

Outro aspecto que me chamou a atenção neste livro é a interlocução promovida pelos profissionais que atuam em diferentes espaços, dentro e fora dos ambientes universitários, integrantes de diversos grupos de pesquisa de distintas instituições, destacando olhares múltiplos, singulares e ao mesmo tempo relacionados a partir da mesma temática geral, com rigor acadêmico aguçado e sensibilidade profissional visível.

Ao elegerem o estágio curricular como ponto de articulação dos textos, revelam que essa temática é, por si, também um eixo articular entre a formação e o trabalho docente, entre a universidade e a escola básica, entre a formação inicial e continuada.

Posso atestar que li, todos os textos, com imenso prazer e com o sentimento ávido para mergulhar na discussão a fim de contemplar

melhor cada uma das reflexões e proposições aqui identificadas. Com a leitura, senti disparar em mim algumas questões, seja de esclarecimento, seja de inquietação, seja de consolidação de preocupações e perspectivas. Senti-me impelida a estabelecer um diálogo contínuo com reflexões que venho desenvolvendo, particularmente nos últimos anos, ao lado de outros colegas que também se debruçam sobre essa temática.

Assim, ao prefaciá-la esta obra, tomei a liberdade de fazer links com outras reflexões, tentando aproximar-me ainda mais com os subtemas aqui destacados, esperando que o leitor, assim também o faça, colocando-se dentro da obra, sentindo-se também acolhido por ela. Assim me senti.

Ao fazer a apresentação da obra, Marta Nörnberg destaca a importância do estágio curricular, reconhecendo-o como:

um tempo em que se atua sob a supervisão e orientação de um expert, participando de processos que colocam em movimento múltiplos aspectos que constituem as ações de ensinar e aprender uma profissão e, em especial, de ensinar outros indivíduos, em contextos escolares e não-escolares.

Reafirmando esse lugar do estágio na formação docente (LÜDKE, 2013; PIMENTA, 2002; SILVESTRE e PLACCO, 2011) e considerando a multiplicidade da realidade que não se apresenta de modo unívoco, fiquei me perguntando: o que fazer quando os orientadores e supervisores de estágio não são tão experts assim? Ou quando não possuem a noção de que estão preparando profissionais para atuarem como professores? Ou ainda quando desdenham dessa dimensão formativa, tratando-a como algo dispensável? O que fazer quando não conseguem o tempo para se dedicarem à orientação e à supervisão dos estagiários? Situações como essas são encontradas, não tão raramente, tanto nas universidades quanto nas escolas. Em nossos estudos, identificamos universidades que não computam o horário de orientação de estágio feito por professores. Algo similar ocorre com os professores

da escola básica: sua atuação junto ao estagiário não é considerada. Raramente são reconhecidos pela universidade como formadores – sequer é registrada devidamente sua participação nessa etapa tão importante da formação docente (CALDERANO, 2013c; 2014b).

Assumindo o enfrentamento de questões referentes aos discursos sobre as práticas, os estágios curriculares e os processos formativos de modo mais ampliado e, ao mesmo tempo, dedicando atenção às similaridades e discrepâncias entre as vozes e as ações destacadas, indícios de uma relação com o *locus* de cada agente podem ser observados no interior da obra.

A formação dos professores da escola básica e dos docentes do ensino superior também se figura como uma temática transversal por entre os textos, à medida que vão se evidenciando elementos que declaram, direta ou indiretamente, que a fragilidade dessa formação impacta significativamente na preparação profissional dos futuros professores.

Identifico neste contexto a pertinência de aprofundamento contínuo das ações desenvolvidas pelos diferentes agentes sociais. A discrepância entre elas revela a discrepância das concepções que as sustentam e reforçam as dispersões e a fragilidade das experiências formativas no estágio (CALDERANO, 2013a; 2013b). O contrário também se clarifica na presente obra. Experiências teórico-práticas relevantes apontam a qualidade dos processos formativos e seus reflexos na prática docente atual e futura, evidenciando o poder de ação dos agentes implicados no processo (CALDERANO, 2015).

Até mesmo a *burocracia*, presente no campo profissional e, portanto, no estágio também, ao ser tratada entre os textos, revela sua condição de potencializadora ou castradora dos processos educacionais, deixando margem para compreendermos que o que mais importa é o que fazemos com ela, apesar dela e por causa dela.

De modo similar, os projetos pedagógicos, com seus hiatos, redundâncias, insipidez ou criatividade, organicidade e dinamicidade

revelam o espaço possível para a sistematização e proposição de relações mais favoráveis entre a universidade e a escola, entre a formação e o trabalho docente. A ausência de diretrizes, o cerceamento da prática ou a ênfase em práticas proativas, longe de atuarem como um recurso mágico de regulamentação das ações formativas, representam uma síntese, uma charneira entre o que é esperado e o que é construído em cada campo profissional. A relação orgânica (ou não) entre o planejamento, a execução e a avaliação do processo pode ser identificada na análise dos projetos, desde que analisados em seu contexto dinâmico.

As experiências da docência relatadas por meio do estágio – envolvendo professores da universidade e da escola e os graduandos em diversos cursos de licenciatura – aguçam o interesse em adentrar, ainda mais, nas salas de aula e nos seus bastidores, tecendo análises cuidadosas das narrativas apresentadas, num diálogo contínuo entre a profissão e a vida que segue além dos muros institucionais. Que imagens acerca da formação e do trabalho docente são criadas, incutidas ou compartilhadas? Qual ou quais seriam suas gêneses e a quem elas servem?

E o que dizer sobre as angústias entre o tornar-se professor, consolidar ou modificar experiências anteriores? Como atuar de modo favorável aos processos de formação referenciada como qualificada, apesar e em meio a parcas condições de trabalho? A vivência do estagiário nesse contexto, dependendo da forma com que for orientada e supervisionada, poderá fazer toda a diferença para a consolidação da escolha profissional do graduando, podendo impactar na maneira como este irá atuar na profissão definida.

Longe de esgotar todas as reflexões que esta obra estimula, induz e propõe, o espaço para pensar em alternativas cada vez mais relacionadas entre os saberes e os espaços institucionais é colocado também em evidência por entre os textos aqui apresentados. Alternativas estas visando não apenas a superação dos desafios encontrados, mas o alcance de novos patamares profissionais, onde a atuação seja

reconhecida não apenas, mas necessariamente no interior da categoria, mas também no âmbito das políticas educacionais.

Diante de tantos desafios atuais, objetivos e subjetivos inerentes à profissão docente, Marta Nörnberg destaca que não basta “*reinventar a escola enquanto local de trabalho*”, mas é urgente reinventarmos-nos “*enquanto profissionais*”.

Tendo o necessário cuidado para não reduzirmos indevidamente o alcance de tal grandiosa tarefa às nossas próprias ações, faço coro com Marta e considero: se nós, profissionais da educação, não estivermos ocupados ativamente com essa demanda, a quem caberá tal esforço? Se nós não nos investirmos de novas ações e propósitos que desemboquem em ações orgânicas, quem o fará?

Neste aspecto, essa obra é singular. Faz valer esse compromisso dos autores enquanto pessoas e profissionais da educação.

Ela revela sua capacidade de nos mover ativamente para além de uma atitude insípida de um leitor passivo. Ela nos convida a adentrar nas questões apresentadas, mergulhar, navegar, chegando a novos portos e ancoradouros, vislumbrando também novas viagens.

E aí, peço licença aos autores para lançar um desafio: diante de tantos olhares e perspectivas em torno do estágio curricular, no qual se anuncia e se denuncia a ausência de um projeto de formação de professores que se revela na opacidade (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e dispersão de orientações com que são tratados os estágios curriculares das licenciaturas (CALDERANO, 2013c; 2014b), que tal dar continuidade a essa obra, vislumbrando já uma segunda edição da publicação? Que tal contemplar, de maneira ainda mais abrangente, as visões e proposições relacionadas aos estágios desenvolvidos nas Instituições do Ensino Superior Brasileiras e na escola básica, campo do estágio? Ao lado disto, destaco que os professores supervisores, que atuam na escola básica como co-formadores, nem sempre são reconhecidos como tal pelas universidades, tampouco pela legislação e

pela carreira do Magistério. Neste contexto, a partir deste diagnóstico, associado a outros que se interconectam e se complementam, que tal esboçar proposições orgânicas, envolvendo os agentes do processo formativo – da escola e da universidade – estabelecendo o que poderíamos e deveríamos fazer juntos para o aprimoramento da profissão docente?

Considero que as reflexões tecidas nesta obra e as ideias aqui lançadas constituem-se sementeiras, donde novos plantios e novas colheitas poderão ser feitas, sempre com o olhar atento no micro e macro espaço. É necessário cuidar das relações interpessoais, interinstitucionais e da macro política de modo que a complexidade do tema tratado não se reduza a uma problemática acadêmica ou profissional específica daqueles que se ligam diretamente a este desafio. Distintamente, que todos os que atuam junto a processos formativos possam reconhecer a importância de melhorar a carreira e valorizar a profissão docente. Para tanto, não há como negar o papel crucial da formação de professores, no contexto das políticas educacionais e das condições de trabalho docente. As conexões entre os campos e os tipos de interligações visualizados apresentam-se, de maneira clara, nas ações desenvolvidas no âmbito dos estágios curriculares. Os modos pelos quais o estágio curricular é desenvolvido trazem indícios das concepções que sustentam tanto a formação quanto o trabalho docente vivenciado na atualidade. O estágio curricular pode ser entendido como uma variável síntese na qual se identifica a valorização ou não da profissão docente.

Na elaboração das políticas educacionais e do currículo, é conveniente pensar naqueles que deverão incorporar ou não tais propostas em seu trabalho cotidiano. Reflexões e experiências nacionais e internacionais, sobretudo no âmbito da América Latina, precisam ser consideradas, destacando elementos micro e macro, objetivos e subjetivos, pessoais e coletivos (VAILLANT, 2003; TENTI FANFANI, 2007; 2011; CALDERANO, 2004a). Os processos de formação docente pressupõem a articulação entre diferentes fatores, agentes sociais e demandas públicas.

Assim, é razoável supor que tanto a avaliação dos processos formativos (FREIRE, 2001; CALDERANO, 2004c) – e neles o estágio tem sua centralidade justa – quanto a avaliação das políticas educacionais prescindem de uma participação ativa de todos os que promovem e/ou sofrem os efeitos da boa formação ou da ausência dela.

Ressalto, por fim, o que declara Marta na apresentação desta obra:

não basta apenas idealizar e reinventar as práticas pedagógicas; também é preciso reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de apoiar e acompanhar as crianças e jovens em seu desenvolvimento e aprendizagem.

A partir do olhar que aqui compartilho, compreendo e atesto a importância desta obra, que não apenas indica a necessidade das articulações anunciadas, mas representa um esforço de buscar, realizar e avaliar tais conexões.

Referências

CALDERANO, M. da A. Ações Desenvolvidas por Estagiários e Professores da Escola Básica e a Tipificação da Postura Docente. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, VII, 2013a, Vitória/ES. Anais... Vitória: 2013a, cd-rom.

_____. Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: Formação no Estágio Curricular. Coleção **Textos FCC** (Impresso), São Paulo: FCC/SEP, 2014b. v. 43, 104 p. Coleção **Textos FCC** (Online), São Paulo: FCC/SEP, 2014b. v. 43, 104 p. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/305>>, <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewIssue/305/67>>.

<<http://departamento.pucp.edu.pe/educacion/files/2015/06/CALDERANO-PRACT-PREPROFESIONAL.pdf>>.

_____. **Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: Formação Inicial e Continuada através do Estágio Curricular.**

Relatório entregue à Fundação Carlos Chagas - Estágio Pós-Doutoral. São Paulo: FCC, 2013c, 295 p.

_____. Estágio curricular docente: como alunos e professores da universidade e da escola básica o avaliam? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, XVII, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: 2014c. v. livro 2. p. 02843-02854. Disponível em:

<<http://www.uece.br/endiipe2014/ebooks/livro2/EST%C3%81GIO%20CURRICULAR%20DOCENTE%20COMO%20ALUNOS%20E%20PROFESSORES%20DA%20UNIVERSIDADE%20E%20DA%20ESCOLA%20B%C3%81SICA%20O%20AVALIAM.pdf>>

_____. Micro e Macro Política Educacional: O que o estágio curricular docente nos indica. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, XII, 2014, Águas de Lindoia/SP. **Anais...** UNESP: 2014a. Disponível em:

<http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=2415>

_____. Modalidades de Ações Desenvolvidas por Estagiários e Professores da Escola Básica Supervisores de Estágio. **Formação Docente**, v. 04, p. 141-159-159, 2013b. Disponível em:

<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/61/1>>

_____. O estágio curricular: o poder de ação e a formação dos professores nele envolvidos. In: EDUCERE - Congresso Nacional de Educação, XII, 2015, Curitiba/PR. **Anais...** Curitiba: 2015, p. 3320-3336. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22337_9496.pdf>

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: COLÓQUIO - MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal, 2001. **Anais...** Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 12/3/2003.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Central Problems in Social Theory**. Berkeley: University of California Press, 1979.

_____. **Constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **New Rules of Sociological Method**. New York: Basic Books, 1976.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 6ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Obras Escolhidas**. Vol. I. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da cultura**. 5ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. V. 1. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon Press, 1984.

_____. **The theory of communicative action**. V. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press, 1987.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação**

em Perspectiva, v. 04, n. 1. jan./jun. 2013. p. 111-131.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. S. Modelos de Formação e Estágios Curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 05, p. 01-20, 2011.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, Agosto 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abril 2014.

_____. Notas sobre la construcción social del trabajo docente. In: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. da. **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas/SP: Autores Associados com co-edição Faculdade de Educação da UNB, 2011, p. 253-277.

VAILLANT, D. Formação de Formadores: Estado da Prática. **PREAL** Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Nº 25. Outubro de 2003. Disponível em:

<http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

APRESENTAÇÃO

Marta Nörnberg (Org.)

Ser professor envolve uma complexidade de noções e aspectos. Aprender, ensinar e se tornar professor são processos – e não eventos – que se iniciam antes da formação profissional – que autoriza o exercício da profissão – e se estendem ao longo de toda atividade profissional, constituindo a profissionalidade docente. Por isso, tornar-se docente é tarefa que está intrinsecamente relacionada ao ato de ensinar e aprender, bem como aos processos de composição da identidade e do desenvolvimento profissional. Há, no entanto, um tempo/espaço em que tais processos relacionados ao ato de aprender a ser professor e ensinar são intensificados: o estágio curricular.

O estágio curricular é uma ocasião potente e singular para o processo de aprendizagem da docência porque favorece condições estruturais e relacionais para, ao mesmo tempo, praticar o que é próprio da atividade profissional – ensinar – e, principalmente, refletir e teorizar sobre o que se experimenta, produzindo conhecimentos pedagógicos. Trata-se de um tempo em que se atua sob a supervisão e orientação de um *expert*, participando de processos que colocam em movimento múltiplos aspectos que constituem as ações de ensinar e aprender uma profissão e,

em especial, de ensinar outros indivíduos, em contextos escolares e não-escolares.

Dado a sua singularidade e complexidade, o estágio é um dos componentes curriculares mais desafiantes para as instituições formadoras de professores, seja a escola ou a universidade, porque permite aos envolvidos acerrar-se de diferentes dimensões que constituem as atividades de ensino. Uma dessas dimensões refere-se aos contextos de atuação docente que cada vez são mais complexos em suas dinâmicas econômicas, sociais e intelectuais. Uma outra dimensão refere-se a própria construção de um conjunto de conhecimentos necessários para agir na urgência e na incerteza que caracterizam os espaços educacionais. Em síntese, os desafios inerentes à ação docente, na contemporaneidade, parecem cada vez mais requerer dos professores uma dupla responsabilidade: a de reinventar a escola enquanto local de trabalho e a de produzir a si mesmos enquanto profissionais.

A aprendizagem da docência em contexto de estágio curricular favorece não apenas o estagiário, mas, também, os professores envolvidos. O estágio, nesse sentido, pode ser entendido como espaço-tempo de formação inicial e continuada de professores. Aprende-se com o professor da escola e da universidade que, pela ação do estagiário, também (re)aprendem a ser professor. Assim, o aprendizado para a docência se faz na interação com o outro, o que exige do professor uma posição ética e uma disposição para estar-junto – estagiário ou colega de profissão – em seu processo de aprendizado. Para isso, não basta apenas idealizar e reinventar as práticas pedagógicas; também é preciso reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de apoiar e acompanhar as crianças e jovens em seu desenvolvimento e aprendizagem. O exercício da profissão docente envolve atores individuais e coletivos que se veem diante da oportunidade de revelar seus saberes, suas lógicas e dúvidas, suas posições teórico-práticas, sustentáculos da ação docente.

Entre os anos 2011 e 2014, os autores dos capítulos que compõem esta obra estiveram envolvidos em pesquisas que se ocuparam dos processos de formação de professores, inicial e continuada, realizando estudos no campo das políticas curriculares, do exercício e desenvolvimento profissional e da prática pedagógica em contexto de estágio. Nesse sentido, em virtude de encontros de discussão entre os pesquisadores desses diferentes grupos de pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), com colegas de outras instituições, estabeleceu-se como meta a sistematização de aspectos teórico-metodológicos que estavam no horizonte das investigações conduzidas. O conjunto de textos que formam esta obra apresenta conteúdos dessas reflexões que foram objeto de interlocuções ocorridas em encontros dos grupos de pesquisa e reuniões de trabalho. São textos que versam sobre diferentes dimensões do processo de formação de professores, explicitando as intenções e as abordagens teórico-analíticas de cada estudo. Na sequência, cada um dos estudos é apresentado, destacando a problemática de investigação e as principais contribuições para a pesquisa educacional e para os processos de formação de professores.

O primeiro estudo, *A relação teoria e prática nos discursos sobre estágio e prática de ensino em estudos sobre formação docente*, de autoria das professoras Vanessa Caldeira Leite e Maria Manuela Alves Garcia, pesquisadoras do Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: Currículo, Políticas e Profissionalização Docente (GEDEB/UFPEL), analisa a produção intelectual construída sobre a relação teoria e prática no âmbito da formação de professores, apresentando os diferentes discursos produzidos sobre a prática de ensino e o estágio na formação docente. Trata-se de um estudo vinculado ao trabalho de pesquisa de doutoramento da primeira autora. O estudo mostra que o estágio e a prática de ensino ainda são tidos como momentos por excelência de “desvendar” e conhecer a “realidade” da escola e do próprio currículo de formação profissional. O estágio continua sendo entendido

como momento em que se testa a competência do futuro mestre e a capacidade formativa da instituição superior. É o momento em que currículo e conteúdo formativo são profundamente questionados em sua capacidade de responder às demandas e necessidades de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino na escola básica. As autoras problematizam esses discursos indicando a importância de uma formação intelectual e profissional sólida para os futuros professores da educação básica no campo das práticas discursivas da pedagogia e do ensino dos conteúdos da área de conhecimento de abrangência de um curso de licenciatura. Entendem que esta é uma tarefa urgente para dar conta do crescente processo de desintelectualização e pragmaticidade que caracterizam os currículos dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, sugerindo, para isso, uma formação multidisciplinar.

O segundo estudo, *O que é da ordem do teórico e do prático? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio*, produzido pelas professoras Marta Nörnberg e Patrícia Pereira Cava, pesquisadoras do Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CIC/UFPEL) e do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE/UFPEL), apresenta uma discussão sobre a relação teoria e prática em contexto de estágio docente. A produção refere-se a resultados do projeto de pesquisa “Componentes da ação docente de professores/as formadores/as e de acadêmicos/as em estágio curricular”, financiado no âmbito do programa Apoio a Recém Doutor (ARD), da FAPERGS, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013. O texto oferece pistas conceituais para pensar sobre as compreensões dos acadêmicos no sentido de avançar o campo interpretativo sobre o processo de aprendizagem da docência em contexto de estágio. A partir do reconhecimento de que os entendimentos dos acadêmicos são distintos, marcados pela praticidade, característico do processo de imersão na escola, apresentam-se certas tendências e deslocamentos conceituais que

caracterizam a forma dos estudantes constituírem sua aprendizagem da docência e, sobretudo, de entenderem o papel do professor em contextos de ensino. Mobilizadas por esses aspectos que evidenciam certa dicotomia entre elementos constitutivos da formação docente, as autoras problematizam a noção sobre o que é da ordem do teórico e do prático, sustentando que a formação docente precisa ser entendida como ação capaz de permitir certo número de cenários para a atuação, num universo de interações que ajudem o futuro professor a resolver diferentes tipos de problemas: cotidianos, teóricos, metodológicos, comportamentais, de falta de condições de trabalho e recursos. Também sugerem que as experiências formativas necessitam oferecer condições para que os acadêmicos possam identificar e reconhecer as contradições da educação e da tarefa de ensino para, assim, resguardar a singularidade de cada situação e de cada sujeito da ação educativa.

O terceiro estudo, *Dizeres e saberes dos/nos estágios curriculares*, da professora Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto, pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP/UFPEL), apresenta resultados de pesquisa sobre a organização dos estágios curriculares presenciais em cursos de formação de professores, bem como expõe as percepções dos professores orientadores de estágio sobre o seu papel frente a este componente curricular, financiada pela FAPERGS e conduzida durante os anos de 2011 a 2013. Com base na análise dos projetos pedagógicos, a autora mostra algumas tensões que são recorrentes nos cursos de licenciatura, como, por exemplo, a centralidade nas disciplinas consideradas científico-culturais específicas da área de formação do curso de origem, denotando a inexistência de uma unidade acerca do estágio, especialmente que considere a articulação entre os diferentes componentes curriculares do curso de formação. Com base na percepção dos orientadores, é possível verificar que, na instituição pesquisada, não há uma diretriz no sentido de centralizar encaminhamentos considerados burocráticos, nem apoio

pedagógico e administrativo para dirimir dificuldades enfrentadas para efetivar as orientações de estágio, como: turmas muito grandes, difícil acesso nas visitas aos estagiários, falta de tempo efetivo para orientação, grande número de estagiários por orientador, falta de instituição campo para atender a demanda; parceria e diálogo insuficientes com os professores das escolas básicas. O estudo mostra que grande parte do trabalho realizado nos estágios decorre de um investimento muito individual dos professores que assumem tal disciplina ou área, o que descaracteriza uma proposta mais coletiva de formação de professores nos cursos, mesmo quando afirmada no projeto pedagógico.

O quarto estudo, *Por uma experiência possível nas práticas de estágio curricular supervisionado*, de autoria das professoras Maiane Liana Hatschbach Ourique e Marta Cristina Cezar Pozzobon, pesquisadoras vinculadas ao grupos de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (UFSM) e Grupo Institucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (UNISINOS), docentes da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, discute a vivência do estágio na Educação Infantil como uma possibilidade de produção da experiência da docência. As autoras partem do argumento de que diferentes abordagens contemporâneas tentam se precaver dos dogmatismos, dos moralismos ou das relações fechadas em causa-consequência, no campo da formação docente; no entanto, ainda vigoram determinados mitos em torno do discurso pedagógico que produzem determinadas imagens sobre a docência. A argumentação articula-se em torno de um conjunto de indagações que as autoras buscam, ao longo de suas experiências de supervisão de estágio, compreender: Em quais narrativas sobre a formação os estagiários abrigam-se para comporem suas imagens da educação e da docência? De que forma estes alunos compreendem os testemunhos da formação feitos pelo professor formador? Com base na discussão que elaboram, afirmam que os estagiários que afinam a expressividade da linguagem e ampliam a sensibilidade para

aprender, conseguindo controlar a ansiedade de pensar apenas na utilidade do saber e ver nas atividades propostas (leitura, pesquisa, planejamento) possibilidades de aprender mais sobre a formação e a educação, distanciam-se do imediato e compreendem de forma ampliada as relações possíveis e prováveis de uma realidade que está em devir e, assim, sentem-se provocados a tensionar vivências, certezas e aprendizagens.

O quinto estudo, *Aprender a ser professor de Ciências no contexto dos anos finais do ensino fundamental*, conduzido pelo professor Igor Daniel Martins Pereira, que atuou como bolsista de iniciação científica (FAPERGS) à época das pesquisas aqui apresentadas, atuando hoje como docente da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, apresenta uma discussão sobre aspectos relacionados à formação do professor de Ciências, que atuará nos anos finais do ensino fundamental, analisando, para isso, a matriz curricular de cursos de Ciências Biológicas de cinco universidades. O autor também discorre sobre o processo de aprendizagem da docência em contexto de ensino de Ciências nos anos finais, ocorridos durante o período de estágio curricular. Em seus relatórios, os estagiários descrevem situações em que lançaram mão de experiências vividas quando eram alunos da escola básica; descrevem práticas com eles realizadas que deram certo e que, por isso, foram utilizadas como estratégias em seu processo de ensino, durante o estágio. A reflexão empreendida pelo autor sustenta que o processo de aprender a ser professor de Ciências acontecerá na medida em que os projetos curriculares dos cursos de formação passarem a contemplar de forma articulada conteúdos do campo da Educação e do ensino de Biologia e Ciências, envolvendo especificidades, assim como aspectos relacionados às características e necessidades dos estudantes que frequentam os anos finais do ensino fundamental. Destaca, ainda, que o tempo de estágio tem significativa importância, pois trata-se de momento em que o licenciando investe na organização de seu trabalho pedagógico, acompanhando professores de Ciências e, sobretudo, pensa sobre as especificidades do

ensino de Ciências no ciclo final do ensino fundamental.

Por fim, o sexto estudo, *Mestrado Profissional como política de formação continuada de professores de Ciências e Matemática*, de autoria da professora Maira Ferreira, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química (GEPECIQ/UFPEL), apresenta uma reflexão sobre pesquisa que investigou processos de formação dos professores em exercício profissional que buscam possibilidades para inovarem suas práticas pedagógicas e restabelecerem outros desenhos para os projetos pedagógicos de suas escolas de educação básica. A professora discute a formação continuada de professores em relação aos discursos que circulam na universidade e na escola sobre as expectativas de mudanças na escola e na educação básica em função desse tipo de formação realizada no âmbito do mestrado profissional. Buscando compreender as expectativas dos professores sobre a sua formação e as representações que têm sobre “mudanças” e “melhorias” na educação, conclui que os mestrandos têm uma compreensão melhor sobre as proposições de mudança para a educação básica, o que não significa que coloquem em prática “automaticamente” as orientações oficiais recebidas, mas sim, são os que passam a questionar e problematizar as proposições de mudanças. A hipótese é de que isso ocorre porque conseguem analisar com maior densidade intelectual o que é posto pelos documentos oficiais com as proposições que analisam as reformas curriculares. Os professores tornam-se mais seguros para observar aspectos próprios dos tempos e espaços da escola que, muitas vezes, são entendidos como entraves para as mudanças planejadas justamente porque as orientações não consideram as especificidades de cada escola e/ou sala de aula.

Os diferentes estudos oferecem um conjunto de reflexões que permitem ampliar o campo analítico sobre o estágio curricular, a relação teoria e prática e a formação do professor em contextos da educação básica e do ensino superior. Reiteram o lugar de agência dos professores, enquanto produto-produtores de seu processo formativo, evidenciando

que o cotidiano da escola e da universidade exercem força substancial sobre o processo de aprendizagem da docência ao favorecerem um repertório de conhecimentos contextuais e pedagógicos para realizar as tarefas de ensinar e educar. Mostram que há múltiplas reservas formativas implicadas no desenvolvimento profissional, visto que a atividade docente é, também, uma ação cultural que, como tal, carrega consigo marcas da experiência cultural na qual estagiário e professor se constituem indivíduos de uma determinada sociedade.

A partir da compreensão de que aprender a ser professor, ensinar e tornar-se docente são processos que decorrem das múltiplas experiências articuladas nas/pelas vivências acadêmicas e de inserção profissional, favorecidas por meio da colaboração entre professores da educação básica e do ensino superior e, destes, com estudantes em contexto de atuação profissional, é que se insere a obra **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. Nessa direção, as ideias aqui desenvolvidas, embora circunscritas a campos teóricos distintos, reconhecem a influência mútua entre professores e estudantes em contextos de estágio como ação formativa, colocam a relação teoria e prática como articuladora dos processos de construção do conhecimento pedagógico e reiteram a formação intelectual como eixo central dos processos formativos.

Por fim, registra-se um especial agradecimento às colegas e ao colega que aceitaram o desafio de socializar seus estudos e práticas de pesquisa e ensino. Destaca-se também o apoio da FAPERGS na viabilização deste trabalho e no financiamento das pesquisas cujos resultados são apresentados nesta obra. Um bom tempo de leitura!

ESTUDO 1

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS DISCURSOS SOBRE ESTÁGIO E PRÁTICA DE ENSINO EM ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

Vanessa Caldeira Leite
Maria Manuela Alves Garcia

Este texto decorre dos estudos de doutoramento em Educação, cujo projeto de tese investigou os modos de subjetivação de alunos, futuros mestres, nas experiências de prática de ensino desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, em Curso de Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL – RS). Elaborar-se aqui um estudo de revisão bibliográfica sobre a temática da prática de ensino e do Estágio na formação docente, tendo como foco o tratamento que a produção intelectual vem dando à relação teoria e prática na discussão desses componentes curriculares da formação de professores, no sentido de problematizar alguns limites que percebemos no tratamento dessa questão.

Com a intenção de compreender os discursos produzidos sobre a prática de ensino e o estágio na formação docente, buscaram-se os artigos publicados no *Scientific Electronic Library Online – Scielo – Brasil* e no Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), desde o ano 2000 até outubro de 2011.

Iniciou-se a busca pelo *Scielo* com os descritores “formação docente” e “formação de professores”, obtendo um total de 244 artigos publicados em 30 periódicos de diferentes áreas de conhecimento, tais como: linguística, saúde, educação física, psicologia, filosofia, políticas públicas, ciências naturais e exatas, além dos periódicos específicos do campo da educação. O número expressivo evidenciou a pluralidade de cruzamentos possíveis com a temática da formação docente realizados em diferentes pesquisas e perspectivas. Portanto, foi necessário refinar a busca a partir de dois critérios: primeiramente, foram selecionados apenas os periódicos brasileiros com *Qualis* A1 e A2. Deste modo, ficaram 18 periódicos com 215 artigos que tratavam sobre formação a partir de diferentes perspectivas teóricas, olhares e intenções de estudo.

Com o intento de pesquisar a temática da prática de ensino e do estágio na formação inicial, utilizou-se um segundo critério para refinar ainda mais a pesquisa: a partir de descritores mais focados na temática, sem perder a primeira seleção de artigos sobre formação docente, foram utilizados os termos *prática* e seus variantes. A Tabela 1 mostra os descritores utilizados, os periódicos e o número de artigos encontrados.

Tabela 1 - Número de artigos encontrados no *SciELO* a partir de diferentes descritores, em periódicos *Qualis* CAPES A1 e A2 (período 2000-2011)

Descritores	Periódicos	Total de artigos no periódico	Total de artigos por descritores
Teoria e Prática	Revista Brasileira de Educação	2	4
	Educação e Pesquisa	1	
	Educação & Sociedade	1	
Relação teoria e prática	Educação & Sociedade	1	1
Epistemologia da prática	Educação e Pesquisa	1	3
	Educação & Sociedade	2	
Prática pedagógica	Revista Brasileira de Educação Especial	1	12
	Revista Brasileira de Educação	1	
	Interface	1	
	Educar em Revista	4	
	Educação e Pesquisa	2	
	Educação & Sociedade	1	
	Ciência & Educação	1	
	Avaliação	1	
Prática de Ensino	Cadernos de Pesquisa	6	6
Estágio	Revista Brasileira de Educação	1	6
	Educar em Revista	2	
	Ciência & Educação	2	
	Educação & Sociedade	1	
Total de artigos com diferentes descritores:			32

Fonte: elaborado a partir do site do *SciELO*: <http://www.scielo.br/?lng=pt>

Com este refinamento na busca, foram destacados 32 artigos, distribuídos em 9 periódicos brasileiros com importante circulação e avaliação nacional (*Qualis A2*) e internacional (*Qualis A1*). Os descritores que aparecem na Tabela 1 foram escolhidos por entender que abrangem a temática principal desta obra. Deste modo, além de versarem sobre formação de professores, esses artigos versam também sobre a prática.

Após leitura dos resumos destes 32 artigos, percebeu-se ainda a necessidade de apurar a seleção. Alguns artigos tratavam sobre formação continuada, outros traziam discussões sobre o papel e a prática pedagógica do professor formador no curso de Licenciatura, no curso Normal, ou ainda sobre o papel do tutor de licenciaturas na modalidade da Educação à Distância. Por vezes, a prática não era necessariamente a prática de ensino; apareceram diferentes possibilidades, tais como: a prática de pesquisa, a prática inter/trans/multidisciplinar no currículo do curso de formação, as disciplinas práticas específicas das áreas de formação, como as de laboratórios, por exemplo. Enfim, o termo prática foi trabalhado e discutido sobre diferentes enfoques e, portanto, dentre todos, apenas 6 artigos (BACCON, 2010; FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008; ROSA e RAMOS, 2008; SEMEGHINI-SIQUEIRA et al., 2010; SILVA, 2010; USTRA e HERNANDES, 2010) apresentaram uma relação mais direta ou uma aproximação com o presente estudo.

Na busca dos trabalhos do GT 08 da ANPED, desde a 23^a Reunião Anual, em 2000, até a 34^a, em 2011, foram encontrados 259 artigos neste período. Destes, foram elegidos 6 artigos (GUERRA, 2000; MENDES, 2000; MORAES, 2001; PIERRO e FONTOURA, 2009; SANTOS, 2005; SILVA e MACHADO, 2008) para este estudo, os quais foram selecionados em dois momentos: num primeiro momento selecionou-se os artigos a partir dos títulos que apontassem ou evidenciassem o tema da prática; foi encontrado um total de 22 artigos. Em seguida, foi refinada a seleção a partir da leitura dos seus resumos, chegando ao número de 6 artigos, pois os 16 restantes, embora tratassem

sobre prática, não eram especificamente sobre questões referentes ao Estágio ou à prática de ensino do futuro professor, na sua formação inicial. Portanto, foram excluídos aqueles textos que tinham intenções diferentes, como, por exemplo: a prática pedagógica do professor formador; práticas bem-sucedidas ou práticas competentes nas escolas; prática de ensino de professores em exercício; a tutoria das práticas dos professores em serviço; modelos de prática educativa e suas representações; prática de pesquisa. Deste modo, a Tabela 2 apresenta a quantidade de artigos encontrados, por edições da reunião anual da ANPED.

Tabela 2 – Artigos selecionados no GT 08 – Formação de Professores das Reuniões Anuais da ANPED (período 2000-2011).

Edição da Reunião Anual da ANPED / Ano	Número Total de Artigos no GT 08 (2000 – 2011)	Artigos sobre a prática de ensino e/ou Estágio	Artigos selecionados para estudo
23ª ANPED/2000	11	4	2
24ª ANPED/2001	17	1	1
25ª ANPED/2002	10	1	0
26ª ANPED/2003	12	0	0
27ª ANPED/2004	22	0	0
28ª ANPED/2005	45	3	0
29ª ANPED/2006	29	2	1
30ª ANPED/2007	31	3	0
31ª ANPED/2008	18	1	1
32ª ANPED/2009	21	4	1
33ª ANPED/2010	21	2	0
34ª ANPED/2011	22	1	0
Total de artigos	259	22	6

Fonte: elaborado a partir do site da ANPED: <http://www.anped.org.br/>

Assim sendo, dos 503 artigos sobre formação docente inicialmente encontrados (244 do *Scielo*, 259 da ANPED), foram lidos e analisados efetivamente 12 artigos: 6 dos periódicos e 6 do GT 08 da ANPED, pois estes estavam direcionados às práticas de ensino e/ou aos estágios durante a formação inicial. O número reduzido de artigos encontrados nos faz pensar sobre como o tema da prática de ensino e do Estágio tem sido pouco veiculado nesses espaços de publicação.

Nesses trabalhos procurou-se destacar os modos como o estágio e/ou a prática de ensino são significados nos currículos e na formação inicial dos professores: as referências conceituais e os autores mais citados; o lugar que ocupam e o papel que desempenham em relação à instituição formadora, à escola e ao sujeito em formação, de forma a traçar um breve quadro analítico, considerando o período de 2000-2011, a fim de compreender como vem sendo entendida a relação teoria e prática a partir desses componentes da formação dos docentes e seus efeitos na identidade profissional.

As principais referências teóricas encontradas foram: Schön, D. (1997; 2000), citado em 8 dos 12 artigos lidos; Nóvoa, A. (1997) e Pimenta, S. G. (2011), citados em 7 artigos e, Tardif, M. (2002), referido em 5 artigos. Outros autores, embora menos citados, podem ser destacados para ilustrar o quadro teórico conceitual que percorrem esses estudos. São eles: Lima, M. S. L. (2001); Gomes, A. P. (1997) e Zeichner, K. M. (1993; 1997). A partir desse quadro, é possível trazer algumas ideias que serão recorrentes nos textos: a defesa de uma prática reflexiva, a importância dos saberes experienciais e da prática, em prol da formação da identidade do professor reflexivo e pesquisador da sua ação educativa.

Durante a análise percebeu-se que os artigos tratam e discutem sobre a prática de ensino e/ou estágio em relação a três campos de ação, ou ainda, em relação a três instituições: 1) *à escola* – instituição de atuação; 2) *à universidade* – instituição de formação; 3) *ao sujeito* – instituição em formação. Tais relações serão apresentadas nas seções seguintes.

O estágio e a escola: instituição de atuação

Na maior parte dos textos lidos foi possível identificar como ideia central que a escola – contexto profissional – é um lugar a ser “desvendado” durante os períodos de estágio. O licenciando “percebeu nesse espaço, algo que se desvenda a partir da sua entrada, algo que só ali se produz, e que só quem nele convive e pensa criticamente poderá ser capaz de recontextualizá-lo” (SILVA; MACHADO, 2008, p. 9). Estar na escola é estar no campo de trabalho desse futuro professor; e é estando nela que este se aproxima da realidade escolar para “compreender melhor os desafios que deverão enfrentar no mundo do trabalho, de forma crítica e consciente” (GUERRA, 2000, p. 3). Como uma espécie de choque de realidade para o treinamento do exercício profissional e das habilidades, o futuro professor “pode se encontrar em um mundo de incertezas e de desafios até então desconhecidos” (MENDES, 2000, p. 2), para compreender a complexidade do cotidiano escolar, de modo que se possa “ver a escola ‘despida’, sem máscaras, sem disfarces” (GUERRA, 2000, p. 6). E, para tanto, o estagiário deverá se aproximar da escola com um “olhar estrangeiro”, olhar centrado e profundo, levando em conta que esse momento não é necessariamente a realidade, por não fazerem parte daquele espaço. Estão ali de passagem e apenas se aproximam da escola para efetuar alguma atividade considerada pertinente para sua formação (SANTOS, 2005, p. 4).

Essa apreensão da realidade, por parte do estagiário, na tentativa de chegar ao máximo perto da verdadeira escola, acontece basicamente de três formas: na relação com os alunos da escola; com os professores e com as burocracias institucionais. Embora o estagiário tenha expectativas sobre a sua relação com cada um desses elementos, é no contato direto com eles que tais expectativas sofrem diversos abalos e impactos durante a prática de ensino, refletindo “na elaboração das representações dos estagiários sobre o estágio, bem como na construção de seus saberes sobre a profissão docente” (BACCON; ARRUDA, 2010, p. 517). Nessa relação

com os profissionais que já atuam na escola, foi destacado também a ideia do professor como exemplo a ser seguido:

Independentemente de seu desejo, o professor em serviço acaba sendo modelo para o estagiário, que avalia as condutas desse professor e as toma como referência para sua futura atuação em sala de aula. O estagiário consegue perceber o engajamento do professor, em algumas situações didáticas, bem como formas de apoio e obstáculos que este coloca, que refletem no desenvolvimento da regência e na sua formação profissional (BACCON; ARRUDA, 2010, p. 513-514).

Segundo esses autores, as atitudes e o comportamento dos professores regentes das turmas podem influenciar positiva ou negativamente no modo de agir do estagiário. Encontramos ainda em outro artigo a ideia de que é fundamental nessa relação professor-estagiário a possibilidade de “interagir com profissionais no seu contexto de trabalho, estabelecendo verdadeiras parcerias com os profissionais nas escolas-campo” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 225). As pesquisas apontam que muitos professores do ensino fundamental “repensam sua prática quando convidados pelos estagiários a dialogar, tendo em vista uma reconstrução de conhecimentos educacionais” (SEMEGHINI-SIQUEIRA et al., 2010, p. 571).

Chega-se à terceira ideia presente nessa relação estágio-escola: a troca e a colaboração entre os atores dessa relação, por entender o Estágio como “uma via de mão dupla, onde o estagiário precisa da escola, mas ao mesmo tempo este estagiário tem que se perguntar qual é a contribuição dele enquanto universitário para a escola de ensino fundamental” (GUERRA, 2000, p. 4). O estagiário, ao entender a escola como um espaço de prática para a formação inicial, deve compreender, dialogar e atuar em vários espaços ou setores, não apenas dentro dos limites da sala de aula, na regência de uma turma. Postura esta que só aprofundaria e contribuiria de modo efetivo com o trabalho a ser realizado nas escolas, concebidas não mais como o lugar em que o acadêmico vai

“dar aulas”, mas como o lugar em que os professores dos cursos e os acadêmicos tomam como espaço de investigação, ação e, no limite, intervenção (SILVA, 2010, p. 152-153).

Por fim, outro discurso bastante recorrente é a ideia de que a escola é o espaço do conhecimento na ação, que é um conhecimento sobre como fazer as coisas, é dinâmico, espontâneo e se revela por meio de atuação direta na escola e traz, em especial, a dificuldade do sujeito em verbalizar, explicitar este saber. Através da reflexão-na-ação o professor trata “sobre o que se está fazendo, enquanto se está fazendo” (PIERRO; FONTOURA, 2009, p. 3). É nesse momento, do aqui e agora, da sala de aula, que a necessidade de aprofundamento dos estudos também pode aparecer, pois neste contexto o desafio de ensinar o que ainda se está aprendendo no curso de formação é algo a ser enfrentado.

O Estágio e a universidade: instituição de formação

O segundo campo de ação do estágio destacado neste estudo é a instituição de formação, o curso de Licenciatura. A universidade, responsável pelo aluno e pelo estágio, deve tomar a iniciativa de colocar-se como parceira das escolas-campo e valorizar a contribuição destas no processo de formação inicial de professores (SANTOS, 2005). Os estágios supervisionados dão uma nova dimensão ao discurso construído na universidade, aguçando a percepção de todos nós para as reais prioridades da escola (SEMEGHINI-SIQUEIRA et al., 2010).

O discurso mais recorrente sobre estágio e universidade encontra-se na relação com o currículo de formação, na qual o estágio é tido como o elemento articulador do currículo, “como campo de conhecimento e componente dinamizador do currículo nos cursos” (PIERRO; FONTOURA, 2009, p. 7). Tendo como ponto de partida o Projeto Pedagógico do Curso, o estágio deve ser assumido pelo coletivo de seus protagonistas: professores e alunos.

O espaço para a Orientação e Planejamento de Estágio cumpre o seu papel quando o exercício da interdisciplinaridade, entre os professores e as disciplinas, assume um papel relevante na organização do Curso (SANTOS, 2005, p. 15).

Além disso, está presente a ideia de que o estágio assume – ou pelo menos deveria assumir – um caráter interdisciplinar; e, portanto, articulador de todo o currículo, ao buscar integrar as diferentes áreas dos saberes, desde as áreas específicas da formação até as pedagógicas, na tentativa de romper com a dicotomia de teoria e prática como momentos estanques na formação (MORAES, 2001; SANTOS, 2005; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008).

Passadas as disciplinas teóricas ou os fundamentos, as pedagógicas ou instrumentais, os alunos dos cursos de formação, finalmente, no seu último ano, ou nos últimos semestres, vão para a última etapa da sua formação, que são os Estágios Supervisionados. Moraes (2001, p. 15) chama atenção ainda para o “alargamento do conceito de prática, que oportuniza repensar a estrutura e a organização curricular dos cursos de formação de professores”. Percebe-se que ainda há uma dicotomização entre conhecimentos teóricos e práticos durante a formação inicial, principalmente ao vermos o lugar ocupado pelo aprendizado prático, que tem sido alocado ao final dos cursos; porém, os autores dos trabalhos analisados chamam atenção para que sejam pensadas outras estruturas e adequações curriculares a fim de que teoria e prática mantenham uma relação de complementaridade (GUERRA, 2000; MORAES, 2001; SANTOS; PIERRO; FONTOURA, 2009). Mendes (2000) sugere que o estágio começa muito antes da efetiva atuação do estagiário na escola: “Instaura-se, geralmente, como fator de preocupação já nas aulas, especialmente de Didática, desenvolvidas ao longo do curso, quando são estudados e elaborados os primeiros planos de aula” (p. 2).

Para Silva (2010, p. 148), as atuais resoluções e diretrizes de formação, que aumentaram a carga horária obrigatória tanto das práticas

curriculares quanto do estágio docente, impuseram significativos e importantes desafios aos cursos de formação inicial, pois não foram mudanças relativas apenas à carga horária, mas modificaram “as posturas assumidas sobre as práticas curriculares e o Estágio supervisionado e seus lugares no currículo e na formação profissional [...] como campo de saber e pesquisa”. Ao entender o estágio como campo de saber e pesquisa, ele pode, ao mesmo tempo em que beneficia o aluno em formação,

ser assumido como elemento colaborador à avaliação de currículo, [ou seja,] a universidade, enquanto centro de formação, apropria-se das vivências do Estágio de seus alunos para corrigir sua trajetória curricular (SANTOS, 2005, p. 2-3).

E, por fim, destaca-se a ideia de prática de ensino com caráter investigativo, como uma unidade indissociável e integradora entre ensino e pesquisa. A imagem primeira é de que a pesquisa é constitutiva do trabalho do professor, uma vez que este deve ser capaz de refletir e orientar sua própria prática (GUERRA, 2000; MORAES, 2001; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). E, ainda, a prática pedagógica precisa ser considerada como área científica, pois segundo Silva e Machado:

[...] é dando um novo olhar a essas situações e esquadrihando esse processo com instrumentos científicos, paralelamente às atribuições de supervisionar, que um novo caminho poderá ser traçado. [...] a compreensão da prática desenvolvida nas instituições de ensino, levando em conta sua complexidade, sua totalidade, suas múltiplas inter-relações, é um campo de investigação a ser mais explorado no contexto educacional, num movimento contínuo da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la (2008, p. 14).

As práticas podem ser sistematizadas em forma de registros, ultrapassando a dimensão de relatos de situações vivenciadas, para atingir um nível analítico-reflexivo das experiências (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 218-219). Do mesmo modo em que “as diferentes disciplinas

estruturadas pela matriz curricular do curso devem contemplar, também, uma dimensão prática, a fim de promover vínculos entre o pensar e o fazer” (SANTOS, 2005, p. 2-3).

O estágio e o sujeito-instituição em formação

Por fim, está o campo do sujeito em formação, aqui considerado como uma instituição de governo e autogoverno, autocontrole e autoformação, como o lugar de subjetivação do eu-docente a partir de determinadas técnicas e tecnologias, que imprimem um modo de ser professor.

A primeira ideia destacada nos textos lidos foi a de que a prática de ensino e o estágio são momentos especiais para o processo de formação e de desenvolvimento profissional do futuro professor, pois “intermedeiam mais diretamente a transição da condição de aluno a professor”. Essa transição acontece na medida em que “mobilizam e colocam sob tensão os saberes, as crenças, as concepções, e os fazeres do professor iniciante, que foram aprendidos durante os vários anos de escolarização”. Por esse motivo, não podem ser vistas como meras instâncias de treinamento e aplicação prática de metodologias apreendidas previamente (USTRA; HERNANDES, 2010, p. 732). Ou ainda:

[...] anuncia o início da história de vida profissional escolar do docente. Essa experiência, considerada, por muitos professores, como o momento culminante da formação, representa, por um ângulo de análise, a passagem, radical em várias circunstâncias, do estado de aluno a professor, a qual aporta na experimentação de situações educativas, pela primeira vez, como docente (MENDES, 2000, p. 1-2).

Outra ideia é a de que a formação docente não se restringe à formação inicial, no curso de graduação, pois é fundamental considerar os saberes que foram mobilizados e construídos ao longo de suas

vivências. Embora esse postulado não deva servir para sustentar o pensamento de que a ação docente funcione por intuição,

pois no ensino habitam atividades intelectuais, discursivas e linguísticas [...] e é, sobretudo, na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção dos saberes docentes (SILVA, 2010, p. 141).

Os modelos do ser-professor são construídos ao longo da vida, segundo Ustra e Hernandes (2010) e, portanto, devem ser consideradas as experiências e vivências desde a escolarização inicial. Tal fato pode ser apontado já na elaboração do planejamento das aulas, para o qual as crenças e as concepções que foram sendo construídas ao longo da escolarização, e mesmo a reprodução de modelos de aulas que receberam, ainda podem servir de base no momento da construção dos planos de aulas.

Como momento de formação, o estágio não pode ser visto apenas como uma função burocrática, ou como contemplação ou imitação de modelos pedagógicos, mas como espaço de refletir sobre que tipo de escola queremos e precisamos. Através de um conhecimento científico e teórico sólido, o estágio deve propiciar oportunidades

de vivenciar o cotidiano de uma escola pública e nesse momento buscar uma formação política, através de uma informação crítica, que o leve a buscar uma articulação com os seus interesses profissionais, que não permita mais a sua expropriação, nem a sua desvalorização (GUERRA, 2000, p. 5).

Ao serem indicadas a pesquisa e a análise como métodos de formação de futuros professores, tendo como objetos os processos e os contextos em que os estágios se realizam, Silva (2010) vê a possibilidade de contribuição na formação efetiva de professores pesquisadores a partir das situações de estágio, convidando e incorporando os professores da escola a participar de pesquisas junto dos que estão em formação, e ainda

junto aos professores orientadores do Estágio.

Isso remete ao “potencial observador”, destacado por Felício e Oliveira (2008) como um primeiro elemento de aprendizagem construída no Estágio, que é a capacidade de desenvolver este potencial de observar e o quanto observar de uma prática, a partir de um referencial teórico, e com um foco para essa observação, sem pré-conceitos, para encontrar na prática elementos que possam ser desveladores da ação profissional nas escolas e objetos de análises mais sistemáticas.

Para transformar o estágio em objeto de pesquisa ou para uma formação mais consistente, nos textos lidos, como já se disse, indica-se a prática reflexiva, tal como definida por Schön, D. (1997; 2000), Zeichner, K. (1993; 1997) e Nóvoa, A. (1997). Esses autores se opõem “à concepção de formação do professor prescrita pelo modelo da ‘racionalidade técnica’ (MORAES, 2001, p. 4) e defendem o “professor pesquisador” e o “professor reflexivo”:

A tendência de formar o professor pesquisador ou professor reflexivo está sustentada por dois pontos básicos: um, é a comprovada ineficiência da formação do professor como técnico, o outro, a necessidade da qualificação profissional dos professores diante das novas exigências sociais (MORAES, 2001, p. 5).

Para atender estas exigências de profissionais flexíveis para as novas demandas sociais, verifica-se, em vários artigos, a decorrência do triplo movimento sugerido por Schön (1997; 2000) para a formação docente: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. A prática seria a fornecedora de elementos para uma reflexão sobre ela mesma, podendo, a partir dessa reflexão, modificá-la. O professor seria um aprendiz reflexivo perante sua prática ao olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação. Mesmo após a aula, o professor pode repensar o que aconteceu, o que observou, os significados das ações e ainda na eventual adoção de outros sentidos.

Como opção metodológica apresentada por Guerra (2000), a proposta de formação de professores é aquela que coloca como eixo a reflexão das práticas pedagógicas, que surgem quando o professor pensa sobre a prática que está desenvolvendo, reflete sobre ela e faz a teorização ou cria saberes. A reflexão surge como produto de um processo de trabalho árduo, que pode levar à teorização e à intervenção e modificação no processo educativo, de forma autônoma e consciente.

Ao colocar a Prática de Ensino como um dos eixos articuladores da prática reflexiva no curso de pedagogia, considerando que no Estágio Supervisionado o aluno deverá se aproximar da realidade da sala de aula ou da escola, e a partir desses dados colhidos ou observados fará uma reflexão da prática pedagógica que se efetiva na escola, estou afirmando que essa reflexão é que lhe proporcionará informações que complementem a sua formação (GUERRA, 2000, p. 8).

Com a intenção de “provar” que o estágio tem uma função primordial na formação inicial, em todas as suas fases – observação, participação, regência, avaliação, escrita de relatórios – é que aparece o pensamento de um saber experiencial, a partir do contato direto com a realidade escolar (BACCON; ARRUDA, 2010, p. 510), proporcionando mudanças, contribuições e enriquecimento às práticas pedagógicas dos alunos-mestres, compreendendo o estágio como uma das oportunidades de avaliar a própria docência (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 224).

Os saberes experienciais ou práticos compõem a classificação dos saberes docentes apresentados por Tardif (2002) que, entre outros saberes (saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares), considera-os fundamentais na construção da competência docente. Os professores, na visão do autor, mantêm com esses saberes uma relação de intimidade que não se equivale à que mantêm com os demais saberes que estão incorporados aos currículos e às práticas docentes, a maioria das vezes definidos exteriormente a eles.

Por fim, a ideia de um saber ligado à prática, segundo Guerra

(2000, p. 14), deve buscar a melhoria da formação dos futuros professores, além de oportunizar a construção de uma visão mais crítica da realidade e de uma prática transformadora. O estágio passa a ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores, sendo responsável pela construção de conhecimentos e pelo fazer profissional, e isso só acontece na medida em que “as experiências vivenciadas nos Estágios sejam discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial” (SANTOS, 2005, p. 2). O conhecimento da prática não é produzido de forma estática, mas sim num complexo de organização e desorganização que se dá a partir das interações estabelecidas pelos sujeitos em seu processo de construção dos conceitos sobre sua profissão (SILVA; MACHADO, 2008, p. 13) e no reconhecimento da função e missão da escola como instituição integrante dentre os diversos segmentos que atuam em educação na sociedade (PIERRO; FONTOURA, 2009, p. 10).

A relação teoria e prática na formação docente

Em síntese, o estágio e a prática de ensino são tidos pela literatura investigada como os momentos por excelência de “desvendar” e conhecer a “realidade” da escola e do próprio currículo de formação profissional, colocando à prova não só a competência do aluno futuro mestre, mas da própria agência formadora. É quando o currículo do curso de licenciatura e seu conteúdo formativo são profundamente questionados na sua eficiência para responder às necessidades de planejamento e desenvolvimento do processo de ensino. Desde especialmente os anos de 1990, observa-se uma ampliação desse entendimento, para uma ênfase no Estágio e na prática de ensino como instâncias de produção e autoprodução da própria docência através de um exercício de autoreflexividade, que, partindo da prática, aposta na geração, pelo aprendiz de professor, de um saber considerado fundamental na

construção da competência docente.

A escola é vista como lugar do conhecimento na ação, ou seja, da relação teoria e prática, ou ainda, numa visão da teoria crítica, a escola é lugar da *práxis*. O estágio é o elo de aproximação da universidade – contexto de formação – com a escola básica – contexto de atuação. Sendo um campo de ação dos currículos de formação, contempla a ideia de sistematização da unidade teoria e prática, de uma prática vivenciada à luz de conhecimentos teóricos, e de teorias fundadas a partir de vivências e experiências práticas. Do contrário, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria” (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008, p. 220).

Na concepção de Santos (2004), entender a prática enquanto *práxis* é assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Ou seja, é compreender que, na mesma atividade, coexistem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho.

A intenção de muitos autores é a de quebrar e redimensionar o paradigma do estágio como o momento da aplicação e medição de conteúdos aprendidos no curso, pois o compreendem como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados, além de favorecer as trocas das elaborações construídas no próprio grupo a fim de que compartilhem seus conhecimentos (MOARES, 2001; SANTOS, 2005; FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008; SILVA, 2010).

A ideia de um distanciamento da *teoria* aprendida no curso de formação com a *prática* da sala de aula (discurso recorrente tanto nas falas dos alunos licenciandos, quanto na dos professores em exercício) é investigada na maioria dos artigos estudados, na tentativa de anular ou repensar esta relação teoria e prática. O estágio e a prática de ensino na forma da regência de classe seriam uma ponte que aproximaria a escola (considerada o espaço da prática) com a universidade (considerada o

espaço da teoria).

Após a revisão dos artigos e a partir desta noção de prática *versus* teoria, propõe-se uma discussão sobre a compreensão de discurso que pauta este estudo, contrapondo-se a ideia de teoria como oposição a prática e vice-versa.

Na medida em que a noção de teoria é considerada distante da prática, e esta é analisada como a realidade e, ainda, ao ser indicada a existência de um abismo entre a formação inicial e a ação docente, percebe-se que esta é uma noção de teoria como algo que “descobre o real”, havendo uma correspondência representacional entre a teoria e a realidade: “a teoria representa, reflete, espelha a realidade” (SILVA, 2007). A realidade, por sua vez, é o que precede cronológica e ontologicamente a teoria, que apenas a representa posteriormente.

Deste modo, uma teoria sobre educação – elaborada e transmitida pela universidade – supõe que existe uma realidade na escola esperando para ser descoberta, descrita e explicitada. Com esse pensamento, o ensino acontece na escola, e a teoria tem o papel apenas de descobrir, de descrever, de explicar e propor novos métodos. Todavia, a universidade não dá conta de teorizar sobre o real, recaindo em questões didáticas, procedimentos e metodologias, pautados por um tipo de escola idealizada.

Essa operação cognitiva – teoria como representação da realidade – ignora que a teoria não se limita a descrever, a descobrir, a explicar a realidade, pois ela a produz. “Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 2007, p. 11).

Cabe, então, com isso, falar sobre a noção de discurso ao invés de teoria. Se numa noção tradicional de teoria o objeto é considerado como algo possuidor de uma existência independente e anterior à teoria que o descreve e o explica, com a noção de discurso, “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve”

(SILVA, 2007, p. 12). Esta é a noção de discurso que Foucault nos apresenta:

O discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (1996, p. 10).

Um discurso sobre o objeto formação de professores, por exemplo, mesmo com intenção de apenas descrevê-lo, acaba por produzi-lo, ou ainda, acaba por produzir uma noção particular de professor, através de suas tecnologias e práticas de subjetivação. Pensar em discurso nos leva a compreender que a dita teoria “descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria e depois descobre, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta” (SILVA, 2007, p. 12).

É recorrente o pensamento entre os professores em formação e mesmo entre os professores em exercício, de que falta para os cursos de formação uma teoria mais exata e uma descrição mais verdadeira do que realmente é a realidade escolar. Com esse pensamento binário, a dificuldade encontra-se na passagem da teoria para a prática, pois aquela não dá conta de descrever e analisar o real desta. Pela perspectiva do discurso, não existem dois momentos separados que se sucedem: primeiro a realidade ou os “fatos”, depois, as asserções sobre os “fatos” e sobre como a realidade é (a teoria).

Sem defender um nominalismo extremo, no entanto, é impossível deixar de considerar que no âmbito da educação e das ciências humanas e sociais, em geral, o modo como agimos ou interferimos em determinadas “realidades” ou práticas sociais, como uma aula, por exemplo, é profundamente dependente das práticas discursivas e das categorias que utilizamos para dar sentido a esses fenômenos. O que

aprendemos a partir das experiências e relações sociais é sempre mediado por um universo de significados cuja atribuição é dada discursiva e culturalmente. Nós fazemos sim experiências e práticas, mas essas experiências e práticas nos *fazem* também. Nós nos constituímos no interior delas, mediados por linguagens, por discursos e práticas discursivas.

A prevalência que historicamente vem se atribuindo ora ao polo da teoria, ora ao polo da prática, na formação do educador, aprofunda uma tradição nos currículos de formação docente que remonta à história da profissão docente e às antigas faculdades de filosofia, quando surgem os primeiros cursos de licenciatura no ensino superior no Brasil, no chamado modelo 3 mais 1 (três anos de curso de bacharelado em uma cátedra específica, mais um ano na cátedra de Didática). Nessas instituições estavam reunidas duas culturas que concorreram para a formação dos primeiros cursos: o exercício do ensino como um ofício e tarefa de autodidatas que o aprendiam pela prática dedicada e laboriosa, uma cultura incorporada pela tradição das normalistas e professoras que ocuparam as primeiras cátedras de Didática; e uma cultura mais intelectualizada, representada pelos portadores de títulos de nível superior, obtidos ou no estrangeiro ou nas tradicionais instituições de ensino superior que o Brasil possuía, já desde os tempos coloniais, e que vieram a ocupar as cátedras que formavam os bacharéis a esses tempos (GARCIA, 2000).

A importância de promover uma formação intelectual e profissional sólida de nossos futuros professores da educação básica no campo das práticas discursivas da pedagogia e do ensino dos conteúdos da área de conhecimento de abrangência de um curso de licenciatura é uma tarefa urgente diante da desintelectualização e do pragmatismo que rondam os currículos da formação inicial dos professores da educação básica em nível superior. A formação de professores é uma formação multidisciplinar. Encontrar desenhos curriculares que transgridam a força

da tradição e respondam a essa característica é um enorme desafio num território contestado como o currículo.

Referências

BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no Estágio curricular. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 32, p. 215-232, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GARCIA, M. M. A. **A Didática no ensino superior**. 2 ed. Campinas/SP: Papirus, 2000.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 93-114.

GUERRA, M. D. S. Reflexões sobre um processo vivido em Estágio Supervisionado: dos limites às possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23ª, 2000, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: 2000.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o Estágio Supervisionado e ação docente. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MENDES, T. S. Construção de possibilidades em sala de aula: configurando os elos (ou nós?) da relação planejamento-prática. In:

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23ª, 2000, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: 2000.

MORAES, S. P. Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24ª, 2001, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. (Org.). **Os Professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 15-34.

PIERRO, G. M. S.; FONTOURA, H. A. Estágio Supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32ª, 2009, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: 2009.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 10 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ROSA, M.; RAMOS, T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 39, p. 565-575, 2008.

SANTOS, H. M. O Estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28ª, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: 2005.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 79-91.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I; BEZERRA, G. G.; GUAZZELLI, T. Estágio Supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n.

111, p. 563-583, abr./jun. 2010.

SILVA, C. B. Atualizando a Hidra? O Estágio Supervisionado e a formação docente inicial em História. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 26, n. 1, p. 131-156, abr. 2010.

SILVA, S. C. V.; MACHADO, C. A. S. Vozes dos acadêmicos (as) do curso de pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31^a, 2008, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu: 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

USTRA, S. R. V.; HERNANDES, C. L. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 16, n. 3, p. 723-733, 2010.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 115-138.

ESTUDO 2

O QUE É DA ORDEM DO TEÓRICO E DO PRÁTICO?

Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio

Marta Nörnberg
Patrícia Pereira Cava

Nos últimos anos, no campo da formação inicial de professores, há um gradativo avanço em relação aos processos de reorganização dos projetos curriculares enfocando e priorizando a articulação teoria e prática e, sobretudo, intensificando as atividades consideradas como de prática de ensino. O estágio curricular, nas licenciaturas, é um desses momentos em que a formação para a docência se intensifica. Selma Pimenta (1999) escreve sobre a centralidade do estágio curricular concebendo-o como a ocasião em que acadêmicos se enxergam como professores, ou seja, durante o período de estágio acadêmicos vão se constituindo educadores.

Em nossos estudos e pesquisas, e com base nas observações sobre a prática que conduzimos como professoras orientadoras de estágio, temos percebido que no momento dos estágios curriculares os acadêmicos

trazem à tona fortemente suas memórias relativas à formação teórico-prática. Especialmente, recordam conhecimentos adquiridos e construídos para, conforme muitas vezes expressam, “aplicarem na prática de sala de aula”. Nesses momentos, percebemos que as metodologias e os conteúdos das disciplinas conduzidas pelos professores ao longo do curso são revisitados. Trata-se de uma ocasião em que manifestam com maior frequência aspectos relativos ao que aprenderam ou não ao longo do curso. A partir de sua percepção, também indicam elementos formativos da ação docente, desenvolvidos pelos professores universitários, considerados como proveitosos e importantes para o seu processo de profissionalização docente.

Essas inquietações e manifestações mobilizaram-nos a analisar os processos que envolvem o estágio, especialmente buscando compreender de que forma essa atividade curricular favorece a formação dos licenciandos e quais ações dos professores formadores incidem positivamente em seu processo de aprendizagem da docência (SHULMAN, 1986; MIZUKAMI, 2002). Sustentamos que o processo de aprender a ensinar decorre de múltiplas dimensões que estão articuladas entre si, constituindo-se em elementos formativos para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

O foco de nossa atenção residiu em compreender quais são e como se constituem tais elementos formativos, especialmente, mapeando as ações realizadas entre professores formadores da universidade e estagiários, que podem ser consideradas como potenciais para o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente. Para isso, conduzimos, entre os anos de 2011 e 2013, o projeto de pesquisa “Componentes da ação docente de professores/as formadores/as e de acadêmicos/as em estágio curricular”, financiado no âmbito do programa Apoio a Recém Doutor (ARD), da FAPERGS.

Este texto, em específico, sistematiza elementos conceituais que tangenciaram a pesquisa ou que foram buscados a partir do processo de

análise para ampliar e redimensionar a compreensão do fenômeno em estudo. A relação teoria e prática é o mote da reflexão empreendida. De alguma forma, ao optar por um estilo mais ensaístico e menos descritivo, do ponto de vista da apresentação dos dados de pesquisa e sua categorização analítica, a proposta é a de oferecer um apoio conceitual para pensar sobre as compreensões dos acadêmicos no sentido de avançar o campo interpretativo sobre o processo de aprendizagem da docência em contexto de estágio.

Contexto da pesquisa

Participaram da pesquisa três turmas de estagiários da Universidade Federal de Pelotas: duas do curso de Ciências Biológicas e uma do curso de Pedagogia, cujas atividades de estágio foram realizadas ao longo dos semestres de 2011.2 e 2012.1. Do curso de Ciências Biológicas participou a turma de Estágio Supervisionado I e II, com 15 estudantes, que realizou estágio de docência nos anos finais do ensino fundamental, e a turma de Estágio Supervisionado III e IV, com 14 estudantes, que realizou estágio de docência no ensino médio. Do curso de Pedagogia, participou uma turma, com 23 estudantes, que realizou atividades de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental.

A discussão proposta neste artigo decorre do processo de análise do Questionário Contextos e Saberes, um dos instrumentos de pesquisa. O questionário foi aplicado nas três turmas de estudantes, no início do período de estágio, ou seja, no final do ano letivo de 2011.2, momento em que os acadêmicos concluíam o processo de observação e acompanhamento da prática de docência de um professor na escola e preparavam seu projeto de ensino para realizarem as atividades de docência, no semestre seguinte.

O instrumento foi organizado a partir de duas orientações teórico-metodológicas. A primeira seguiu as indicações postas pelo *Índice*

de Inclusão, elaborado por Ainscow e Booth (UNESCO, 2000). O índice propõe três dimensões de avaliação dos contextos formativos: a) Criar Culturas Inclusivas; b) Elaborar Políticas Inclusivas; e, c) Desenvolver Práticas Inclusivas. A segunda orientação seguiu os três saberes da docência indicados por Pimenta (2009): a) a experiência; b) o conhecimento; c) os saberes pedagógicos. O questionário aplicado possui trinta e duas questões de assinalar, duas questões de marcar e responder e dez questões abertas, sendo que a décima questão permitia a livre-expressão por meio de sugestão ou crítica sobre o questionário ou aspecto sobre o qual os pesquisados sentissem vontade de escrever. Recebemos 52 (100%) questionários respondidos.

As respostas dos estudantes a duas questões, em especial, constituíram-se em elementos que mobilizaram a construção desta reflexão. A primeira perguntava sobre os requisitos necessários para ser um bom professor; e, a segunda, pedia para que os estudantes indicassem quais ações dos professores da universidade foram ou ainda eram proveitosas para o momento de realização do estágio. As respostas foram tomadas como textos a serem lidos e compreendidos e, para isso, elegeu-se a perspectiva hermenêutica para interpretar os sentidos, tanto para a ação educativa, quanto para a pesquisa no campo da formação de professores. O que se buscou, de acordo com Hermann (2003), foi “a possibilidade compreensiva da hermenêutica”, especialmente “por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar o seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças” (p. 83).

Deste modo, seguindo a orientação teórico-metodológica do estudo, ancorada na perspectiva hermenêutica, as respostas foram organizadas em um documento fonte para a realização do processo de agrupamento temático. Esse processo consistiu em agrupar os dados considerando a parte comum existente entre eles, classificando-os por semelhança ou por analogia, seguindo critérios estabelecidos ao longo do

processo de leitura e discussão das respostas emitidas. O agrupamento temático mostra a influência de certos princípios que organizam os processos formativos e que foram construídos ao longo do curso pelos acadêmicos-estagiários. Em especial, referem aprendizagens relativas à compreensão da relação teoria-prática, assim como atividades inerentes ao processo de organização do trabalho pedagógico, em sua dimensão didática e conceitual.

Cabe destacar que as respostas dadas pelos acadêmicos não são uníssonas. São percepções bastante distintas, marcadas pela praticidade, característica do processo de imersão na escola, o que ocorre no período de observação e acompanhamento da prática de docência de um professor mais experiente. Por não serem uníssonas, não é possível identificar uma unidade formativa, pelo menos no que se refere aos aspectos que poderíamos chamar de “chaves” ou indispensáveis à formação e à construção do conhecimento pedagógico e a sua profissionalização docente. No entanto, é possível verificar certas tendências e deslocamentos conceituais que caracterizam a forma dos estudantes constituírem sua aprendizagem da docência e, sobretudo, de entenderem o papel do professor em contextos de ensino no espaço escolar.

Mobilizadas por estes aspectos gerais, que evidenciam certa dicotomia de elementos constitutivos da formação docente, os argumentos que sustentam esta reflexão decorrem da seguinte indagação: O que é da ordem do teórico e o que é da ordem do prático?

O que é da ordem do teórico e o que é da ordem do prático?

Ao olhar as respostas relativas à primeira questão, percebe-se que entre as estudantes do curso de Pedagogia, ao escreverem sobre os requisitos para ser um bom professor, os aspectos relacionados ao campo da didática, especificamente as atividades de planejamento e avaliação (6 estudantes de 23), são as mais citadas. Apenas uma estudante apresentou

o conhecimento do conteúdo como um requisito necessário. Entre os estudantes do curso de Ciências Biológicas, as atividades relacionadas ao planejamento e avaliação (6 estudantes de 29) também foram citadas; nesse curso, em relação ao conhecimento de conteúdo, há uma diferença (7 estudantes de 29) maior, quando comparado aos dados das estudantes de Pedagogia (1 de 23).

Planejar e avaliar são elementos do campo da didática. Mas, não planejamos e avaliamos sem uma base de conteúdo. Então, é possível perguntar: planejamos e avaliamos a partir de que elementos? No conteúdo das respostas para esta mesma pergunta, em geral, também fica evidente entre os estudantes dos dois cursos a referência à necessidade de se levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos e de se desenvolver uma prática onde os conteúdos sejam contextualizados a partir da realidade das crianças e jovens (11 estudantes de 52). Perguntamos, novamente: buscamos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o quê se não temos um conteúdo a nos dar suporte, nem mesmo estratégias de busca a tais conhecimentos? Contextualizamos os conteúdos de que forma, se pouco sabemos sobre os mesmos?

É sobre o esvaziamento de conteúdos específicos, especialmente nos currículos dos cursos de Pedagogia (PICOLLI, 2014), a fragmentação disciplinar (GATTI e NUNES, 2009) e, por outro lado, sobre certa racionalidade pragmática e instrumental que marca a orientação curricular (GARCIA, 2015), denotando o endeusamento da prática, revelado pelas escritas dos estudantes, que pretendemos refletir. Para isso, o aporte teórico foi buscado nos estudos de Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, em diálogo com outros autores.

Entendemos que a formação está sustentada numa determinada racionalidade que organiza e direciona as práticas que envolvem o processo formativo. Gimeno Sacristán (2005) apresenta duas tendências investigativas no campo da formação de professores, do ponto de vista

epistemológico: a pós-weberiana e a pós-positivista. Na segunda tendência estão as pesquisas caracterizadas como epistemologia da prática. O professor é caracterizado como *professor-pesquisador* (Schön), *professor como pesquisador* (Stenhouse), *professor-reflexivo* (Zeichner) (GERALDI et al., 1998). Em termos de perspectiva teórico-metodológica, caracterizações como *pesquisa sobre professores*, *pesquisa com professores* e *pesquisa dos professores* são encontradas na literatura da área (MIZUKAMI, 2003). Há, ainda, pesquisas que se situam no campo da fenomenologia, buscando compreender os significados decorrentes da ação humana, pois apostam que a reflexão e a análise de objetos, situações, experiências dependem do sentido que atribuímos. Nessa perspectiva, reconhece-se o professor como sujeito que está em busca da compreensão sobre o que faz.

Um sobrevoo sobre a literatura da área e a legislação no campo da formação de professores mostra que são os aportes do campo da epistemologia da prática que preponderam e têm orientado as discussões no âmbito da formação inicial de professores. Historicamente, este campo vem favorecendo a melhoria dos processos formativos no que se refere, em especial, à ampliação da participação dos professores enquanto sujeitos produtores de conhecimento pedagógico a partir das formas de ensino que organizam em seus contextos educativos. No entanto, com a redefinição das políticas curriculares, desenhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), base legal que orienta a proposta e o desenho curricular dos dois cursos investigados, o que se percebe é que tal aporte – o da epistemologia da prática – tem produzido uma forma esvaziada da formação na medida em que a noção *prática* tem ficado restrita à ideia de “fazer algo”. No caso dos dois cursos investigados, houve uma significativa ampliação dos tempos destinados às práticas de ensino, entendidas como espaço-tempo voltado para a inserção em contextos de atuação docente ou de realização de atividades práticas de ensino, de pesquisa, de extensão.

Entre os vários limites e problemas decorrentes da construção de desenhos curriculares pautados por esta perspectiva, as críticas realizadas por Maria Célia Marcondes de Moraes, ancoradas nos estudos do realismo crítico de Roy Bhaskar, são importantes no contexto de nossa indagação:

Essa racionalidade sugere que a prática docente é ‘neutra’ por se voltar quase que exclusivamente ao limite intraescolar. Dispensa, assim, o conhecimento como campo de compreensão da inteligibilidade do mundo e desobriga, portanto, o pensamento de considerar as determinações desse mesmo mundo. Despolitiza a formação e a própria prática, pois, mesmo aceitando a idéia de conflito, o reduz à imediaticidade das diversidades individuais ou, no máximo, das de grupos. No afã de sobrevalorizar a experiência cotidiana dos professores em seu espaço de trabalho, as imprecisões e incongruências peculiares a tal epistemologia da prática os tolhem em sua capacidade de capturar as relações funcionais dos fenômenos empíricos. Os fragilizam frente à complexidade da realidade social que envolve a educação e a trama de desafios da sala de aula (MORAES, 2009, p. 4).

A análise de Moraes ajuda a problematizar o endeusamento da prática e a pensar sobre a fragilidade teórica dos profissionais para compreenderem situações complexas da escola e da sala de aula. Sua preocupação é a de recuperar a teoria como chave para analisar e atuar em contextos desafiantes e plurais. É o conhecimento teórico que permite ler as situações da escola, criando condições para compreendê-las e, assim, tomar decisões no sentido de encaminhar a ação educativa.

Morin (2003) discute sobre a racionalidade ao falar dos instrumentos que nos permitem conhecer o universo complexo, que seriam de natureza racional. Nesse contexto, distingue racionalidade de racionalização. “A racionalidade [...] não tem nunca a pretensão de esgotar num sistema lógico a totalidade do real, mas tem a vontade de dialogar com o que lhe resiste” (p. 102); já a racionalização tem certa

pretensão de encerrar a realidade num sistema coerente. De acordo com o autor, é preciso que a razão, “único instrumento de conhecimento seguro”, torne-se autocrítica, ou seja, realize um “comércio permanente com o mundo empírico” (p. 104). No entanto, esse comércio precisa ser feito ancorado em macroconceitos, por meio de um exercício em que se favoreça a “constelação e solidariedade de conceitos” (p. 106). Para isso, sugere o exercício de uma racionalidade autocrítica:

Temos, portanto, necessidade de uma racionalidade autocrítica, de uma racionalidade exercendo um comércio permanente com o mundo empírico, único corretivo ao delírio lógico. O homem tem dois tipos de delírio. Um evidentemente é muito visível, é o da incoerência absoluta, das onomatopeias, das palavras pronunciadas ao acaso. O outro é muito menos visível, é o delírio da coerência absoluta. Contra este segundo delírio, o refúgio está na racionalidade autocrítica e no recurso à experiência (MORIN, 2003, p. 105).

Percebemos, amparadas nas noções sobre delírio lógico, de Edgar Morin, que a partir das respostas dos acadêmicos, a “prática” é apresentada como *coerência absoluta* que sustenta o processo de aprendizagem da docência. É no fazer e pelo fazer (da/na prática) que os estagiários dizem tornar-se professores ou apostam que poderão aprender a sê-lo. Por outro lado, há em suas palavras um esvaziamento do que significa a prática, denotando *incoerência absoluta*. São palavras vazias, em forma de slogans ou chavões comuns, sem um adensamento teórico que as sustente: proporcionar aulas criativas; utilizar formas diferenciadas de aulas; buscar métodos diferentes para as aulas; valorizar o conhecimento dos alunos; partir da realidade dos alunos. Tais delírios agravam (ou denotam) o esvaziamento na formação, do ponto de vista teórico, dos fundamentos, conceituais e didáticos, levando à incompreensão sobre o que se faz, sobre o próprio processo de aprendizagem, do como a criança aprende determinado conceito, gerando um verdadeiro processo de desintelectualização profissional e docente.

No caso do curso de Pedagogia, é preocupante constatar que das vinte e três alunas, apenas uma considera importante como requisito a um bom professor pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que precisamos dialogar com a experiência; mas, esse diálogo precisa ser qualificado com conceitos em interação. Além disso, não podemos encerrar a experiência no fazer. Se considerarmos o conceito de experiência lógico-matemática, de Jean Piaget (1995; 2003), a experiência está nas relações que efetivamente construímos a partir das nossas ações práticas. E para construirmos tais relações, precisamos projetar o conhecimento prático a um patamar simbólico, reconstruindo mentalmente o conhecimento projetado no patamar superior (reflexionamento e reflexão). E esse processo não se fará no vazio conceitual!

Para colocar em diálogo o que é da ordem da teoria e da prática recorreremos à epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, que apresenta alguns princípios que podem ajudar a refletir sobre esse tema. Entre eles, destacamos os princípios dialógico, recursivo e hologramático.

O princípio dialógico traz a importância de juntar duas ideias ao mesmo tempo antagônicas e complementares. Tal princípio permite relacionar noções contraditórias e superar os binarismos como: pensar-fazer, teórico-prático, abstrato-concreto. A razão, segundo Morin (2003), “corresponde a uma vontade de ter uma visão coerente dos fenômenos, das coisas e do universo” (p. 101). Porém, sabemos que nos defrontamos o tempo todo com contradições, incongruências, seja na realidade social, seja na realidade da escola; por isso, precisamos colocar em diálogo os antagonismos ao invés de sucumbirmos diante deles, ou iludirmo-nos que só com a prática ou só com a teoria, por exemplo, conseguiremos enfrentar a realidade complexa da escola e da sala de aula. Precisamos aprender a dialogar com o que resiste.

O princípio recursivo diz que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e

autoprodutor. Para esclarecer tal ideia, Morin (2002) utiliza o exemplo da sociedade produzida pela interação entre os indivíduos. Os indivíduos produzem a sociedade, no entanto, a própria sociedade, com sua cultura e linguagem, retroage sobre os indivíduos. Somos produtos e produtores ao mesmo tempo. A causalidade complexa, diferentemente da causalidade linear, “permite rejuntaer fenômenos que, senão, permaneceriam isolados em nosso espírito” (idem, p. 14). Esse princípio ajuda a pensar sobre o processo formativo como gerador de ideias e constituinte de singularidades docentes porque admite a reflexão teórica sobre as ações realizadas e a ressignificação das ações a partir das teorias. As teorias produzem práticas que, por sua vez, constituirão novas teorias e novas práticas. O inverso também vale! E, em decorrência, pode-se dizer que os sujeitos se constituem professores ao mesmo tempo em que reorganizam suas ideias sobre o que significa ser docente.

De acordo com o princípio hologramático, a parte está no todo, assim como o todo está no interior das partes. “Esta ideia aparentemente paradoxal imobiliza o espírito linear. Mas, na lógica recursiva, sabe-se muito bem que o que se adquire como conhecimento das partes regressa sobre o todo” (MORIN, 2003, p. 109). O mundo da escola pode ser visto como um todo, local onde se desenvolvem relações entre sujeitos (professores, alunos, comunidade em geral), processos de ensino e aprendizagem, produção de conhecimento; mas, ao mesmo tempo, a escola também é parte de um todo social, levando as marcas das ideias, pensamentos e práticas que orientam esse todo, as práticas sociais e culturais nas quais estamos imersos.

Os três princípios propostos por Edgar Morin ajudam a compreender a complexidade da escola e dos contextos nos quais aprendemos a ser professores. Para dar conta de tal complexidade, é preciso, como bem lembra Moraes (2009), reconhecer que a

[...] educação é um complexo e assim deve ser compreendida e apreendida. Ora, se o mundo social é esse

complexo de inúmeros complexos, o que dizer da atividade humana, do agir humano, nessas circunstâncias? Como se articula o agir individual com o conjunto da sociedade? (MORAES, 2009, p. 5)

Por isso, temos afirmado que é com o espírito da complexidade que precisamos desenvolver os processos formativos. Complexidade como ponto de partida para uma ação mais rica e menos mutiladora, como desafio à formação! A complexidade torna-nos prudentes. Sacode a preguiça do espírito!

Conforme anuncia Santos (1987), em *Um discurso sobre as ciências*, diferentes teses vêm justificar a emergência do "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente" (p. 37), no âmbito das ciências. Dentre essas teses, o autor destaca a necessidade de superação das distinções entre natureza/cultura, animal/pessoa, subjetivo/objetivo, ciências naturais/ciências sociais. Essa superação tende a revalorizar os estudos das *humanidades*, recuperando a pessoa como autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento. A preocupação, nesse sentido, é a de criar *categorias de inteligibilidade* que permitam analogias entre as diferentes áreas de conhecimento, favorecendo a abertura com vistas a produção da “constelação e solidariedade de conceitos”, algo que, desde a ciência moderna, tem ficado encerrado em campos específicos, que primam pela especialização e, em alguns casos, provocam uma verdadeira hiperespecialização que nada mais faz do que produzir um pensamento fragmentado e reducionista sobre o humano, a educação e as práticas sociais.

A abertura de fronteiras permite um conhecimento mais amplo sobre dada realidade, mesmo que essa realidade seja local. Essa nova perspectiva paradigmática da ciência prevê também fragmentações, mas fragmentações temáticas, como diz Santos, e não disciplinares. Avançando em suas teses justificativas do paradigma emergente, o autor sinaliza a necessidade da pluralidade metodológica, no sentido de

possibilitar maior personalização do trabalho científico. Segundo ele, "todo conhecimento é auto-conhecimento" (SANTOS, 1987, p. 50). As trajetórias de vida, pessoais e coletivas, encharcam nossas indagações e buscas científicas, com nossos valores e crenças, fazendo com que o conhecimento que temos do humano e do mundo seja auto-referenciável. É sobre e com elas que a formação também precisa ocorrer, ou seja, é preciso investir na re-des-construção do que constitui cada sujeito, entendendo que o estagiário não é um indivíduo acabado, mas, sobretudo, uma instituição – professor – em formação.

Essas preocupações e novas perspectivas instigam a sermos prudentes perante as incertezas e incompletudes do conhecimento, indicadores da "impossibilidade humana de esgotar o processo de conhecimento", como nos diz Cortella (1999, p. 24). Indicam a necessidade de dialogarmos com diferentes formas de conhecimento da realidade: a ciência, a arte, a religião, a poesia, a música, a metafísica e o próprio conhecimento do senso comum, entre outras. Nesse sentido, a transição paradigmática que estamos vivendo, neste início de século, põe em evidência a questão do conhecimento, o conhecimento assevera a questão da aprendizagem, e esta, por sua vez, traz a questão da escola, da educação e da formação de professores.

Não podemos fugir, em nossos cursos de formação, da reflexão sobre os novos paradigmas das ciências, sobre novas possibilidades de ver e conceber o mundo. É no período de estágio que o pensamento complexo mais se faz necessário, pois é o momento da articulação dos conhecimentos. O estágio é o momento onde nossas ações precisam ser tomadas com prudência, mas dentro de incertezas, lidando cotidianamente com o acaso, elaborando estratégias para dar conta da dinamicidade da realidade. Entendemos e sustentamos que não fazemos isso sem um aporte teórico em diálogo constante com a prática, pois é desta reflexão que a experiência da docência se produz e autoproduz.

É possível o diálogo entre o teórico e o prático na experiência (de estágio) docente?

Sim, na perspectiva da complexidade é possível pensar a ação docente de forma ampliada, encarando-a como escolha, aposta e decisão, tendo a consciência do risco e da incerteza. Para isso, sustentamos que entender a ação como estratégia, opondo-se a programas – algo estável –, permite encarar certo número de cenários para a atuação, num universo de interações que ajudam a resolver diferentes tipos de problemas – cotidianos, teóricos, comportamentais, de falta de condições de trabalho e recursos. A ação supõe a complexidade: imprevisto, acaso, iniciativa, decisão, consciência dos desvios. “Não há, de um lado, um domínio da complexidade que seria o do pensamento, da reflexão, e do outro, o domínio das coisas simples que seria o da ação. A ação é o reino concreto e por vezes vital da complexidade” (MORIN, 2003, p. 118).

Se a ação é o reino concreto da complexidade, no que se refere à atividade docente, é preciso pensar que ela envolve um universo de interações, entre elas, refletir sobre as formas como concebemos o conhecimento na escola e como isso interfere nas nossas práticas cotidianas de trabalho, abrangendo a tarefa de planejamento e avaliação como atos eminentemente de reflexão. Cortella (1999) discute três ideias de como o conhecimento é apresentado na escola: o conhecimento como verdade, como descoberta e como construção. O conhecimento-verdade “[...] é entendido como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem conexão com sua produção histórica” (p. 101); o conhecimento-descoberta é tratado como “coisa mágica, transcendental” e, por fim, com a ideia de construção pretende-se compreender as condições culturais, históricas e sociais de produção do conhecimento.

Com base em evidências decorrentes do processo de análise do planejamento elaborado pelos estudantes envolvidos com a pesquisa, em suas práticas de estágio, o conhecimento aparece como verdade a ser

transmitida; pouco se percebe a preocupação com a sua construção. As respostas ao questionário e as falas proferidas em sala de aula, nos momentos de orientação coletiva com as supervisoras de estágio, mostram a preocupação dos estudantes em levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, por exemplo. No entanto, ter a compreensão do conhecimento como construção não significa que o professor nada deva saber sobre os conteúdos que pretende ensinar: “Como especialista em saberes a ensinar e como técnico em pedagogia, o professor enriquece permanentemente seu potencial de ação pela estreita interação entre esses dois domínios” (MEIRIEU, 2005, p. 146). Domínio dos saberes não significa domínio formal, mas um domínio que incorpore o conhecimento da gênese, a exploração da estrutura e do contexto de um determinado conjunto de conhecimentos, aliado a maneira como poderá desafiar os alunos em direção à apropriação desses mesmos saberes.

Assim, a ação docente prescinde de certos conhecimentos para que possa estabelecer relações entre o que se propõe – a atividade – e o que se almeja – a aprendizagem. Nessa direção, Meirieu (2005) insiste na distinção entre a tarefa e o objetivo, na instituição escolar. O professor precisa deixar claro aos estudantes quais as tarefas que deverão realizar; mas, por outro lado, ele precisa ter presente os objetivos de aprendizagem que os alunos precisam atingir, pois um papel fundamental do professor é o de “impedir que o aluno consiga ‘ter êxito’ sem ‘compreender’” (p. 55). Para criar um espaço dedicado à construção de conhecimentos, com qualidade, a escola deve acabar com as imposições à produção; precisa aceitar que é sempre mais importante compreender do que fazer, agir com consciência da ação, ao invés de apenas atuar de modo ocasional e incidental; precisa resistir ao que comumente é caracterizado como atividade deletosa e significativa, decorrente, geralmente, das próprias demandas das crianças e jovens, que, bem sabemos, tendem a resistir ao ato de estudar; afinal, estudar é uma ação humana que pede por um determinado exercício intelectual que exige disciplina e sistematicidade.

O pensamento complexo pode ser um ponto de partida para uma ação mais rica, menos mutiladora. Como bem adverte Morin (2003), é preciso lembrar os estragos que as visões simplificadoras fizeram no pensamento e na vida, fragmentando áreas de conhecimentos, simplificando conceitos, reduzindo capacidade de análise e reflexão sobre os problemas, em geral. Nessa direção, entender a ação como estratégia permite reconhecer a flexibilidade como qualidade importante e necessária para lutar contra o acaso, buscando, assim, a informação, e criando meios adequados para a construção de conhecimento.

A ação como estratégia pede para que se reconheça que se trata de um domínio suscetível à imprevisibilidade e à incerteza. No caso da educação, e da docência, especificamente, maiores são os elementos que fogem a nossa capacidade de previsão e certeza. Por isso, é preciso reconhecer que “o domínio da ação é muito aleatório, muito incerto” e, como tal, opõe-se à noção de programa, que sempre é algo estável. Portanto, reconhecer a ação como estratégia “impõe-nos uma consciência muito aguda dos imprevistos, mudanças de rumo, bifurcações e impõe-nos a reflexão sobre a sua própria complexidade” (MORIN, 2003, p. 117).

A ação entra num universo de intercâmbios, permitindo uma reflexão que busca a complementaridade entre metodologia e conteúdo, avaliação e planejamento, ensino e aprendizagem, teoria e prática. Ao entender a ação como estratégia, acessamos meios que permitem aplicar com destreza os recursos de que se dispõe; explorar as condições favoráveis, ou não, das quais se usufrui; encarar as situações educativas; vislumbrar possibilidades para o agir docente. A ação como estratégia está, então, para além das intuições, pois, mesmo que não se possa programar o conhecimento, ou a ação, o pensamento complexo a produz, coordenando as ações que podem resolver os problemas que se apresentam à frente. A ação permite a suspensão, abrindo espaço para parar, respirar e pensar sobre o que está e se passa ao nosso redor; a ação conduz à reflexão.

Ao assumir a potência da reflexão sobre a complexidade da ação docente, evitamos que nosso agir ocorra no vazio ou que se torne um certo tipo de ativismo, que tudo reproduz e consome, indistintamente, sem criticidade. Pois, a ação, quando deixa de pensar sobre os princípios, as tensões e as práticas educativas, também deixa de ser pedagógica e passa a ser algum tipo de atividade meramente instrumental, técnica, burocrática, produtivista. Pensar sobre a ação que realizamos – de ensino, de acompanhamento das aprendizagens, de produção de conhecimento – é atividade humana inerente e essencial ao trabalho e desenvolvimento da profissionalidade docente.

Assim sendo, em espaços de formação de professores, em especial, durante o estágio curricular, é preciso constituir narrativas, relatos das experiências educativas, que reflitam sobre a pertinência ou não das decisões tomadas ou a tomar. É nesse tempo que se pode reconhecer que há “um conjunto de doutrinas educativas” (MEIRIEU, 2005), formado por reflexões e proposições que constituem um corpo pedagógico, que permite, em determinados momentos e para determinados sujeitos, condições para enfrentar um desafio educativo. Ou seja, uma doutrina pedagógica “deve ser lida e pensada, não como um modelo a reproduzir ou a imitar, mas como um procedimento a que se pode recorrer em outras circunstâncias para empreender por si mesmo a própria ‘aventura pedagógica’” (MEIRIEU, 2005, p. 149).

Nessa direção, buscar respostas simplistas sobre o que é específico da ordem do prático ou do teórico pouco contribuirá para a formação docente. Entendemos que é preciso avançar na direção de uma reflexão pedagógica que reconheça, justamente, as tensões próprias da relação entre as teorias e as práticas, vislumbrando, inclusive, as contradições e ambiguidades inerentes a cada uma delas. Em grande ou pequena medida, o ato educativo depende das decisões que tomamos. Porém, para decidir, sempre será preciso recorrer ao que historicamente construímos como ferramentas teóricas ou práticas para guiar nosso agir.

No dia a dia, a reflexão pedagógica não está apenas a serviço dos saberes, mas é ela que permite explorá-los e ensiná-los de maneira exigente, “pois, justamente ao descobrir o obstáculo ‘daquele que não quer’ ou ‘daquele que não entende’ é que se pode retornar aos saberes e buscar novas dimensões, tentar descobrir novos meios” (MEIRIEU, 2005, p. 153). A tarefa de ensino é sempre mais exigente quando se está em ação; por isso, agir na incerteza e na urgência é a experiência intensa a que cada docente está fadado.

Enquanto professores, sempre é preciso assumir o desafio de querer educar/ensinar/cuidar, dotando-se de algumas ferramentas teórico-práticas, inspiradas pela leitura atenta aos movimentos realizados pelas celebridades pedagógicas que, em seu tempo e contextos, buscaram e criaram alternativas para desempenhar a tarefa educativa. Mas, não basta apenas assumir e buscar apoio em teorias ou práticas. É necessário desvendar as contradições da educação, próprias da tarefa de ensino para, sobretudo, resguardar a singularidade de cada situação e sujeito da ação educativa, inventando meios para superar as contradições, que sempre são próprias da ação humana.

Referências

- AINSCOW, M.; BOOTH, T. **Índice de inclusión**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol: Unesco, 2000.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1999.
- GARCIA, M. M. A. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 57-67, jan./abr. 2015.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores**

para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERALDI, C. M. G. et al. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Professor(a) pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIZUKAMI, M. da G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, A. R. L. L. (Org.). **Formação de professores**. Desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

MORAES, M. C. M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 27, n. 2, 315-346, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2009v27n2p315/15284>>.

MORIN, E. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, E. A. de (Coord.). **Ensaio de complexidade**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e**

ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Biologia e conhecimento**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PICCOLI, L. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Vitória/ES, v.1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015.

ESTUDO 3

DIZERES E SABERES DOS/NOS ESTÁGIOS CURRICULARES

Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto

A pesquisa acerca dos estágios curriculares tem tido avanço considerável. Apesar disso, ainda exige esforço no sentido de superar uma compreensão reducionista que este componente normalmente assume nos cursos de formação de professores. Sendo entendido, em muitos casos, como um componente de menor valor nos currículos, centrado em uma racionalidade técnica ou mesmo num modelo de formação que desvincula teoria e prática, este componente acaba por distanciar-se de uma proposta mais construtiva para a formação do futuro profissional, especificamente falando, do professor.

Nesse sentido, Leite et al. (2008, p. 43) apontam que “de modo geral, os estágios foram sempre considerados como aspectos irrelevantes na formação docente na maioria dos cursos de formação de professores.” Uma vez que, na maioria dos cursos de licenciatura, é dada uma importância maior às disciplinas científico-culturais, em especial, àquelas da área específica do professor em formação, nem sempre os estágios são

devidamente reconhecidos, seja por professores ou alunos, não galgando o mesmo prestígio daqueles componentes curriculares considerados mais teóricos.

Na tentativa de contribuir com a discussão de algumas questões apontadas, o objetivo deste trabalho¹ é o de analisar como se caracterizam os estágios curriculares supervisionados (ECS) de cursos presenciais de formação de professores, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e como os professores orientadores de estágio concebem seu papel frente a este componente curricular.

O encaminhamento metodológico contou com a análise documental dos Projetos Pedagógicos de treze cursos de formação de professores e um questionário misto aplicado aos professores orientadores de estágio. O critério elegido para a escolha dos colaboradores é que estes tivessem orientado estágio entre o período de 2012 a 2014, perfazendo um total de treze respondentes.

A análise dos dados foi por meio da abordagem qualitativa, que permite indicar esquemas menos estruturados e mais flexíveis para análise, apesar de ser bastante complexa, pois envolve toda subjetividade do pesquisador e dos colaboradores, exigindo um rigor científico mais apurado. Essa condição define, via de regra, exercícios de aproximação e distanciamento dos dados em análise, procurando cruzar indicadores e perceber conexões. Decorre dessa análise, dentre outras possibilidades, o processo de categorização de uma pesquisa. Percebe-se a pertinência das afirmações de Lüdke e André (1986) quando afirmam que

a construção de categorias [...] brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai se modificando ao longo do estudo, num processo

¹ Pesquisa financiada pela FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul). Artigo revisado e ampliado a partir de trabalho enviado para o XVII Endipec, 2014.

dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria [...] (p. 42).

Serão apresentados, a seguir, alguns elementos conceituais que fundamentam e dialogam com o estudo.

O estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores

O estágio é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores e, portanto, é vivenciado por aqueles que estão em formação inicial. Segundo o Parecer do CNE/CP nº 28/2001, o ECS é um tempo de aprendizagem em que,

através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (p. 8).

Apesar do que traz o Parecer mencionado, a concepção que normalmente predomina acerca dos estágios é de ser um componente que serve para colocar a teoria aprendida em prática; o momento do fazer, da prática; “o lugar da prática”. Frequentemente, os professores da Educação Básica não se veem como co-formadores do estagiário. A escola é tomada, na maioria das vezes, apenas como campo de aplicação de teorias conhecidas nas Instituições de Ensino Superior (IES), como o lugar dos estágios. Em muitos casos, não ocorrem, de forma mais intencional e planejada, processos de ensino e também de aprendizagens que estabeleçam uma triangulação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, a saber: estagiários, professores das escolas campo e professores das IES.

Muito comumente, em se tratando dos professores, existe uma hierarquia nos papéis assumidos por ambos, com destaque para aquele que representa a instituição de educação superior. Este sim, considerado como “o professor formador”.

Não obstante, a premissa deste trabalho está em considerar o estágio como um componente curricular importantíssimo para a formação do professor e a escola básica uma importante instituição que colabora na construção dos saberes do estagiário, visto que este está imerso no seu futuro ambiente de trabalho, enfrentando desafios diários da prática pedagógica e estabelecendo relações com outros professores. Indo nesse sentido, apesar de fazer referência à aprendizagem da profissão de professor de forma mais ampla, Arroyo (2000) aponta que aprendemos a

específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo [...] Os valores, o dever moral de ser professor (a) se aprendem no lento convívio, exemplar dos ‘bons’ ou ‘maus’ professores e com nossa cumplicidade de aprendizes (p. 125).

Frente a isso, o estágio pode constituir-se como um facilitador na aprendizagem da profissão de professor.

Para Pimenta e Gonçalves (apud PIMENTA; LIMA, 2004) “a finalidade do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (p. 45). No mesmo sentido, o estágio é entendido por Pimenta (2001) como sendo “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (p. 21). Se assim considerado, o estágio visa proporcionar ao professor em formação a vivência da docência, da parte administrativa, pedagógica, de gestão, dentre outras, em espaços onde a ação educativa seja desenvolvida, sendo uma das principais, a escola de educação básica.

Assim como Leite et al. (2008, p. 37), acredita-se que o estágio, além da docência, deva “formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção dos saberes docentes

necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas”. Além de “dar” aulas, o professor em formação deve situar sua ação dentro de um contexto histórico, político e social; questionar e refletir sobre seu trabalho docente; e, sugerir opções de atuação frente as circunstâncias problemáticas. O estágio deve assumir um caráter que extrapole os espaços-tempos de regência de classe, pois a função do professor não se resume em “fazer” aulas e, muito menos, “dar aulas”.

Sabe-se que em muitos cursos de licenciatura a dimensão prática é vista como sendo exclusividade da disciplina de estágio. Muitos professores e alunos não reconhecem a indissociabilidade entre teoria e prática, entre saber e fazer. Nesse sentido, Arroyo (2000) assinala que nas licenciaturas

a maior parte do espaço é reservada a sala de aula, conseqüentemente os tempos são reduzidos a tempos de ensino, em um modelo gradeado, disciplinar. Um ordenamento que mata as possibilidades dos cursos de formação serem um tempo socializador, cultural, de convívio e trocas de vivências, de interações, lentas e densas (p. 130).

Ainda no tocante à relação teoria e prática nas licenciaturas, Pimenta (apud PIMENTA; LIMA, 2004) acredita que o estágio

ao contrário do que se propugnava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (p. 45).

A partir dessa concepção, pode-se dizer que o estágio possui uma dimensão tanto teórica quanto prática, uma dimensão tanto subjetiva quanto concreta. Segundo Leite et al. (2008), as

400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio supervisionado [propostas pela Resolução CNE/CP n° 2/2002] deve superar a forma como, tradicionalmente, vinha sendo realizado o estágio nos cursos de formação de professores (p. 43).

Assim, a inserção do professor em formação na escola não deve ocorrer somente nos últimos semestres de curso e a dimensão prática da formação não deve ser desenvolvida apenas pelo estágio.

As Resoluções CNE/CP n° 1 e 2 de 2002 exigiram que os cursos de licenciaturas repensassem e reelaborassem seus Projetos Pedagógicos e suas matrizes curriculares. Porém, é lamentável perceber que a proposta das 400 + 400 horas, que visava à superação da dicotomia entre teoria e prática, assumiu, para alguns cursos de licenciatura, um caráter apenas aritmético (DIAS-DA-SILVA, 2005), ou seja, alguns cursos somente arranjaram um lugar para essas horas dentro de seus currículos. Nesse sentido, ficam as perguntas: como essas horas foram incorporadas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura? Como estão sendo desenvolvidas as práticas de ensino e os estágios curriculares nas licenciaturas?

A partir da próxima seção, serão apresentados os dados referentes às análises dos estágios dos cursos presenciais da UFPEL: num primeiro momento, àquelas apreendidas dos Projetos Pedagógicos (PPs) e, a seguir, àquelas apreendidas dos questionários aplicados aos orientadores de estágio.

Nas entrelinhas dos projetos pedagógicos

De acordo com a análise dos Projetos Pedagógicos, a carga horária dos estágios curriculares nos treze PPs variam entre 405 e 493 horas, sendo que a mínima se refere aos cursos de Física e História e a máxima ao curso de Educação Física. O curso de Física divide suas 405

horas de estágio da seguinte maneira: 60 horas para “Instrumentação para o Ensino de Física II”, 105 horas para “Pré-Estágio”, 150 horas para “Estágio” e 90 horas para “Pós-Estágio”. Já o curso de História divide suas 405 horas de estágio em Estágio Supervisionado I, II, III, IV e V. O curso de Educação Física organiza as 493 horas de estágio em 170 horas para “Estágio Supervisionado na EF até a 4ª Série”, 170 horas para “Estágio Supervisionado na EF de 5ª a 8ª Séries” e 153 horas para “Estágio Supervisionado na EF no Ensino Médio”. Os estágios nos cursos de Pedagogia e de Letras apresentam, respectivamente, 470 horas e 476 horas de estágio.

Somente dois PPs, Matemática e Letras, fazem menção e definem a possibilidade de redução de até o máximo de 200 horas da carga horária do estágio para os estagiários que exerçam atividade docente regular na educação básica, conforme indicado na Resolução do CNE/CP n 2/2002.

Ao levar em conta a indicação da Resolução CNE/CP n 2/2002, que aponta que o estágio deve começar “a partir do início da segunda metade do curso”, foram identificados nove PPs que estão em consonância com essa determinação: Letras, Matemática, História, Geografia, Química, Música, Biologia, Física e Filosofia. Os estágios, nesses cursos, compõem o currículo distribuídos em 4 ou 5 disciplinas, sendo que a duração destes cursos é de 8 ou 10 semestres. Os estágios dos outros quatro cursos iniciam a partir do sexto ou sétimo semestre, como descrito a seguir: no curso de Pedagogia, com duração de 9 semestres, a carga horária do estágio está dividida em duas disciplinas (8º e 9º semestres) e nos cursos de Teatro, Educação Física e Ciências Sociais, com duração de 8 semestres, a carga horária divide-se em três disciplinas (6º, 7º e 8º semestres). O PP do curso de História destaca que o aumento das horas exigidas para o estágio, pela Resolução do CNE/CP no 2/2002, traz implicações para a realização deste, tendo em vista que o curso pode ter até três turmas em estágio ao mesmo tempo, o que significaria,

aproximadamente, 120 alunos em estágio, simultaneamente, o que pode acarretar, por sua vez, falta de turmas-escolas para tantos estagiários. O mesmo PP aponta ainda que toda a carga horária das disciplinas de estágio “deverá ser cumprida diretamente na escola onde se realizará o estágio”, ou seja, pelo que diz este PP os alunos devem passar 405 horas em escolas.

Este tem sido um grande dilema enfrentado pelos cursos e escolas para a realização dos estágios. As redes municipal e estadual têm recebido um número muito grande de estagiários sem que, efetivamente, tenha havido uma (re)estruturação administrativa e pedagógica para tal. E esse fator diz respeito também aos cursos de formação de professores que, via de regra, mantiveram sua proposta de estágio apenas distribuindo as atividades nas 400 horas previstas.

O que tem sido percebido é que a lógica formativa predominante nos cursos de formação de professores não sofreu transformações significativas. Os estagiários estão realmente por mais tempo nas escolas, entretanto, com as mesmas atividades de antes das diretrizes de 2002. Dessa forma, a intenção da Resolução do CNE/CP 2/2002 de propor as 400 horas de estágio para, dentre outros, superar a dicotomia entre teoria e prática e fazer com que o estagiário esteja inserido na ambiência de sua futura profissão por mais tempo e com maior intensidade, ainda não está sendo atingida na maioria dos cursos de licenciatura.

É válido destacar que os cursos de Música, Física e Geografia possuem a disciplina de “Pré-estágio”, sendo esta, entretanto, contabilizada nas horas de estágio. Da mesma forma, os cursos de Física, Geografia e Letras têm o componente curricular “Pós-estágio”, também tendo carga horária contabilizada nas horas de estágio. A questão não está na contagem dessa carga horária como estágio, tendo em vista isso ser pertinente pedagogicamente e legal, mas sim, a denominação atribuída a esses componentes, Pré-Estágio e Pós-Estágio, que denota uma concepção de que tais componentes não se caracterizam como estágio. Indaga-se então: o que é considerado como “estágio” nesses cursos? Se

um antecede e o outro momento é posterior, o que está entre eles que recebe o nome de estágio propriamente dito?

Quanto ao nível de ensino em que são desenvolvidos os estágios nestes cursos foi verificado que a maior parte dos cursos tem inserção no Ensino Fundamental e Médio, somando 69%. Os cursos de Teatro, Música, Dança, Educação Física, Biologia, Matemática, História, Geografia e Letras realizam estágio no ensino fundamental e ensino médio; a Pedagogia realiza estágio em gestão educacional e anos iniciais ou educação infantil; Filosofia, Física, Química e Ciências Sociais apenas no ensino médio.

O entendimento da maioria dos cursos de formação de professores é de que eles se destinam aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Entretanto, outros têm o entendimento de que, quando as Diretrizes apontam para a formação do professor da Educação Básica, abrem a possibilidade de os professores atuarem em qualquer nível, inclusive nos anos iniciais do ensino fundamental ou mesmo na educação infantil. Esta é a compreensão, por exemplo, do curso de Educação Física.

Sobre a orientação dos estágios, nesses treze cursos, seis PPs não especificam quem é(são) o(s) responsável(eis) por tal atividade. O PP da Física expressa que a orientação dos estágios é de responsabilidade do Departamento de Ensino. Os PPs dos cursos de Matemática e Letras apontam que os estágios são ministrados por dois professores, sendo um lotado do próprio curso/departamento e outro da Faculdade de Educação. Os PPs de Educação Física e História destacam que a responsabilidade do estágio é tanto do professor responsável pela disciplina quanto do professor da escola básica que recebe o estagiário. Por fim, os PPs dos cursos de Geografia e Ciências Sociais apontam que a responsabilidade pelas disciplinas de estágio é de um professor do curso, um professor da Faculdade de Educação e pelo professor da Escola Básica que recebe o estagiário. Estes dados serão mais detalhados no item referente à análise

dos questionários aplicados aos professores orientadores de estágio.

Apenas quatro cursos expressam no PP que o professor da Escola Básica deve compartilhar a orientação do professor em formação (estagiário), o que vai ao encontro do que preconiza o Parecer CNE/CP 28/2001, conforme citado anteriormente, que considera o professor da escola como supervisor do estágio, visto que o mesmo estabelece uma relação pedagógica com o aluno-estagiário aprendente da profissão, ou seja, o estagiário apreende um pouco da profissão com um profissional reconhecido da sua área de formação. Segue, a título de ilustração, um destes argumentos:

[a orientação do estágio] conta com a contribuição de professores de Educação Física escolar, qualificados e com experiência docente, no papel de professores-supervisores. Estes têm a incumbência de acompanhar cotidianamente, supervisionar as atividades didático-pedagógicas dos acadêmicos, realizar reuniões com os acadêmicos e os professores orientadores, coavaliar e elaborar relatórios (PP do curso de Educação Física).

Os itens a seguir foram organizados a partir da análise dos questionários aplicados aos orientadores de estágio.

Nas entrelinhas das falas dos orientadores de estágio

No Quadro 1 é apresentada uma caracterização dos treze professores orientadores de estágio, suas identificações e formação, tendo em vista alguns indicadores que balizaram os questionários.

Quadro 1 - Caracterização dos professores orientadores de estágio

ORIENTADOR DE ESTÁGIO (OE)	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
OE 1	- Bacharelado em Ciências Jurídicas - Licenciatura em Dança	- Mestrado em Dança - Doutorado Artes Cênicas
OE 2	- Licenciatura em Pedagogia	- Mestrado em Educação - Doutorado em Educação
OE 3	- Licenciatura em Física	- Mestrado em física - Doutorado em física
OE 4	- Licenciatura em História	- Doutorado em Educação
OE 5	- Licenciatura em Matemática	- Mestrado em Educação - Doutorado em Educação
OE 6	- Licenciatura em Pedagogia	- Mestrado em Educação - Doutorado em Educação
OE 7	- Licenciatura em Pedagogia	- Mestrado em Educação - Doutorado em Educação
OE 8	- Ciências Sociais	- Mestrado em Educação - Doutorado em Educação
OE 9	- Licenciatura em Psicologia	- Doutorado em Psicologia
OE 10	- Licenciatura em Pedagogia	- Mestrado em Educação
OE 11	- Licenciatura em Educação Física	- Mestrado em Educação - Doutorado em Educação
OE 12	- Licenciatura em Educação Física	- Doutorado em Educação
OE 13	- Licenciatura em educação Física	- Mestrado em Ciência do Movimento Humano (CM) - Doutorado em (CM)

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados do questionário.

Observa-se que os treze orientadores de estágios (OE) que responderam ao questionário são licenciados ou possuem pós-graduação na área de educação. O percentual de entrevistados que já atuou na Educação Básica foi de 85%, sendo, portanto, apenas 15% não atuante

neste nível de ensino. Entre aqueles que atuaram, 11 professores, 54%, atuou por mais de onze anos.

Ter atuado na educação básica não é pré-requisito para uma orientação de qualidade, mas, sem dúvida, esta experiência pode auxiliar no diálogo entre o orientador e a escola campo, professor supervisor da escola e estagiários. Conforme anunciam Lima e Aroeira (2011),

o sucesso da aprendizagem dos futuros professores passa por ambientes de colaboração e cooperação entre eles e os docentes, sendo necessário o permanente feedback dos supervisores para que o formando descubra e desenvolva posturas pedagógicas pessoais e profissionais [...] (p. 122).

Todos os professores entrevistados são servidores públicos federais estáveis, concursados para a Educação Superior. Apesar deste panorama, é comum a responsabilidade dos estágios estar muito centrada nos professores contratados por tempo determinado (substitutos), conforme anunciou a professora responsável pela chefia do Departamento de Ensino. Mas, tanto em um caso, como no outro, via de regra, não existe uma constância entre os professores que orientam estágios. Assim, em um semestre, determinado professor pode estar com disciplina diferente e, mesmo estando com os estágios, pode estar em curso diferente, o que pode dificultar a criação de vínculos mais estabelecidos com o campo, estágios, ou mesmo com o curso.

Um exemplo desta afirmativa está na análise a seguir, quando foi perguntado com quantas disciplinas de estágio os entrevistados tinham ficado responsáveis. A maioria atuou em uma ou duas disciplinas de estágio. Entretanto, (OE-8) relatou que, *em toda sua experiência deve ter trabalhado em mais de 15 disciplinas de Estágio*; (OE-10) diz que *deve ter trabalhado em 13 disciplinas* e (OE-2) afirma: *Já trabalhei com Estágio Supervisionado I, II, III e IV do curso de Ciências Biológicas. Cheguei a ter, num semestre letivo [...], quatro turmas de estágio, uma na Pedagogia e três na Biologia.*

Interessante notar que não existe na Instituição um plano efetivo de adequação da carga horária dos professores, tendo em vista a natureza das disciplinas em que atuam. Portanto, disciplinas consideradas teóricas e práticas têm o mesmo tratamento pedagógico e institucional. O que significa dizer que um professor pode ter a responsabilidade de uma disciplina de estágio e, dependendo do curso, fazer a orientação de todos os alunos matriculados e ainda ter de cumprir as demais atribuições do semestre. Não precisa muita reflexão para compreender as limitações de tal processo.

Quanto aos anos de docência na Educação Superior, 61% dos docentes têm experiência de mais de dez anos. Entre os cursos em que já atuaram como docentes na disciplina de Estágio, os entrevistados apontaram: Dança, Educação Física, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Matemática, Física, Geografia e Pedagogia, curso no qual mais professores atuam ou atuaram, totalizando sete professores. Trabalhando com a proposta de classificação de Tardif (2003), pode-se afirmar que temos um quadro de orientadores com um tempo considerável de experiência na educação superior.

A responsabilidade de orientação dos estágios na Instituição atende a duas modalidades: orientação individual, sendo um orientador do campo específico de formação do curso ou um orientador da área pedagógica; e, docência compartilhada, sendo um orientador do campo específico de formação do curso e outro da área pedagógica. No primeiro caso, quando os orientadores são do campo específico do conhecimento, geralmente significa que os próprios cursos de licenciatura assumem a demanda dos estágios. No segundo caso, os professores trabalham conjuntamente, sendo um mais voltado para as questões teóricas, relacionadas aos conteúdos a serem “ensinados” e, o outro, voltado à “transposição didática” destes conteúdos.

Normalmente os professores que orientam estágios são oriundos do Departamento de Ensino, da Faculdade de Educação. A maior parte

dos cursos tem os estágios sob a responsabilidade deste Departamento, ou seja, sempre que isso acontece, a formação do professor que orienta os estágios pode não corresponder àquela do curso no qual atua, o que pode consubstanciar-se também em um elemento limitador de orientação.

Outra questão formulada indagava se as orientações dos estágios ocorriam de forma individual e/ou compartilhada. A maioria dos professores, 7, teve e mantém a orientação na forma compartilhada; 3 orientavam individualmente; 2 já tiveram as duas experiências (individual e compartilhada).

As atividades desenvolvidas nas orientações, resguardando-se algumas diferenças, basicamente seguem o mesmo ritual: uma parte mais relacionada ao planejamento das atividades de estágio, que compreende contatos com as instituições campo, normalmente escolas, reuniões com os estagiários nas diversas etapas pelas quais estes passam, contatos com gestores estaduais, municipais, das escolas e da instituição do estagiário, organização dos aspectos burocráticos para inserção do estagiário no campo (seguro e outros), discussões teóricas na/da área em que será desenvolvido o estágio. Acompanhamento do estagiário nas atividades de campo, orientação presencial em sala de aula, nas instituições campo de estágio, observação de suas aulas, revisão dos seus planos de ensino, contatos com os professores titulares das escolas, reuniões e/ou seminários coletivos. Acompanhamento do estagiário pós atividades de campo e regência de classe, proposta de reflexão da experiência, orientação para a elaboração dos relatórios finais, orientações de outra natureza, reuniões com professores titulares e gestores.

Todo o processo descrito demanda condições específicas para que o desenvolvimento do trabalho de orientação transcorra com qualidade. Entretanto, evidencia-se uma série de insatisfações dos estagiários, das escolas, dos gestores, dos próprios orientadores, que demonstram, por vezes, a quase inviabilidade de realizar o trabalho em questão. Tal situação fica ainda agravada se o estágio assumir o que

defendem Silvestre e Placco (2011):

O estágio curricular supervisionado pode ser caracterizado como uma situação em que o aluno está no exercício da profissão, em que pese o caráter pontual que ele assume, e, portanto, pode ajudar tanto o formador como o aprendiz a compreender como se desenvolve esse processo de negociação. Compreender de que maneira os alunos orientam esse processo pode fornecer elementos para compreendermos melhor, como formadores, que possibilidades de reflexão crítica podem ser desencadeadas (p. 171-172).

Com relação ao número de alunos atendidos por disciplina, 7 orientadores atenderam mais de 16 alunos; 2 ficaram entre 11 e 15 alunos; 2 entre 6 e 10 alunos e 1 com 5 alunos. Um professor não respondeu.

Outra questão formulada aos orientadores de estágio era qual a importância atribuída aos estágios nos cursos nos quais já haviam trabalhado. Seguem algumas falas que sintetizam o que foi dito: *É uma disciplina que, num primeiro momento, não tem sua relevância reconhecida pelo coletivo. A partir da postura e ações dos professores ministrantes, a disciplina de estágio começa a ganhar maior relevância no curso. Percebo que há um grupo de professores no curso que sabe da importância do estágio na formação do professor, enquanto outros não têm nenhum conhecimento (e talvez nem interesse) sobre o tema (OE-6). Muito pouca e inadequada. Caracteriza-se como uma atividade prática, ao final do curso (últimos semestres). Seguem a lógica do primeiro teorizar para depois aplicar (OE-12).*

Percebe-se que nem sempre os cursos de licenciatura valorizam as atividades consideradas mais relacionadas à formação do professor, dentre elas, os estágios. Conforme evidenciado em estudo que analisou os estágios nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura (PINTO, FELDKERCHER, NEVES, 2010), existem cursos que se mostram mais “licenciatura” que outros. Em alguns, existe um projeto mais coeso voltado para a formação de professores, como foi o caso da Licenciatura

em Dança, Música, Química. Outros demonstram quase uma “resistência” aos componentes desta ordem.

Ao serem questionados sobre qual seria o papel do estágio para os orientadores, destacam-se as seguintes respostas: *Possibilitar ao aluno a experimentação da prática docente na área. Prática docente não apenas do conteúdo, mas da experiência de atuar num espaço com características, regras, pessoas as quais irão influenciar toda sua atuação* (OE-1). *O estágio é fundamental na formação do professor, pois é nesse momento que as alunas se deparam com a realidade do seu trabalho: a relação com a escola, com os pais e alunos, com outros professores, com os conhecimentos com os quais terão que trabalhar, com os processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos, entre outros temas que surgem durante esse processo* (OE-6).

O papel dos estágios, na perspectiva dos orientadores, foi considerado como muito importante e carregado de significados. Destaca-se ainda a fala do orientador que diz que este componente *pode ressignificar a formação* (OE-8). Sem pretender a supervalorização dos estágios, mas garantindo a este componente curricular um espaço nos cursos de formação de professores, que ultrapassa o simples cumprimento de um requisito obrigatório, defende-se, com Lima e Aroeira (2011), que

o estágio está para além de um requisito do projeto pedagógico do curso, destinado a pôr em prática as teorias recebidas; é um espaço privilegiado de práxis, um lugar de partida e de chegada para a nossa vida profissional. Por isso esse espaço é parte da nossa trajetória, de nossa vida e de nossa formação (p. 131).

Quanto ao que significava ser professor, alguns orientadores disseram: *Ser professor é atuar na formação de pessoas de forma integral* (OE-7). *Atuar como provocador e organizador de situações de aprendizagem. Favorecer o encontro entre conhecimentos de diferentes naturezas. Mediar situações conflituosas. Construir relações e ações*

pedagógicas entre sujeitos e objetos de conhecimento (OE-2). Estar atento a três grandes processos: o de ensinar (sabendo quais conhecimentos/conteúdos seus alunos devem aprender); o de aprender (conhecer as estratégias e procedimentos de aprendizagem dos alunos) e o de conhecer a realidade da escola e da educação em seus diferentes contextos (OE-6). Ser professor é participar ativamente no processo de crescimento humano (OE-13).

Analisando estas concepções, entende-se que formar professores é uma atividade profissional, situada em um contexto, perpassada por diversas racionalidades. Formar professores é uma responsabilidade social, política, moral e ética. É uma atividade eminentemente dialética e complexa que prescinde saber lidar com a insegurança, com as certezas, com os saberes e os não saberes, mas é acima de tudo, olhar para o outro de maneira afirmativa e construtiva.

Para finalizar...

Com o presente trabalho, buscou-se caracterizar os estágios curriculares em cursos presenciais da UFPEL e compreender a concepção e o papel dos professores orientadores de estágio acerca deste componente curricular. Os estágios atendem às orientações legais em todos os seus aspectos. A grande maioria dos cursos organiza seus estágios por disciplinas com atividades centradas na observação, planejamento e regência de classe, tríade criticada por Pimenta (2001). Os estágios, na maioria dos cursos, começam “a partir do início da segunda metade do curso”, conforme Resolução CNE nº 01/2002. Houve uma diferenciação entre os Cursos no tocante à existência de um projeto mais integrado para a formação de professores. Os destaques foram para os Cursos de Pedagogia, Música, Biologia, Teatro, Química e Matemática.

Foi possível perceber, com base na análise dos PPs, algumas tensões recorrentes nos cursos de licenciatura, como, por exemplo, a

centralidade nas disciplinas consideradas científico-culturais específicas da área de formação do curso de origem. A partir desse fator, levantamos um questionamento: caso não houvesse uma diretriz legal para a carga horária das disciplinas de caráter científico-pedagógico, como estas estariam/estiveram distribuídas nos Cursos? Será que o aumento da carga horária destes componentes curriculares significou um aumento no comprometimento com a formação de professores?

Os PPs de Música, Física e Geografia possuem a disciplina de “Pré-estágio”, e Física, Geografia e Letras têm o componente curricular “Pós-estágio”. Essa denominação traz problemas conceituais acerca do estágio e daquilo que efetivamente é considerado como tal. O que é “pré” ou “pós” estágio, conseqüentemente, não se caracterizaria como estágio? Entretanto, ressaltamos que esses componentes são computados dentro das 400h previstas. Observamos que a denominação “estágio”, propriamente dita, é destinada para as atividades relativas à “regência de classe”. A carga horária de estágio nos cursos atende a orientação da Resolução CNE nº 02/2002. Destaque para os Cursos de Educação Física com 493h, Letras com 476h e Pedagogia com 470h. O aumento da carga horária de estágio não se mostrou significativo para romper com o entendimento simplista de que este é o momento do “fazer” e que este fazer reduz-se à escola.

Ficou claro não existir uma unidade de propostas/concepções acerca do estágio. Inexiste também uma diretriz própria da Instituição, no sentido de centralizar alguns encaminhamentos considerados mais burocráticos. Este elemento foi destacado, por alguns orientadores de estágio, como ilustra a fala a seguir: *Como orientadora, gostaria que tivéssemos mais infraestrutura para atender mais nossos alunos e as escolas parceiras neste grande trabalho (OE-5).*

Os orientadores destacaram como principais dificuldades enfrentadas nas orientações de estágio, o que segue: turmas muito grandes, difícil acesso nas visitas aos estagiários, falta de tempo efetivo para

orientação, grande número de estagiários por orientador, falta de instituição campo para atender a demanda, parceria e diálogo insuficientes com as escolas básicas. Também referiram: *Os convênios entre universidade e escola básica; a distância entre estas duas instituições como campos distintos e não complementares. A valorização deste momento de formação profissional [...] (OE-5). Dificuldade de tempo para estar mais presente na escola (OE-9).*

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa, observa-se que os cursos de formação de professores buscam se organizar no sentido de atender às exigências legais, apesar de grande parte do trabalho realizado nos estágios demonstrar investimento muito individual dos professores que assumem tal disciplina ou área, o que pode descaracterizar a proposta de um projeto mais coletivo de formação de professores nos cursos. Entende-se ser urgente que as atividades relativas aos estágios não sejam aquelas, muitas vezes, consideradas de menor valor no curso, ou mesmo, nas instituições. Os estágios que se consubstanciam por dimensões teóricas e práticas não se reduzem ao fazer, tampouco, ao “colocar em prática o que foi aprendido nas disciplinas” que o antecederam. Por tudo isso, acredita-se que este componente curricular carece de estudos mais aprofundados, buscando superar os reducionismos, inclusive epistemológico, que o cerca.

Referências

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 124-134.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de**

graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002: **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.**

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001: **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/09_artigo_da_da_silva.pdf>. Acesso em: março de 2010.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I. A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática. In: _____. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008. p. 23-51.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O Estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Loyola, 2011. p. 117-133.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 2 ed. São Paulo:

Cortez, 2004 (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

PINTO, M. das G. G.; FELDKERCHER, N.; NEVES, C. O Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores da UFPEL: Limites. Dilemas. Perspectivas. In: GAIGER, P. J. G.; PINTO, M. das G. G.; PITANO, S. de C. (Orgs.). **Currículo e Projeto Pedagógico, Estágio e Formação Continuada**: outros olhares e outras reflexões. 1 ed. Pelotas: UFPEL, v. 01, 2010. p. 01-166.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Modelos de formação e estágios curriculares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 03, n. 05, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/1>>. Acesso em: fevereiro de 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

ESTUDO 4

POR UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Maiane Liana Hatschbach Ourique
Marta Cristina Cezar Pozzobon

Ao finalizar mais um semestre letivo, como professoras orientadoras de Estágio Curricular Supervisionado, do curso de Pedagogia, fica cada vez mais evidente a trajetória que compomos, enfocando o estágio como uma experiência com a prática educativa dentre tantas outras passadas pelo professor em formação ao longo da licenciatura. Neste sentido, a vigilância é constante para evitar que as indicações sobre as especificidades do campo didático e da gestão do trabalho docente abram prerrogativas para o entendimento de que haveria uma única forma de exercer a docência e de que ela seria prescrita ao longo do curso, culminando com o estágio. Mesmo assim, alguns embaraços surgem, como, por exemplo, as comparações entre as diferentes formas de orientação que os acadêmicos tiveram ao longo do curso; a insegurança destes diante da necessidade da escolha por teorias e

métodos pedagógicos que consideram mais adequados para o contexto da turma do estágio; entendimentos distorcidos ou de senso comum acerca da infância, do conhecimento, da pedagogia, da cultura, etc.

Enquanto diferentes abordagens filosóficas contemporâneas – com raízes dialéticas, hermenêuticas, fenomenológicas ou pragmatistas, por exemplo – tentam se precaver dos insultos provocados por dogmatismos, por moralismos ou por relações fechadas em causa-consequência, no campo da formação docente ainda parecem vigorar mitos sobre o discurso pedagógico, desde a esterilidade da consciência sobre o fazer à arrogância acadêmica sobre seu domínio. Na atualidade, ambas extremidades não são mais capazes de produzir implicações sobre o reconhecimento docente, seu papel ou suas tarefas, por exemplo. Interessa-nos, assim, dialogar sobre as relações tecidas nas práticas de estágio entre as intenções, as ações e os efeitos formativos provocados, a fim de mobilizar dimensões epistemológicas, éticas e estéticas, ampliando a percepção dos estagiários acerca do lugar da experiência, da cultura e da memória nos processos de formação e de educação do outro. A pergunta que tentamos responder a cada período de orientação dos estágios, assim como neste trabalho, pode ser expressa da seguinte maneira: em quais narrativas sobre a formação os estagiários abrigam-se para comporem suas imagens da educação e da docência? Em decorrência desta indagação, fica-nos o questionamento: de que forma estes alunos compreendem os testemunhos da formação feitos pelo professor formador?

Ao longo do curso de Pedagogia, por exemplo, o acadêmico ouve e estuda acerca do construtivismo piagetiano ou da metáfora freireana “educação bancária”, embora continue insistindo – discursiva e praticamente – que sua tarefa é de transmitir conhecimentos, ensinar conforme as demandas da prática, etc. Neste cenário formativo, destacamos a narrativa de um estagiário, registrada no seu relatório final (2013), ao se referir sobre a sua prática na Educação Infantil:

Espero poder ensinar com bastante sabedoria essas crianças, para que elas se tornem cidadãos de bem, críticos, que saibam respeitar e ser respeitados, mas também quero aprender muito com eles, pois na vida estamos sempre aprendendo e tudo o que se aprende é válido por toda a vida e os conhecimentos adquiridos são transmitidos de indivíduo para indivíduo, formando uma bola de neve (Estagiário 1).

Diferentes teorias e campos do conhecimento estão presentes neste depoimento – da concepção de infância e valorização da criança à abordagem dialética; do professor em contínuo processo de formação ao rompimento com a história do pensamento humano –, ora demonstrando que foram estudados no curso; ora expondo a fragilidade das sínteses construídas diante do conhecimento comum sobre a ação de educar. Já ao final da licenciatura, é frequente entre os alunos posições de prevalência da ideia de “formação natural”, que valoriza, como no relato acima, a aparência externa e a expressão dos padrões naturais de comportamento (do dever em aceitar o que está posto e do direito a mudar a realidade). Esta ideia, desde o século XIX, foi superada pela noção de “formação cultural/humana” (*Bildung*), que incorpora a maneira nomeadamente humana de significação – a dimensão cultural – para focar como resultado da formação o próprio processo de evolução e aperfeiçoamento da racionalidade – e não uma habilidade técnica ou produto material.

A formação exige descentramento, experienciar aquilo que é estranho e aprender algo com isso; sobrevoar ambientes desconhecidos e perceber os perigos que existem (por exemplo, o de entender que o processo formativo é linear, aglutinador e solipsista ou que as mudanças sociais dependem exclusivamente daquelas promovidas pela educação ou pelo professor); abrir-se para ouvir outras formas de narrar o mundo e notar que os horizontes se ampliam a cada história. Gadamer (2005, p. 50) lembra que, desde Hegel, o cerne da formação não é o alheamento, mas o retorno a si, assimilando o elemento que promoveu esse descentramento. O alheamento era a elevação histórica do espírito ao seu sentido universal

e, no retorno a si mesmo, apoderando-se de toda essência objetiva. Hegel expressa esse movimento do espírito com a metáfora da coruja de Minerva, que lança seu voo ao entardecer, aguçando sua visão e audição para desvendar o que está na obscuridade, nas forças da natureza, nas leis da vida. Esta hipersensibilidade para compreender o mundo seria, para Hegel, o sentido da filosofia. Certamente, como já alertava Gadamer (2005), este modelo de pensamento absoluto, um dos marcos da virada da objetividade para a subjetividade moderna, não pode nos satisfazer, pois acredita na possibilidade de apreensão plena do real pelo pensamento.

Parece que os estagiários carecem desses exercícios de alheamento e por vezes a abertura exigida acontece de forma bastante tímida, insuficiente para provocar reflexão e experiência. Para Jorge Larrosa (2013), essa abertura envolve um triplo risco: o primeiro é de que o círculo formativo se feche precoce, renunciando covardemente aos perigos desse movimento de abertura; o segundo refere-se a abrir-se de forma astuta, sem entregar-se completamente; o terceiro alude à possibilidade do círculo permanecer aberto para sempre, perdendo a atração que puxa o sujeito para si mesmo ao mesmo tempo que também rompe com o sentido dessa abertura.

Este ensaio tem a intenção de discutir a vivência do estágio na Educação Infantil como uma possibilidade de produção da experiência da docência. Consideramos como pano de fundo a ideia de formação constituída na licenciatura e o sentido das narrativas sobre a docência, enfatizando a importância de exercitar as relações entre teoria e prática. Concordamos, pois, com o apontamento de Gadamer (2005): “Os pontos de vista universais para os quais a pessoa formada se mantém aberta não são um padrão fixo de validade, mas se apresentam apenas como pontos de vista de possíveis outros” (p. 53). Para dar conta de tal intento, problematizamos alguns excertos de práticas de estágio na Educação Infantil, a partir de Relatórios de estágio nos anos de 2013 e 2014, enfocando as formas de narrar a realidade educativa e as práticas ali

produzidas. Com esta estratégia, podemos nos aproximar dos modos que nos tornam professores.

Modos de produzir a docência: narrativas e práticas de vivências de estágio

A prática educativa que estamos considerando desencadeia-se no sexto semestre do curso de Pedagogia, com estágio em uma turma de Educação Infantil, com crianças de zero a cinco anos de idade. Nesta prática, a intenção é “produzir saberes sobre a docência, o currículo e o planejamento na Educação Infantil”, a partir da retomada de discussões realizadas ao longo do curso sobre a infância, da exploração de documentos que norteiam esta etapa da Educação Básica, da discussão sobre currículo da Educação Infantil, da exploração de abordagens de planejamento e de avaliação, da pesquisa de atividades e de materiais. Diante disso, propõe-se a inserção dos acadêmicos nas escolas de Educação Infantil, para que se aproximem dessas instituições, a fim de observarem a rotina, os espaços, a organização das atividades, as crianças, os materiais didáticos, a estrutura para a realização do estágio e, também, estabeleçam vínculos com os futuros alunos e com o professor titular da turma, para que possam propor planejamentos que considerem as vivências, os interesses, as idades, os saberes das crianças, além das discussões que norteiam o currículo para a Educação Infantil.

Certamente, o objetivo deste estágio na Educação Infantil não é o de colocar em execução tudo o que foi aprendido até o momento acerca desta etapa, visto que a formação não acontece de forma linear e instrumental. Também não é apenas uma oportunidade de conviver num ambiente de Educação Infantil. Mas, sim, de compreender de forma mais profunda o que significa esta etapa no processo de educação do sujeito e o papel do professor nesta aprendizagem. É uma possibilidade de reinvenção das suas práticas e de si mesmo, como aponta Loponte (2005),

ao tratar sobre a docência na sua dimensão ética, estética e política. É uma disposição para a prática que vai além do fazer, exigindo do estagiário uma expressão de responsabilidade diante da história do pensamento humano e dos conhecimentos construídos no curso. Esta forma de compreender o estágio na licenciatura encontra respaldo, dentre outras perspectivas, na distinção entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*), feita por Walter Benjamin (1994) em suas obras:

Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória (p. 103).

A modernidade fixou uma nova forma de experiência, a vivência de fatos isolados, que não incita o sujeito a buscar compreensões mais amplas e agregar à memória sentidos para o que viveu, conforme observa Benjamin (1986):

Cada manhã, recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações (p. 203).

A consideração dos acontecimentos como verdades em si, que carecem apenas de boas explicações para serem entendidas, tem levado os modelos formativos contemporâneos a prender-se às demandas da realidade e àquilo que é visível ao docente. Esta dificuldade em estabelecer as relações com o pensamento teórico lembra-nos, por exemplo, o momento de o estagiário delimitar um tema de interesse das crianças com quem trabalhará. As relações que conseguem fazer, em sua maioria, restringem-se à obviedade, como estudar “a importância da água” (porque viu crianças desperdiçando-a); incentivar o uso de expressões de

cortesia (porque os alunos relacionavam-se aos empurrões e gritos); “a literatura infantil” (porque notou que as histórias eram pouco exploradas); “o mundo mágico da brincadeira” (porque observou que as crianças gostavam mais de brincar com teclado de computador, mouse, telefones celulares disponíveis entre os brinquedos da sala de aula).

Diante destas explicações, nossa primeira atitude é conversar sobre os possíveis contextos em que estes fatos surgem ou são estimulados, na tentativa de abrir o leque de significados para as aprendizagens que serão propostas às crianças, de modo que ambos – professor estagiário e criança – tenham experiências formativas no ambiente de sala de aula, no sentido de promover a problematização dessas primeiras vivências no espaço e tempo escolares. Para Benjamin, a experiência não está relacionada ao fato de ter consciência do que está sendo vivenciado. Inspirado em Freud, ele diz que a impressão na memória acontece justamente quando o estímulo não passou pela consciência: “só pode se tornar componente da *mémoire involuntaire* aquilo que não foi expressa e conscientemente ‘vivenciado’, aquilo que não sucedeu ao sujeito como ‘vivência’” (BENJAMIN, 1994, p. 108). É possível entender esta ideia de Benjamin a partir da figura do narrador e do ato de contar/ouvir histórias. A promoção de experiências nestes momentos não se refere ao simples ato de repetir as histórias ou responder às perguntas tradicionalmente feitas acerca de suas personagens e seu enredo. Envolve um estado de “distensão do espírito”, capaz de misturar os elementos da narrativa aos vivenciados no cotidiano, compreendendo-os por outros prismas.

Quanto maior a naturalidade que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se agravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia (BENJAMIN, 1986, p. 204).

A possibilidade de provocar experiências é imanente à narrativa, demanda um trabalho artesanal de esquecer-se de si mesmo para colocar-

se no lugar do outro, considerando outras memórias e outras vivências. Por isso, o narrador não apenas possui a arte de provocar experiências, como também ensina a forma de fazer ao expressar sua própria capacidade.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 1986, p. 205).

Neste sentido, sabemos que, muitas vezes, nossas conversas, indicação de leitura sobre o que comporta (teórica e pedagogicamente) o ambiente de Educação Infantil e relatos sobre como foi possível em outros momentos abordar as temáticas com as crianças, não surtem efeitos de experiência, pois a cada orientação, volta-se ao ponto inicial, com planejamentos que subestimam as capacidades críticas e inventivas das crianças, com atividades moralizantes ou centradas em habilidades motoras: “pinte conforme o modelo”, “siga o mestre”, “pinte e recorte formas geométricas”. Nestes casos, seria preciso um tempo maior, com diferentes leituras e vivências (filmes, visitas a ambientes, leituras, produção e revisão de planejamentos, levantamento de questões a partir da produção dos estagiários, leituras e reescrita). Por isso, exceto episódios de inadequação pedagógica ou ético-profissional, muitos planejamentos são executados na perspectiva tradicional e não da inovação, como é o nosso objetivo inicial para que possam ser alvo, depois, na parte relativa à reflexão sobre a vivência no estágio. Contudo, tendo em vista a expectativa dos professores nas escolas ser no sentido da inovação pedagógica, não raras vezes, somos interpelados por estes sobre os porquês destas atividades e não de outras, mais interativas e lúdicas do

seu ponto de vista. Não conseguimos ainda responder de outra forma a estes professores que não seja o argumento de ratificar o espaço do estágio como uma atividade de tentativas de experiência profissional. Dito de outro modo, o estágio pode promover a reinvenção das práticas aprendidas ao longo da trajetória de vida e no curso a partir da inserção dos acadêmicos nos espaços profissionais, além de oportunizar a produção de outros modos de se pensar como professor de Educação Infantil.

Esses encaminhamentos nem sempre produzem uma docência além da vivência de ações de estágio; muitas vezes, ancoram-se em narrativas pragmáticas, críticas e/ou redentoras, voltadas aos ideais de transformação da prática e da realidade das escolas, a partir da “figura do grande herói pedagógico: o superprofessor” (FISCHMANN; SALES, 2010, p. 14). Apontamos isso ao considerar os relatórios de estágio produzidos no segundo semestre de 2013 e segundo de 2014, nos quais identificamos algumas narrativas escritas pelos acadêmicos que orientamos (identificados aqui apenas por estagiário 1, estagiário 2, estagiário 3... para preservar suas identidades), no que tange a sua imagem em relação à educação e à docência na Educação Infantil.

Nestes materiais, encontramos algumas narrativas que mostram um apego dos acadêmicos a discursos das pedagogias críticas, principalmente aqueles que colocam no professor a busca de superação dos fracassos da escola e do aluno a partir de ações de conscientização e de superação dos problemas. A ideia recorrente que o estágio assume – seja de resolução dos problemas observados ou de transformação da realidade – é a de redenção, no sentido de salvá-la ou de salvar os alunos com os conhecimentos. Essas narrativas, muitas vezes, tomam o professor como o “superprofessor”, que supera os obstáculos da escola e da sala de aula, “segue a tradição dos relatos bíblicos, com a conhecida sequência de pecado-crise-fracasso-trauma e finaliza com os mitos arquetípicos de redenção-absolvição-sucesso-recuperação” (FISCHMAN; SALES, 2010,

p. 14).

A seguir, destacamos alguns excertos com este apelo salvacionista, que expressam um pouco da compreensão dos estagiários em relação a sua prática e a sua formação.

Indescritível é a felicidade que sentimos quando observamos as **mudanças de comportamento em nossos alunos através da nossa intervenção, do desenvolvimento da autonomia, da compreensão dos conteúdos propostos e sua assimilação**. Nestes momentos nos sentimos a pessoa mais privilegiada do mundo e temos orgulho de estarmos estudando para sermos professores (Estagiário 4, Relatório 2013).

O término da prática foi satisfatório, **houve uma melhora significativa dos alunos no decorrer do estágio**, foram realizadas diversas atividades com resultados estimulantes, **com uma grande evolução na participação em sala de aula** (Estagiário 11, Relatório 2014).

Percebi que eles estão aprimorando sua motricidade fina que evolui a cada dia mais, são pequenos detalhes como fazer uma bola de massa que mostram cada vez mais o seu desenvolvimento. Destaco também que algumas das crianças já têm demonstrado o uso das palavras mágicas, por exemplo, durante uma situação no refeitório em que o aluno pedia repetição, quando recebido, ele agradeceu dizendo “obrigado”, o que foi retribuído com um “merece” da cozinheira. **São detalhes importantes a salientar, pois evidencia que ao inserir as regras e as palavras mágicas tem surtido efeito no cotidiano das crianças, não sendo apenas algo supérfluo** (Estagiário 8, Relatório 2013).

Para ser um bom professor não podemos só saber ensinar bem, mas temos que estar sempre atentos a todos os alunos para ver se todos estão bem, se estão acompanhando o que ensinamos, devemos estar sempre abertos ao diálogo, pois é através dessas conversas com os alunos que percebemos o que está indo bem ou

não e o que eles estão aprendendo e adquirindo como conhecimento, e **embora tenhamos no nosso dia-a-dia muitos problemas e afazeres, que isso venhamos deixar em casa e para a escola venhamos levar amor, cuidado, atenção, dedicação e muita paciência** (Estagiário 13, Relatório 2014).

Nestes excertos, parece haver a necessidade de mostrar a “evolução” dos alunos no período de estágio, mesmo que seja apenas no âmbito da convivência social (no uso de palavras consideradas educadas ou gentis) ou restrinja-se ao domínio subjetivo do professor, transformando-o em um missionário capaz de salvar os alunos dos comportamentos inadequados. Assim, a docência caracterizar-se-ia como uma experiência de missão vocacional, em que o amor, o cuidado e a atenção são a tônica principal da profissão. Nessas narrativas, promove-se a ideia de esperança, de transformação social pelas práticas de estágio, de discursos que propalam as discussões da teoria crítica de formação do indivíduo para transformar-se em um sujeito autônomo, de promover o rompimento da opressão pelo acesso aos conhecimentos escolares, da centralidade no professor como articulador de mudanças.

Os discursos da pedagogia crítica estiveram nas raízes de muitos movimentos políticos e teóricos que se opuseram às

práticas e teorias ditas ‘tradicionais’, centrando suas análises na pedagogia como constitutiva de relações de poder e dando atenção aos seus aspectos de reprodução e aos contextos políticos e econômicos mais gerais nos quais os discursos estão inseridos (GARCIA, 2002, p. 16-17).

Muitos desses discursos têm levado os professores a acreditarem que a partir de processos de conscientização é possível mudar as situações vivenciadas no presente e desfrutar um futuro promissor. Tais ideias intensificaram-se com as lutas em defesa da valorização da escola pública, da democratização e qualidade do ensino (GARCIA, 2002). E essas ideias continuam manifestando-se na prática dos professores, como

salientamos no excerto a seguir.

Penso que estou no caminho certo, **qualificar-me em benefício dos meus alunos não poderia estar errado**. Esta foi sem dúvidas a melhor experiência que já tive nestes quatro anos de faculdade, pois apesar de trabalhar na educação infantil há 13 anos, **nunca tinha experimentado a realidade do município, onde tudo é mais difícil**. A realidade destes pequenos é outra e, portanto, para eles tudo é novidade. Um exemplo são os jogos que eu havia levado da brinquedoteca para que os mesmos brincassem. Eles ficaram fascinados com aqueles jogos, apesar de não saberem montá-los corretamente, para eles era algo novo, “lindo”, como eles falaram (Estagiário 7, Relatório 2013).

As narrativas de salvação/redenção, com recorrência a ideia de esperança na promoção de mudanças na aprendizagem dos alunos, na melhoria do bem-estar das crianças, do professor e da sociedade são aspectos que constituem a figura do super-herói, do salvador, que, muitas vezes, são assumidas pelo professor. Esses discursos são veiculados juntamente com os do amor e da afetividade, que podem gerar alguns equívocos na prática docente, se tomados como “estratégia infalível a identificação e resolução dos problemas em sala de aula”, ou, ainda, quando “entendida como o único atributo para o exercício da docência” (CARVALHO, 2014, p. 233).

Diante de tais delineamentos, podemos considerar que enquanto a antiguidade nos forneceu um modelo dualista de experiência, apontando para a separação entre pensamento e realidade, a modernidade enfocou o modelo técnico-científico das ciências naturais, legitimando a mensuração e a comprovação como únicas formas de experiência. Esta trajetória é resumida por Dalbosco (2014) da seguinte maneira:

[...] primeiro, que há um vínculo estreito entre esses três elementos, a experiência humana, o saber humano e a curiosidade inquiridora (investigativa). Segundo, que a ciência moderna tendeu cada vez mais a tratar da

experiência com base no procedimento metódico-experimental, reduzindo-a ao que pode ser mensurado. Decorre desse segundo aspecto uma dupla consequência: por um lado, mensuração e medida tornam-se forças poderosíssimas do ideal científico de objetividade; por outro, desaparece a historicidade inerente à experiência humana (p. 1031).

Os efeitos da aproximação de experiência ao modelo científico são sentidos largamente no campo da educação e da formação docente. Da valorização do conhecimento útil em detrimento de seu caráter formativo, passando pela falta de parâmetros para julgar os acontecimentos cotidianos, todas são posturas presenciadas nas instituições de educação. O rompimento com a historicidade tem aberto o caminho para as políticas educacionais fixarem planos e modelos pedagógicos que associam a qualidade à positividade de balizadores internacionais, mascarando problemáticas e demandas locais pelo conhecimento. Em se tratando da formação docente, a desfiguração da profissão, retratada no discurso que dispensa o pensamento teórico sobre o agir, ao apagar a historicidade como elemento formativo, corre o risco também de seu próprio apagamento. Esta sobrevalorização da prática, já comum nos depoimentos dos professores, por vezes é reverberada pelos próprios estagiários que, durante ou após seu estágio nas escolas, só conseguem apoiar-se em apontamentos do senso comum ou das verdades aprendidas durante a sua formação sobre a teoria e prática, principalmente, a ideia de teoria e prática como representação ou totalização da realidade.

O contexto pedagógico de sala de aula pode ser tomado como exemplo típico do procedimento habitualizado inerente à experiência ordinária. Mostra-se, nesse caso, por meio da postura do professor que habitualiza (rotiniza) obstinadamente sua própria prática pedagógica. Ao agir desse modo, credita enorme peso a sua experiência prática, adotando-a como referência inquestionável para transmitir o conhecimento que domina e para enfrentar os conflitos que emergem da relação mantida com seus alunos. Quando desafiado ou posto em questão, recorre à certeza de sua prática, a qual também é herdeira de uma tradição,

fazendo valer intuitivamente aquele fundo de saber resumido na expressão do “sempre aprendi a fazer assim e por isso agora também o faço”. Procura ensinar da maneira como aprendeu de seus pais e de seus professores. Desse modo, faz sua autoridade de professor repousar simplesmente em sua prática pedagógica e na tradição que a sustenta. Em síntese, esse exemplo revela um casamento infeliz entre o aspecto habitualizado da experiência ordinária e a prática pedagógica cotidiana da sala de aula. Tal aliança mantém intocado o aspecto dogmático da consciência espontânea, fomentando a mecanicidade do agir e a incapacidade do pensar (DALBOSCO, 2014, p. 1039).

Dizer que não existem fórmulas ou que há múltiplos caminhos para tornar-se professor não significa referendar uma espécie de “vale tudo” do pensamento pedagógico. A formação (enquanto *Bildung*), a despeito do esforço de movimentos niilistas, não está desvinculada da história e da sociedade, carecendo, assim, realizar-se no jogo entre pertencimento e transformação. Neste sentido, a formação docente também possui um repertório de conhecimentos que precisa constituir esta trajetória formativa, com o intuito de compreender o que, no pensamento pedagógico, pode ser considerado como saber ultrapassado e o que pode ser reconfigurado ou atualizado para este momento. Certamente, esta leitura compreensiva não acontece distanciada da vida pública e da realidade educativa, que constituem o pano de fundo dessa experiência de tornar-se parte de um grupo profissional, plural, mas com um horizonte de ações críveis. Goergen (2014) chama a atenção acerca de uma reestruturação no processo formativo na sociedade contemporânea, que é mutante, instável e líquida:

Essa mudança redefine profundamente a relação ensino-aprendizagem, substituindo a verticalidade monológica pela horizontalidade dialógica. Diálogo e busca, comunicação e construção tornam-se as novas referências da interpretação/leitura do real e dos processos dinâmicos de constituição de identidade. Objetividade e subjetividade, *ego* e *alter*, permanência e transição passam

a ser os polos seminais de uma nova dinâmica formativa, relacional e fluida, ladeando o relativismo à busca de novas permanências dialógicas, sempre provisórias, ancoradas apenas no tempo transitivo da cultura construída pelo homem (GOERGEN, 2014, p. 29).

Ao focar a impossibilidade de nos ampararmos em perspectivas formativas que se conectam à ideia da certeza, do permanente e do imutável, este autor nos convida a embarcarmos na aventura da indagação, do “conhecimento como um processo aberto em permanente tensão e constituição”, em que se coloca como “espinha dorsal” desse processo, o “dever ser”, emergindo em outra dinâmica: “indagativa, dialógica-criativa” (GOERGEN, 2014, p. 29). Esta possibilidade de ampliação da experiência formativa é o que permite, por exemplo, operacionalizar uma proposta de ensino ou perceber a que pode levar determinadas ações pedagógicas ou de gestão.

Consideramos que, diferentemente de uma atividade prática, o estágio guarda uma dimensão teórica, responsável pela práxis docente, conforme aduz Pimenta e Lima (2011):

o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (p. 45).

Por isso, pedagogizar ou didatizar a expressividade de constituição da docência é minorizar o sujeito, burocratizando e conformando um processo formativo cujo sentido é, justamente, criar condições para que o sujeito compreenda estas armadilhas do pensamento. Do professor, exige-se que ponha em andamento um projeto de educação frente a outros sujeitos, sendo ativo e aberto às produções culturais e ao conhecimento. Bastariam, então, as didáticas e as técnicas para promover a conformação/transformação subjetivas? Haveria um “enquadramento” para a formação docente? Qual o nosso papel como professoras

orientadoras de estágio nesse processo formativo em que as verdades são provisórias e as ideias não estão fixas?

Alguns (des)apontamentos

Talvez a compreensão de que vivemos em um mundo “das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”, como ensina Bauman (2005, p. 33). Na atualidade, cabe a cada um usar “seus próprios recursos e ferramentas”, na perspectiva de produzir uma experiência possível para tornar-se professor; ou, como pontua Goergen (2014), cabe a nós “reconquistar a subjetividade”, recusando aquilo que nos tornamos, “ultrapassar os estreitos limites da incorporação de conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado e assumir o risco do pensamento autônomo” (p. 39).

De todo modo, a partir do nosso trabalho com os estagiários, podemos dizer que aqueles que afinam a expressividade da linguagem e ampliam a sensibilidade para aprender, conseguindo controlar a ansiedade de pensar apenas na utilidade do saber e ver nas atividades propostas (leitura, pesquisa, planejamento) possibilidades de aprender mais sobre formação/educação, distanciam-se do imediato e compreendem de forma ampliada as relações possíveis e prováveis de uma realidade que está em devir, que nos provoca a tensionar as vivências, as certezas e as aprendizagens. Talvez, como ensina Nietzsche (2001, § 299), devêssemos aprender com os artistas a nos colocar em cena para nós mesmos ou termos a ousadia de nos tornarmos “poetas-autores de nossas vidas”.

Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de NiKolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 197-221. [Obras escolhidas I]

_____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. [Obras escolhidas III].

CARVALHO, R. S. de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, jan./mar. 2014.

DALBOSCO, C. A. Pesquisa educacional e experiência humana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, out./dez. 2014.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 7-20, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43.pdf>>. Acesso em: 30 setembro 2011.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. 7 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

GARCIA, M. M. A. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GOERGEN, P. Formação humana e sociedades plurais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 23-40, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep>>. Acesso em: 07 abril 2014.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPONTE, L. G. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2005.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTUDO 5

APRENDER A SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Igor Daniel Martins Pereira

Neste texto são problematizadas algumas questões acerca da aprendizagem da docência (MIZUKAMI et al., 2002) para o ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental. Proponho, inicialmente, breves considerações acerca da estrutura curricular de cinco cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, analisando a denominação das disciplinas oferecidas para, assim, inferir de que forma os cursos estão construindo conhecimentos específicos sobre para a formação prática e teórica do futuro professor de Ciências na Educação Básica. A seguir, apresento resultados de pesquisa que buscou compreender o processo de aprendizagem da docência produzido pelos acadêmicos-estagiários, pesquisa realizada no âmbito do projeto “Componentes da ação docente de professores/as formadores/as e de acadêmicos/as em estágio curricular” (FAPERGS). O referencial teórico proposto problematiza a formação do professor que trabalhará com classes do sexto ao nono ano, do Ensino

Fundamental, especificamente com o ensino de Ciências, apresentando contribuições de autores da área do ensino de Ciências e da Pedagogia.

As matrizes curriculares dos cursos de Ciências Biológicas: o que dizem?

Entendo que a matriz curricular de um curso, ou seja, o *rool* de disciplinas, oferece pistas para dizer que tipo de formação está sendo desenvolvida e, por consequência, indica elementos que permitem descrever o perfil profissional do egresso. Penso que trazer algumas discussões a este respeito são interessantes à medida que vamos percebendo algumas nuances sobre o perfil dos futuros professores de Ciências. Advirto que farei considerações com base no *rool* de disciplinas e, portanto, não traçarei discussões sobre as teorias que envolvem o currículo, pois, de acordo com Silva (2005), currículo abrange o curso como um todo e suas relações e não somente a matriz de disciplinas.

Por meio de busca ao site de cinco universidades situadas no Rio Grande do Sul, quatro públicas e uma particular, analisei a matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Nas matrizes analisadas, há certa tendência de enfatizar disciplinas estritamente biológicas, ou seja, da formação específica do biólogo. Não estou afirmando que o conhecimento do conteúdo específico do professor, neste caso, do professor de Ciências, é desnecessário. De acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2011), um professor de Ciências precisa conhecer a história das ciências, associando os conhecimentos científicos com os problemas que originam sua construção, bem como “conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção de conhecimentos (...) e as interações Ciência/Tecnologia/Sociedade associadas à construção de conhecimento, sem ignorar o caráter, em geral, dramático do papel social das Ciências” (p. 24), articulando conhecimentos decorrentes dos desenvolvimentos científicos recentes, evidenciando, assim, uma visão

dinâmica da Ciência. E, por fim, o professor precisa “saber selecionar os conteúdos adequados que proporcionem uma visão geral da ciência” (p. 25).

Nesse sentido, o conhecimento sobre os conteúdos da disciplina que ministra é muito importante. Porém, no campo da formação de professores, também são apontados outros conhecimentos que, junto aos de conteúdo, tornam determinado assunto “ensinável”. Para Shulman (2005), há certos conhecimentos de base para que o professor possa desenvolver suas atividades de ensino, que estão relacionados ao:

Conocimiento del contenido;

Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;

Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;

Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;

Conocimiento de los alumnos y de sus características;

Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y

Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos (p. 11).

Para Shulman (2005), os conhecimentos de base para o ensino permitem ao professor se apropriar de sua profissão. O autor destaca o conhecimento do conteúdo, pois entende que o professor deve conhecer muito bem o conteúdo da disciplina que ministra, o que garante certa intencionalidade em sua prática, uma vez que terá condições de selecionar, de modo adequado, os conteúdos para serem trabalhados e as conexões possíveis com outras áreas do conhecimento. Além disso, a partir do

conhecimento do conteúdo, o professor poderá selecionar metodologias, métodos, formas de ensinar o conteúdo a seus aprendizes. A partir de Shulman (2005), entendo que todo professor de Ciências necessita conhecer, não só a Ciência enquanto disciplina, mas também como formação humana, produção humana e ação humana. Dessa forma, o professor que pretende trabalhar os conteúdos científicos de forma a aprofundar conhecimentos e mostrar as responsabilidades que os alunos possuem como cidadãos necessita, além de conhecer os conteúdos, saber como aplicá-los no contexto de sala de aula para que se tornem significativos.

Com base na leitura das matrizes curriculares, percebe-se um número significativo de disciplinas específicas da área da Biologia e uma lacuna em torno de disciplinas que contemplem conhecimentos voltados para uma formação ampla e generalista do professor que atuará com a disciplina de Ciências no ensino fundamental. Nas cinco universidades pesquisadas, aqui denominadas de Universidade A, B, C, D e E, o curso da universidade B possui, em sua matriz curricular, disciplinas específicas sobre temas atinentes ao campo da formação do professor de Ciências. Entre as disciplinas arroladas, duas são obrigatórias e duas são optativas. Os cursos das universidades A, C e D não possuem disciplinas que contemplem discussões sobre o ensino e a formação do professor de Ciências. Na matriz do curso da universidade A, há seis disciplinas relacionadas à educação, ou seja, de acordo com seu nome, entende-se que serão trabalhados os conceitos e conhecimentos relacionados ao ser professor, às tarefas do professor.

Em síntese, de forma geral, as matrizes curriculares dos cursos não oferecem, em sua maioria, disciplinas que poderão ajudar na construção de conhecimentos sobre: O que significa ser professor de Ciências? Quais são as suas especificidades? Qual o perfil profissional para a formação do professor? O que é ensinar Ciências a alunos que estão descobrindo um mundo psicológico, emocional e orgânico diferente?

Ao longo do curso do qual sou egresso, experienciei momentos, fatos, relatos e acontecimentos que marcaram minha trajetória profissional. Entretanto, só pude perceber, efetivamente, as mudanças de cunho psicológico, emocional e orgânico dos alunos sobre os quais se falava no curso de graduação quando ministrei aulas, como estagiário, nos anos finais do ensino fundamental. Nessa etapa da educação básica, os alunos estão modificando seus conceitos, seus quereres, suas relações; e, por isso, o professor, se souber conduzir práticas nas quais tais mudanças são levadas a sério, proporcionando aos alunos um olhar diferente sobre a sua aprendizagem, descolada da ideia de transmissão de conteúdos (como se fosse possível transferir algo de uma pessoa para outra de forma significativa), ajudará os alunos a compreenderem que os conteúdos estão interligados às suas realidades. Tal postura, entendo eu, talvez resultará em maior sucesso para a relação de ensino e aprendizagem que se estabelece em sala de aula.

Ainda, no curso do qual sou egresso, mesmo após as reformas curriculares ocorridas em 2011, a única disciplina que contempla discussões sobre o ser professor de Ciências denomina-se Didática do Ensino de Ciências, momento no qual abordam-se aspectos sobre as peculiaridades da educação, remetendo a situações práticas do exercício docente, especialmente as que poderão ser vividas durante o período de estágio.

Outra questão pertinente é a falta de relação existente entre as disciplinas específicas (biológicas) com as pedagógicas (fundamentos e didáticas). O que se percebe é que se aprende a ser professor explorando conteúdos justapostos em dois blocos: num estão as disciplinas específicas (biológicas); noutro, as disciplinas pedagógicas. Cria-se, assim, a percepção de que o licenciando em formação “tem por obrigação” equacionar tal cisão para dar conta da complexidade do que é ser professor. Tais aspectos reiteram a fragmentação curricular que caracteriza, em geral, os desenhos curriculares dos cursos de licenciatura.

O professor de Ciências: aspectos legais e constitutivos de sua formação

O egresso do curso de licenciatura em Ciências Biológicas está habilitado para ministrar aulas para os anos finais do ensino fundamental. A formação de professor de Ciências é regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Resolução CNE/CP 1/2002 e Parecer CNE/CP 009/2001) e, também, pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (Parecer CNE/CES 1301/2001 e Resolução CNE/CES 7/2002). Os currículos de formação de professores, respeitando-se as diretrizes citadas, são de responsabilidade das instituições formadoras (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011).

A formação de professores, de acordo com a Resolução 01/2002 e o Parecer 009/2001, deve ser realizada em instituição de ensino superior devidamente registrada no Ministério da Educação. O Parecer 1301/2001 e a Resolução 07/2002 determinam regulamentações para a formação a ser desenvolvida em cursos de Biologia e indicam conteúdos, disciplinas, competências e habilidades, além de características do perfil profissional, para a formação do Biólogo (bacharel); já para o licenciado em Biologia há apenas adendos que apontam o que se deve ter ou fazer. Ou seja, a indicação que é feita pelo texto legal prioriza o bacharel para, a seguir, apontar alguns aspectos específicos para a formação do professor. Esses aspectos mostram certa deficiência da regulamentação com relação à formação do professor de Biologia, o qual construirá conhecimentos para ministrar aulas sobre conteúdos específicos, muitas vezes, abstratos.

Assim, entendo que a legislação, no que se refere à regulamentação da formação para atuar como professor de Ciências, apresenta uma lacuna, o que me leva a alguns questionamentos: Que conteúdos os professores de Ciências devem trabalhar? Os mesmos do

professor de Biologia? Quais competências e habilidades o professor de Ciências deve desenvolver? As mesmas do professor de Biologia?

Garcia, Fazio e Panizzon (2011) vêm defendendo a abertura de cursos voltados, especificamente, para a formação de professores de Ciências. Com base em estudo comparativo realizado entre Austrália, Brasil e Canadá, os autores apontam que somente no Brasil essa realidade não se efetiva. Particularmente, não concordo com a proposição de um curso específico para formação do professor de Ciências, pois, a Biologia é a ciência que estuda a vida; logo, a disciplina conhecida nas escolas como Ciências vai justamente estudar, de forma ampla, conhecimentos sobre a vida e sobre os meios onde a vida está inserida. Dessa forma, o currículo de Ciências deveria estar voltado ao estudo das relações entre as vidas existentes e como essas vidas acabam por constituir e conduzir o planeta.

Ainda, Garcia, Fazio e Panizzon (2011), amparados nos estudos de Argüelo e Gimenes (1991) e Krasilchik (2004), dizem que a formação dos professores para atuar no ensino de ciências não é apropriada, visto as necessidades de adequação da linguagem, do tratamento com crianças, pré-adolescentes e adolescentes, e dos conteúdos a serem trabalhados. Os autores explicam que a atual forma de organização

(...) não favorece a construção de uma identidade própria para a formação desses profissionais. Resulta que, sem esta especificidade, a maioria dos professores que leciona neste nível continua a ser formada em cursos de Biologia (Licenciatura Plena), o que, de acordo com alguns autores, não é adequado para essas séries, pois não é apropriado ensinar ciências para os estudantes do EFII focando, exclusivamente, fatos biológicos (GARCIA; FAZIO; PANIZZON, 2011, p. 4).

Os mesmos autores também citam estudo de Magalhães Junior e Oliveira, que afirmam que “a formação de professores para esse nível de ensino é pouco assumida pelas universidades, e esta falta de identidade constitui um fator negativo para a formação de professores e,

consequentemente, para o ensino de ciências” (p. 4). Sustentam sua abordagem referindo os resultados dos alunos em exames internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA), que apresentam índices bastante baixos.

O estudo realizado pela Fundação Vitor Civita (2011) corrobora os aspectos apresentados sobre a formação dos professores de Ciências. O estudo mostra que o trabalho realizado nos anos finais do ensino fundamental precisa ser repensado. Os resultados indicam a necessidade dos professores serem melhor preparados para trabalhar nessa etapa da educação. Indicam que a falta de literatura, tanto nacional quanto internacional para essa fase de escolarização, é um fato que influencia na dificuldade de propor uma formação adequada. Mostram também que a fase final do ensino fundamental ficou em uma espécie de limbo, pois não há produções sobre a especificidade dessa fase de ensino na escola e, também, sobre as transições que afetam meninos e meninas, argumentando que o ensino precisaria, então, ser mais adequado, tanto no que se refere à formação dos professores, quanto dos alunos, tendo em vista que os e as adolescentes estão diferentes nas formas de ser e estar na sociedade.

Aprender e continuar a aprender a ser professor são tarefas complexas. Utilizo a ideia de “complexo” a partir das contribuições de Edgar Morin (2003), para quem complexo é o que está “tecido junto”. É de forma complexa que enxergo a formação do professor, porque envolve diversos conhecimentos, oriundos de diferentes campos, como o da didática, da psicologia, da história da educação, da legislação e, ainda, da área específica, da Biologia, bem como da Física e da Química.

Mizukami et al. (2002) trabalham com o conceito de “aprendizagem da docência” para referir que “aprender e ensinar e se tornar professor são [...] processos e não eventos [...] iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada” (p. 47). Por isso, ser professor e

aprender a ensinar envolvem fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, entre outros, que são construídos ao longo da trajetória de vida e de escolarização.

Aprender a docência está diretamente ligado ao processo de ensinar. Mizukami et al. (2002) apontam o ensino como ferramenta do processo de aprender a ser docente e, por isso, explicam que os professores não podem só se utilizar das teorias já existentes, mas devem criar novas teorias que vão balizar também a sua prática pedagógica. De igual forma, Demo (2007) indica que é preciso que o professor também reconstrua seu próprio projeto pedagógico, constituindo as bases que sustentarão o seu exercício docente.

Aprender a docência também se relaciona, diretamente, à necessidade de conhecer o público com quem se irá trabalhar. Shulman (2005) fala que um dos conhecimentos base para o ensino é o conhecimento dos alunos e de suas características. Conhecer quem são os adolescentes, o que acontece nessa fase de desenvolvimento biológico, emocional e psíquico, quais são os seus interesses, que angústias vivem, quais são suas curiosidades, é atividade primordial a ser realizada por quem atua no ensino fundamental. Ou seja, é necessário que o professor em formação se “abasteça” de diferentes conhecimentos acerca dos adolescentes.

De acordo com Guyton (1988), a adolescência está em consonância com a fase da puberdade. Puberdade é o nome que se dá à transição biológica da infância para a adolescência. Biologicamente, a puberdade refere-se ao período durante o qual um indivíduo se torna apto para a reprodução sexual, pois, nesta fase, há “revelação” dos caracteres secundários. Nesse período, começam a surgir mais especificamente a aparência feminina (crescimento de pelos pubianos, crescimento das mamas, dos quadris, dos glúteos) e masculina (crescimento de pelos no rosto e púbis, voz mais grave, crescimento testicular e peniano), principalmente pelos hormônios aí envolvidos, estrogênio e progesterona,

e testosterona, respectivamente, produzidos pelos ovários e pelos testículos. Tais mudanças são consideradas difíceis e intensas porque se referem à sexualidade.

Emocionalmente, os adolescentes estão numa fase em que se preocupam com as aparências, os desejos, as atitudes. Nessa fase, o caráter, já formado pela educação da família, está em franca apresentação; no entanto, ainda sofrerá alterações. Sousa (2006) mostra que, nos anos finais do ensino fundamental, os alunos estão desenvolvendo o pensamento autônomo, ou seja, estão criando suas próprias “regras” de convivência; portanto, nessa fase, podem suceder grandes desavenças entre professores e alunos, isso porque a regra dos adultos não é mais aceita passivamente e, por isso, os jovens, de alguma forma, contestam-nas e, muitas vezes, não as obedecem porque não faz parte do acordo mútuo estabelecido entre os pares.

Os caracteres secundários que surgem nessa fase indicam diferenças mais acentuadas entre meninos e meninas que, agora, suscitam olhares e dúvidas, desejos e prazeres. Toda essa fase está relacionada à mudança conceitual do que a vida representa. Torna-se mais comum ver meninos falando e comentando sobre meninas, e vice-versa, porque há um interesse mútuo. É também nessa fase que os preconceitos se tornam mais evidentes, isso porque, de acordo com o vivido, na família, na escola e na sociedade, molda-se um jeito, uma representação do que é ser homem e do que é ser mulher.

Considerando as inúmeras alterações que ocorrem, é importante promover atividades em que os e as estudantes pesquisem sobre suas dúvidas, receios, interesses e diferenças. É importante, portanto, que os professores entendam essa fase que os e as adolescentes vivem nos anos finais do ensino fundamental. É preciso reconhecê-los como efetivos no processo de criação, de aprendizagem, de construção e formação pessoal e intelectual. Por isso, entendo que estudar aspectos relacionados à forma como os e as adolescentes são e estão na escola é algo imprescindível para

criar um ambiente favorável para aprendizagem. Nessa direção, a perspectiva colocada por Demo (2007) sobre o educar pela pesquisa é de fato inspiradora, visto que, ao se utilizar a pesquisa como metodologia, em sala de aula, criam-se condições para que o adolescente aja como participante ativo do seu próprio processo de aprender. Por meio da pesquisa, os alunos poderão defender suas hipóteses, expor suas ideias e criar condições para efetivá-las ou, então, refutá-las.

Os aspectos que cercam a adolescência, como mudanças no modo de ver e pensar a vida, mudanças na maneira de portar-se em diferentes ocasiões – pois, agora de certa forma conseguem criar suas próprias teorias – e, sobretudo, as mudanças que envolvem aspectos sexuais, emocionais e de aprendizagem, devem ser trabalhadas, de forma ampla, na graduação. Assim, a aprendizagem da docência, em contexto de estágio, torna-se ponto chave para trabalhar as questões que rodeiam a adolescência. Essa aprendizagem também está intrinsecamente ligada à formação da identidade dos acadêmicos/as em formação (PIMENTA, 1999). Nos estágios, os saberes da formação, conferidos aos futuros professores durante o curso, vão “moldando” um jeito específico de trabalhar.

Deste modo, é imprescindível que haja na formação de professores elementos que possam ajudá-los a entender e a perceber maneiras de trabalhar e de fazer a integração entre os alunos e com o conhecimento. É importante experimentar situações que vislumbrem formas de “chamar atenção” para os conteúdos escolares. Em síntese, é possível dizer que, para os autores a quem recorri, as disciplinas oferecidas durante a formação inicial, especialmente as de cunho pedagógico, podem construir no e com o professor em formação “conhecimentos, habilidades e as disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 67).

A aprendizagem da docência em contexto de formação inicial

Em pesquisa realizada para conclusão do curso de graduação em Ciências Biológicas (PEREIRA, 2013), analisei as estratégias utilizadas por estagiários para efetivação de suas práticas com turmas dos anos finais do ensino fundamental. Percebi, ao longo da leitura dos relatórios de estágio, elementos das práticas que propiciavam maior ou menor interesse aos alunos, ou seja, estratégias e métodos utilizados pelos estagiários na condução do processo da ação docente que eram mais bem aceitos pelos adolescentes.

Aprender a ser professor é tarefa árdua, pois envolve desde aspectos ligados ao que se quer ser, portanto, refere-se às crenças que se tem, bem como ao que se deve fazer, ou seja, as intenções projetadas em relação ao agir como professor. Mizukami et al. (2002) advertem que aprender a ser professor inclui crenças, metas, objetivos e conhecimentos construídos pelo aspirante. As crenças referem-se ao que o professor acredita, que, de alguma forma, também é explicitado na forma como pensa e age no e sobre o ensino. As crenças do professor estruturam, em certa medida, a identidade profissional.

Pimenta (1999) diz que o professor conta com um repertório de aprendizagens sobre o ser professor muito amplo e, muitas vezes, é neste repertório que ele buscará estratégias para dar conta das situações vividas em sala de aula. O repertório de aprendizagens, conforme apontado pela autora, abrange experiências enquanto estudantes na escola básica e na universidade. Dessa forma, a aprendizagem para ser professor está impregnada pelas experiências vividas enquanto aluno; muitas vezes, é nesse espaço-tempo que ocorrem experiências de aprendizagens marcadas pela imposição, transmissão, verticalização que poderão ou não ser reativadas no exercício docente.

Para realizar a pesquisa, analisei os planos de aulas e os relatórios de estágio de dois estagiários, aqui nominados de Y e W. Percebi

que o estagiário Y demonstrava maior conhecimento sobre aspectos vinculados à área da educação e deles fazia uso para organizar sua prática. Em seu relatório, descreveu a base epistemológica na qual buscava sustentação para organizar suas aulas. Logo nas páginas iniciais de seu relatório localizam-se considerações sobre sua concepção teórico-metodológica:

Falar de prática docente em sala de aula é falar de um saber-fazer do professor cheio de nuances e de significados. Implica falar que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidade (TARDIF, 2000) que vêm à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Durante a prática, o licenciando reflete sobre a mesma e começa a “estruturar” o tipo de professor que quer se tornar, levando em consideração seus acertos e seus erros, além das limitações da profissão (ESTAGIÁRIO Y, 2012, p. 03).

Já no relatório do estagiário W não se percebe relação com a área da educação. Seus referenciais são estritamente da área específica, ou seja, referem-se aos conhecimentos biológicos construídos ao longo do curso. Suas estratégias estão circunscritas ao que o próprio estagiário caracteriza como método tradicional, com algumas tentativas de modificar o processo de transmissão de conteúdo:

As aulas foram ministradas utilizando-se do método tradicional (leitura do livro didático, giz e quadro negro), bem como de práticas simples em sala de aula para a fixação dos conhecimentos, unindo teoria e prática. Porém, as aulas regidas foram bem lecionadas dentro do que me comprometi a passar como conhecimentos válidos para a vida cotidiana dos alunos, mesmo com muitos não colaborando em aspectos como respeito e o silêncio para com os colegas e o professor estagiário, atrapalhando assim o rendimento dos conteúdos em sala de aula (ESTAGIÁRIO W, 2012, p. 03).

A primeira impressão decorrente da leitura desse relatório foi de que o estagiário não estava totalmente esclarecido sobre as teorias

tradicionais e construtivistas. Mas, conforme a análise avançou, percebi, inclusive, ao longo da descrição sobre a condução das suas aulas e sobre as estratégias utilizadas, que o método ao qual se aliava tinha muitos elementos que caracterizam um processo de ensino tradicional. Apenas em alguns momentos foi possível observar que o estagiário organizava atividades pautadas em aspectos característicos de uma prática construtivista; isso ocorria, especialmente, quando chamava os alunos para uma participação mais efetiva.

Conforme Pimenta (1999), Gauthier (1998) e Tardif (2002), existe um conjunto de atitudes que são de extrema importância e que professores deveriam cultivar: entender, estudar e se apropriar, pois é desse processo que surge uma prática pautada no verdadeiro conhecimento da docência. Tardif (2002) chama de saberes profissionais; Pimenta (1999) fala em saberes pedagógicos; Gauthier (1998) denomina como saberes das ciências da educação. Penso que a prática do estagiário Y está embasada nos saberes que aqui chamarei genericamente de “saberes pedagógicos”, constitutivos e não menos importantes do que aqueles da área específica de formação que, articulados, dão suporte ao professor para desenvolver uma prática pedagógica cujo foco é a emancipação do sujeito (SANTOS, 2007). Os “saberes pedagógicos” auxiliam o professor a atingir, junto com os alunos, o objetivo de ensinar, desenvolvendo, assim, processos de aprendizagem.

A prática tradicional está arraigada no saber da experiência. Freire (1996) escreve que toda prática baseada estritamente na experiência pode “transformar-se” em ativismo porque é impensada, acrítica e desconectada daquilo que faz parte do mundo do aluno. Por outro lado, entendo que este saber é de suma importância na profissão, pois denota participação, troca, condução de um processo por meio de parceria. Entretanto, também entendo que a prática pela prática é uma atividade “cega”, que esconde ou desqualifica a construção do conhecimento.

O saber prático precisa ser amparado por uma teoria pedagógica

e, desse processo, surge a reflexão na ação, para ação ou com a ação (NÓVOA, 2002). A partir de uma conversa com o estagiário W, em situação de observação em sala de aula na universidade, ele explicou que repetia o que sua professora fazia no ensino fundamental, pois, conforme sua avaliação, dava certo. A prática pedagógica do estagiário W pautava-se pelo saber da experiência, porém uma experiência que não era refletida, e tampouco embasada numa teoria pedagógica explícita, tornando-se, assim, frágil e excludente, pois não colocava o adolescente no centro do processo de aprendizagem. Ele revivia e organizava sua ação com base no que experimentou no ensino fundamental, algo que era por ele sustentado em seus registros.

Observando as relações que os alunos tiveram com seus estagiários, especialmente no que diz respeito à forma como se envolveram com as atividades propostas, nas aulas do estagiário Y a relação entre a atividade proposta e a efetivação da mesma por parte dos alunos foi positiva. As aulas aconteceram de maneira que os alunos desenvolvessem aprendizados, algo que pode ser visualizado no relato avaliativo que o estagiário elaborou:

Desde o primeiro até o último dia do estágio, os alunos apresentaram uma progressão gradual em alguns aspectos. Devido às atividades diversificadas propostas, ao longo do trimestre, percebeu-se um maior interesse por parte dos alunos. No começo não se comportavam e conversavam bastante. Mas, com o andamento das aulas, passaram a respeitar e participar mais das aulas. As atividades propostas que mais demonstraram o comprometimento com a disciplina foram o experimento das placas de Petri e o seminário das doenças. Percebeu-se grande envolvimento durante as mesmas, além, dos alunos terem demonstrado preocupação em desenvolver da melhor maneira possível o que lhes era pedido (ESTAGIÁRIO Y, 2012, p. 81).

No relatório do estagiário W há poucos registros sobre a participação e a receptividade dos alunos para as atividades propostas. O

registro a seguir explicita uma percepção do estagiário sobre o comportamento dos estudantes nos encontros observados e ministrados:

No período de observação, que antecedeu a regência e durou 5 períodos, notei que a turma era bem dispersa e problemática, devido a desordem observada na aula ministrada pela professora titular da disciplina [...] Após esses episódios iniciais, comecei a regência como professor em sala de aula, sendo que na primeira aula a turma foi agradável e atenciosa, nem parecendo com a turma bagunceira de outrora [...] A partir do segundo encontro, o comportamento dos alunos começou a retornar ao que era habitual, com tentativas de impor desordem por meio de conversas paralelas [...] (ESTAGIÁRIO W, 2012, p. 53).

Para Libâneo (2001), um professor que pretende ter uma boa didática necessita aprender a lidar com as subjetividades dos alunos, sua linguagem, suas percepções. Tal ação o capacita a colocar o problema como algo a ser resolvido, como um desafio, possibilitando, assim, uma prática embasada na aprendizagem significativa. O estudo da Fundação Vitor Civita (2012) e o estudo realizado por Garcia, Fazio e Panizon (2011) mostram que a formação do professor de Ciências precisa ser repensada. É necessário que nos cursos de licenciatura em Biologia haja um maior foco formativo voltado para o trabalho com os estudantes que frequentam as classes do 6º ao 9º ano.

De acordo com o exposto, a partir das relações que pude fazer mediante as inferências das práticas de dois estagiários e pela forma de recepção dos alunos às práticas desenvolvidas, é possível verificar que, muitas vezes, os professores em processo de formação relembram e aplicam suas experiências de quando eram alunos da escola básica, especialmente o que com eles foi realizado e parecia ter dado certo. Com base na leitura dos dois relatórios, percebe-se que, no período de estágio, o acadêmico que faz uso dos saberes das ciências da educação como fonte de estudos apresenta uma prática diferenciada, pois há relações entre conhecimentos da área das Ciências com a área da Educação.

Considerações finais

Concluo que no campo de formação de professores para o ensino de Ciências é necessário investir numa formação que contemple aspectos sobre o trabalho pedagógico com alunos dos anos finais do ensino fundamental. Vários estudos mostram que há necessidade de focar a formação dos professores de Ciências, discutindo o conhecimento necessário para atuar com adolescentes e jovens. Nessa direção, é no período de estágio que essa formação é intensificada, pois trata-se de um tempo em que os licenciandos se aproximam das questões específicas da docência, do ser professor de Ciências para adolescentes que frequentam classes dos anos finais do ensino fundamental.

Embora os cursos de formação para atuar como professor de Ciências ocorram dentro do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, acredito que são necessários momentos específicos e organizados de formação específica para atuar com o ensino de Ciências. Nos currículos de formação dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas ainda há poucas disciplinas voltadas para as discussões sobre a formação e o aprendizado do professor de Ciências. Há uma concentração de disciplinas em torno do aprendizado para atuar como professor de Biologia, e uma profusão de conhecimentos específicos da Biologia, em detrimento dos conteúdos pedagógicos.

Sustento que a garantia de lugares específicos para o aprendizado do professor de Ciências só poderá acontecer na medida em que os projetos curriculares dos cursos de formação passarem a contemplar conteúdos do campo da Educação e do ensino de Biologia e das Ciências, envolvendo especificidades, considerando a faixa etária e os aprendizados que podem ser construídos com os pré-adolescentes e adolescentes que frequentam os anos finais do ensino fundamental. Por fim, cabe referir que o tempo de estágio tem ocupado significativa importância, pois é durante esse tempo que o licenciando pode investir na organização de seu trabalho pedagógico, acompanhando professores de

Ciências, e atuando como tal. Sobretudo, pode pensar sobre as especificidades do ensino de Ciências com adolescentes que frequentam as classes dos anos finais do ensino fundamental.

Referências

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Relatório final**. Anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/desafios-anos-finais-ensino-fundamental-699874.shtml>>. Acesso em: 01 out. 2012.

GARCIA, P. S.; FAZIO, X.; PANIZZON, D. Formação inicial de professores de ciências na Austrália, Brasil e Canadá: uma análise exploratória. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 17, n. 1, 2011, p. 1-19.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1998.

GUYTON, A. C. **Fisiologia humana**. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **O Essencial da Didática é o trabalho de professor**. Em busca de novos caminhos. 2001. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa:

Educa, 2002.

PEREIRA, I. D. M. **Ensinando ciências na escola: relações de aprendizagem entre estagiário e estudantes do ensino fundamental**, 2013. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura). Instituto de Biologia, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, 2013.

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

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Bomtempo, 2007.

SHULMAN, S. L. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada/Espanha, v. 9, n. 2, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, P. M. L. de. **Desenvolvimento moral na adolescência**. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/artigos.php?area=d4&subarea=d4B>>. Acesso em: 07 dez. 2012.

ESTUDO 6

MESTRADO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Maira Ferreira

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 1996), os discursos sobre mudanças na educação brasileira colocaram como uma das prioridades a implantação de políticas, com incentivo do poder público (art. 80), para a formação inicial e continuada de professores. Nesse contexto, como política de formação continuada, foram criados em nível de pós-graduação *stricto sensu*, cursos de Mestrado Profissional (MP) na área de Ensino. A portaria normativa nº 17, de 28/12/2009, do Ministério da Educação (em consonância com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES), dispõe sobre o MP, considerando, entre outros, a necessidade de estimular a formação de profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando a atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado

de trabalho. No caso do Mestrado Profissional em Ensino, de acordo com a CAPES/Área 46, este visa a estimular a formação continuada de professores em serviço, de modo a desenvolver estudos e propostas para a melhoria do trabalho docente que esses professores realizam na escola.

Discute-se, neste texto, a formação continuada de professores em um curso de Mestrado Profissional, na área de Ciências e Matemática, em relação aos discursos que circulam na universidade e na escola sobre as expectativas de mudanças na escola e na educação básica em função desse tipo de formação.

Os caminhos da pesquisa e a proposição do estudo

Ao propor um estudo que levasse em consideração os discursos – pedagógico, científico e político, entre outros – que circulam sobre formação continuada de professores e mudanças na escola, coloco em articulação esses discursos com a formação continuada de professores em um curso de MP, com as posições ocupadas pelos sujeitos envolvidos e com os espaços de coexistência de outros discursos que, muitas vezes, se dispõem linearmente, se sobrepõem ou são atravessados por outros discursos. Assim, não cabe procurar uma causa ou um núcleo fundador para as proferidas e urgentes *mudanças* na escola. A análise desses discursos não coloca a questão

sobre quem fala, se manifesta ou se oculta no que diz (...), ela está situada no nível do *diz-se*, entendido como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem ser observadas em um dado momento histórico (FOUCAULT, 2012, p. 142).

O estudo, financiado pela FAPERGS, foi realizado com professores em formação continuada em um curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, visando a compreender as expectativas dos professores sobre a sua formação e as representações

que têm sobre “mudanças” e “melhorias” na educação, considerando que os anúncios de “mudanças” colocam a formação de professores (inicial e continuada) no centro das políticas públicas para a educação. A investigação buscou analisar o modo como os professores mestrandos veem as discussões e reflexões desenvolvidas nas aulas, na escrita da dissertação e demais atividades do curso de Mestrado Profissional, e os efeitos das práticas realizadas na universidade em relação às práticas realizadas nas escolas onde esses professores atuam.

Os sujeitos da pesquisa foram professores-mestrandos do curso de Mestrado Profissional e, de modo a complementar as informações, também fizeram parte da pesquisa supervisores pedagógicos de três escolas, nas quais os professores participantes entrevistados exerciam a docência.

A primeira etapa da coleta de dados para a pesquisa foi feita no início do curso. Os professores-mestrandos foram convidados a produzir um texto sobre o tema *Mestrado Profissional: possibilidades e limites para as mudanças na escola*, falando sobre as contribuições do curso para as mudanças que julgavam necessárias em suas escolas. Ao final do primeiro ano do curso, foram novamente chamados para participar da segunda etapa da investigação, que consistia em participar de um grupo de estudos. Aceitaram o convite 7 mestrandos, docentes na Educação Básica nas áreas de Química (1), Biologia (3) e Matemática (3), considerados representativos do universo de professores que tinham participado da produção do texto. Esses professores-mestrandos (identificados de M1 a M7) participaram de uma entrevista semiestruturada e se manifestaram sobre como viam o seu processo de formação no curso, em relação às expectativas pessoais e em relação às práticas na escola. Para Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada se caracteriza como aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, podendo haver adaptações no seu decorrer; sendo esse delineamento dado ao

procedimento metodológico, foram planejadas questões organizadoras, mas que possibilitassem o direcionamento de outras questões para analisar/validar a investigação, caso fosse necessário.

Na escola, foram entrevistadas supervisoras pedagógicas de três escolas públicas, nas quais professores mestrandos entrevistados exerciam a docência. As supervisoras (identificadas de S1 a S3) foram convidadas a falar sobre mudanças na escola e formação continuada de professores, sendo as mudanças associadas, pelas supervisoras, à implantação da reforma curricular do Ensino Médio Politécnico (reforma implantada para o Ensino Médio, em escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, em 2012). Ainda com relação à pesquisa na escola, houve o acompanhamento de um seminário sobre o tema “Mudanças na escola: como atender as necessidades dos alunos (e da sociedade de modo geral) do séc. XXI”, realizado na escola com maior número de professores mestrandos (04) do curso pesquisado.

As entrevistas com mestrandos, supervisores e demais professores teve o objetivo de “ouvir a escola” e o que os atores desse espaço pensam sobre o que seja necessário mudar na escola, sobre os efeitos da formação continuada nas práticas dos professores e sobre qual o papel da formação continuada (MP) em relação à implantação das reformas (Ensino Médio Politécnico) e de mudanças de práticas na escola.

Assim, na sequência deste texto, são tecidas algumas considerações sobre a formação continuada, no âmbito de um curso de MP para, na sequência, apresentar alguns resultados da investigação que discute a formação continuada e as expectativas com relação às mudanças (de prática) na escola e em relação ao exercício profissional.

Mestrado Profissional: expectativas e perspectivas para a formação continuada de professores

O Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, referido nesse texto, atende professores de Química, Biologia e Matemática da rede pública da Educação Básica e apresenta seu foco na ação do ensino, na promoção de análises críticas dos conteúdos escolares, na compreensão de como se processa a produção de conhecimentos nas áreas envolvidas e na promoção do desenvolvimento de concepções de ensino e aprendizagem. Realiza processos que visam a promover e incentivar os professores em exercício a desenvolver estratégias metodológicas adequadas ao ensino de Ciências e Matemática, realizando ações que caracterizem intervenções didático-pedagógicas no seu trabalho na escola.

A definição do Mestrado Profissional (MEC/CAPES), como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu*, possibilitaria, entre outros: a formação de profissionais qualificados, pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias; e a capacitação para aplicar tais avanços, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos (BRASIL, 2009).

Especificamente, o Mestrado Profissional em Ensino (CAPES/Área 46) caracterizar-se-ia pela proposição de inovações pedagógicas e prepararia o professor para atuar no ensino, nas salas de aula e nos sistemas de ensino. Para tal, segundo Moreira (2004), sua estrutura curricular deve: contemplar a formação nas áreas específicas de conhecimento, direcionadas ao ensino, com ênfase na conceitualização, na fenomenologia e na transposição didática; oferecer formação didático-pedagógica relevante à especificidade da área, destacando visões

contemporâneas de ensino, aprendizagem, currículo e avaliação, e uso de novas tecnologias; ter prática docente supervisionada; e prever elaboração de trabalho de conclusão aplicado ao ensino, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, constituído, preferencialmente, por estratégias que se caracterizem como práticas inovadoras, visando à melhoria do ensino na área específica.

Diante dessas expectativas e perspectivas, podemos pensar que as inovações pedagógicas e as práticas inovadoras estão no centro da formação continuada e, para o ensino, norteadas a proposição de cursos de Mestrado Profissional, com indicação de mudanças nas práticas da escola. Mas quais seriam os indicativos das mudanças e como estão sendo compreendidas pelos professores?

Considerando que o movimento de desenvolver práticas “inovadoras” na educação escolar passa pela necessidade de reestruturar currículos escolares e reorganizar planejamentos e metodologias de ensino, torna-se importante problematizar a noção de *mudança* que, por vezes, é considerada como sinônimo de *reforma*, o que não procede, uma vez que as mudanças na escola não dizem respeito apenas à mudança de “ideias das práticas organizacionais” (POPKEWITZ, 1997, p. 28).

Esse autor problematiza as noções de reforma e de mudança, afirmando que *reformas educacionais* não significam o mesmo que *mudanças em educação*, uma vez que as *reformas* estão associadas “à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público” (p. 11); já as *mudanças* teriam uma dimensão mais ampla, menos normativa e mais “científica”, associada a uma ruptura com aquilo que parece estável e “natural”. Para Popkewitz, as mudanças configuram “práticas que estabelecem prioridades e posições para os indivíduos nas suas relações sociais” (p. 12). Foi nessa direção que o termo *mudança* foi utilizado nesse estudo, associado às práticas realizadas tanto no curso de formação continuada quanto nas escolas onde os professores atuam.

Como Popkewitz (1997) refere, ao destacar aspectos

relacionados aos movimentos de reforma de currículo ocorridos nos Estados Unidos da América, “a mudança da escola envolve a sociologia da inovação” (p. 26). Assim, há nos movimentos voltados à mudança, especialmente nas reformas educacionais, um discurso que valoriza as inovações como condição para que as proposições de “mudanças” anunciadas aconteçam.

Mas o que significa pensar as mudanças? Que mudanças a educação escolar necessita e que efeitos têm essas mudanças na percepção dos professores? Que discursos configuram as “mudanças” em um curso de mestrado profissional e que discursos são postos em ação na realização de ações para “mudanças” na escola?

A mudança esperada pela comunidade escolar seria o discurso pedagógico que constitui ações planejadas e desenvolvidas, por exemplo, em um projeto de ensino “inovador”, cujo aspecto positivo é a satisfação do professor pela participação dos alunos em um trabalho localizado e pontual? Os professores em formação continuada discutem esse tipo de ação como política educativa de modo mais amplo (efeitos na escola, nos corredores, na comunidade, nas decisões administrativas, etc.)?

Para Roldão (2001), pesquisadora envolvida com questões de gestão curricular e formação de professores em Portugal, discutir mudanças em educação exige “situar a análise no plano da relação funcional e histórica da escola com a sociedade” (p. 117). Para ela, as mudanças situam-se “em torno da relação que se estabelece, em cada época, entre a ação educativa e curricular e a expectativa da sociedade na qual se integra” (p. 118).

Dizendo de outra forma, é possível que haja outros modos de analisar os processos de “mudanças” na educação e que esses ora focalizem as políticas públicas, ora centrem-se no nível estratégico/metodológico dessas políticas; ora, ainda, detenham-se no nível das práticas pedagógicas escolares, como as que se referem ao planejamento de “novas” metodologias e técnicas de ensino, buscando

indicar “novos” recursos, “novas” condições materiais para o ensino ou, ainda, “novos” modos de avaliação, entre outros. Independente da dimensão que esses estudos envolvam, situando-os em um nível macro ou um nível micro, o que sempre está amplamente anunciado nas proposições de *mudança* é a necessidade de procederem-se mudanças nas ações educativas ou de promover-se a renovação das práticas educativas, sendo esse o principal objetivo dos mestrados profissionais, na área de ensino.

A formação continuada em relação às mudanças (de prática) na escola e em relação ao exercício profissional

Os dados da pesquisa foram analisados, tomando as falas dos sujeitos como enunciados de discursos que instituem um modo de ver a formação continuada como propulsora para pensar mudanças na escola. Considera-se que os discursos são processados em diferentes instâncias e em diferentes materialidades, mas compõem uma rede discursiva que impõe significados para a formação continuada de professores e para as práticas que desenvolvem em suas escolas, junto aos alunos e aos seus pares.

A análise dos discursos dos mestrados sobre o tema *Mestrado Profissional: possibilidades e limites para as mudanças na escola* aponta que eles reconhecem na formação continuada (MP) um papel importante no que se refere à questão curricular e metodológica, mas sem efeitos no que consideram questões “urgentes” da escola, como a falta de estrutura e de recursos humanos. Uma mestranda salienta que:

Nas aulas, discutimos com os professores questões que precisam mudar: relacionar os conteúdos com o dia a dia e valorizar habilidades dos alunos em seu cotidiano, reestruturar currículos, trabalhar com projetos de ensino, melhorar a formação dos professores e qualificá-los para o uso de tecnologias, mudar a concepção pedagógica dos professores, entre outros fatores, mas não discutimos que essas mudanças só ocorreriam e mudariam a educação

com a valorização do professor e com melhoria de salário, com investimentos em infraestrutura das escolas (salas, laboratórios, biblioteca, materiais didáticos, computadores, etc.).

Sobre as contribuições da formação continuada para o exercício da docência, os mestrandos em início de curso apontam que o curso possibilitaria estudos sobre currículo (ensino por áreas de conhecimento), estudo de metodologias ativas, trabalho com projetos de ensino, estudos sobre avaliação, etc. Mas, ao mesmo tempo, recorrem aos problemas estruturais da escola que “impediriam/dificultariam” uma mudança mais efetiva de prática.

Ou seja, os professores refletem e entendem as necessidades de mudanças no currículo e nas práticas da escola, mas dizem que para isso precisaria mudar a organização da escola, como modo de acompanhar as demandas e rebater a crítica de que a escola não atende as necessidades dos alunos. Para Roldão (2001, p. 118), as expectativas de mudança têm sido uma constante do discurso sobre a escola em diferentes épocas, mas os aspectos de organização estruturais e curriculares permanecem estáveis. A autora faz referência, entre outros, “à unidade organizativa dos alunos e da escola, à sequência hierárquica da aprendizagem por anos letivos e à organização segmentária e individual da produção do trabalho docente” (p. 118). Diz ainda,

em face do discurso recorrente da mudança, respostas políticas e pedagógicas que se têm abundantemente procurado ao longo da segunda metade do século XX direcionaram-se sempre no sentido de modernizar ou alterar os conteúdos escolares, ou de racionalizar e democratizar a gestão da instituição, mas têm persistentemente mantido intocada a estrutura básica organizacional da escola (ROLDÃO, 2001, p. 119).

Ainda para essa autora, na atualidade, observa-se uma recorrência do discurso em torno da *mudança* que tem sido reduzida a “adequação à mudança” ou “resistência à mudança”, simplificando o que

não se entende ou se receia ou, ainda, para idealizar uma meta que se acredita ser inatingível. E isso pode ser evidenciado na fala das supervisoras das escolas, onde é possível reconhecer recorrências discursivas com relação ao que referem como necessidades de “mudanças na escola”.

Também para as supervisoras entrevistadas, os professores referem a necessidade de *mudanças* com relação à: melhoria de salários e diminuição de carga de trabalho; melhoria da estrutura da escola (laboratórios de ciências, biblioteca e informática); melhoria de recursos humanos (para atender nos laboratórios de informática e de ciências); disponibilidade de horários para reuniões pedagógicas e planejamento de aulas; oferta de formação continuada de professores no horário de trabalho e na escola. Uma supervisora (S1) destacou serem legítimas as demandas que os professores mencionam, mas que a mudança necessária estaria em *o administrativo se submeter ao pedagógico e não o contrário, porque o pedagógico deveria ser central na escola*, disse ela. Essa afirmação diz muito em termos de mudanças, pois sendo os aspectos pedagógicos o centro das ações, com todo o restante convergindo para sua realização, provavelmente as expectativas dos professores seriam atendidas.

O estudo realizado mostra que as *mudanças*, as almejadas ou as que estão sendo implementadas em função da última reforma curricular, implantada no ano de 2012 em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, com o nome de Ensino Médio Politécnico, são vistas de modos diferentes e colocam a imobilidade (o não ser possível) como efeito da falta de preparo dos professores para a implementação de uma reforma como a que foi proposta. Para as supervisoras entrevistadas, este seria o papel da formação continuada: preparar os professores para compreender e discutir alternativas para a melhoria dos currículos e do ensino.

A supervisora (S1) da escola onde há maior número de professores mestrandos referiu que, muitas vezes, a ideia de mudança *está*

centrada na ação sem reflexão, pois segundo ela, “os professores fazem coisas diferentes, mas sem ter muito claro os objetivos e os desdobramentos de suas ações”. Mas destacou que isso não acontece com os professores mestrandos, porque esses não veem produtividade no ativismo (fazer por fazer), já que entendem a complexidade dos processos educativos e percebem que, para mudar as práticas, é preciso ampliar modos de pensar, sendo este o papel importante do MP: *possibilitar mudanças de modos de pensar as práticas*, afirmou ela.

As três supervisoras entrevistadas reforçam a diferença de compreensão e de postura dos professores mestrandos, em relação aos demais professores da escola, para pensar e discutir a mudança curricular ou a mudança de práticas, mas salientam que esses professores são bem críticos com relação à falta de estrutura das escolas e à falta de horários para reuniões de professores, porque insistem que haja um projeto coletivo de mudança, e não mudanças individuais e pontuais. Nesse sentido, para os professores mestrandos, “brigar” para que haja um trabalho coletivo é um desafio, já que o curso de mestrado traz exatamente essa perspectiva. Essa posição é apontada por um dos mestrandos, ao justificar seu interesse em cursar o MP: “*Minha primeira ideia era de uma reciclagem, mas vi que poderia ter grupo de discussão, saber que o que eu estou fazendo em sala de aula, não estou fazendo sozinho, não estou discutindo sozinho, ter grupo de discussão – discutir ideias e fazer isso em grupo*” (M2).

Essa perspectiva de trabalho coletivo, no curso de mestrado e na escola, visa a mudar a lógica de formação em uma perspectiva instrumental e adaptativa a uma educação escolar programada. O que é ressaltado por Canário (apud CARLOS, 2011) sobre a formação continuada,

[...] concebida em uma lógica cumulativa de ações e em uma perspectiva instrumental e adaptativa [...] faz a formação ser direcionada para a capacitação individual,

em uma proposta que descarta a experiência e o caráter formativo do trabalho (p. 130).

Isso mostra a complexidade da formação de professores, tanto inicial quanto continuada, pois além do conhecimento da disciplina ou área em que irá ensinar, é preciso considerar o espaço de trabalho dos professores – a escola pública, por exemplo – e pensar sobre o processo de formação dos professores que, se inicialmente no âmbito da universidade ocorre em uma dimensão coletiva, no âmbito da escola as práticas e as mudanças de práticas são iniciativas individuais, sendo difícil pôr em prática um processo coletivo de *mudança*, o que, de certo modo, fragiliza os efeitos da formação em serviço. E essa é uma questão posta pelos mestrados entrevistados: como valorizar e sustentar uma prática inovadora em um trabalho solitário no seu ambiente profissional?

Os professores-mestrados dizem que passaram a ver de outra forma a escola (e seus problemas), a partir de um outro lugar – a universidade. Em meio aos discursos que circulam nas aulas sobre a complexidade dos problemas que envolvem a escola, percebem o quanto isso, de certo modo, os distancia dos outros professores, apenas em função da mudança no modo como passam a compreender a escola. Nessa etapa, também é possível reconhecer o quanto a identidade profissional vai sendo marcada pela formação, antes inicial, agora continuada, considerando a identidade docente uma construção social marcada por múltiplos discursos que interpelam os sujeitos produzindo representações, nas quais os docentes se reconhecem. Para Nicolodi (2011), a identidade é um processo de construção e de reconstrução que acompanha o indivíduo ao longo de toda sua trajetória, tanto pessoal, como profissional, e que

é neste ir e vir de sua vida pessoal e acadêmica que o professor, em meio a realizações, crises e conflitos, tem a oportunidade de construir a mudança e a transformação necessária para o seu desenvolvimento (p. 13).

A mesma autora diz, ainda, que a identidade profissional vai “se definindo e redefinindo pelas ocorrências das trajetórias, em um caminho orientado por princípios que organizam a prática que se renova a cada novo momento de tomada de decisão” (p. 14), podendo-se considerar a formação continuada como um desses momentos. Isso é manifestado por professores mestrandos quando, diante do incentivo para a reflexão sobre a docência e as demandas da escola, dizem compreender que há práticas instituídas e naturalizadas na escola, que impedem pensar com maior profundidade os seus problemas.

Lá [na escola] não há conversa sobre rever conteúdos (reestruturação curricular não é discutida), ninguém fala sobre isso na escola, pois os problemas são muitos e as mudanças são para achar soluções rápidas, não se discute o problema (a reprovação), a mudança é para resolver “por cima” o problema (...) não consigo reunir os professores para fazer a minha pesquisa e me pergunto: como mudar a escola se o professor não tem tempo para pensar, não consegue falar com seus colegas sobre as mudanças? (M5)

As transformações pelas quais passa a sociedade fazem surgir inúmeras demandas que se tornam um desafio para os professores em exercício, pois “decorrentes das inovações tecnológicas e científicas, dos processos de globalização, das novas configurações do mundo do trabalho e das relações sociais, elas passam a exigir outros modos de formação, atuação e interação dos sujeitos sociais” (LEITE et al., 2008, p. 100), e isso tem efeitos na escola e no exercício da docência. Para esses mesmos autores,

dos professores é exigido cada vez mais um ensino que responda à multiplicidade de demandas postas pelas características dos alunos, pelo projeto da escola, pelas normas do sistema de ensino. Mas não lhes são asseguradas as condições para tanto. As tão proclamadas condições de profissionalização não se concretizam em diretrizes políticas, em alterações da realidade escolar (LEITE et al., 2008, p. 123).

Diante dessas considerações, são apontados dois aspectos que emergem do trabalho de pesquisa e que, de certa forma, ora se aproximam, ora se afastam das propaladas *mudanças* educacionais para a Educação Básica: *a percepção* (dos professores e da escola) *de que as mudanças necessárias não seriam de caráter pedagógico, curricular e metodológico* (o foco de cursos de formação continuada como o MP), *mas de caráter organizacional, administrativo e estrutural* (além de problemas exteriores à escola como salário e condições de trabalho); e *a identidade docente e a profissionalização* (inicialmente forjada na formação inicial e constantemente reconstruída no ambiente profissional e na formação continuada).

No seminário realizado com os professores em uma das escolas, não houve referência de necessidade de mudanças no que diz respeito ao pedagógico – projeto pedagógico, com relação a tempos e espaços, currículo, metodologias, avaliação. Quando “instigados” a falar sobre essas questões, disseram não ter autonomia para esse tipo de mudança já que as tentativas de mudança curricular não são aceitas pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Justificaram dizendo que a reforma que instituiu o Ensino Médio Politécnico foi uma política com um delineamento pré-definido e que se sentiam fora das discussões para a implementação da reforma. Para Almeida (apud LEITE, 2008, p. 102), “os grandes ausentes nos processos de elaboração das propostas reformistas têm sido os professores, não sendo levado em conta suas necessidades e projetos, nem a capacidade de avaliar as condições onde desenvolvem seu trabalho e o que precisaria mudar ou permanecer”.

Assim, as mudanças que os professores da escola referem são de outra ordem. E os mestrandos, mesmo compreendendo melhor as reformas e as possibilidades de desenvolvimento de trabalho e prática docente, que venham a contribuir para a reorganização do ensino, têm dificuldade em romper a “resistência” dos seus pares. Isso pode ser evidenciado nas seguintes falas:

Eu sinto isso, porque estou propondo um trabalho por projetos de ensino, meus colegas acham que eu estou defendendo o projeto do governo e, logo estou contra eles. Parece que até a direção da escola não entende que o que a gente propõe é mudar para melhorar, acho que damos trabalho, porque começamos a questionar o horário, a organização das reuniões, o modo de funcionamento da escola, etc. (M6).

Mesmo com essas dificuldades, para as supervisoras é evidente a contribuição da formação continuada para uma melhor compreensão da realidade escolar e das práticas ali desenvolvidas. Elas comentaram que *“os professores que estudam mais querem mudanças, os com melhor formação acham menos difícil, a resistência é menor”* (S2). Consequentemente, os professores em formação continuada são, também, os que mais discutem as proposições de mudanças: *“eles analisam os documentos e apontam incoerências e problemas, eles não aceitam simplesmente, eles querem colocar em ação de um jeito que funcione”* (S1).

Com relação às intervenções pedagógicas que os mestrados realizavam em suas turmas, uma aluna afirma:

Não é só a minha prática docente que está mudando, mas também a maneira que vejo o aluno e suas formas de se relacionar com o conhecimento e acredito que tudo que está ocorrendo comigo nas aulas do mestrado e durante as leituras, não me auxiliam somente em rever e/ou aprimorar minhas práticas docentes, entender as aprendizagens, refletir sobre os sujeitos que são constituídos pela escola, sobre avaliação e o currículo desejado, também me auxiliam a repensar o mundo ao meu redor e a minha relação com ele e com os outros (M3).

Isso tudo remete a uma questão cara aos professores: a sua identidade, que precisa ser reforçada no grupo (no curso e na escola) para que não se sintam excluídos. Nos textos dos professores mestrados em início de curso, percebe-se que eles têm dificuldades em compreender qual é a melhor prática, que prática pedagógica desenvolver, e vão

construindo a sua forma de validar o discurso de *mudança* na escola como possibilidade de exercício de reorganização curricular e de autonomia pedagógica, ao mesmo tempo em que afirmam que os alunos não sabem nada, que a escola é excludente, etc. São diferentes discursos, de diferentes ordens, interpelando os professores, que se constituem docentes em meio a discursos híbridos (LOPES, 2005).

As contradições, divergências e ambivalências têm grande impacto na constituição da identidade dos docentes (LOPES; MACEDO, 2002, p. 18). Se observarmos as falas dos professores, inclusive de alguns mestrandos, os que rechaçam as orientações governamentais para a implementação da reforma curricular para o Ensino Médio são também os que justificam a importância do conhecimento disciplinar, sendo o valor dado à disciplina, ao campo de conhecimentos no qual o professor se reconhece, uma marca da identidade docente.

Para Rosa (2010), as lutas e negociações em torno da estabilização da formação identitária docente em torno da disciplina escolar são bastante emergentes e importantes, o que nos leva a pensar em desdobramentos políticos em diferentes contextos. Ser professor de Ciências ou Matemática significa estar na escola, representando um conjunto de conhecimentos específicos com seus artefatos simbólicos e sua linguagem própria. No entanto, na última década, as noções de interdisciplinaridade e contextualização tomaram o centro das políticas educacionais em suas diretrizes e orientações curriculares, instituindo discursos sobre a docência e sobre o papel do professor que implicam, entre outros, a formação continuada [em serviço] como alternativa ao considerado, por alguns, como a forma de suprir as deficiências da formação inicial [disciplinar].

Nesse sentido, os professores em formação continuada no curso de MP propõem a realização de práticas interdisciplinares e contextualizadas com suas turmas de alunos, mas isso ainda é feito de forma isolada, como iniciativa pessoal e individual, sem que consigam

pôr em execução um trabalho coletivo e colaborativo com seus pares.

Uma mestranda, ao socializar as práticas que desenvolve na escola em relação aos estudos que realiza no mestrado, se autointitula como “sendo uma sonhadora”, ou seja, aponta uma noção de mudança ainda muito calcada em ações isoladas. Ao considerarem que não possuem espaço na escola para reuniões ou planejamentos conjuntos de ações, os professores abandonam a perspectiva de pensar a escola no coletivo e socializam iniciativas e ações “pontuais e individuais”. Isso talvez ajude a entender a dificuldade que os mestrandos têm em discutir com seus colegas alternativas para a educação (práticas inovadoras com uso de tecnologias no ensino, produção de materiais didáticos, etc.). Há um desconforto em propor mudança de práticas em função do “clima” de desmotivação/desvalorização dos professores, mas, principalmente, em função das recorrentes proposições de reformas curriculares em escolas da rede pública estadual do RS que, vivenciadas pelos professores nos últimos quatro anos², leva-os a ver tais proposições como “invenções passageiras” que teriam tempo de validade até as próximas eleições. Leite et al. (2008) apontam como característica do que chamam onda reformista

(...) a descontinuidade nas políticas subsequentes, que não aprofundam a avaliação do que foi implementado e, com bastante frequência, pautam-se em inaugurar novas medidas que tenham a marca dos atuais gestores. Com isso repetem erros, desperdiçam-se recursos, desfaz-se do esforço empreendido pelas equipes escolares (p. 102).

No caso das reformas para a rede pública estadual do RS, de modo geral, os professores rejeitaram-nas, alegando não terem participado das discussões para a concepção dos projetos. A falta de

² Em 2010, foi implementada uma proposição de reforma curricular – *Lições do Rio Grande* – com enfoque nos conteúdos e metodologias para o Ensino Médio. Em 2011, um novo governo foi eleito e a proposta foi abandonada. Em 2012, foi implementada uma nova reforma curricular para o Ensino Médio – *Ensino Médio Politécnico* – com ênfase na reorganização curricular por áreas de conhecimento (ao invés de disciplinas).

conhecimento dos professores sobre o projeto e as ideias que sustentam a última proposição de reforma como, por exemplo, o conhecimento sobre interdisciplinaridade ou sobre a organização curricular por áreas de conhecimento, deixou a todos vulneráveis.

No caso deste estudo, embora o foco não fosse o exame de reforma que instituiu o *Ensino Médio Politécnico*, essa questão emergiu ao longo da pesquisa e não houve como analisar as falas dos entrevistados sem considerar os movimentos feitos por esses sujeitos para validar/não validar a reforma instituída pela Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEC/RS). Para Ozga (2000), a produção da legislação educacional é “um processo mais do que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação” (p. 20). Ou seja, é importante indicar que as legislações educacionais resultam de um processo que envolve lutas pela imposição de significados que incluem contestações/adesões, processadas em diferentes discursos, no caso das reformas citadas, especialmente o pedagógico e o político. Algumas falas das supervisoras indicam a forma como os professores se referem a esse momento.

...não há espaço para discussão, o projeto já estava pronto (...) o negócio é entupir as salas de aula de alunos (...) o movimento, as passeatas, etc., não adiantaram nada.

...querem que os professores trabalhem em um projeto de mudança curricular que eles [os governantes] fizeram.

...a universidade pensa que quem determina as coisas é a escola, mas não sabem que os professores não têm como modificar a organização da escola.

A indicação de supervisores e de professores mestrandos é de que a maioria dos professores rechaça a proposição de reestruturação curricular para o Ensino Médio, sendo que os poucos professores (entre esses, alguns mestrandos) propositivos para o desenvolvimento de produtos educativos ou realização de práticas inovadoras são vistos pelos

colegas como defensores das “práticas equivocadas do governo”, o que os faz sentirem desconforto diante do grupo, ou porque estariam “se sentindo superiores” ou porque estariam “traíndo seus colegas” ao atender orientações para a reestruturação curricular instituída pelo governo estadual.

Isso funciona como um dos mecanismos de gestão que instituem práticas escolares que, por sua vez, constituem os aspectos organizacionais dessas práticas, configurando-se, assim, como “mecanismos, procedimentos e técnicas muito específicas, com especial utilidade econômica e política”, tal como destacou Ball (1997, p. 168), ao tratar da organização e do controle de decisões sobre o currículo.

Para Leite et al. (2008), “esse tipo de conduta das políticas reformistas tem cobrado um preço bastante caro da nossa sociedade, pois muitas das reformas empreendidas não conseguem chegar às salas de aula e alterar suas ações e relações cotidianas” (p. 103). Esse tipo de prática, ao mesmo tempo que implica em ações coletivas, coloca no professor em formação a responsabilidade pelo “sucesso” ou pelo “fracasso” e desconsidera o papel que a organização institucional das políticas e da instituição escola possuem nessas iniciativas.

Diante desse contexto conturbado, os professores “apostam alto” quando decidem realizar a formação continuada na universidade, especialmente em nível de mestrado. Nesse espaço vivenciam leituras e estudos e buscam, no coletivo, modos de pensar a produção de seus trabalhos, a proposição de ações, o desenvolvimento de um projeto de investigação e de rever sua prática na escola. Para a mestranda M3,

é o novo que desafia, eu adoro grupo, porque discuto no grupo, me sinto gente e gente que pensa, tem conhecimento, não é mais a minha experiência (...) A expectativa do MP era para mudar a escola, mas estou vendo que a mudança está em mim. Depois que passamos a ler e estudar terminou o ativismo, a gente faz as coisas e tem que relacionar com o suporte teórico e tem que escrever, então, a volta à escola não é só levar um produto,

é o como eu melhora, como passo a pensar a escola. No MP, vi que eu preciso mudar para poder mudar alguma coisa na escola, porque senão a rotina da escola te puxa para baixo e tu não consegue mais sair, o trabalho na escola é complexo e quanto mais a gente entender essa complexidade melhor.

É possível reconhecer nesta manifestação a intenção de formação voltada para uma ação que tire o professor do isolamento, que o coloque a pensar com outros colegas, que o incentive a propor e a desenvolver autonomia. Ao justificar a escolha pelo MP, os professores destacam o fato de ser uma proposta voltada para a capacitação profissional, para o desenvolvimento de novas práticas na escola. E qualquer pretensão de realização de ações na escola que valorizem mudanças de reorganização curricular ou de práticas de ensino implica conhecer a complexidade da instituição escolar e dos sujeitos que compõem essa unidade.

Nesse sentido, percebe-se o quanto o curso de mestrado possibilitou aos mestrandos compreender o universo da escola e as políticas públicas que instituem modos de ser dos professores e da própria prática docente. No entanto, cursar o mestrado, para alguns, se configura como possibilidade de melhorar sua formação para aspirar uma melhor condição profissional. Enfim, melhorar a sua formação para sair da escola, como afirmou a mestranda M5: *queria fazer um mestrado para ser professora da universidade (...)*.

De qualquer modo, mesmo esses professores que pensam se preparar para outros campos de trabalho, no momento que realizam a prática docente em suas escolas, seu desempenho é bastante diferenciado dos demais (segundo as supervisoras entrevistadas), uma vez que os professores mestrandos têm uma melhor compreensão das discussões na escola, participam e contribuem com a organização de ações, análise de documentos e são mais propositivos. Além disso, são esses professores que têm oportunizado o desenvolvimento de práticas inovadoras em suas

escolas, para suas turmas de alunos, mostrando os efeitos que a continuidade dos estudos em um curso de pós-graduação pode ter nas práticas da escola.

Considerações finais

O acompanhamento aos mestrandos em suas práticas na escola e as falas das supervisoras apontam que os professores em formação continuada, mais especificamente os que cursavam o MP, têm uma compreensão melhor sobre as proposições de mudança para a educação básica, seja pelas reformas, como é o caso do Ensino Médio Politécnico, seja pelas mudanças em nível micro em suas escolas. No entanto, isso não significa que coloquem em prática “automaticamente” todas as orientações oficiais, pois esses professores são também os que mais questionam e problematizam as proposições de mudanças, talvez porque consigam relacionar o posto no documento, as proposições de reformas curriculares, aos tempos e espaços da escola, que consideram entraves para as mudanças planejadas.

Os professores mestrandos apontam que o Mestrado Profissional faz “uma revolução”, no sentido de possibilitar leituras que contribuam para reconhecer que os alunos que hoje frequentam a escola são muito diferentes de outros tempos e que isso exige uma mudança de concepção de escola, de aluno, de turma, de aula, de professor, entre outros.

Por último, a pesquisa mostra que a universidade precisa, cada vez mais, manter vínculos com a escola, já que é lá que os professores desenvolvem suas práticas, apoiados em seus estudos e pesquisas realizados durante o curso, sendo necessário pensar ações que possibilitem a esses professores trabalhar com seus pares, de modo coletivo, outros modos de intervenções didático-pedagógicas na escola.

Referências

- BRASIL. **Portaria Normativa Nº 17**, de 28 de dezembro de 2009, Mestrado Profissional. Ministério da Educação; Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/legislacao/2340-portarias>>.
- BALL, S. J. **Foucault y la educación**. Disciplinas e Saber. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata e La Coruña: Fundación Paideia, 1997.
- CARLOS, L. C. A formação de professores em serviço: considerações sobre um estudo de caso. In. ZANCHET, B. et al. **Processos e práticas na formação de professores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento Curricular no Brasil. In. _____. **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- LEITE, Y. U. F.; GUEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Ed., 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.
- MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação RBPG**, MEC/Capes, Brasília, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.
- NICOLODI, S. C. F. A constituição da docência na educação profissionalizante de ensino médio. In. ZANCHET, B. et al. **Processos e**

práticas na formação de professores. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais.** Terreno de Contestação. Tradução Isabel Margarida Maia. Portugal/Porto: Porto Editora, 2000.

RIVERO, C. M. L., GALLO, S. **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru/SP: Edusc, 2004.

ROLDÃO, M. do C. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em Ruptura? In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROSA, M. I. P. Formação docente, identidade profissional e a disciplina escolar: práticas curriculares no ensino médio. **Zetetiké**, São Paulo, v. 18, p. 407-432, abr. 2010.

UFPEL. **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.** Mestrado Profissional. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Marta Nörnberg:

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEALE: Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita e CIC: Crianças, Infâncias e Culturas.

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Igor Daniel Martins Pereira:

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciado em Biologia pela Universidade Federal de Pelotas. Professor de Ciências e Biologia da Secretaria Estadual de Educação do RS. Foi bolsista de iniciação científica da FAPERGS no período de 2011-2013.

E-mail: igdanielmartinspereira@gmail.com

Maiane Liana Hatschbach Ourique:

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão/RS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GPForma/UFSM: Formação Cultural, Hermenêutica e Educação.

E-mail: maianeho@yahoo.com.br

Maira Ferreira:

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEPECIQ/UFPEL: Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química.

E-mail: mmairaf@gmail.com

Maria da Assunção Calderano:

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Educacionais (UFJF).

E-mail: assuncao.calderano@gmail.com

Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto:

Doutora em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEPEFOP: Grupo de Estudo e Pesquisa Estágio e Formação de Professores.

E-mail: profgra@gmail.com

Maria Manuela Alves Garcia:

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEDEB: Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: Currículo, Políticas e Profissionalização Docente.

E-mail: garciamariamaneuela@gmail.com

Marta Cristina Cezar Pozzobon:

Doutora em Educação pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão/RS/BR. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEEM/UNIJUÍ: Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e do GIPEDI/UNISINOS:

Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças.

E-mail: marta.pozzobon@hotmail.com

Patrícia Pereira Cava:

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa CIC: Crianças, Infâncias e Culturas.

E-mail: pcava@via-rs.net

Vanessa Caldeira Leite:

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora Assistente do Curso de Teatro, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Coordenadora Institucional do PIBID – UFPEL. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GEDEB: Grupo de Estudos sobre Docência e Educação Básica: Currículo, Políticas e Profissionalização Docente.

E-mail: leite.vanessa@hotmail.com

Entre 2011 e 2014, os autores dos capítulos desta obra estiveram envolvidos em pesquisas sobre formação de professores, realizando estudos no campo das políticas curriculares, do exercício e desenvolvimento profissional e da prática pedagógica em contexto de estágio. A partir dos encontros entre participantes desses diferentes grupos de pesquisa, traçou-se como meta sistematizar aspectos teórico-metodológicos das investigações conduzidas, tendo o estágio como eixo articular entre formação e trabalho docente, universidade e escola, formação inicial e continuada em contextos da educação básica e do ensino superior. Os estudos indicam o lugar de agência dos professores enquanto produtores de seu processo formativo. Mostram múltiplas reservas formativas implicadas no desenvolvimento profissional. Reconhecem a atividade docente como ação cultural que carrega marcas da experiência cultural na qual estagiário e professor se constituem indivíduos de uma determinada sociedade.



Apoio



FAPERGS

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul



ISBN 978-85-7843-732-9

