

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E APRENDIZAGENS DA
DOCÊNCIA

Elisa Gomes Magalhães

SÃO CARLOS
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E APRENDIZAGENS DA
DOCÊNCIA**

Elisa Gomes Magalhães

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Área de concentração em Processos de Ensino e Aprendizagem, Linha de pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono

SÃO CARLOS

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M188es

Magalhães, Elisa Gomes.

Estágio supervisionado e aprendizagens da docência /
Elisa Gomes Magalhães. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
175 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2009.

1. Professores - formação. 2. Curso de pedagogia. 3.
Estágio supervisionado. 4. Aprendizagem profissional da
docência. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maevi Anabel Nono

Profª Drª Solange Vera Nunes de Lima D'Água

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Maevi Anabel Nono
Solange Vera Nunes de Lima D'Água
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

A Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, força e proteção de todos os momentos sem os quais não teria concluído essa etapa importante em minha vida. Agradeço ao dom da vida, toda a inteligência e inspiração.

À minha orientadora Prof. Maévi Anabel Nono, por ter me direcionado, ensinado e estimulado a ultrapassar minhas capacidades na tentativa de alcançar meus objetivos. Agradeço também toda atenção e cuidado, pois mostrou a mim um grande exemplo de professora.

À Prof. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, pelas preciosas sugestões na banca de qualificação, mas acima de tudo pelo carinho, amizade, respeito e zelo que demonstrou a mim durante esses dois últimos anos. Agradeço por me ensinar como é importante fazer o bem aos outros sem esperar nada em troca.

À Prof. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami por suas valiosas contribuições durante a banca de qualificação, assim como por todo seu conhecimento, seu brilhantismo e simplicidade que me acompanharam desde o período de graduação.

À Prof. Solange Vera Nunes de Lima D'Água por aceitar o convite de participar do exame de defesa e por trazer discussões tão pertinentes para esse momento. Muito obrigada por sua atenção.

Aos meus pais, Cesar e Ivete, pessoas que me ajudaram a escrever minha história, que acompanharam cada momento vibrando com minhas vitórias e consolando em minhas derrotas. Muito obrigada por me ensinar a dar valor aos estudos, aos compromissos, no trato com as pessoas e também por fazer de mim alguém melhor.

Ao meu namorado, José Carlos Celos Junior, o Juninho, por ter me apoiado durante todo esse período, sempre me inspirando e incentivando a prosseguir, proporcionando momentos inesquecíveis de partilha, doação e companheirismo. Sou grata por sua parceria e amor. Estendo esse agradecimento à família Celos por todo carinho e torcida.

Às pessoas da minha família que com carinho me apoiaram. Um agradecimento especial ao meu avô Jesus, minha grande paixão.

À Ana Cláudia Kasseboehmer, por me receber em sua casa e acima de tudo por todo o cuidado e amizade que fizeram com que eu aprendesse um pouco mais sobre a vida e sobre amizade.

Aos professores e amigos do tempo da UNESP, pela amizade, carinho e pelos bons momentos. Um obrigado especial aos amigos Mariana, Camila, Evelyn, Aline, Cido, Marcella e aos professores Andréia, Renata, Gilza, Ilíada, Rachel e Tato, entre outros.

Aos companheiros da turma de mestrado 2008 por me revelarem diferentes modos de pensar a pesquisa em Educação. Em especial, agradeço à amiga Luci Fátima

Montezuma por tanto apoio, tanto desprendimento e tanto companheirismo que marcaram profundamente minha história de vida.

Aos meus amigos, pessoas importantes que torceram por mim e compreenderam meus momentos de solidão durante esse processo tornando-se ainda mais significativos em minha vida. Agradeço às amigas Ana Lúcia, Dayane, Vanessa e Fernanda.

Aos meus alunos, por me ensinarem a ser uma professora melhor a cada dia. Agradeço aos companheiros de trabalho por me ensinarem sempre, à Secretaria de Educação e Prefeitura Municipal de Rancharia por todo apoio.

Às companheiras de casa Bia, Karina e Vilma por me ensinarem lições importantes sobre a vida.

A todas as pessoas que estiveram em minha vida orando, torcendo, vibrando e incentivando a conclusão de mais essa etapa. Especialmente aos meus padrinhos Victor e Irene.

RESUMO

Esse estudo resultou de uma investigação qualitativa sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e sua importância na constituição de um viés dos processos de aprender a ensinar por meio do percurso formativo vivido por alunos do sexto termo do curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos. O questionamento que norteou essa pesquisa foi: Quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial docente na visão de um grupo de futuros professores, alunos de curso de Pedagogia? O objetivo geral buscou a descrição e análise de aspectos referentes aos processos de aprender a ensinar no decorrer do ECS, de maneira mais específica: as relações entre as experiências do curso de graduação e o estágio supervisionado; as possibilidades e limitações do estágio na aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos da docência; aspectos relevantes da formação profissional docente destacados a partir do ECS; as expectativas, as dificuldades, os dilemas, os desafios e conflitos vivenciados durante o ECS, suas formas de enfrentamento e análise e por fim, as impressões e concepções, percebidas no ECS sobre a ação do professor na sala de aula e sobre sua futura ação como docente nesse contexto. Assim, o referencial teórico dessa pesquisa foi constituído por meio das leituras e reflexões realizadas durante o delineamento desse estudo, buscando evidenciar a formação inicial de professores realizando um breve apanhado histórico, além de discutir um pouco das mudanças sociais as quais temos vivenciado e a maneira como elas influenciam a formação docente. Nesse sentido, trouxe também uma discussão sobre o estágio, uma breve contextualização histórica e seu papel na formação de professores. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário de caracterização dos sujeitos, diários de campo, relatório e entrevista com os futuros professores. Dessa maneira, os dados foram analisados à luz da teoria estudada, refletindo sobre as contribuições do ECS para a aprendizagem de aspectos da docência. Por fim, foi possível perceber que o estágio, segundo os futuros professores, contribui de maneira significativa para visualizarem a ação do professor e sua futura ação no contexto escolar, assim como para a aprendizagem de características peculiares da docência. O ECS pode ser melhor estruturado fornecendo assim melhores condições para que os futuros professores percebam e compreendam a função para a qual estão sendo formados.

Palavras-chave: Formação de professores; Curso de Pedagogia; Estágio Curricular Supervisionado; Aprendizagem Profissional Docente.

ABSTRACT

This study was a qualitative investigation result on the Curricular Supervised Training (CST) and its importance on the constitution of bias in learning and teaching process through the formative course lived by pupils of the sixth term of the Pedagogy Course in Federal University of São Carlos. The questioning that orientated this research was: Which Supervised Curricular Training contributions to teacher initial education in the vision of future general education teachers, pupils of a Pedagogy Course? The general objective sought the description and analysis of aspects regarding the learning and teaching process in elapsing of CST, in a more specific way: the relationships among the experiences of the degree course and the supervised training; the possibilities and the limitations of training in the learning of abilities, attitudes and teacher's knowledge; relevant aspects of teacher initial education highlighted starting from the CST, the expectations, difficulties, dilemmas, challenges and conflicts lived during the CST, their ways of coping and analysis, finally, the impressions and conceptions, noticed in the CST about teacher action in the classroom and his future action as professor in this context . Thus, the theoretical referencial of this research was constituted through readings and reflections accomplished during the study delineation, searching to evidence teacher initial education accomplishing a brief historical survey, and also a short discussion over social changes that we have been living and how they influence teacher education. In that sense, it also brought a discussion about the training, a brief historical contextualization; and its role on teacher education. The data collection was accomplished by means of a characterization of subject's questionnaire, field diaries, report and an interview with the teacher's future. In this sense, the data were analyzed in light of taught theory, and reflects CST contributions in the learning of teaching aspects. Finally, it was possible to notice that the training, according to the future teachers, contributed in a relevant way for them to visualize teacher action and his future action in the school context, as well as learning peculiar characteristics of teaching. CST can be structured in a better way and can supply better conditions to make that future teachers notice and understand the function which they have being formed.

Key-words: Teacher's Education; Pedagogy Course; Curricular Supervised Training; Teacher Professional Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS

A	Aluno
E	Entrevistado
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
PESCD	Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	Gráfico de caracterização pessoal (Sexo).....	52
FIGURA 2.	Gráfico de caracterização pessoal (Idade).....	52
FIGURA 3.	Gráfico de esfera de ensino da formação recebida.....	53
FIGURA 4.	Gráfico de opções pela Licenciatura.....	62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1.	Objetivos gerais da disciplina.....	45
QUADRO 2.	Objetivos específicos da disciplina.....	46
QUADRO 3.	Ementa da disciplina.....	46
QUADRO 4.	Experiências com atividades de ensino.....	63
QUADRO 5.	Categorização das respostas sobre Habilidades, Atitudes e Conhecimentos.....	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA	17
3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	31
3.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ESTÁGIO.....	31
3.2 A QUESTÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES	34
4 A PESQUISA	44
4.1 OS INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	49
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	53
5 ESTÁGIO: UM DOS ESPAÇOS E MOMENTOS DE SÍNTESE DOS PROCESSOS DE APRENDER A ENSINAR.....	74
5.1 MOMENTOS DE REFLEXÃO: dos processos de aprender a ensinar.....	75
5.1.1 Relações estabelecidas entre as experiências e aprendizagens vivenciadas em outras disciplinas do curso de Pedagogia e no Estágio Curricular Supervisionado.....	82
5.1.2 Possibilidades e limitações do ECS, no que tange à aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos da docência.....	95
5.1.3 Expectativas, dificuldades, dilemas, conflitos e desafios vivenciados durante as atividades do ECS e formas de enfrentamento e de análise.....	114
5.1.4 Aspectos relevantes na formação profissional docente, destacados a partir das experiências vividas no ECS	126
5.1.5 Impressões obtidas e concepções construídas sobre a ação do professor no contexto de sala de aula, assim como sobre sua futura ação docente neste contexto.....	134

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	171

1 INTRODUÇÃO

Lembro muito bem de minha mãe me contando histórias sobre anjos, estrelas e lugares maravilhosos. Tinha muita vontade de conhecê-los, por isso insistia tanto para que ela repetisse suas histórias e eu pudesse me sentir envolvida nesse mundo encantado tão simples e tão empolgante. Minha mãe não lia suas histórias em nenhum livro infantil, no entanto buscava em sua memória lindas fantasias que ela criara com sua imaginação de menina e experiência de uma mulher adulta.

Os anos se passaram e eu nunca deixei de adorar as histórias, principalmente quando ouvia alguém contar ou narrar suas experiências com seu toque pessoal. Lembro-me que, mesmo em meio a minha timidez, passava grande parte do tempo contando e ouvindo nossas peripécias infantis. Gostava de ouvir segredos, confissões, desabafos. Isso nunca mudou. Ainda hoje as pessoas me procuram para contar ou partilhar suas experiências de vida.

Durante o ensino médio eu já sabia o que queria ser: uma jornalista, alguém que ouvisse histórias e pudesse transmitir aos outros, contudo, minha maior vontade era escrever tais experiências. Eu decidi que seria uma editora. Escrevia com facilidade as redações escolares e também havia contribuído para a construção do roteiro de um filme. Escrevia poemas e poesias e o resultado era elogiado por meus professores. Participei de um concurso de poesia e por muito tempo escrevia em meu “querido diário” as aventuras de uma menina cheia de idéias. Falar, ouvir e escrever são ações que permeiam minha vida há um longo tempo.

Por orientação da professora Lurdinha, no último ano do ensino médio eu deveria fazer Letras, pois eu seria uma boa professora, tinha potencial, segundo ela. Estava em dúvida! Naquele ano eu fui contemplada com uma isenção para o vestibular da UNESP, porém, precisava escolher um curso de licenciatura e, assim, eu optei pela Pedagogia, curso pelo qual me apaixonei logo no início, no primeiro dia de aula em que ouvi um pouco da história de meus novos amigos e companheiros de estudo.

Logo me envolvi com o grupo de estudo sobre Psicanálise, estava deslumbrada com a Psicologia. Comecei a desenvolver um estudo, juntamente com uma minha amiga,

sobre a cognição e o afeto. Queríamos compreender se a relação afetuosa entre aluno e professor seria capaz de favorecer a aprendizagem. Hoje penso que eu era muito inexperiente nos assuntos que estudei! Ao me lembrar desse início tenho vontade de rir! Fiquei chocada com as descobertas que fiz a respeito dos estudos de Freud. Acredito que fizemos um bom trabalho, ao menos nos rendeu uma nota dez na disciplina a qual submetemos o texto final.

Já no segundo ano do curso meu interesse de pesquisa se concentrou na educação infantil. Eu estava estagiando numa escola particular de minha cidade, lá prestava auxílio para a professora da classe em tudo que envolvia a rotina escolar. Era uma sala com crianças entre 3 e 4 anos de idade e eu me interessei muito pelas relações que elas estabeleciam entre si, principalmente quando discutiam como solucionar algo que para eles era um problema a ser resolvido. Isso realmente me intrigou: de que forma as interações sociais favoreciam aprendizagens para crianças pequenas? Estudei um pouco sobre essa temática e no final desse a professora Andréia me convidou para formalizar minha pesquisa.

Eu estava no terceiro ano do curso de Pedagogia, continuava como auxiliar de classe e me deparava com a situação do estágio curricular. Em meio a tantas atividades eu iniciei um estágio não-obrigatório, com caráter de uma atividade de pesquisa reconhecida na universidade. Ao repensar no tema, percebi que o elemento mais intrigante nas interações era a linguagem. Foi assim que eu iniciei uma pesquisa sobre o papel da linguagem na aquisição de conhecimentos. A essa pesquisa dediquei meus dois últimos anos do curso, envolvendo tanto o cunho teórico quanto a divulgação dos resultados em eventos e congressos. Mas, retomei estas lembranças para situar este trabalho, tanto em minha trajetória pessoal quanto no campo da pesquisa.

A pesquisa, nestes anos, acabou construindo em mim uma nova forma de compreender os fatos. O caráter científico me entusiasmou e me fez perceber o quanto faz diferença para a sociedade os estudos desenvolvidos por inúmeros pesquisadores mundo afora. Mas acima de tudo eu me via como uma pesquisadora, eu levei meu trabalho para muitos congressos, pude ouvir tantas experiências de pesquisa que antes eu sequer podia imaginar que existiam.

O Estágio Curricular Supervisionado mexeu comigo. Foi um impacto! Meus estágios sempre foram na modalidade de observação, salvo uma exceção. O impacto a que me referi foi o meu despreparo. Eu me questionava: Como eu posso ser uma boa professora? Não sei nem ao menos como faço para desenvolver uma aula como fazem essas professoras. Como

vou conduzir as aulas? E essa bagunça, essa indisciplina? Meu Deus! Não estou pronta!

Aprendi a ver os erros das professoras, aprendi a olhar práticas que não davam certo. Mal sabia eu que aquilo iria acontecer comigo tempos depois. O estágio verdadeiramente me inquietou. Eu sempre idealizei a profissão docente, eu queria ver bons modelos de professores, diante disso, queria pensar em como ser boa uma professora. Enfim, o tempo não parou e eu me formei. Estava apta a exercer a docência. Passei em um concurso público. Ingressei no mestrado.

Agora, aqui me encontro, diante de meus estudos, diante da pesquisa a qual dediquei meus dois últimos anos, em que centrei meus olhares, minhas atenções e meu tempo, claro que, partilhando experiências com os meus alunos. Sou agora professora e pesquisadora. Tarefa difícil para quem há algum tempo era só uma menina.

Enfim, sejam bem vindos a leitura deste texto!

Como indica a literatura sobre a temática da Formação de Professores, o profissional docente constitui-se como um objeto de estudo em destaque nas pesquisas contemporâneas. Diante disso, a presente pesquisa, conduzida por uma professora iniciante, formada em Pedagogia no ano de 2007, cheia de sonhos, dúvidas e anseios, apresenta-se no intuito de explicitar um processo formativo desenvolvido durante o curso de formação inicial, que tem características fundamentais. Quando me refiro a tal processo, coloco em questão o Estágio Curricular Supervisionado, componente curricular integrante de todas as licenciaturas, como fator de contribuição para a inserção do licenciando na unidade escolar e principalmente visto como um divisor de águas dentro dos cursos que formam o professor, por ser uma oportunidade de encontro do licenciando com a realidade escolar, permitindo um olhar diferenciado para a sua futura profissão docente. Nesse sentido, o Estágio favorece aos futuros professores um momento e espaço de aprendizagem e de síntese, além disso, é preciso conhecer a realidade escolar e atuar sobre ela, refletindo e tomando decisões pertinentes ao exercício da docência.

Deste modo, corroboro com Garcia (1992, p. 54) quando afirma que “[...] a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente”. Portanto, uma sólida formação é vista como um incentivo às mudanças sociais, tornando-se de extrema importância o investimento na formação do profissional docente (PIMENTA, 2008).

Atualmente, encontro-me em uma situação diferente da qual vivenciei enquanto licencianda. Tenho a responsabilidade de educar alunos de um terceiro ano do Ensino Fundamental, num município do estado de São Paulo, cuja realidade não é muito diferente das quais presenciei enquanto estagiária. Assim, percebo nitidamente quais são as peculiaridades da docência, as coisas que não aprendi, os fatos a que não me atentei, conteúdos que não presenciei o seu ensino, mas que hoje fazem parte do meu exercício profissional.

A docência é realmente uma profissão muito singular. No exercício de minha função, preciso desenvolver algumas atitudes e habilidades as quais eu desconhecia em mim. Contudo, algo muito marcante ainda é o ensino dos conteúdos e os conhecimentos que necessito mobilizar para ensiná-los da melhor maneira aos alunos. Lembro-me dos meus relatórios de estágio, feitos durante a graduação, da breve análise que devíamos fazer acerca das aulas observadas, da prática da professora, das relações de ensino e aprendizagem, enfim, relatar aquilo que havíamos de certa maneira experienciado.

Essa experiência, desenvolvida nas escolas públicas ou particulares, nas quais eu estagiei, contribuiu de alguma forma para que eu pudesse olhar para o exercício da minha profissão. Acredito na importância da formação inicial, no quanto se pode aprender e como isso contribui para o “tornar-se professor”. Assim, Tancredi (2008, p. 12) afirma que “Considerar a formação como construção de conhecimentos e atitudes que favorecem as primeiras inserções na prática é abrir-se para aprender ao longo da vida profissional, outra importante necessidade dos professores de hoje”.

Vejo o estágio como integrante da minha bagagem. Não como um souvenir, mas como algo importante para acomodar as “peças frágeis” que hoje carrego cheia de inseguranças, mas que ainda pretendo firmá-las no contínuo de minha formação docente.

Diante disso, passo a questionar como o estágio se configura, sua estrutura e seu papel na formação desses novos profissionais. Considerando que a temática levantada possui grande relevância no cenário atual das pesquisas em educação, no que tange às preocupações acerca do estudo sobre formação de professores, mais especificamente sobre o Estágio Curricular Supervisionado, além das políticas de articulação dos cursos de Pedagogia, esta pesquisa se justifica por sua contribuição social e pela emergência de novos elementos de discussão. Visto que o enfoque deste estudo está nas contribuições do estágio para a ação docente dos futuros professores, assim como quais conhecimentos estes futuros educadores

acreditam ser necessários a si mesmos para serem professores diante das novas exigências que se colocam à educação.

Tendo em vista, portanto, a tentativa de oferecer subsídios para a ampliação de discussões acerca do estágio, enquanto um processo formativo, a questão que movimenta este estudo é a seguinte: ***quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial docente na visão de um grupo de futuros professores, alunos de curso de Pedagogia?***

Objetiva-se com esta investigação, de modo geral, descrever e analisar aspectos referentes aos processos de aprender a ensinar a partir das expectativas e impressões de futuros professores acerca das atividades realizadas no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado, em um curso de Pedagogia. De modo mais específico, pretende-se descrever e analisar na visão dos futuros professores, por meio das experiências vivenciadas por eles no ECS:

- Relações que estabelecem entre tais experiências e as aprendizagens vivenciadas nas disciplinas cursadas na graduação em Pedagogia;
- Possibilidades e limitações do Estágio Curricular Supervisionado, enquanto componente do processo formativo docente, no que tange à aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos da docência;
- Aspectos relevantes na formação do profissional docente;
- Expectativas, dificuldades, dilemas, conflitos e desafios vivenciados e formas de enfrentamento e de análise;
- Impressões obtidas e concepções construídas sobre a ação do professor no contexto de sala de aula, assim como sobre sua futura ação como docente neste contexto.

Assim sendo, o resultado das investigações oriundas desse estudo é relatado nessa dissertação.

No capítulo “A formação inicial de professores e o Curso de Pedagogia”, encontra-se a sistematização do referencial teórico a que me reporte durante o percurso desse estudo no que tange a formação inicial de professores e o curso de Pedagogia. Busco evidenciar as novas mudanças sociais as quais estão submetidos professores, alunos e a instituição escolar. Para isso, inicio a discussão retomando a questão histórica da expansão de

vagas na escola pública brasileira e como esse fato impulsionou a escola de hoje. Considero que passamos por mudanças significativas na sociedade atual e procuro discutir o papel da formação de professores perante essas transformações. A partir disso, situo o curso de Pedagogia enquanto curso de formação inicial de professores da educação básica, o paradigma de formação vigente e as novas tendências.

No capítulo “O Estágio Curricular Supervisionado”, faço algumas considerações sobre o Estágio Curricular Supervisionado, realizando, primeiramente, uma breve contextualização histórica sobre o estágio no Brasil. Em seguida, esboço uma discussão sobre o estágio no contexto dos cursos de formação inicial de professores, suas possibilidades, seus limites, suas contribuições e influências.

O capítulo “A pesquisa” traz o percurso metodológico que trilhei durante essa pesquisa. Narro os procedimentos, as características da abordagem qualitativa desse estudo, os instrumentos utilizados e uma descrição minuciosa das características dos nossos sujeitos, alunos do curso de Pedagogia.

Já no capítulo “O estágio: espaço de síntese dos processos de aprender a ensinar”, com o respaldo teórico da literatura sobre a formação de professores, estágio, entre outros temas evidencio os relatos trazidos pelos futuros professores sobre seu percurso formativo durante o Estágio Curricular Supervisionado. Busco, ainda, articular os objetivos específicos desse estudo com os trechos das reflexões dos participantes e as possíveis análises desse percurso no que se refere às contribuições para sua formação.

Por fim, apresento algumas considerações finais, contendo as reflexões desse estudo, destacando as contribuições do estágio para a formação inicial de professores e minhas constatações a partir do entrelaçamento dos dados com o referencial teórico.

2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA

Com o processo de industrialização, compreende-se que sistemas educacionais passam a ser repensados na tentativa de viabilizar as exigências provenientes da transformação do pensamento social, ocasionada pela ideologia capitalista. Têm início, então, as exigências por formação diferenciada de recursos humanos para o atendimento da demanda de profissionais que a sociedade econômica necessitava, sendo tais profissionais oriundos de classes menos abastadas que formariam, posteriormente a classe trabalhadora instruída do país. Desse modo, a escola precisou afinar-se a esses moldes e assentar a mão-de-obra capacitada no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1978).

Em meados do século XIX, alguns países mais desenvolvidos já tratavam da implementação de uma escola pública, básica, universal e gratuita, caracterizando este século pela ação educadora do Estado. No Brasil, a Revolução de 1930 se apresenta como um momento marcante da implantação do capitalismo industrial, mudando concepções e ideologias, incitando a pressão pela expansão do ensino no país.

Segundo Romanelli (1978), a expansão do capitalismo trouxe também a luta de classes e, por conseqüência, afetou a expansão escolar no sentido de confrontar características opostas como a pressão social para a democratização do ensino, o poder e o controle que a elite ainda mantinha nesse campo, buscando de todas as maneiras conter a pressão exercida pela população e sustentar o caráter “elitizante” da educação. A partir disso, a educação implementada souo um tanto improvisada visto que, o Estado agiu às pressas visando acalmar a população. Apesar do crescimento das oportunidades educacionais, nem a qualidade e nem quantidade (pois a oferta de vagas foi insuficiente) foram satisfatórias:

O tipo de escola que passou a expandir-se foi o mesmo que até então educara as elites e essa expansão obedecendo [...] às pressões da demanda e controlada pelas elites, jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior. Assumindo a forma de uma luta de classes, a expansão da educação no Brasil, mormente a contar de 1930, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática. (ROMANELLI, 1978, p. 61)

Contudo, as mudanças efetivas que deveriam ter acontecido nos anos 30 foram parciais e desiguais, e refletiam as deficiências estruturais resultantes da expansão do ensino e até mesmo uma discriminação social, posto que a educação ainda mantinha o discurso dissimulado de uma manutenção do *status* das elites brasileiras.

Leite e Di Giorgi (2004) afirmam que não é possível negar o caráter democrático do acesso à escola pública, proveniente da expansão do ensino nessa época, visto que anteriormente apenas um número irrisório de alunos era contemplado com o ingresso na educação escolar. Ocorre que

[...] esta ampliação quantitativa não veio acompanhada de medidas e de ações essenciais que garantissem a melhoria qualitativa do ensino. Quase todas as escolas ainda mantêm uma estrutura organizacional tradicional, conservadora, pautada em princípios burocratizantes, que dificultam a adoção de novas práticas pedagógicas pelos professores. A escola com a sua organização e a sua cultura burocratizadora e centralizadora, condiciona a prática dos professores, impossibilitando que se manifestem como sujeitos sociais e profissionais. (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 1-2)

Todo esse processo incide diretamente sobre a história da formação de professores e no modo como os cursos que formam os profissionais de educação se estruturaram naquela situação de mudança e suas conseqüências ainda são percebidas nos dias atuais. Neste contexto as instituições responsáveis pela formação do professorado passam a ter maior significado diante da sociedade. Pimenta (2002), aborda que os cursos de formação docente para o ensino de 1º grau ocorriam por meio das chamadas “Escolas Normais”¹. Tais centros foram criados depois de 1833 no Brasil e eram legislados pelo Decreto-Lei 8530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal), sendo que cada estado mantinha legislação específica. Esses cursos sustentavam um currículo cuja disciplina de prática do aluno-mestre, denominada “formação profissional”, visava sua atuação frente a nova educação formalizada que se implantava, isso tanto na área urbano quanto na área rural. Contudo, como afirma Piconez (1991, p. 18), “As tendências educacionais, desde a implantação da Escola Normal até pelo menos a República, demonstraram um ensino profissional incipiente”.

¹ Estas instituições levam essa titulação até a Lei 5692/71, passando a ser chamadas “Habilitação ao Magistério”.

A acepção da educação, o papel da escola, a função do conhecimento escolar, a profissao e a formao docente vivenciaram um momento significativo de mudana diante do contexto social brasileiro da poca.

Azanha (2004), na tentativa de refletir sobre a formao de professores da educao bsica, afirma que durante a dcada de 70, com a expanso do nmero de matr culas no ensino fundamental, a concepo de ensino se mantinha assentada sob a imagem do “bom professor” como aquele que dominava um saber disciplinar e o transmitia a seus discpulos. Sendo assim,

O xito desse ensino dependia – pensava-se – de uma combinao de conhecimento disciplinar e de preparo didtico do professor. No quadro dessa concepo, nasceram e permaneceram durante muitos anos os cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro e em outros pas. No Brasil, a explosiva expanso do ensino de 1o grau, desde 1971, exigiu tambm a expanso acelerada dos cursos de licenciatura que simplesmente disseminaram o modelo associado a essa concepo. (AZANHA, 2004, p. 371)

Ocorre que, a partir desse momento, passa-se a pensar em metodologias e teorias psicolgicas de desenvolvimento e aprendizagem, na tentativa de melhor a qualidade da educao pelas melhorias de cunho metodolgico. Essas ideias so provenientes principalmente de estudos norte-americanos e refletem uma percepo da relao pedaggica baseada numa afinidade entre o professor e o aluno, eximindo o contexto da instituio em que se inserem. Conseqentemente,

O impacto dessas idias influenciou fortemente nos cursos de licenciatura, ampliando substantivamente o espao curricular de disciplinas vinculadas s temticas especficas de feio metodolgica e psicolgica. Obviamente, tudo isso reforou uma concepo de ensino preceptorial fundada numa relao pessoal entre professor e aluno. (idem)

Contudo, o autor apresenta que tais concepes, no contexto atual da educao bsica, surgem como fictcias e que diante do momento histrico de ascenso das massas rumo a uma educao mais ampliada no se pode mais veicular essa concepo elitista.

Outro impedimento em consolidar aspectos reais e necessrios para ensino de contedos, no contexto da educao bsica, est na dificuldade que os professores encontram

no tratamento destes componentes e nesse sentido os cursos de formação ainda esbarram no ranço da discussão sobre a articulação entre teoria e prática. O texto precedente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aponta que

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 21)

Nos dias de hoje, de acordo com Pimenta (2002b), estamos frente a uma sociedade profundamente marcada por transformações de ordem social, cultural, econômica, enfim, estamos diante de uma sociedade do conhecimento e mais precisamente, diante de uma sociedade da informação, nitidamente marcada pela incerteza, na qual as mídias e as novas tecnologias se propagam e influenciam diretamente o pensamento da sociedade. Mas, acima de tudo, tantas mudanças adentram a escola de maneira muito veloz e precisam ser assimiladas também no contexto da formação de professores. Já é posto que a instituição escolar não é detentora exclusiva do conhecimento e do saber, mas a escola ainda possui uma função indispensável nesse processo de redefinição do papel das informações. Entretanto, autora elucida a diferença entre conhecimento e informação, reiterando a responsabilidade da escola na transmissão crítica de conhecimentos. Para a autora,

Conhecer é mais que obter as informações, é mais que ter acesso às informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade [...] Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. (Pimenta, 2002b, p. 10)

Isso porque é pelo viés das estratégias docentes que a imensidão de informações que circuncidam os alunos pode também ser transformada em conhecimentos pertinentes e sólidos, conhecimentos estes que os levem a vislumbrar a sociedade de maneira mais crítica. Nesse ensejo, a figura do professor é muito importante para favorecer a

ampliação da percepção dos fatos e aí reside a necessidade de repensar os modelos de formação de professores. Sobre isso, Imbernón (2006, p. 39) salienta que

A formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado.

Contudo, essa tarefa parece mais fácil de ser compreendida do que executada. Se na década de 30, a escola necessitava organizar-se para receber uma nova demanda de alunos, que não eram apenas mais alguns alunos de origem econômica abastada, mas também alunos provenientes de outras ordens sociais que se apresentavam em busca de seu direito por educação, atualmente, a escola precisa buscar sua estruturação para cada vez mais acolher e incluir os seus alunos, tornando o ensino mais eficiente e emancipador.

Imbernón (2006, p. 27), afirma que o exercício da profissão deve contribuir para a mudança e para dignificação da pessoa, sendo assim,

Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

A escola, portadora de responsabilidade social e política, atua junto à formação do cidadão, não tomando por base um conhecimento fechado e estático, mas sim estabelecendo a parceria do sujeito na sua formação e construção de conhecimentos. Nesse sentido também,

A escola contemporânea é, pois, uma novidade social e cultural. Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica. (AZANHA, 2004, p. 372)

Não se trata de retroceder à escola de ontem, não se trata, também, de manifestar um saudosismo dispensável, afinal as deficiências aparentes que permanecem há décadas nos mostram que é necessário enfrentar a situação num esforço ininterrupto. O trabalho do professor, inserido neste contexto social, pressupõe instruir os alunos para compreender a dinâmica da sociedade, a política em que o sujeito está inserido, mas ainda assim, esbarra no impasse da lógica econômica e política que organiza a sociedade atual. A formação de professores precisa emergir na contramão dessa lógica, fixar-se na multiplicidade de relações existentes na escola brasileira e ter essa realidade como ponto de partida para pensar nas reformas. Sendo assim,

Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea. (AZANHA, 2004, p. 373)

Diante disso, o exercício docente opera de outro modo: a atuação se dá frente às transformações dos conhecimentos e da necessária mudança do papel do professor nesse contexto. É preciso capacitar os docentes para realizar sua ação frente à complexidade das tarefas educativas, articular conhecimentos, habilidades e atitudes que se convertam em maneiras de se adaptar ao cotidiano escolar cada vez mais enredado. Assim,

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (LIMA, 2003, p. 187)

Ao pensar na formação do professor e seu exercício profissional na atual conjuntura, diante das necessidades de romper com a lógica vigente, tendemos a questionar: o que é preciso considerar na formação docente? Que tipo de profissional a sociedade necessita? Quem esse profissional irá ensinar? Quais são suas necessidades?

O trabalho docente sofre com a crise da contemporaneidade, posto que são visíveis as dificuldades dos cursos de formação, da desvalorização do magistério, remuneração inadequada dos profissionais de educação, entre outros fatores de ordem cultural impregnados na educação escolar. Deste modo, podemos perceber que

O exercício isolado da profissão de professores tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, através do estabelecimento de um sistema de avaliação pelos pares, falta de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe, falta de reconhecimento direto do bom trabalho, etc. (LÜDKE, 1989, p. 69)

Como afirma Pimentel (1996, p. 36), as impossibilidades de intervir nas situações escolares muitas vezes esbarram no paradigma que “[...] ressalta a passividade, acaba com a curiosidade e congela o real”. E complementando ainda essa discussão, Candau (1989, p. 43) apresenta a crise e a revisão da formação de educadores a partir de motivos subjacentes como “[...] o questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador e a problemática relativa à redefinição do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral”. E continua:

Esta problemática leva a colocar em questão a formação tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação política-social e cultural do país, visualizando o profissional de educação exclusivamente como um ‘especialista de conteúdo’, um ‘facilitador da aprendizagem’, um ‘organizador das condições de ensino-aprendizagem’, ou um ‘técnico da educação.’ (CANDAU, 1989, p. 50)

O curso de Pedagogia, assim como outro curso de formação inicial, no âmbito das licenciaturas precisa revelar aos futuros professores características peculiares da profissão a ser exercida. No caso do curso de Pedagogia, trata-se da formação do pedagogo ou mesmo do professor da educação básica. Esse movimento de observações, estudos, reflexões e discussões, permeados pela prática educativa, ao qual pode ser nomeado por processo de construção e sistematização de conhecimentos, se configura como o essencial em tais cursos. Entretanto, a situação escolar vivenciada no decorrer dessa iniciação da docência não é o bastante para o estabelecimento de relações sólidas entre o “como ser professor” e o “ser professor” de fato.

A formação inicial docente precisa viabilizar o aprendizado de práticas, teorias e condições de trabalho dos professores, visto que, toda sua base está centrada na educação básica e torna-se uma preocupação, durante os cursos, promover o aprendizado de práticas diferenciadas que possibilitem a reflexão, a interdisciplinaridade, a integração dos conteúdos, melhorando assim o ensino dos alunos. Ocorre por sua vez, a necessidade de iniciar a prática de tais processos que são almejados e idealizados no próprio curso de formação inicial, quando ainda o futuro professor precisa conceber a importância de tais atitudes, mas que muitas vezes não encontra. Nesse sentido, Mello (2000, p. 102) discute que

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. [...] A simetria invertida de situações de formação e exercício profissional exige que a aprendizagem do conteúdo dos cursos superiores de formação de professores seja presidida pelos mesmos princípios filosóficos e pedagógicos que a lei manda praticar na educação básica.

Especulações sobre a baixa qualidade do ensino atribuem à formação docente o maior indicativo dessa problemática. O despreparo é apontado nas mais diversas instâncias, seja das políticas públicas, no nível institucional, profissional ou mesmo pessoal. Ocorre que, de certa forma o professor não está sendo bem preparado para atuar frente à complexidade educacional que se apresenta. A formação inicial, compreendida também como formação básica (LIMA, 2008), mais uma vez não pode ser tomada como um fim em si mesma, mas como um momento específico de constituição de conhecimentos e saberes imprescindíveis à docência, porém, esse tempo formativo ainda necessita de reformulações radicais se quiser fornecer uma base sólida de conhecimentos, habilidades e atitudes aos futuros professores.

A maior crítica voltada à formação inicial se encontra no princípio aplicado em muitos cursos que insiste na propagação de uma racionalidade técnica na formação do futuro profissional docente, cuja aplicação dicotomiza os conhecimentos básicos (fundamentos), os que são aplicados (metodologia) e os que são praticados (prática), além disso, concebe o professor como alguém que executa algo que está pronto, repetindo modelos pré-estabelecidos (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Ainda, segundo Pérez Gómez (1992, p. 98), “Com

uma ou outra adaptação, a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro deste esquema, na medida em que se baseiam no modelo da racionalidade técnica [...].

Tal racionalidade não concebe as diversidades, assim como não versa sobre a incerteza. A relação estabelecida é linear e mecânica. Nessa concepção, o professor executa de forma técnica o que foi programado. “Segundo o modelo da racionalidade técnica, a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 96).

De acordo com Guimarães (2004, p. 36), a atuação da grande maioria dos docentes está arraigada no paradigma de formação no qual

- se compreende que só a lógica da exposição, a consistência, a cientificidade, a atualidade do conteúdo e a linguagem coerente são suficientes para a formação do futuro professor. Parece predominar, neste caso, um entendimento hipertrofiado das possibilidades das disciplinas, de uma certa arbitrariedade quanto às maneiras em que se dá a produção de conhecimento e a produção de significados para os futuros professores;
- o papel da prática é teoricamente reconhecido como referência para formação, contudo, efetivamente só há espaço para a discussão dos desafios da profissão ao final do curso, quando os alunos participam de estágios nas escolas. Assim, disciplinas ditas “fundamentos” e “específicas” ensinam os conteúdos e “disciplinas pedagógicas” cuidam do desenvolvimento de habilidades conexas à profissão;
- o desconhecimento e a desvalorização do saber pedagógico do professor contribuem para que a formação se caracterize num contexto de certezas em relação à profissão ou de perspectiva aplicativa de saberes à realidade da educação escolar.

Nóvoa (1992, p. 24), ao relatar a formação dos professores portugueses, já elucidava tais práticas afirmando que:

[...] a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos *curricula* e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional.

A respeito disso, Leite (2008, p. 753) discute a necessidade de reformular os cursos de formação de professores no sentido de expandir a experiência dos licenciandos:

É preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, tratando-os como meros assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que tomam como mote as memorizações e repetições de conhecimentos que pouco têm a ver com a realidade dos alunos.

O que ocorre é uma repetição de modelos formativos que não pressupõem uma abertura para o futuro professor descobrir o sentido da reflexão sobre aquilo que ocorre na sua formação básica. Desse modo, muitos acreditam que a formação inicial é algo pronto e fechado que coloca no mercado um professor que também está pronto. Segundo García (1992, p. 55), “[...] não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Complementando essa discussão, Lima (2008) sinaliza que tal formação não pode ser concebida como uma bagagem que simplesmente será aberta e aplicada na prática, mas sim como um momento de fornecer bases para que seja possível construir um conhecimento pedagógico específico, iniciar a socialização docente, dos processos, práticas e regras pertinentes à profissão.

Corroborar-se com a concepção da formação docente como um *continuum*, assim, compreende-se que a constituição do ser professor não se inicia e não se encerra num curso de formação básica para professores, concebe também outras experiências com o ensino e também a continuidade de sua formação e o exercício da docência.

Lima (2003, p. 187-188) aponta que

Essa idéia de *continuum* obriga ao estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática não dá conta dessa tarefa, se não for acompanhada de um componente indispensável – a reflexão, vista como elemento capaz de promover esses necessários nexos.

Isso nos leva a refletir sobre a questão de um desenvolvimento profissional dos professores, posto que não se trata de vivenciar momentos estanques de formação dos professores, mas sim um ciclo de desenvolvimento ao longo da vida profissional destes docentes. García (1999) aborda os conceitos formação permanente e desenvolvimento profissional dos docentes e reafirma a complexidade da formação dos professores, assim requer mudanças estruturais na forma de encarar as relações nos cursos de formação de professores. Refletindo com Souza (2006, p. 34), podemos constatar que

[...] a noção de desenvolvimento expressa um contínuo, uma aprendizagem que se constrói ao longo da vida e também por parecer mais pertinente para a superação tradicional justaposta entre formação inicial e aperfeiçoamento ou reciclagem de professores.

Segundo Imbernón (2006), uma perspectiva não-técnica em relação ao exercício do ensino fragmenta-se em diversos momentos de socialização que seguem ao longo da carreira profissional docente. Num primeiro momento, a experiência enquanto discente é vista como um modo de socialização (conhecimento comum) do ensino por meio de concepções e crenças. Depois disso, há a socialização (conhecimento) profissional frente a uma formação inicial específica e posteriormente a vivência profissional na prática que viabiliza a consolidação de um determinado conhecimento profissional. Além disso, compreende-se também a formação permanente, “[...] que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática” (IMBERNÓN, 2006, p. 59).

Tais ocasiões implicam, de acordo com o autor, conceber que existe um conhecimento profissional dinâmico e não estático, cujos processos de socialização não podem ser desenvolvidos parcialmente, a falta de algum deles poderia gerar um conhecimento que não é completo, mas fragmentado.

Assim, a formação inicial, como componente de uma formação contínua, precisa cada vez mais atentar para a realidade da ação docente e daí sua característica essencial, tendo em vista que nesse momento específico o futuro professor precisa estabelecer o maior número possível de relações com a escola, o ambiente escolar e a profissão docente, analisando, descrevendo e relacionando as ações desenvolvidas nesse contexto. Conforme Leite e Di Giorgi (2004), a escola precisa ser pensada na totalidade de um olhar externo, realizado pelas pessoas que pensam a escola, juntamente com o foco do olhar interno da

dinâmica escolar. Desta maneira, ao refletir sobre a formação de professores, os autores afirmam que

[...] é necessário que o aluno dos cursos de formação de professores tenha possibilidade de desenvolver formas de síntese destes dois olhares. Ou seja, é importante que, ao lado de uma convivência rica e reflexiva com o cotidiano da escola e com a perspectiva de seus agentes, o formando tenha também contato teórico e prático com o que atores externos a escola pensam sobre ela. (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 143)

Tardif (2002) afirma que esses cursos precisam considerar os saberes docentes, assim como a realidade de trabalho dos professores. Afirma, ainda, que as reformas desses cursos devem atentar para os apontamentos que a profissão exige:

Ela [a profissão] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos entre as universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida serem aplicadas na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (TARDIF, 2002, p. 23)

Ainda nessa discussão, é preciso considerar que a dificuldade dos cursos de formação de professores perpassa, principalmente, a questão de uma maior aproximação entre a escola, a universidade e o licenciando, visto que as atividades desenvolvidas no âmbito das licenciaturas não viabilizam a reflexão do futuro professor para um olhar mais crítico e reflexivo para a realidade escolar. Sob essa perspectiva, Pimenta (1997, p. 6) já apontava essa dificuldade que persiste atualmente:

Em relação à formação inicial, pesquisas [...] têm demonstrado que os cursos de formação ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios, distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Anualmente, muitos alunos ingressam nos cursos de Pedagogia e outros tantos egressam e são inseridos no mercado de trabalho. E, neste movimento, o processo dinâmico da formação inicial representa o entendimento sobre o que é ser professor, permeado por um sentimento de expectativa e idealização, positiva ou negativa, sobre a prática educativa, pois, como aponta Lima (2004, p. 1),

Caracteriza-se a fase inicial de inserção na docência, basicamente, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Entretanto, neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais.

Desta maneira, todo um imaginário está sendo constituído e as relações serão estabelecidas influenciadas de maneira geral pelos formadores da graduação e suas próprias crenças e expectativas sobre fatos e conteúdos. Então,

[...] se, ainda no imaginário do aluno, a matéria ensinada [...] é elemento simbólico intermediado de maneira suficiente pelo professor, então é provável que esse aluno tenha condições de elaborar imagens mentais da área em maior consonância e coerência com aquelas presentes no imaginário de seu professor. (PLACCO; LIMA; CHRISTOV, 2004, p. 445)

Os cursos de formação e suas constantes adaptações curriculares, a implementação dos estágios e suas finalidades, os objetivos na formação do profissional, tendem expressar a política norteadora da universidade. Ocorre, então, que tal política se concretiza na constituição do currículo do curso.

Partindo do pressuposto de que a política das universidades orienta a formação docente, no sentido do questionamento “que profissional queremos formar?”, entende-se que tal modo de conduzir o curso pode contar no discurso dos alunos concluintes, ou seja, dos futuros professores. As concepções sobre o professor, o tipo de profissional a ser formado em determinada instituição podem variar e muito, como indica García (1999, p. 30):

As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações. Assim podemos observar

numerosas, e por vezes contraditórias, imagens do professor: eficaz, competente, técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflecte, etc.

Ao analisar os processos de formação inicial de professores, é possível averiguar algumas contradições entre o que é “ser professor” e o que é ser professor atualmente e como tais concepções se perpetuam ainda hoje nos discursos dos próprios cursos de formação. Marcelo (1998) constatou em suas pesquisas que os futuros professores já chegam aos cursos de formação carregados de crenças sobre o processo de ensino, formas de execução, concepção de conteúdos, relações em sala de aula, enfim, sobre as ações educativas desenvolvidas no âmbito escolar. Averiguou também que tais concepções não se modificam no decorrer dos cursos e que muitas vezes nem são discutidas no contexto dessa formação básica.

Por fim, considerando toda essa discussão realizada sobre a formação de inicial de professores e o curso de Pedagogia, sobre as crenças e as expectativas dos futuros professores, encontramos no Estágio Curricular Supervisionado um espaço privilegiado para descrever e analisar um viés dos processos de aprender a ensinar por meio das considerações de futuros professores.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Nesta seção é apresentada uma discussão que privilegia o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um componente curricular que contribui para a formação básica de professores.

3.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ESTÁGIO

A história da formação de professores nos esclarece a forma como o estágio curricular foi alcançando espaço junto às grades curriculares dos cursos de formação. Em um primeiro momento, nos reportaremos à década de 1930, em que a formação docente se dava nas “Escolas Normais”, posteriormente nomeadas por “Habilitação ao Magistério”, com a implementação da Lei 5.692/71 (PIMENTA, 2002). Segundo a autora, no estado de São Paulo, a década de 1930 foi acompanhada de uma série de mudanças legais no ensino de professores, especialmente com a criação do Instituto de Educação (1933) e da Escola Normal Modelo Caetano de Campos (1938) em que o estágio (prática) era instituído como disciplina de “Prática de Ensino”, os cursos tinham em geral duração de 4 anos, sendo que poderiam se prolongar por mais um ano, denominado técnico-profissional.

Ocorre ainda que, de acordo com Pimenta (2002), com a Lei Orgânica do Ensino Normal, na década de 1940, foi definido um currículo único para toda a federação e podendo cada estado acrescentar ou desdobrar disciplinas de acordo com o que fosse necessário. Percebe-se, no entanto, a presença de disciplinas de “Metodologia do Ensino Primário”, nos segundos e terceiros anos do curso de formação de professores e “Prática de Ensino” no terceiro ano. A Escola Normal foi cada vez mais frequentada por mulheres de situação econômica mais favorecida, com a finalidade social de educar esposas e mães de família, além disso, preparavam-se as mulheres para o exercício do magistério para substituir o papel de mães das que não se casassem. Assim, procurava-se preparar a professora para

ensinar, de acordo com os padrões já consagrados socialmente, na tentativa de reproduzir modelos.

Nesse sentido, observa-se que

A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular). A prática profissional como componente da formação, sob a forma de um estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que, de um lado, não tínhamos propriamente uma profissão, e, de outro a destinação das alunas da Escola Normal não era necessariamente o exercício do magistério. (PIMENTA, 2002, p. 35)

A formação na Escola Normal distanciava-se cada vez mais da realidade educacional naquele momento de expansão. Ainda de acordo com a autora, “[...] a Escola Normal não estava sendo competente para formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária.” (idem, p. 44). Com o golpe militar, a crise se agravou. Ocorre também a implantação da Lei 5.692/71, que disseminou a concepção de habilitação profissional específica, tornando o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante.

A formação não tem mais o foco na escola primária, agora também se pode lecionar até a sexta série se forem cursados mais alguns anos de habilitação específica ao magistério. A intenção era atender a demanda, contudo, mesmo recebendo atendimento, a precariedade foi mantida e nesse momento a profissão docente sofre um processo de deterioração, especialmente com vistas à questão salarial. Neste momento também, não são mais as mulheres provenientes de classes mais favorecidas que frequentam os cursos normais, agora já se encontram muitas mulheres de classe média que exercem o magistério (PEREIRA, citado por PIMENTA, 2002).

A constatação de que as aulas ministradas na Escola Normal não têm conexão com a experiência que porventura tenham as normalistas no contexto da escola primária se torna cada vez mais evidente. Dessa maneira, compreende-se que:

A expansão qualitativa da escolaridade trouxe para as séries iniciais os alunos das camadas populares cuja “psicologia da aprendizagem”, cultura, valores e ideais não são explicados nas teorias frequentemente trabalhadas nos cursos de formação. (PIMENTA, 2002, p.52)

A partir das denúncias da pouca experiência prática e do excesso de teoria nos cursos de Habilitação ao Magistério “[...] surgiram iniciativas de estágio empregando inovações técnicas no desenvolvimento de atividades denominadas de ‘microensino’” (idem, p. 53). Essas atividades se davam mais no âmbito do ensino superior (licenciaturas), mas marcaram esse momento na tentativa de promover situações determinadas em que as experiências de ensino eram controladas para atingir a finalidade de desenvolver habilidades docentes nos futuros professores. De acordo com Veras, citada por Pimenta (2002, p. 53-54), o microensino age como “[...] um poderoso instrumento para aquisição de um repertório de habilidades de ensino e prepara o professor para ser dinâmico e interativo. Com isso pode reduzir a maioria dos problemas que enfrentará [...]”. Podemos observar dessa maneira o uso do treino e das técnicas cada vez mais presente nos cursos de formação de professores. Ficava relegada a cargo da Didática e de seus professores a responsabilidade em articular a Prática de Ensino/Estágio. Piconez (1991, p. 18) discute que

As tendências educacionais, desde a implantação da Escola Normal até pelo menos a República, demonstraram um ensino profissional incipiente. Somente a partir de 1968, as 4as séries de estudo foram voltadas para as disciplinas profissionalizantes, com estágios de observação e prática em escolas primárias, aspecto no qual dependeria o certificado de conclusão do curso. No entanto, as modificações instauradas no sistema educacional pela lei 5.692/72, que estabelecia qualificação obrigatória, reservava à Didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula.

Após os anos 1980, a precariedade do estágio fica evidenciada. De acordo com Piconez (1991), a Didática não dava conta de contextualizar os estudos da escola brasileira, e, segundo Pimenta (2002), as práticas que se propagavam eram de estágios burocratizados e sem supervisão, apenas de observação e participação, mas raramente de regência, além do mais, os estagiários tinham muita dificuldade em receber permissão da escola para realizarem as atividades de estágio. Piconez (1991, p. 20) afirma que:

Os alunos-estagiários da HEM estiveram nas salas de aula, mas sem condições de dar explicações teóricas sobre o vivido. A contestação maior de seus relatórios apenas ratificava a questão da má preparação dos professores, sem, no entanto, conter explicações que poderiam ter existido em todos os componentes de seu curso, enfocando ora dimensão social do processo educativo, ora as dimensões políticas ou pedagógicas.

Diante de tantos impasses, a questão tanto da teoria quanto da prática recebe um caráter ora dicotômico, ora de supremacia da teoria em relação à prática (CANDAU; LELIS citadas por PIMENTA, 2002). Nessa época, as discussões sobre a necessidade de promover a união entre a teoria e a prática permeiam o discurso dos pesquisadores nos cursos de formação de professores (GUIBU citado por SANTOS, 2008). É ainda na década de 1980 que “[...] emergiu a mobilização de educadores que resultou em dois grandes movimentos: o da revitalização do Curso Normal em nível médio e o da reformulação dos Cursos de Pedagogia.” (SANTOS, 2008, p. 67). Contudo, revitalizar nunca foi o bastante:

É preciso (foi e continua sendo) repensar novos conteúdos e novas formas de formar o professor; pensar novas formas de organizar a escola e os currículos de formação, formar um professor que [...] entenda a sua prática profissional, antes de tudo, como prática social. (PIMENTA, 2002, p. 79)

Assim, compreende-se que ainda hoje é preciso pensar cada vez mais no caráter político e social da formação de professores, e o papel desempenhado por estes docentes que muitas vezes são formados em condições incipientes, sem sequer ter a noção mais ampla da realidade escolar.

3.2 A QUESTÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO BÁSICA DE PROFESSORES

O artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, está assim explicitado:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p. 4, grifos nossos)

A discussão sobre a legislação vigente acerca da formação de professores aqui trazida não trata, nesse momento, de questionar o Parecer, mas busca visualizar as configurações dos estágios supervisionados no rol das disciplinas do curso de Pedagogia. Além disso, a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado fica mantida e garantida, até então, em 300 horas, que podem ser distribuídas em cada grade curricular de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada instituição. Dessa forma, os cursos de Licenciatura em Pedagogia precisam modificar suas grades para atender à solicitação do Parecer, fazendo-se cumprir as horas destinadas ao Estágio.

Num Parecer anterior ao mencionado acima, oriundo de uma solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, o relator Paulo Monteiro Vieira Braga Barone declara que:

[...] o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (BRASIL, 2002, p. 3)

Pimenta e Lima (2008) apontam que o estágio atua como fonte de reflexão da prática pedagógica aos professores em exercício e como uma iniciação aos alunos que adentram a escola na condição de estagiários, ou melhor dizendo, de futuros professores. Acrescentam ainda que:

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 110)

O ECS deve propiciar aos futuros professores momentos de reflexão e articulação entre o falado e o vivido, ou seja, deve instigar os futuros professores a pensar sua formação e seu futuro exercício docente diante de uma sociedade de mudanças contínuas. Precisa favorecer também a compreensão da rotina e do cotidiano das instituições escolares e da dinâmica da sala de aula. Ainda assim, muitos cursos deixam a desejar na intencionalidade dos estágios desenvolvidos nas instituições de ensino superior. Como evidenciado no breve histórico sobre essa temática, a burocratização e as práticas incipientes ainda estão longe de ser rompidas no viés desse componente curricular. Os futuros professores percebem as dificuldades em relacionar a prática pedagógica com a teoria estudada. Desse modo, Gonçalves e Gonçalves, citados por Santos (2008, p.71), apontam que:

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

Cada instituição articula o estágio partindo desta política maior de formação, criando ou não situações mais significativas aos futuros educadores. Quanto a isso, Pimenta e Lima (2008, p. 113) afirmam que:

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de

docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado.

O estágio também recebe múltiplos olhares e sua importância é estimada em cada universidade segundo seus paradigmas. Contudo, defende-se aqui a concepção do estágio como forma de inserção dos licenciandos na escola e, mais ainda, como fonte de conhecimento e pesquisa para os envolvidos (PIMENTA; LIMA, 2008).

As autoras descrevem que existem outras concepções acerca das atribuições e usos da prática no contexto da formação docente. Uma das perspectivas concebe que a prática se dá pela *imitação de modelos* já consagrados como “bons”, como já discutimos anteriormente ao descrever o histórico do Estágio Supervisionado. Nessa concepção, o futuro professor se apropria de valores, aquilo que se mostra melhor ou pior e passa a constituir seu referencial de professor. Tal perspectiva não se mostra tão eficaz e revela seus limites, ao passo que nem sempre os alunos possuem elementos que viabilizem esses “julgamentos”, além disso, a simples transposição de modelos não concebe a compreensão de que os professores e os alunos são diferentes em cada contexto histórico-cultural. Ocorre também que a valoração daquilo que é bom professor transita por concepções e interpretações muitas vezes divergentes (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 35).

Assim, quando se fala de BOM PROFESSOR, as características e/ou atributos que compõe a idéia de ‘bom’ são frutos do julgamento individual do avaliador. É claro que a questão valorativa é dimensionada socialmente. O aluno faz a sua construção própria de bom professor, mas sem dúvida, esta construção está localizada num contexto histórico-social. Nela, mesmo de forma difusa ou pouco consciente, estão retratados os papéis que a sociedade projeta para o BOM PROFESSOR. Por isto ele não é fixo, mas se modifica conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço. (CUNHA, 1986, p. 64, grifos do autor)

Pimenta e Lima (2008) afirmam que ainda hoje tal prática está presente em cursos de formação de professores, caracterizando o modo tradicional da atuação do professor, concebendo a realidade do ensino como imutável. A formação de professores é reduzida de seu valor intelectual, concebida pelo saber-fazer mais aproximado dos modelos observados. O estágio, no contexto dessa concepção,

[...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 36)

Há outra perspectiva, muito presente nos cursos de formação de professores, que considera *a prática como forma de instrumentalização técnica*. Por essa concepção também tradicional na história do ECS, concebida no paradigma de formação de professores legitimado pela racionalidade técnica, compreende-se que a prática deve favorecer o treinamento de habilidades e ações (PIMENTA; LIMA, 2008). Sabe-se que a técnica é um fator importante em qualquer profissão, mas nessa perspectiva o profissional docente fica reduzido ao exercício prático e não precisa dominar conhecimentos científicos e sim as rotinas, as atividades, as tarefas, oficinas, dinâmicas de grupo que podem incrementar a prática docente. Quanto mais treino de tais atividades, melhor o desenvolvimento das habilidades e de competências de futuros professores. Pimenta e Lima (2008, p. 39) afirmam:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o mito das técnicas e das metodologias. (grifos das autoras)

Ghedin (2006), ao discutir questões relativas ao estágio, constata que estes modelos de formação docente não levam o futuro professor ao desenvolvimento do professor-pesquisador enquanto um intelectual crítico. O estágio nesses moldes tradicionais

[...] não tem dado contribuições para a análise da prática docente, nem mesmo de novas propostas curriculares para os cursos de formação de professores, e não tem conseguido formar uma cultura docente que consiga superar aquela cultura escolar que carrega muitos vícios de uma perspectiva tecnicista da educação. (GHEDIN, 2006, p. 226)

Para os autores mencionados anteriormente, o estágio diante de tais concepções não oferece situações reais de contato com a realidade, distanciando os professores em formação de realizar práticas que atendam às necessidades reais da escola. Como afirmam Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 34), o estágio com respaldo nessas perspectivas:

Não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade contemporânea. A ênfase na racionalidade técnica, que nega a dimensão política inerente à esfera de atuação docente, tem contribuído para destituir os processos de formação de professores de uma perspectiva crítico-reflexiva, necessária para uma educação emancipatória.

Em contrapartida aos ranços vivenciados nos estágios desenvolvidos nas instituições e cursos de Pedagogia, estudos indicam (GHEDIN, 2006; PIMENTA; LIMA, 2008; LIMA, 2008; entre outros) a importância de se repensar as concepções acerca do Estágio Supervisionado. Com isso, surgem no cenário acadêmico pesquisas e discussões, em forma de encontros, artigos científicos e dissertações (SANTOS, 2005; LOPES; NONO, 2008; JANUÁRIO, 2008; SANTOS, 2008; entre outros), suscitando as reflexões sobre as Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas Licenciaturas em geral. Pimenta e Lima (2008, p. 69-79) revelam ainda que seus estudos demonstram a relevância dos ENDIPE's (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) para as discussões do estágio em “[...] uma visão contextualizada e multidimensional dos processos pedagógicos, desfazendo a visão meramente instrumental da didática e ampliando sua abrangência.” (p. 72). Nesse sentido, estes estudos revelam uma maior preocupação com os processos de construção da identidade docente.

Entende-se que o estágio se configura como um eixo de grande importância nos cursos de Licenciatura (LIMA, 2008). Ocorre, portanto, que o estágio não tem uma finalidade em si mesmo, não é o único componente da formação de professores. Assim, quanto ao Estágio Supervisionado, podemos observar que:

Há uma perspectiva de ritual de passagem intermediando as práticas de Estágio/Prática de Ensino. Seu caráter passageiro faz com que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Defendemos este componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras

disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (LIMA, 2008, p. 198)

Partindo dessa concepção, o estágio passa a ser compreendido pela superação da dicotomia entre atividade teórica e atividade prática, assim sendo, Pimenta e Lima (2008) elucidam um percurso formativo por meio do Estágio Supervisionado em que ocorre uma maior aproximação da realidade escolar na qual atuará o futuro professor. O estágio é compreendido por uma atividade teórica fundamentalmente intrínseca à formação docente, que viabiliza o aprendizado da práxis docente. Desse modo,

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é 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. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 45)

É neste contexto que surgem os estudos acerca do estágio como pesquisa e pesquisa no estágio (PIMENTA; LIMA, 2008; GHEDIN, 2006; LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008). Emergem destas discussões os conceitos de estágio relacionado à *epistemologia da prática, professor intelectual, crítico e reflexivo, professor pesquisador de sua prática*, considerações estas oriundas de discussões mais amplas relacionadas à formação docente, mas que nesse caso são incorporadas para explicar as relações possíveis nessa concepção de estágio.

Segundo Ghedin (2006, p. 226), a proposta de estágio em questão,

[...] assume como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação², em que o conhecimento faz parte da ação, em uma apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, a fim de transformar a escola em espaço de construção da identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor.

² Sobre essa discussão trazida pelo autor ver SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, p.77-92.

A partir dessas discussões é possível perceber que o estágio não é visto como algo separado das demais disciplinas do curso de Pedagogia, nem é um momento único em que a prática é o centro das atenções. Torna-se, então, necessário

[...] considerar um processo formativo do professor no qual o estágio tenha por objetivo formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção dos saberes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas. (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 37)

Guimarães (2004) discute a questão da identidade profissional, inicialmente desenvolvida nos cursos de formação básica para a docência, por meio das expressões “identidade para si”, em que o professor se vê como tal, ou seja, Eu, o Professor. Essa identidade incide diretamente no desenvolvimento e fortalecimento da “identidade para os outros”, referente ao modo como a profissão se apresenta, sendo assim, o professor que está na escola.

Em decorrência disso e através das teorias estudadas (leituras, discussões e reflexões) e dos saberes adquiridos em experiências anteriores, é que a identidade profissional vai sendo construída. Os alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas possuem certas experiências e saberes no que se refere à docência, outros até mesmo já atuam como educadores. Contudo, conforme observações preliminares nota-se que muitos ainda não se identificam enquanto professores, ou melhor, futuros professores em início de carreira.

O ECS, nesse sentido, atua como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade (LIMA, 2008), além disso, é um momento em que se trabalha a identidade em formação (PIMENTA; LIMA, 2008). A significação social da profissão docente contribui de maneira direta na construção da identidade de futuros professores, assim como, incide na identidade de professores em exercício. Por isso, a necessidade de aproximar o estagiário da escola e sua realidade, sendo assim:

O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano

da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 67-68)

Nesse sentido, a maior provocação da realidade social aos cursos de formação é pensar no processo de reconhecimento dos licenciandos como futuros professores:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 1997, p. 7)

Diante disso, é possível refletir a partir dos seguintes questionamentos: afinal, quais são as exigências para o professor que está sendo formado nos dias de hoje? O que é importante na formação de uma base sólida de conhecimentos (conteúdos) em um curso de Pedagogia? O estágio curricular possui quais finalidades nos cursos de Formação de Professores? De que maneira o estágio contribui na construção dos processos de aprender a ensinar aos licenciandos em Pedagogia?

Aqui se insere o estágio enquanto atividade teórica e atividade prática, prática social e reflexão da realidade escolar:

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividade nas escolas, com professores na sala de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 110)

Neste sentido, é preciso atentar para a qualidade empregada nas horas de estágio realizadas, em um sentido mais amplo, tanto na questão da preparação, da chegada, no desenvolvimento, no acompanhamento, na reflexão e análise das experiências vivenciadas nesse processo, as considerações e orientações necessárias para tecer conclusões, com

respaldo dos formadores tanto dentro da Universidade quanto dentro da escola em que se realiza o estágio.

Para concluir as discussões deste capítulo, é preciso elucidar que se acredita nas possibilidades de intervenção, aprendizado, desenvolvimento e reflexão que as atividades do Estágio Curricular Supervisionado podem trazer aos futuros professores. Posto que muitos estudos ainda precisam ser feitos nessa temática e nos temas que a envolvem, lançam-se as questões e objetivos que norteiam esse estudo.

4 A PESQUISA

O pesquisador é aquele que primeiramente se tornou inquieto diante de experiências significativas em sua vida. Ele investiga, articula suas hipóteses com o apoio da teoria e de sua experiência para compreender fenômenos dentro de um contexto específico: seu campo de pesquisa. Segundo Gatti (2007), a pesquisa em Educação se insere como uma prática, dentro de um contexto histórico específico cujas faces se refletem nas relações sociais estabelecidas nas instituições e sistemas escolares. No que tange a temática Educação, se processam as relações de ensino e de aprendizagem, relações estas que por sua vez possuem processos intrínsecos, muitas pessoas envolvidas, locais socialmente definidos e conseqüências de suas práticas. Assim, nossa pesquisa se insere em uma dessas vertentes que perpassa tais relações, configurando-se como uma prática social de cunho científico.

Nesse sentido, é possível localizar este estudo no campo da pesquisa educacional, pois buscou investigar processos educativos no que tange a formação inicial de professores. Tratando-se de uma pesquisa em Educação, este estudo se situa no âmbito da investigação qualitativa, visto que se preocupa com o processo investigativo, ou melhor, com a construção dos aspectos inerentes ao contexto estudado.

Segundo Bogdan e Bicklen (1994, p. 47-51), a investigação qualitativa pode ser identificada por meio de cinco características:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...]

Deste modo, estes autores afirmam que os pesquisadores utilizam os mais variados recursos na coleta de dados, sendo que a investigação qualitativa pode recolher os dados de diferentes maneiras sem perder suas características.

A opção por trilhar pelos caminhos de uma abordagem qualitativa se justifica à medida que a intenção primeira deste estudo seria ouvir futuros professores e não tê-los apenas como um objeto de estudo, contudo visualizá-los como sujeitos ativos em seu processo dinâmico de formação para o exercício da profissão docente.

Não se pretendeu, com essa pesquisa, comprovar hipóteses, mas ir ao encontro do sentido que os sujeitos dão ao contexto e dessa forma ser analisado e compreendido sob a ótica de alguém que se inseriu no campo de pesquisa, ouviu os participantes, leu seus escritos e com a fundamentação teórica elaborou uma leitura crítica da questão estudada. Tal modo de desenvolvimento da pesquisa compreende que “[...] o processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (idem, p. 51).

Articulando com Bogdan e Bicklen (1994), apresento meu *ambiente natural*, fonte direta dos dados: o espaço é a Universidade Federal de São Carlos, localizada na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, e mais especificamente, as aulas da disciplina “Estágio Supervisionado para a Formação em Docência” da grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da referida IFES. A busca por esta aproximação deve-se ao fato deste ser o momento de encontro com os sujeitos, saber o que pensam, como se posicionam, o que falam, enfim, vivenciar a mesma experiência, mas de outro ponto de vista: o de quem pesquisa.

Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 26),

Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

O curso de Licenciatura em Pedagogia no qual foram coletados os dados para esta investigação teve sua grade curricular reformulada no ano de 2004. Com a vigência de uma nova equipe de coordenação de curso, outro Projeto Pedagógico de Curso foi elaborado, buscando uma melhor adequação do curso às novas exigências para a estruturação das licenciaturas e a formação plena do Pedagogo (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008). Tais exigências estão relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Quanto a esse processo é possível perceber que:

Em 2002 iniciou-se um novo processo de reformulação do curso; seguindo a tendência das discussões nacionais referendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006; a qual levou a extinção das habilitações, passando o curso a formar o Pedagogo Pleno. Esse processo de reformulação foi concluído em fevereiro de 2004. Entretanto, em 2006 o Conselho do Curso realizou pequenos ajustes na grade curricular, corrigindo distorções percebidas por professores e alunos. Conseqüentemente, o curso de Pedagogia passou a formar Pedagogos para atuarem junto à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Gestão Escolar (Administração e Supervisão), na Orientação Educacional e na Coordenação Pedagógica das Escolas. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2008, p. 4)

Entretanto, os sujeitos da pesquisa são provenientes de uma turma ingressante no ano de 2006 e, neste momento, a grade que regia o curso foi aquela implantada no ano de 2004 pela coordenação de curso anterior, assim sendo, as considerações seguintes referem-se a esse Projeto Pedagógico de Curso ao qual estão vinculados os sujeitos da pesquisa.

A formação do Pedagogo, nesse curso de Licenciatura em Pedagogia, mais especificamente na grade de 2004, agrega a habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Orientação Educacional, Supervisão Educacional e Administração Educacional. Conta também com as habilitações complementares oferecidas em Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. A carga horária final do curso se expressa em 3.320 horas, registradas na grade curricular, subdividas no decorrer do curso em: disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas e atividades científico-culturais.

O perfil do profissional a ser formado nesse curso se articula em consonância com o perfil do profissional formado no contexto da Universidade em que está inserido. Desse modo, acentua algumas competências consideradas:

[...] “aprender de forma autônoma e contínua”, realizando o duplo movimento de derivar o conhecimento; “atuação inter/multi/transdisciplinarmente”, trabalhando em “equipes multidisciplinares”; “pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional”. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p. 16)

Especificamente sobre a formação do pedagogo, o curso busca tornar apto o profissional “[...] comprometido com a qualidade social da educação, tem como objetivo formar o Pedagogo para atuar na docência das séries iniciais, na orientação, supervisão e administração do trabalho educativo” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p. 16). Além disso, apresenta que o objeto de trabalho específico desse profissional

[...] centra-se nos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à educação escolar, sendo, por isso, a prática pedagógica o componente curricular central que permeia todo o processo de formação, o que não impede que esse profissional esteja apto a atuar também em outros contextos educativos. (idem)

Segundo este Projeto Pedagógico (2004), os pilares básicos em que está assentada a formação do Pedagogo, encontra-se a base de conhecimento para a docência e para a gestão democrática.

A base de conhecimento para a docência concebe uma preparação em termos do conhecimento específico, os conhecimentos relativos à preparação pedagógica e os conhecimentos relativos às “práticas de ensino”. Quanto à base de conhecimento para a gestão democrática, o curso contempla conhecimentos sobre questões básicas referentes à administração e supervisão escolar e à orientação educacional no que tange:

[...] a pesquisa como base para a atuação; a participação efetiva dos membros da comunidade escolar; os processos decisórios e formas de liderança; o conhecimento dos alunos, suas famílias e comunidade como referência tanto para o planejamento curricular quanto para a gestão da escola. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p.29-30)

No que se refere à disciplina “Estágio Supervisionado para a Formação em Docência”, é ministrada no sexto termo do curso, numa carga horária de 240 horas. De acordo com o programa da disciplina, seus objetivos gerais e específicos são os seguintes:

Objetivos gerais da Disciplina

A disciplina tem por finalidade possibilitar aos futuros pedagogos e pedagogas situações de inserção no cotidiano das séries iniciais de uma escola de Ensino Fundamental para planejar, desenvolver e avaliar aulas em diferentes componentes curriculares, analisando esse processo

à luz da literatura educacional.

Fonte: NEXOS (Sistema de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da UFSCar)/2008.

QUADRO 1: Objetivos gerais da disciplina

Objetivos Específicos

Ao final do semestre o/a aluno/a deverá ser capaz de: 1.Localizar as principais características de contexto atual que influenciam o Ensino Fundamental; 2.Reconhecer os principais problemas encontrados atualmente no ensino fundamental; 3.Entender a sala de aula e a prática docente inseridas no contexto das políticas públicas, da instituição, da socialização e da formação do professor. 4.Desenvolver, aplicar e analisar instrumento para caracterização dos/as alunos/as e professor/a de uma sala de aula 5.Observar, descrever e analisar as práticas pedagógicas de uma sala de aula das séries iniciais do ensino fundamental; 6.Participar das aulas de uma sala de aula das séries iniciais, colaborando no atendimento aos alunos e na elaboração de material pedagógico e recursos instrucionais; 7.Planejar, desenvolver e avaliar processos de ensino e aprendizagem em diferentes componentes curriculares, em uma turma das séries iniciais do ensino fundamental; 8.Redigir relatório final com: a) caracterização da escola, da sala de aula, do/a professor/a e dos alunos da turma analisando os dados a partir de, no mínimo, os textos indicados na bibliografia básica; b)descrever e analisar as prática pedagógicas desenvolvidas na turma onde o estágio for realizado; c) descrever e analisar o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação das regências e/ou situações de ensino realizadas pelo/a estagiário/a.

Fonte: NEXOS (Sistema de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da UFSCar)/2008.

QUADRO 2: Objetivos específicos da disciplina

A ementa prevê o desenvolvimento das seguintes atividades:

Ementa da Disciplina

Discussão de textos previamente lidos sobre temas pertinentes à docência nas séries iniciais, orientações para a participação na vida da escola e orientações para a redação de relatório final serão realizados em aulas na universidade, com duração de quatro horas semanais e de caráter teórico. Pretende-se, ainda, que as estagiárias e estagiários assumam situações de regência de classe, planejando, desenvolvendo e avaliando aulas em diferentes componentes curriculares. As atividades realizadas na escola, num total de 240 horas no decorrer do semestre, devem ser analisadas pelos alunos e alunas à luz da literatura estudada e das orientações recebidas nas aulas teóricas, compondo o relatório final, instrumento que caracteriza a integralização da disciplina.

Fonte: NEXOS (Sistema de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da UFSCar)/2008.

QUADRO 3: Ementa da disciplina

A proposta da disciplina se configura pela constituição de três momentos essenciais, dos quais participei como pesquisadora, por meio de uma observação participante³:

- Aulas presenciais na Universidade, realizadas às sextas-feiras (8:00 – 12:00), nas quais se discutiam textos, faziam reflexões sobre teoria e sobre a realidade vivenciada por cada estagiário.
- Momentos de inserção nas escolas para a realização do Estágio Curricular Supervisionado, por meio de observação e participação nas aulas de uma sala das séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Registro das observações e participação das aulas de uma sala de aula, no ambiente Moodle, como forma de apresentação do diário de campo do estagiário.

Bogdan e Bicklen (1994) se referem aos papéis que o observador pode desempenhar no campo/instituição: um investigador pode apenas observar sem participar de nenhuma atividade, em contrapartida outros investigadores podem ter um envolvimento completo existindo uma sutil diferença entre o seu comportamento e dos sujeitos participantes da pesquisa. Contudo, os investigadores qualitativos desempenham esses dois papéis em momentos distintos. E, nesse sentido, vi-me como participante/observadora desse contexto educacional, cujos sujeitos eram instrumentos principais na investigação.

4.1 FONTE DE DADOS

Considerando a questão de pesquisa que norteia esse estudo e compreendendo as características descritivas e analíticas dessa abordagem, apresento a fonte de dados

³ Esta observação participante foi propiciada, além da autorização da docente responsável, por meio do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD). O PESCD foi instituído na Universidade Federal de São Carlos em 1997, sendo destinado para o aprimoramento a formação dos discentes de Pós-Graduação por meio de estágio supervisionado em atividades didáticas nos cursos de graduação durante um semestre letivo.

utilizada durante o processo de coleta, procurando envolver as mais diversas fontes que viabilizassem a triangulação dos dados obtidos:

1. Registro e participação nas aulas na universidade
2. Diários de campo dos futuros professores por eles disponibilizados no ambiente Moodle
3. Questionário para todos os 23 sujeitos da pesquisa
4. Materiais produzidos pelos alunos no decorrer da disciplina (reflexões, avaliações, histórias pessoais, relatório final)
5. Entrevistas semi-estruturadas individuais com sete sujeitos, selecionados aleatoriamente, com gravações em áudio, posteriormente transcritas e analisadas.

Atrelados à observação participante nas aulas das sextas-feiras, os registros em diário de campo justificam-se pela importância de compreender o movimento de reflexão estabelecido durante as aulas, as discussões trazidas pelos professores em processo de formação, ou seja, o processo de construção da identidade dos futuros docentes. Esse movimento também pode ser observado na escrita dos alunos em diários de campo sobre a rotina de cada participante durante a sua permanência e vivência nas salas de aula, seus processos formativos e as descobertas da prática.

Zabalza (2004) apresenta as mais diversas contribuições e utilidades dos diários, afirmando que o uso metodológico desse tipo de instrumento pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor durante a sua formação contínua, um modo de ter acesso ao mundo pessoal dos professores, no qual se pode explicitar os próprios dilemas além de atuar como um meio de avaliação e reajuste de processos. Para este autor,

Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrativas autobiográficas”. Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos. (ZABALZA, 2004, p. 14, grifos do autor)

Assim, Holly citado por Zabalza (2004), apresenta os diversos tipos de diários, classificando-os em função da modalidade de narração que se utiliza. Nesse sentido, no rol das diferentes modalidades, os diários de campo que são componentes desse estudo, possuem uma finalidade *analítica*: “[...] nesse tipo de diários o observador se fixa nos aspectos específicos e/ou nas diversas dimensões que fazem parte da coisa que se deseja observar” (idem, p. 15).

Um dos espaços onde ocorrem os intercâmbios de informações entre professores e alunos do curso de Pedagogia focalizado neste estudo, além da sala de aula, é o Ambiente Virtual de Aprendizagem da plataforma Moodle, um software livre que proporciona a mediação da disciplina pela Internet. Neste ambiente, ficam disponíveis materiais elaborados pelos docentes e que compõem os materiais pedagógicos das disciplinas. Além disso, o ambiente disponibiliza um espaço para divulgação de notícias, recados e informações gerais acerca do desenvolvimento das atividades realizadas no contexto das disciplinas, como por exemplo, os fóruns, motivados pela participação dos alunos. A plataforma Moodle pode ser personalizada de acordo com o projeto dos docentes, além disso, cada membro pode colocar sua foto para ser visto por toda a turma. Na disciplina em questão, o espaço também foi utilizado como forma de postagem dos diários de campo dos alunos, contendo a experiência cotidiana no contexto das salas de aula em que os futuros professores estagiaram. O professor e seus tutores podiam ler os diários dos alunos e abaixo de cada nova inclusão dos relatos podiam também emitir um *feedback* aos alunos.

Como forma de caracterizar os sujeitos participantes dessa pesquisa, optou-se também pelo uso de questionários contendo em sua grande maioria questões abertas visando uma maior liberdade de expressão por parte dos alunos. Corrobora-se com Laville e Dionne (1998, p. 186) quando afirmam que as questões abertas possibilitam o surgimento de respostas mais amplas.

A impositividade evocada antes desaparece, o interrogado acha simplesmente um espaço para emitir sua opinião. Tem assim a ocasião para exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências. Tal instrumento mostra-se particularmente precioso quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido.

Assim sendo, os questionários (ANEXO A) foram aplicados com todos os alunos da turma (vinte e três alunos no total) e possibilitaram uma visão mais geral acerca das concepções dos futuros professores, suas trajetórias escolares e expectativas em relação à profissão e ao ECS. Conseqüentemente, alguns pontos mereceram maior discussão e foram mobilizados para um maior esclarecimento. Nesse contexto, elegeu-se a elaboração de entrevistas qualitativas, individuais, semi-estruturadas, vislumbrando a ampliação dos dados acerca dos sujeitos da pesquisa. Isso se justifica à medida que

[...] a entrevista oferece mais amplitude do que o questionário, quanto à sua organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados, os entrevistados permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. (LAVILLE; DIONNE, 1998, p. 188-189)

Segundo Gaskell (2002, p. 65), a entrevista qualitativa é utilizada como um modo de mapear e compreender a vida dos respondentes, afirmando que este instrumento

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Ocorre, portanto, que a entrevista, em investigações qualitativas, assume a função de uma conversa intencional com objetivos específicos (BOGDAN; BICKLEN, 1994). No caso da pesquisa aqui descrita, tal escolha busca “[...] constituir a estratégia dominante para a recolha de dados [...] em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134). Tendo em vista que no caso da “[...] observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha a uma conversa entre amigos” e, ainda assim, assumindo o caráter protocolar e a fidedignidade da coleta, mais precisamente no final do estudo “[...] quando se procura informação específica, o observador participante determina momentos para se encontrar com os sujeitos, com vista a conduzir uma entrevista mais formal” (idem, p. 134), optou-se, assim, pela entrevista semi-estruturada e individual.

A escolha por esse grau de estruturação das entrevistas já realizadas, assim como o seu caráter individual, está firmado no delineamento metodológico adotado, pois se acredita que: “Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos [...] baseada no objectivo da investigação” (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 136). Acredita-se também na particularidade da realização de entrevistas individuais para posteriormente contrapor os dados e analisá-los também pela *interação díade* provocada pela *entrevista em profundidade* (GASKELL, 2002).

Deste modo, selecionaram-se, entre os 23 sujeitos da pesquisa, por meio de uma *amostra aleatória simples* (LAVILLE; DIONNE, 1998, p. 171) composta por sete (7) futuros professores, alunos do sexto termo do curso de Pedagogia, para a realização das entrevistas. Todos os convidados aceitaram a proposta e foram informados dos objetivos da pesquisa. As entrevistas mantiveram um mesmo roteiro para norteá-las (ANEXO B), como nos apresentam Lüdke e André (1986), que precisou ser adaptado para cada sujeito buscando uma melhor evolução da conversa. Elas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas⁴.

Finalmente, reunido todo o material, a proposta de apreciação versa sobre os focos obtidos por meio dos objetivos específicos, norteando o processo de análise dos dados coletados.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 23 alunos do curso de Pedagogia, ingressantes no ano de 2006, matriculados na disciplina “Estágio Supervisionado de Formação para a Docência”, ministrado no sexto termo do referido curso, no período diurno, durante um semestre letivo. Neste estágio, os alunos teriam que cumprir 240 horas na escola e 60 horas na universidade com orientações em grupos ou individualmente (NEXOS, 2008). Para isso, eles estagiaram em três escolas do município de São Carlos que concordaram em recebê-los. Os alunos foram informados que o estágio não seria apenas de observação, mas também precisava da participação dos alunos, pois a escola também havia solicitado desta maneira.

⁴ Os sujeitos participantes dessa pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram informados sobre os objetivos e finalidades desse estudo.

Conforme é apresentado no Plano de Ensino Consolidado da disciplina em questão (NEXOS, 2008), as atividades dos alunos no contexto escolar envolve primeiramente observar e registrar o cotidiano das aulas, além de cooperar com o(a) professor(a) da classe de estágio naquilo para que for requerido.

Um questionário de caracterização pessoal foi aplicado com os sujeitos da pesquisa como meio de visualizar algumas informações acerca do percurso como profissional docente em formação. Sendo assim, no que se refere aos *dados gerais* acerca dos 23 sujeitos, 13% são do sexo masculino e 87% do sexo feminino, marcando aqui mais uma vez a presença maciça de mulheres em cursos de Pedagogia.

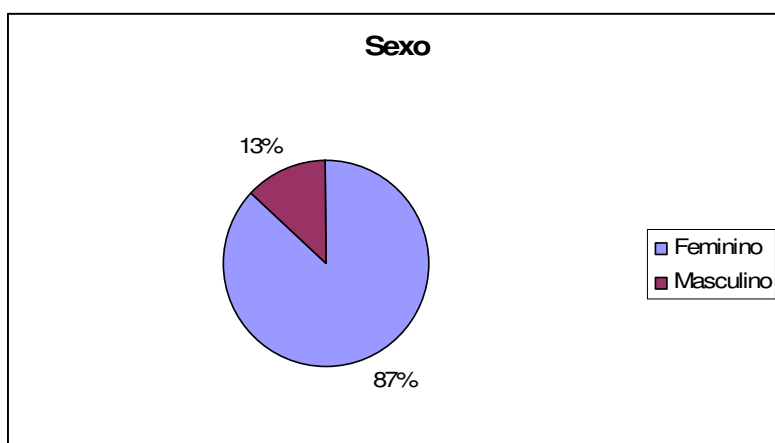


FIGURA 5: Gráfico de caracterização pessoal (Sexo)

Os futuros professores, no momento da coleta de dados, apresentavam *idade* entre 20 e 28 anos, conforme evidenciado no gráfico abaixo.

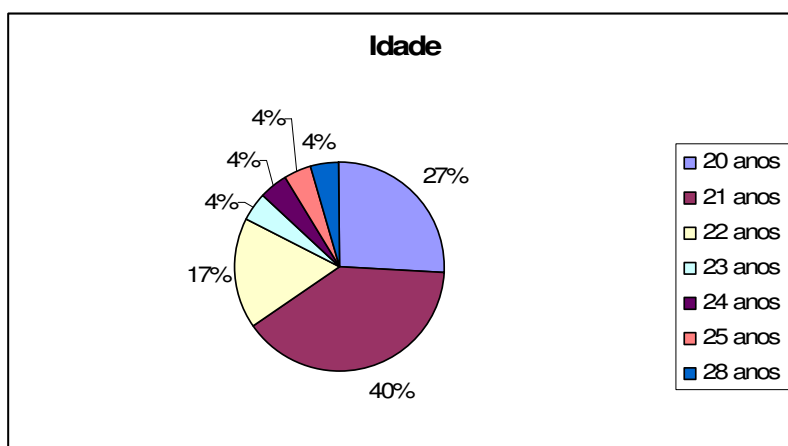


FIGURA 6: Gráfico de caracterização pessoal (Idade)

Quanto à *trajetória escolar*, foi solicitado que os sujeitos relacionassem a esfera de ensino na qual receberam sua formação, indicando se em instituição pública ou particular. Assim, a devolutiva indica que referente à formação no Ensino Fundamental – Ciclo 1 (1ª a 4ª série), 66% dos sujeitos estudaram em instituições públicas, 30% particulares e 4% estudaram em ambas as instituições. A respeito da formação no Ensino Fundamental – Ciclo 2 (5ª a 8ª série), os dados apontam que aproximadamente 48% estudaram em instituição pública, 43% em instituição particular e 3% em ambas instituições. Já no Ensino Médio (1º ao 3º ano), 52% concluíram esta etapa da Educação Básica em instituições particulares, 33% em instituições públicas e 3% em ambas as instituições. A formação em curso Normal Superior ou Magistério foi mencionada por apenas 17% dos sujeitos.

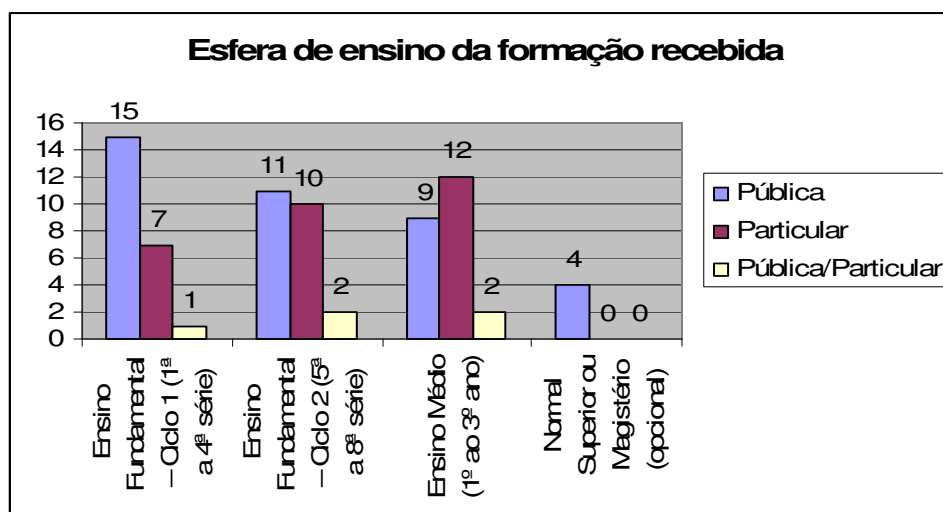


FIGURA 7: Gráfico de esfera de ensino da formação recebida

No tocante da segunda questão do tópico sobre a trajetória escolar, buscou-se averiguar um pouco das *lembranças dos futuros professores acerca de sua vida escolar*. Essa questão foi subdividida em três focos principais: lembranças *dos professores*, das *aprendizagens dos conteúdos escolares* e por último *da escola*.

Sobre os seus professores, 91% dos entrevistados relacionam suas lembranças aos motivos que remetem aos laços afetivos que mantinham com os professores, atribuindo valor aos docentes como “bons” ou “ruins”. Rememoram, em aspectos negativos, aqueles que eram bravos, enérgicos, rígidos, carrascos, mal humorados, insuportáveis, além do medo que

sentiam em relação às dificuldades de algum conteúdo curricular, pela cobrança do professor. Segundo A20⁵,

[...] posso dizer que durante minha escolarização tive diferentes tipos de professores, alguns me recordo mais outros menos. Lembro das três professoras da quarta-série, mas a de Português parece que ainda sinto medo de recitar a conjugação verbal. As outras duas guardo na memória com bastante carinho. Já tive professora brava, chata que eu não gostava, brava que eu gostava. Professores que sabiam bem o que estavam ensinando, outra que pedia o caderno do ano anterior para passar a lição em outra sala.

Dentre esses, há ainda quem afirme que os mais rígidos foram os que melhor ensinaram e com que eles mais aprenderam, pois, “Normalmente os que eram mais amigáveis tinham pouco domínio dos conteúdos, no entanto, aqueles considerados carrascos pelos alunos, exigiam e cobravam com mais propriedade já que suas aulas eram densas” (A12).

Quanto aos aspectos positivos, afirmam ter saudade, lembram do apego que tinham com os professores que davam maior abertura para o estreitamento de laços, alguns afirmam manter contato com seus docentes constantemente, que os professores estabeleciam certa relação pessoal com os alunos, sendo amigos e conselheiros, por vezes até “cupido”. Outros afirmam que não tinham problemas com os professores, já que eram apreciados como “bons alunos”.

As referências trazidas apontam, dentro desse grupo considerado pelo foco na afetividade, que os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série) são lembrados mais pelo lado humano, afável, cordial e com pouca menção à braveza ou aspereza. O caráter da aprendizagem também é mencionado, nesse período, como algo marcante, especialmente a professora de alfabetização, que por vezes ensinou algo significativo para eles. Já os professores do segundo ciclo e ensino médio, são mais lembrados pelas capacidades de transmissão de conhecimento, dinamismo, ora por dedicação ora por frustração, competência e pouca menção pela amizade. Nesse sentido, A18 escreveu que

Me recordo com mais carinho dos professores do ensino fundamental, os quais tinha mais contato e acabava me apegando mais. Os professores do ginásio e do ensino médio deixaram lembranças de acordo com a

⁵ Os questionários foram identificados de A1 a A23 (Aluno 1 a Aluno 23).

competência, me lembro dos bons e dos maus professores e de suas aulas marcantes.

Ainda nesse enfoque, A12 recorda que “[...] os professores do colegial me trazem lembranças mais relacionadas a aprendizagem voltada para passar no vestibular, o nosso contato era bem técnico, somente para tirar dúvidas”. Já A1 apresenta uma crítica aos seus professores, afirmando que “No ciclo II, os ‘especialistas de área’ parecem frustrados por terem ‘estudado tanto’ pra ser ‘somente’ um professor”.

Alguns participantes apontam que os professores que tiveram na escola particular são os melhores que já tiveram, que geralmente são próximos dos alunos e mais flexíveis. Já os professores da escola pública são mais militaristas e rigorosos. Outros 4% dos participantes fizeram menção aos aspectos voltados diretamente ao ensino, relatando experiências de ensino-aprendizagem mantidas nos diversos períodos de escolarização:

A respeito das lembranças que tenho dos meus professores, inicialmente na 1ª série acho que foi uma das professoras que mais me ensinou, as outras professoras (2ª e 3ª séries) não foram tão marcantes, porque estas apenas cumpriram um papel reprodutor de conhecimento ao meu ver. Quando estava na 4ª série foi que percebi que o professor pode ser muito mais do que parece, isto pela aplicação e esforço que observei da professora para com as minhas dificuldades [...] No ensino médio foi notório a função dos professores voltada para o vestibular por 3 anos, e isso as vezes era meio chato, porém, mesmo com o vestibular a professora de Literatura tinha uma dedicação além para com os alunos e isto era cansativo [...]. (A9)

Por fim, 4% afirmaram ter vagas lembranças de seus professores, sem maiores explicações.

Quanto às **lembranças que os futuros professores trazem acerca da aprendizagem dos conteúdos escolares**, de maneira geral relataram as suas dificuldades e/ou facilidades em aprender os conhecimentos transmitidos. Assim, 36% dos participantes apresentaram suas dificuldades relacionadas diretamente com conteúdos das disciplinas de Exatas (Matemática, Química, Física). Esses participantes qualificam as disciplinas de Exatas como o foco de sua maior dificuldade no período escolar, especialmente a Matemática, afirmam que eram custosas a serem aprendidas, além disso, eram vistas como o grande problema de aprendizagem, como ilustram os trechos abaixo:

Com relação aos conteúdos, tive muita dificuldade com a Matemática, desde pequena. Isso me prejudicou muito, pois quanto menos entendia, menos me interessava. Isso se prolongou até o colegial. (A22)

Da aprendizagem dos conteúdos escolares, me lembro que as matérias de exatas eram muito custosas, ou seja, demandava um maior empenho para o aprendizado [...]. (A9)

[...] meu maior problema era a Matemática e minha professora explicava uma vez só e quem aprendeu, aprendeu quem não havia aprendido era para treinar em casa, isso me causou um desestímulo que percorreu durante toda minha vida. (A7)

Outros 36% afirmam que no período de escolarização não tinham dificuldades em aprender os conteúdos escolares, pois conseguiam prestar atenção na explicação do professor, outros porque gostavam de aprender novas coisas, alguns eram bem disciplinados e por isso aprendiam, e outros afirmam que tinham facilidade em aprender. Apesar desses apontamentos, inserem-se nesse grupo a tabulação citada anteriormente em que alguns encontravam dificuldade nas disciplinas de exatas, nesse caso particularmente foi citada a disciplina de Matemática. Nesse sentido, A23 relata que *“Sempre fui boa aluna e não tinha grandes dificuldades para aprender os conteúdos. A matéria que eu mais tinha dificuldade era a Matemática”*. Para A4, *“Nunca tive grandes dificuldades em nenhum conteúdo e o que me fazia gostar mais ou menos de algum era a forma como cada professor transmitia”*. Finalmente, A21 destaca que *“Eu sempre gostei de estudar a ir a escola e a minha aprendizagem em relação aos conteúdos sempre foi tranquila”*.

Dos participantes em questão, outros 8% apontam que se esforçavam muito para aprender os conteúdos escolares, especialmente no ensino médio, assim precisavam estudar muito para aprender, como sugere a afirmação de A20 de que *“Eu sempre me esforcei para aprender, ficava tentando e tentando até conseguir”*.

Além dessas afirmações, 16% deles apontam que a aprendizagem dos conteúdos escolares está aliada ao modo como os professores ensinavam, principalmente quando as aulas eram ministradas de maneira dialogada ou quando os conteúdos eram expostos de maneira mais dinâmica ou com experiências concretas, voltada para uma aplicação prática. Por isso afirmaram que:

As aulas que tinham experiências para nós alunos realizarmos ficaram mais gravadas na minha mente, mas também aquelas que os professores estimularam a participação também. (A15)

Lembro-me mais dos conteúdos que foram transmitidos ou por atividades práticas (principalmente em exatas) ou por diálogos. Lembro-me muito bem dos conteúdos de ensino religioso, pois a professora não escrevia na lousa, nem ditava, nem dava-nos material algum. Apenas conversávamos. (A1)

Finalmente, 4% dos participantes afirmam que a aprendizagem dos conteúdos escolares foi apenas uma forma de decorá-los para cumprir com uma obrigação, os outros últimos 4% afirmam que a lembrança mais nítida dos conteúdos se refere ao aprendizado de atitudes e valores que os professores transmitiam.

Quanto às **recordações que os participantes manifestaram sobre a escola**, foi possível perceber que 50% deles rememoraram suas relações afetivas com o ambiente escolar, referindo-se aos bons momentos que viveram enquanto alunos, a maneira como agiam, a relação com as pessoas da escola, com os amigos. Mencionaram também aprendizagens importantes que tiveram no contexto escolar. Segundo A21, a escola teve papel significativo em sua vida:

A escola foi sempre um espaço maravilhoso de estar, pois foi nela que passei a maior parte da minha vida, pude chegar a Universidade e fazer amigos. Eu acredito que é importante ter uma base sólida de aprendizagem desde os primeiros anos escolares e eu sempre pude vivenciar aprendizagens importantes dentro da escola, tanto escolares quanto pessoais.

Ainda sobre suas memórias escolares, A20 relatou:

Guardo um grande carinho pelas escolas que estudei, a última durante oito anos! É engraçado, mas sempre que volto me lembro de andar pelos pátios, conversar com minhas amigas, observar meu namorado... Acho que por mais que tenhamos passado por momentos nem sempre maravilhosos, a escola sempre vai possuir um lugar especial em nossa lembrança, principalmente pelos amigos que no meu caso não se restringem aos alunos, mas aos professores, ao diretor, a coordenadora, as merendeiras e as serventes.

As *recordações sobre o espaço físico escolar* foram narradas por 24% dos participantes. Os relatos abaixo ilustram o modo como os sujeitos se referem a este espaço.

Minha escola possuía um espaço físico muito amplo e bonito, sendo que desde o jardim de infância até o Ensino Médio estudei na mesma escola. (A3)

Minha escola se encontrava em um prédio antigo, ela também não era muito grande e só tinha o ensino da 1ª a 8ª série, mas só estudei lá até a 5ª série. Tinha uma rampa que no recreio adorávamos ficar subindo e descendo, também tinha uma horta que nós não podíamos entrar e então íamos lá escondidos. Tinha uma quadra bem grande para educação física. (A7)

No que tange as recordações sobre a escola, 12% mencionaram as diferenças que sentiram quando passaram de uma escola pública para uma escola particular. A19 lembrou que

No primeiro momento estudei em escola pública, porém quando mudei para a escola particular senti diferença, pois o ambiente era muito diferente. Pude perceber a falta de recursos que a escola pública onde estudei tinha como a falta de material didático, livros e computadores.

Dos participantes, 8% relataram recordações de situações ruins que vivenciaram no ambiente escolar.

A escola que estudei mais tempo não me agradava muito, não sei se era porque eu era nova e preferia ficar em casa realizando outras atividades que me davam mais prazer, lembro que inventava que estava passando mal para poder ir embora, não era um ambiente muito acolhedor. (A16)

Ao serem questionados sobre *o modo como os seus professores ensinavam*, 60% dos participantes, descreveram que eram ensinados, como eles próprios citam, de forma tradicional. As aulas expositivas, o uso de giz e lousa como recursos materiais em sua grande maioria, além do respaldo de livro didático ou apostila, seguido de cópia e resolução de exercícios foram formas muito citadas pelos futuros professores. Muitos também se referiram à cartilha como a forma que foram alfabetizados. Dessa forma, apontaram que

A maioria dos professores que eu tive ensinava da forma tradicional, davam uma aula expositiva, utilizando apenas a apostila como modelo. Primeiramente escreviam a matéria na lousa, davam um tempo para copiarmos, depois explicavam e davam exercícios para serem resolvidos e posteriormente corrigidos. (A16)

Quando iam ensinar Português na 1ª série era cartilha e nas outras eram livros didáticos, textos e ditados. Lembro que a professora passava o ponto na lousa e copiávamos, fazíamos exercícios no livro e às vezes tinha ditado. (A7)

Meus professores lecionavam com base no método tradicional: lousa, giz e livro, nunca presenciei outra metodologia até entrar na faculdade. Lembro que tinha que decorar textos e questionários para poder fazer as provas, que grande parte das vezes era idêntica ao conteúdo do meu caderno. (A14)

Ainda 24% dos participantes descreveram experiências diferentes entre si, durante seu processo de escolarização. Eles apresentaram que tiveram professores que se utilizavam de métodos tradicionais, com recursos apenas de giz e lousa, mas também afirmaram que tiveram professores muito bons que utilizavam de metodologias diferentes, utilizando-se de recursos diferenciados.

[...] alguns professores se esforçavam em transmitir sua paixão pelo conhecimento, buscavam sempre trazer algo novo, uma experiência, uma visita a uma exposição, um filme. Já outros professores apenas pediam cópia, não queriam escutar nossas elaborações, deveríamos só copiar e responder. (A8)

E assim, os outros 8% dos participantes relataram apenas que tiveram bons professores que mantinham o compromisso de educar.

Neste item referente à trajetória escolar dos participantes, questionamos ainda sobre *a importância da escola em suas vidas*. A grande maioria, 76%, afirmou que a escola é muito importante, pois foi o lugar onde passaram grande parte de suas vidas, que puderam aprender os conhecimentos necessários tanto para sua formação como “sujeitos intelectuais” tanto como para formação humana. Predominou também a explicitação de relações afetivas no contexto do ambiente escolar. Eles afirmaram que foi o local onde aprenderam a se relacionar com outras pessoas, aprenderam valores e também deram rumos para o futuro enquanto profissionais.

Adoro esse ambiente de aprendizagem e, até hoje fico impressionada como uma pessoa que evolui durante esse processo. Foi o que me fez escolher meu curso. (A12)

A escola foi fundamental em minha vida, pois contribuiu grandemente para minha formação pessoal e profissional. Vivenciei momentos memoráveis com amigos e professores, aprendi coisas que jamais esquecerei [...] Não seria a pessoa e profissional em formação que sou hoje se não fosse pelos anos de escola. (A14)

Na escola pude me relacionar com as mais diferentes pessoas possíveis e penso que tal amplitude de contatos me fizeram analisar melhor as pessoas e situações, sendo determinante ao modo como vivencio minhas experiências que vão emergindo; a escola me “deu”, de certo modo, possibilidade de eu conceber a realidade como concebo, me propiciou experiências por meio de situações diversas. (A4)

Foi o ambiente que me acolheu durante toda a minha vida, que me ensinou além de matérias curriculares. Foi no ambiente escolar que eu aprendi a conviver em grupo, respeitar as pessoas e principalmente a conhecer a minha própria conduta para com as pessoas. (A17)

Outros 8% afirmaram apenas que a escola foi um local de aprendizagem, ou seja, uma “*fonte transmissora do conhecimento dito e aceitável*” (A6).

Um participante (4%), A1, afirmou que a escola foi a “[...] *oportunidade menos incerta de emancipar-me culturalmente e poder sobreviver com condições menos indignas do que meu pai que trabalha 13 horas por dia.*” E, por fim, 4% afirmaram que a escola foi muito importante, principalmente no sentido de compreender as falhas que precisam ser tratadas na escola pública, como por exemplo, a falta de professores.

Para concluir este tópico, os participantes foram questionados sobre ***o que eles aprenderam enquanto alunos, durante sua trajetória escolar.*** Dessa maneira, 54% dos futuros professores relataram que as suas aprendizagens permearam os conteúdos curriculares, mas também ocorreram mais em relação a valores que eles levaram para a vida, as relações interpessoais, as trocas, o espírito de trabalho coletivo, entre outras habilidades na relação com o outro.

Acredito que além da aquisição de conhecimentos, a principal aprendizagem como alunos é a socialização, a interação com as pessoas e o

contato com as diversidades e especificidades de cada um dentro de um ambiente que propicia essa relação de troca. (A21)

Além dos conteúdos, acho que aprendi também a ser cidadã, à conviver com os outros, trocar experiências, etc. (A23)

Aprendi, enquanto aluna, a ser quem eu sou a escolher condutas a qual queria seguir e além de tudo as próprias matérias curriculares. (A17)

Já 46% dos participantes relataram suas aprendizagens, além dos conteúdos curriculares, também outras referentes ao modo de ser enquanto aluno, o reconhecimento do funcionamento escolar, especialmente em respeitar a figura do professor. Neste sentido, A6, revelou que *“Aprendi a ter que ficar quieto e domesticado.”* Outro participante relatou que *“Além do conteúdo escolar e as experiências sociais que ficariam impossíveis de se relatadas aqui, aprendi o quão poderosa é a figura do professor frente aos alunos, e como o gostar da profissão e da matéria influencia a qualidade da aula” (A1)*. Segundo A12, ele aprendeu *“Principalmente como ser um bom aluno e o que fazer para ter vantagens e regalias”*.

Entramos agora no tópico do questionário que se referiu ao **curso de Pedagogia**. Para iniciarmos a caracterização dos sujeitos, a partir de sua escolha profissional, os sujeitos foram questionados se ao optarem pelo curso de Pedagogia a intenção era de ser professor (a). Assim, 60% dos participantes comentaram que sim, sua intenção ao iniciar o curso de Pedagogia era ser professor, devido aos exemplos que tiveram, por gostarem de crianças e do ambiente escolar. Já 40% deles relataram que não, sua intenção inicial não era ser professor, mas trabalhar em outras áreas correlatas à Educação.

Nesse item, os futuros professores foram questionados acerca da principal razão que os tinha levado a escolher a licenciatura, desse modo, 48% afirmaram que sua intenção ao cursar licenciatura era porque queria ser professor. Outra porcentagem significativa revela que 24% dos participantes assinalaram um item afirmando que a principal razão seria “outra”, diferente de qualquer outra das afirmações preestabelecidas. Dentre as razões por eles mencionadas pode-se observar:

[...] gostaria de poder fazer algo pela educação, não com o objetivo de mudar o mundo, mas tentando fazer a minha parte, fazer o que posso. (A13)

[...] para trabalhar com *Pedagogia Empresarial*. (A2)

[...] não sabia o que prestar no vestibular. (A3)

Gostaria de seguir carreira na área de fundamentos, de preferência *Filosofia da Educação*. (A1)

Porque era o curso que mais se encaixava ao meu perfil. (A7)

Por ser uma profissão tão abrangente. (A12)

Os dados apresentam ainda que 8% fizeram a opção pela licenciatura para ter outra opção se não conseguisse exercer outro tipo de atividade. Outros 8% afirmam que não queriam ser professores. E por fim, 4% afirmam que a opção se deu pelo fato de ser o único curso próximo de suas residências. O gráfico a seguir revela os dados acima apresentados.

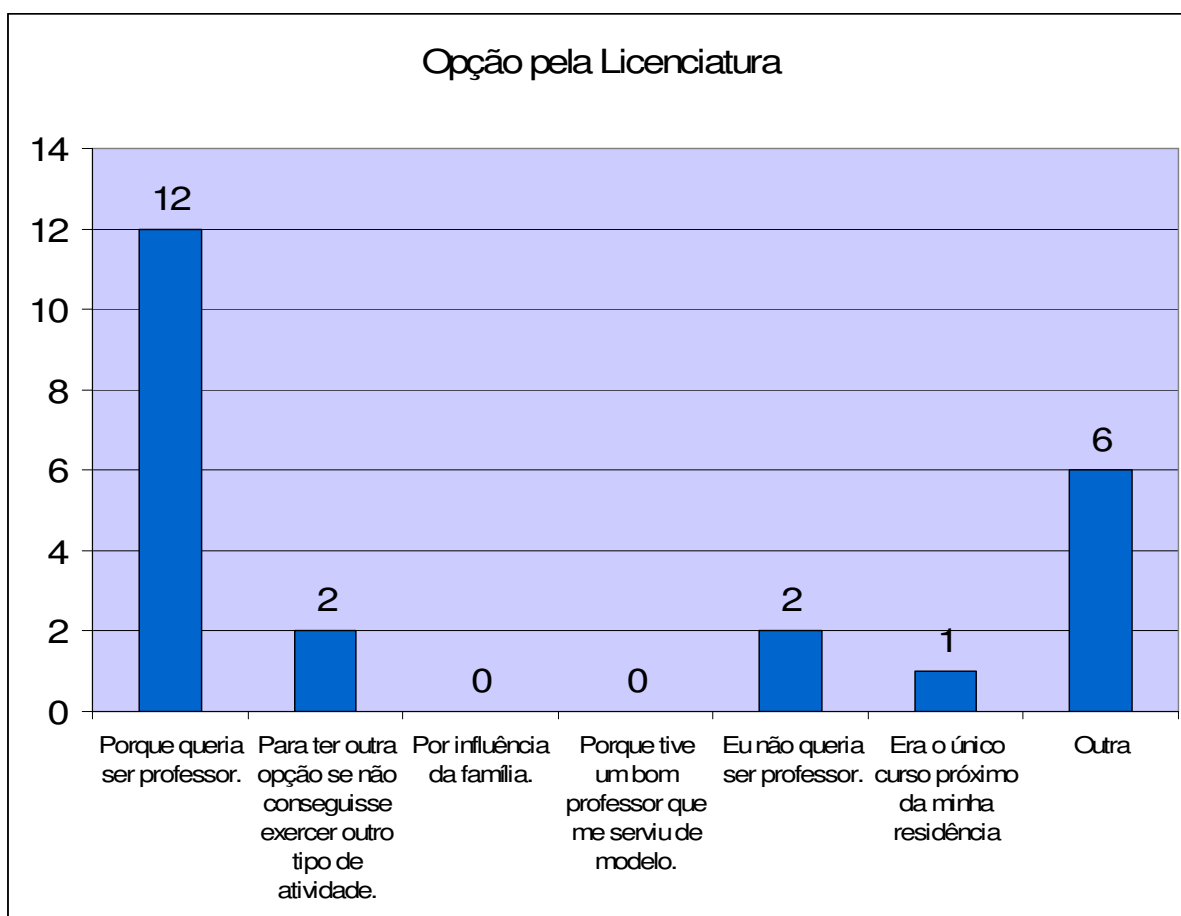


FIGURA 8: Gráfico de opções pela Licenciatura

Ainda nesse item sobre o curso de Pedagogia, os futuros professores foram questionados a respeito de *suas experiências com atividades de ensino*, onde elas teriam ocorrido e como teriam sido desempenhadas. Assim, 40% dos participantes afirmaram que não tiveram experiências com atividades de ensino. Outros 28% afirmaram que suas experiências com atividades de ensino ocorreram no âmbito da Universidade, sejam elas por meio de projetos de extensão, estágios não-obrigatórios ou mesmo pelas Metodologias de Ensino e suas respectivas Práticas. Alguns salientaram que suas experiências de ensino ocorreram especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado, foco de nossas análises.

Finalmente, 24% dos futuros professores responderam afirmativamente e apresentaram suas experiências com atividades de ensino:

Participante	Experiência de Ensino	Onde	Como
A23	Trabalho voluntário	Em comunidade carente	Apoio a crianças com estudo de leitura e escrita
A10	Catecismo	Igreja	Ensino religioso permanente para crianças
A15	Professora Eventual	Não respondeu	Não respondeu
A8	Pajem	Creche municipal	Cuidava de bebês
A1	Professor de Ensino Religioso	Escola Particular	Não respondeu
A3	Professora de reforço	Instituição carente	Ensinava Matemática para crianças carentes.

QUADRO 4: Experiências com atividades de ensino

Para encerrar este conjunto de perguntas a respeito do curso de Pedagogia e opção pela docência, os participantes que responderam de maneira positiva sobre a experiência com as atividades de ensino foram questionados sobre as *contribuições do curso de Pedagogia para tais atividades*. Quanto aos futuros professores que responderam a esta questão, 16% afirmaram que as contribuições são provenientes da teoria estudada no curso, pelo respaldo oriundo dos estudos já desenvolvidos. Alguns deles apontam que “*Tal respaldo me trouxe maior segurança no que eu iria fazer, mesmo sem nunca ter estado diante de tantas crianças*” (A4) e outros destacam a “*Contribuição teórica apenas, pois na prática elas não fazem muito sentido*” (A17). Alguns participantes (12%) apresentam as contribuições do

curso como uma forma de compreender melhor aspectos relativos à profissão docente. Mencionaram que:

A mais explícita contribuição é que uma aula deve ser muito bem preparado, que improvisar pode confundir tanto os alunos quanto quem leciona. (A13)

Acho que o curso me ajudou na questão da didática, em como trabalhar com crianças, o que passar de conteúdo etc. (A23)

Compreendi que ser professor não é apenas transmitir conhecimento. Ser professor é ser um educador comprometido politicamente com a educação. (A15)

Finalmente, 8% afirmaram que as contribuições permearam o entendimento da aprendizagem das crianças e seu comportamento.

O último tópico do questionário consistiu em verificar ***quais as expectativas dos participantes da pesquisa quanto à profissão docente***. Dessa forma, os sujeitos foram assim questionados da seguinte maneira: ***Você tem intenção de exercer a profissão docente? Por quê?***

Constatou-se que aproximadamente 60% dos futuros professores responderam afirmativamente à intenção de ser professor. Os motivos que eles apontaram variam em: gostar da profissão, ter preferência nessa área de atuação, desejo de mudança por meio da educação, identificação com a profissão, gostar de ensinar, gostar da interação na sala de aula, conscientizar os alunos, satisfação em ver os alunos aprendendo, entre outros. Eles relatam da seguinte maneira:

Sim, porque quero mudar o mundo (nem que seja o mundo de algumas crianças) e acredito na educação para isso. (A12)

Sim, pretendo concluir o curso e dar aula. Acredito que seja o que eu quero, pois acredito que eu posso fazer a minha parte para melhorar a educação, tenho a intenção de conscientizar pelo menos alguns dos problemas existentes. (A13)

Sim, tenho a intenção de exercer a profissão, pois me identifiquei com a mesma apesar das dificuldades e o salário pouco atrativo, é uma carreira estimulante. (A14)

Sim. Porque amo o conhecimento e a possibilidade de poder ajudar os pequeninos a ter contato com este conhecimento, aprendê-lo e construir novos. (A8)

Em contrapartida, 16% afirmaram que não pretendem exercer essa carreira, pois têm planos de atuar em outra profissão, ou mesmo por falta de identificação. Alguns afirmaram ainda que, caso seja necessário, sentem que poderão exercer o magistério, como A1, que respondeu que não pretende exercer o magistério, “[...] *mas se preciso for farei com maior prazer e empenho*”. Já A4 afirma,

Não, embora tenha o lado gratificante que mencionei, confirmei com estágio que exige entrega e é uma tarefa muito estressante a qual penso que, para mim, seria de difícil realização, pois eu teria que, dia após dia lidar com uma sensação de impotência e, portanto, de fracasso que penso ser muito complicada a qualquer um.

Por fim, outros 16% relataram certa dúvida ou incerteza quanto ao exercício da profissão docente. O único motivo revelado por um participante foi a dura realidade do professor.

Não sei, ainda estou em dúvida, pois a realidade do professorado me desanima. (A17)

Não sei se tenho intenção imediatista de exercer, porém, hoje sei que sou capaz e em um segundo momento pretendo exercer, porque quero poder ajudar a educação de alguma forma. (A9)

Além disso, os participantes foram questionados sobre ***onde eles pretendiam atuar com o término da graduação***. Assim sendo, 48% dos participantes afirmaram que pretendem trabalhar como docentes em escolas públicas (municipais) ou privadas, tanto no Ensino Fundamental quanto Educação Infantil. A23 afirma que pretende “[...] *atuar em escolas do 1º ciclo tanto estadual/municipal quanto particular*”. A19 destaca que pretende trabalhar em escolas e reforça: “*Quero ser professora logo que formada*”.

Observa-se ainda que 8% dos participantes pretendem cursar pós-graduação em nível de mestrado. Ainda 8% pretendem cursar pós-graduação e lecionar no Ensino Fundamental, como A10 que afirma que vai “[...] *tentar duas coisas: mestrado na área de História da Educação (e com isso avançar para a carreira de professora universitária) e concurso público para o Ensino Fundamental [...]*”. Observamos, ainda, que 32% pretendem atuar em empresas, alguns mencionam a possibilidade de trabalhar no setor de Recursos Humanos. Finalmente, 8% afirmaram não terem definido sua forma de atuação após a conclusão da graduação.

No que se refere ainda às expectativas dos futuros professores acerca da docência, o seguinte questionamento foi feito: ***Durante o curso de graduação você pôde vivenciar as dificuldades, os dilemas e os conflitos relacionados à profissão docente. O que mais te inquietou durante esse tempo?***

Nota-se que 50% dos futuros professores responderam que ***suas maiores inquietações***, nesse tempo de convivência com a profissão docente por meio do ECS, foram as questões relativas às duras condições do trabalho docente tais como: desvalorização do magistério, carga horária exaustiva, baixo salário, falta de recursos materiais e o não reconhecimento da profissão diante da sociedade. Eles apontaram o cansaço que o professor sente, o desgaste físico e mental como fatores que se apresentam como dilemas muito presentes no cotidiano desse profissional e que isso também está relacionado ao desempenho desses professores durante as aulas.

A20, já tomado pela sua futura profissão, revela que:

Nem tanto em condições financeiras, mas principalmente pelo respeito a sua contribuição para a formação de indivíduos. Se a sociedade em si não nos valoriza, o que dizer dos alunos que a cada dia cometem mais atos de violência para conosco?

Aproximadamente 25% dos participantes apontam suas inquietações referentes ao sistema educacional e à escola, com uma imagem centrada na gestão escolar. Para alguns deles, um dos maiores dilemas que o professor enfrenta, primeiramente, é o problema que se instaura em trabalhar com diversos tipos de dificuldades de aprendizagem, os problemas sociais dos alunos, as relações entre a escola e família. Nesse sentido, eles trazem para a reflexão a falta de apoio que os docentes encontram para desenvolver atividades diferenciadas

e estreitar relações com as famílias, como podemos notar na afirmação de A4, segundo o qual “[...] o que mais me inquietou foi o fato de o professor ter que lidar, não apenas com a realidade de sala de aula, mas com a mais ampla em que os alunos estão inseridos, pois cada um traz sua bagagem”.

Em outro caso, A12 afirma que as maiores dificuldades percebidas são “As incoerências do sistema, as dificuldades as quais os professores são submetidos sem muitas possibilidades de revolta”. Os outros 25% dos participantes colocaram seus dilemas como questões pessoais referentes à sua própria posição diante do estágio. Eles apontam que não se sentem totalmente capazes de atuarem como professores, especialmente quando pensam na aprendizagem dos alunos. A10 questiona:

Eu sou capaz? É uma pergunta constante. Acredito que a resposta só sairá no fim de cada ano letivo e eu perceber que a sala em sua maioria aprendeu o que me propus ensinar. Já acabou a ilusão de que é possível cuidar de uma sala toda com 100% de eficiência.

Os participantes foram questionados ainda sobre quais seriam **os conhecimentos que os participantes consideram necessários ao professor para que ele possa ensinar**. Deste modo, 40% dos futuros professores mencionaram que para ensinar os professores precisam ter conhecimentos amplos, tanto do conteúdo quanto da realidade do aluno para que possa estabelecer relações entre o conteúdo e a realidade das crianças. Precisa ter conhecimentos sobre o contexto sócio-cultural em que os alunos estão inseridos, além de paciência, gosto pela profissão e clareza em sua metodologia de forma que o aluno consiga compreender o que o professor está ensinando. Além disso, alguns participantes mencionaram a necessidade de atualização profissional.

O professor deve sempre dominar o conteúdo a ser ensinado e buscar relacioná-lo com a realidade cotidiana dos alunos. (A14)

São diversos os conhecimentos que um professor precisa ter para ensinar, e ainda é necessário que este se atualize sempre. (A18)

Ampla conhecimento científico, conhecimento a respeito de seus alunos (expectativas e necessidades), conhecimento da comunidade escolar e saber resolver da melhor maneira as situações que acontecem na sala de aula e na escola como um todo. (A15)

Um futuro professor (A9), assumindo-se enquanto docente salienta: “*Paciência, conhecimento dos meus limites e conhecimento de tudo o que for ensinar para poder explorar ao máximo os assuntos por mim abordados.*” Ainda nessa discussão, 44% dos participantes afirmaram que os conhecimentos necessários ao professor centram-se, principalmente, no conhecimento dos conteúdos e na melhor forma de ensiná-lo.

O conhecimento dos conteúdos e o conhecimento claro da intencionalidade da atuação como professor, no sentido de saber onde quer chegar com tal forma de passar o conteúdo. (A8)

Acredito que o conhecimento suficiente para levar os alunos mais adiante, mais conhecimentos que o esperado. (A13)

Acho que precisa ter muitos conhecimentos de diferentes tipos, mas acho que o fundamental é o conhecimento do conteúdo que espero ensinar, pois acredito que não basta eu saber como ensinar, já que primeiro tenho que saber o que ensinar. (A20)

E finalmente, ainda pertinente à discussão dos conhecimentos necessários para que o professor possa ensinar, 8% declararam ser importante ter conhecimentos de valores como a ética, além de estar a par de discussões sobre questões raciais, religiosas, políticas, econômicas.

Por fim, o encerramento do questionário, ainda no item das expectativas em relação à profissão docente, trouxe a seguinte questão: ***Das aprendizagens vividas por você em seu curso de Pedagogia, quais delas você acredita que utilizará em sua atuação como professor(a)?*** Em resposta a este questionamento, 28% dos participantes relataram que as aprendizagens que eles utilizarão em sua atuação como professores são aquelas provenientes da experiência com o estágio.

Uma experiência importante é o estágio de docência, que nos possibilita o contato direto com uma instituição escolar e com o cotidiano escolar, além disso, as regências nos proporcionaram a preparação de aulas e o sentimento de ser professor ao estarmos responsáveis por uma sala, além do prazer de poder ver o desenvolvimento dos alunos ao longo do semestre. (A21)

Das aprendizagens vividas até agora no meu curso de Pedagogia, acredito que a que estaria mais presente na minha atuação foram as do estágio de docência, pois nele além de realmente vivenciar como é a rotina de uma escola, eu precisei buscar no que eu já havia estudado para conseguir dar conta. (A2)

Nesse sentido, 24% dos futuros professores afirmaram que todas as aprendizagens que tiveram durante o curso lhes servirão de alguma forma, dependendo da situação em que estiverem envolvidos.

Penso que todas, pois tudo o que aprendemos passa a fazer parte do que somos, nos compondo e integrando, sejam experiências tidas como boas ou ruins, aprendizados com os quais concordamos ou não, tudo atua em nossa formação humana. (A4)

Com certeza todas já que teremos muitos dias atuando como professores. (A12)

Já 20% dos participantes relataram aprendizagens mais pontuais, especialmente, referindo-se às relações de ensino-aprendizagem.

[...] especialmente os conhecimentos que adquiri acerca da criança em seu processo de aprendizagem. (A15)

A persistência e entusiasmo em proporcionar para os alunos a cada dia, aulas de qualidade e a sensibilidade em saber interpretar olhares, falas e gestos. (A14)

Ainda 12% dos participantes afirmaram não terem certeza sobre quais aprendizagens utilizarão. E, para concluir este tópico e a caracterização dos sujeitos da pesquisa, 8% deles apontaram aprendizagens sobre como ser e como não ser professor a partir das experiências que tiveram durante o curso de Pedagogia.

Toda aprendizagem é válida, desde o exemplo que será algo que levarei para o meu trabalho até a de coisas ruins que não devem ser feitas, que serviu como lição do que não fazer em sala de aula. (A13)

A caracterização realizada, a partir do questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa, decorreu da tentativa de elucidar as concepções dos futuros professores que foram sujeitos desse estudo, assim sendo, cada trecho das escritas dos participantes nos possibilitam vislumbrar, mesmo que parcialmente, o que pensam os futuros docentes sobre os itens mencionados no decorrer do questionário.

5 O ESTÁGIO: UM DOS ESPAÇO E MOMENTOS DE SÍNTESE DOS PROCESSOS DE APRENDER A ENSINAR

Os conceitos estudados durante o curso foram estabelecendo relações com a prática e o meu olhar em relação aos processos de ensino e aprendizagem dentro do estágio foram se modificando, pois fui aluno e me percebi enquanto professor no decorrer do tirocínio, convivendo com as diferenças existentes dentro do ambiente escolar. (E3⁶ – Relatório de Estágio)

A configuração deste capítulo é delineada pelo intento de relacionar os dados obtidos durante essa pesquisa com as análises provenientes das reflexões a que lanço mão neste estudo. Dessa forma, busco elucidar o percurso formativo trilhado no âmbito do ECS, no curso de Pedagogia, por meio das ricas informações trazidas pelos participantes dessa pesquisa. Nesse momento, diante dos dados a serem sistematicamente analisados, proponho focos de análise aos quais já me referi anteriormente e que retomo aqui, na tentativa de construir um olhar organizado de todas as informações obtidas.

O desafio inicial dessa pesquisa esteve centrado na questão norteadora do estudo: *quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial docente na visão de um grupo de futuros professores, alunos de curso de Pedagogia?* A partir disso, objetivou-se descrever e analisar aspectos referentes aos processos de aprender a ensinar a partir das expectativas e impressões desses futuros professores a respeito das atividades realizadas no contexto do ECS. Finalmente, foram eleitos os focos de análise que sintetizam as informações trazidas pelos dados coletados, mais especificamente pelas entrevistas, os diários de campo dos futuros professores e seus relatórios finais do ECS.

Os focos estabelecidos para descrição e análise foram:

- Relações estabelecidas entre as experiências e aprendizagens vivenciadas em outras disciplinas do curso de Pedagogia e no ECS.
- Possibilidades e limitações do ECS, no que tange à aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos da docência.

⁶ Os entrevistados foram identificados aleatoriamente por E1 a E7.

- Expectativas, dificuldades, dilemas, conflitos e desafios vivenciados durante as atividades do ECS e formas de enfrentamento e de análise.
- Aspectos relevantes na formação profissional docente, destacados a partir das experiências vividas no ECS.
- Impressões obtidas e concepções construídas sobre a ação do professor no contexto de sala de aula, assim como sobre sua futura ação docente neste contexto.

A seguir, as análises são esboçadas com a contribuição dos referenciais teóricos visando a explicitação do viés elaborado previamente no intuito de compreender as informações obtidas. Optou-se por apresentar, inicialmente, os dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa. Em seguida, focalizamos as análises nos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com sete sujeitos, e também por meio de seus diários de campo e relatórios de estágio.

5.1 MOMENTOS DE REFLEXÃO: dos processos de aprender a ensinar

Os diversos momentos pertinentes ao período em que os alunos estavam sob a responsabilidade do título de “estagiários” os colocam diante da expectativa de algo profundamente novo e requer um movimento que não fora utilizado antes, no decorrer do curso de Pedagogia. Eu estava com eles em sua primeira aula, quando foi-lhes apresentada a documentação necessária ao estágio, a quantidade de horas a ser cumprida, as informações e características do tipo de estágio a ser desenvolvido, além do fatídico momento da distribuição das escolas e salas de aula, digo fatídico porque a disposição das escolas no plano geográfico da cidade não agradou aos alunos prontamente. Eu pude presenciar as primeiras e as últimas reações que os alunos manifestaram na relação que estabeleceram com o estágio, além dos entraves ocorridos durante esse percurso.

Ocorre, portanto que essa turma não apresenta muitas experiências anteriores relacionadas com o exercício da docência, a não ser na condição de alunos. Assim, logo nas primeiras semanas de estágio já pudemos perceber as dificuldades, as expectativas e, porque não, as frustrações ocasionadas pela indisciplina, pelas dificuldades de aprendizagem por eles presenciadas nas escolas campo. Esse primeiro momento me remeteu a uma discussão apresentada por Souza (2006, p. 586) que traduz com clareza a concepção de estágio que orienta minhas discussões:

A idéia construída sobre a formação e o estágio como práticas de iniciação me faz entendê-los como um processo vinculado a uma prática institucionalizada e formativa, marcados por experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando com o desenvolvimento pessoal, a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora. Entender o estágio e o lugar que têm as experiências no processo de formação ou transformação das identidades e subjetividades, com base na centralidade na pessoa do professor, envolve ordens diversas de complexidade, de múltiplos problemas teórico – práticos relacionados a aprendizagem da docência, a repertórios de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à superação de que a instrumentalização técnica e didático-pedagógica garante, por si só, tanto o tempo da formação inicial quanto o exercício desenvolvido no estágio, como o período institucionalizado e formal, sistematicamente organizado para o exercício da profissão.

Assim, compreender o estágio como um período de iniciação à docência, em que as experiências ao longo de todo o processo formativo da vida do futuro professor o levaram a refletir sobre o caráter educativo e também pessoal, pertinentes a essa etapa da formação inicial, colocou-se como um primeiro passo nesse tópico.

Nos questionários a respeito das experiências provenientes do ECS, os sujeitos apresentaram suas opiniões e aprendizagens sobre esse momento e espaço de sua formação docente. Nesse sentido, questionou-se, primeiramente, quais foram *as relações que eles puderam perceber entre as disciplinas do curso de Pedagogia e as atividades de estágio*. Segundo 36% dos participantes foram poucas as relações estabelecidas, pois eles afirmaram que não conseguiram relacionar as disciplinas teóricas do curso com a prática ocorrida dentro das escolas em que estiveram. Ainda assim, alguns mencionam as disciplinas de metodologia e os textos de alguns autores na relação com o cotidiano escolar. Eles salientam que:

Não encontrei muitas relações, a princípio até me senti um pouco perdida, pois percebi que na prática as coisas são bem diferentes, para a elaboração dos planos de aula, utilizei um pouco do que aprendi nas aulas de metodologia. (A16)

Em relação ao estágio senti muita dificuldade em relacionar a teoria com a prática. Me senti desorientada, não sabendo agir com as situações do cotidiano escolar. (A19)

Muitas coisas que nós discutimos aqui não é levado em conta lá. (A12)

O que eu pude perceber entre as disciplinas do curso e o estágio, foi uma certa diferença entre o que se aprende e o que realmente acontece. (A18)

Sinceramente, eu acho a teoria muito distante, nós temos contato com muitos textos e autores interessantes, porém acredito que as aulas também deveriam ser voltadas para a prática, a realização de atividades, como montá-las, fazer planos de aula etc. Acredito que a disciplina de estágio foi a única que nos proporcionou uma interação total com o cotidiano escolar, mas mesmo assim senti dificuldades em fazer atividades para aplicar para a sala. (A21)

Ainda nessa questão, 28% apresentam respostas contrárias aos trechos mencionados anteriormente. Estes participantes revelaram que as relações estabelecidas foram quanto à possibilidade que o estágio ofereceu de visualizarem a teoria estudada na prática realizada no contexto do estágio supervisionado. Deste modo, relatam que

A prática do estágio fez a gente repensar os conceitos que discutimos durante a nossa formação. Algumas discussões eram baseadas num aluno e escola abstratos o que talvez pudessem levar a conclusões precipitadas. Porém, ao participar no dia-a-dia da escola real, com o aluno, sinto que ganhei mais uma perspectiva para refletir sobre a educação, a relação professor-aluno, processo ensino-aprendizagem. (A8)

As metodologias foram discutidas por um viés mais filosófico do que técnico, então a prática no estágio deu-se a princípio de forma mais instintiva do que intencional. Aos poucos os conteúdos foram se relacionando com a prática. (A1)

Pude perceber, em mais destaque, que a prática muitas vezes é distante da teoria, mas que ao mesmo tempo tem suas ligações. No Estágio muitas das coisas que vi, me fez pensar em o que a teoria diz sobre, ou como a teoria agiria na prática, etc. (A13)

A relação que percebi foi a de que em tais disciplinas é adquirido o respaldo teórico essencial a formulação de uma prática docente. A forma de compreender as relações observadas no contexto escolar (entre as crianças, entre elas e o professor, entre elas e o conhecimento), bem como minha conseguinte forma de investir em ações de ensino tiveram esse “calço” que foi desde as disciplinas de fundamentos (psicologia, sociologia, etc) até as metodologias. (A4)

Finalmente, 28% dos participantes afirmam estabelecerem relações mais diretas entre as disciplinas do curso e o contexto escolar, eles chegam a mencionar as disciplinas e suas possíveis contribuições no estágio.

Por ter feito estágio em uma sala de 2º ano na qual muitos alunos não eram alfabéticos, então o tempo todo recorri à matéria de Metodologia da Alfabetização, mas não só ela, todas as metodologias foram importantes quando eu ia montar os planos de aula. As aulas de Psicologia da Educação também estavam presentes, quando pensava nos reforços ou quando precisava repreendê-los. Várias relações podem ser feitas. (A2)

As metodologias e os fundamentos foram muito bem utilizados, consegui fazer relações significativas em sala de aula. As que mais contribuíram foram Metodologia de História e Geografia, Matemática, Ciências e Metodologia de Alfabetização. (A14)

Acho que a relação mostrou-se mais claramente em relação às disciplinas de metodologias e alguns conteúdos de estrutura e funcionamento, e de escola e currículo. (A20)

Ainda referente ao estágio, os futuros professores foram questionados sobre **os momentos marcantes que eles tiveram na experiência de estágio**. Entre os momentos relatados, observou-se que 34% deles apontaram a relação com os alunos como um dos momentos mais marcantes. Eles afirmaram sua comoção com a aprendizagem dos alunos, especialmente aqueles que demonstravam algumas dificuldades e que eles puderam contribuir para a sua melhora. Outros mencionaram a relação afetiva que acabaram estabelecendo com as crianças.

Creio que um momento marcante foi quando percebi que havia tantos alunos nas séries iniciais sem saber ler e escrever. Um outro momento foi quando um destes conseguiu aprender. (A11)

Foram marcantes os momentos em que vivenciei problemas pessoais de tais crianças e em que tive, muitas vezes, sensação de impotência diante dos mesmos. (A5)

Acho que o momento mais marcante de todos foi quando um aluno que tem atraso na aprendizagem, que eu acompanhei durante todo o estágio conseguiu escrever as vogais sozinho e depois ler as palavras “oi, ai, ui, ei, eu”. Quando a coordenadora, pouco tempo depois fez a avaliação dele para colocar no portfólio, ele conseguiu reconhecer todas as vogais das palavras que ela ditava e a professora da sala em que fiz estágio me chamou para contar e disse que era mérito meu. Foi uma sensação de dever cumprido, pois já estava encerrando o meu estágio. (A2)

Os momentos mais marcantes foram quando eu ajudava as crianças que tinham dificuldade e elas me abraçavam e me agradeciam. A convivência com as crianças também foi muito marcante. (A23)

Outros 28% revelaram que o momento mais marcante está relacionado com suas regências nas salas de aulas em que estiveram durante o período de estágio. Alguns relataram também que foi nesse momento que puderam sentir a responsabilidade de ser professor.

Os momentos mais marcantes que vivenciei no estágio, acredito que foram as minhas regências, em que eu tinha a responsabilidade da sala. (A18)

Acredito que os momentos mais marcantes que vivenciei no estágio foram minhas regências, pois era um momento que eu ficava sozinha com a sala, assumindo como professora, isso contribuiu para minha formação, pois foi uma experiência na minha carreira. (A3)

[...] uma vivência muito marcante é poder aplicar as regências e sentir-se como professor. (A21)

Já 24% dos participantes relataram que os momentos marcantes se dividiam em momentos pontuais durante todo o período de estágio. Eles mencionaram: o primeiro encontro

com os alunos, a primeira exaltação que tiveram frente à sala de aula, o último dia de estágio, entre outros, conforme ilustram os trechos abaixo.

Um dos momentos mais marcantes do meu estágio foi a despedida. No dia em que me despedi percebi a importância que tive no dia-a-dia das crianças e como elas evoluíram com minha ajuda através do portfólio. (A19)

Durante o estágio tive que lidar com uma realidade diferente do que estou acostumada. Por isso, guardo como sendo marcantes: minha primeira aparição na sala de aula, os olharezinhos atentos enquanto eu falava, minha primeira bronca, minha primeira regência, os beijos e carinhos e meu constante esforço para encontrar o melhor jeito de ensinar. (A22)

Nessa questão, 8% dos participantes não responderam.

Ainda em relação ao estágio, solicitou-se aos participantes que fizessem **uma análise sobre seu percurso formativo durante o estágio**. De todos os participantes, 12% não responderam essa questão. Outros 8% relataram que o estágio possibilitou a eles uma visão daquilo que não querem ser, ou seja, professores. Percebemos também que 12% relacionaram seu percurso formativo no estágio com as aprendizagens ou com as dificuldades de aprendizagens dos alunos nas salas que estagiaram. A questão do estágio como forma de autoconhecimento foi manifestada por 8% dos participantes. Eles relatam que aprenderam a olhar para si, seus erros e acertos e como isso influenciará em suas futuras ações enquanto docentes. Constatamos ainda que 24% dos participantes referem-se ao estágio como um momento relevante no curso de Pedagogia em que puderam relacionar a teoria e a prática, ver o que “funciona” e também o que “não funciona” na teoria aprendida. Revelaram também que aprenderam mais com a prática. Uma participante relata que “A realização do estágio foi uma atividade muito válida e construtiva. Durante a prática pude aprender muito mais.” (A18). Além disso, referem-se ao estágio como uma iniciação na docência, como sugere o trecho abaixo.

O estágio nos possibilita materializar, de certa forma, as reflexões que fazemos durante o curso, no sentido de nos dar um parâmetro real para discutir com os textos estudados no curso de Pedagogia. Além disso, é uma experiência inicial como professora, algo importantíssimo para nossa formação, além de indicar aspectos para melhora. (A8)

Outra participante relata ainda que *“O estágio contribuiu muito para minha formação, pude ver na prática o que funciona e o que não passa de utopia dentro da teoria”* (A14). Finalmente, 28% analisaram seu percurso formativo pelas impressões que tiveram sobre a profissão docente, seja ela representada pela figura do professor titular, cuja menção foi sempre positiva, em que relataram as aprendizagens obtidas na relação com esse profissional, ou mesmo nas aprendizagens pessoais que tiveram como futuros professores. Uma das participantes esclarece que *“O estágio nos faz “acordar” para que o “ser professor” vai além da graduação, exigindo amor pela profissão e muita dedicação, além da constante atualização e da necessidade da formação continuada”* (A21).

A respeito do papel do professor, A15 declara:

Nos primeiros dias de estágio eu tinha um olhar muito crítico sobre a postura da professora titular, depois comecei a analisar os outros aspectos da sala e passei a compreender melhor certas atitudes dela. O estágio contribuiu muito para minha formação acadêmica no sentido de compreender o papel de um professor.

Nesse sentido, outra participante discute sua futura atuação: *“Creio que durante meu estágio pude aprender muitas coisas, principalmente aquilo que quero ou não fazer quando for professora”* (A11). Por fim, lança-se mão de um relato trazido por uma participante em que descreve seu percurso formativo durante o estágio:

Penso que antes do estágio eu não tinha base nenhuma do que era ser um pedagogo, pois a teoria sem ser posta em prática de nada serve. Entrei no estágio sem nem saber a forma correta de como deveria trabalhar ou mesmo falar com as crianças; no primeiro dia só observei, fazendo mínimas coisas e fui percebendo como a professora da sala falava com os alunos; depois o tempo foi passando e eu fui aprendendo isto, como trabalhar, como elaborar exercícios, fui percebendo o ritmo das crianças, sabendo quando falar e quando calar, vendo nas pequenas coisas a solução ou o começo de um problema. Mais do que as aulas que eu tive na universidade, a melhor aula para minha aprendizagem no estágio era dada todo dia pela professora da classe onde estagiei. Pelo contrário do meu primeiro dia na escola, hoje eu teria coragem e mais conhecimento para ter uma sala de aula minha. (A2)

Estes excertos, oriundos dos questionários realizados com todos os sujeitos da pesquisa, refletem concepções e crenças, além de aprendizagens e reflexões acerca da

docência e do cotidiano escolar. A seguir, serão consideradas as reflexões dos diários de campo, relatórios e entrevistas, correspondente à amostra de sete sujeitos escolhidos aleatoriamente.

5.1.1 Relações estabelecidas entre as experiências e aprendizagens vivenciadas em outras disciplinas do curso de Pedagogia e no Estágio Curricular Supervisionado

Este item se apresenta como um foco muito interessante que marcou vários momentos da coleta de dados. Diversas vezes, quando surgia a oportunidade, os futuros professores estabeleciam relações pertinentes sobre o curso de Pedagogia e a culminância das ações no ECS. Foi possível perceber as formas encontradas pelos futuros professores para construir significados na relação entre a teoria aprendida durante o curso e sua aplicação prática, na rotina de sala de aula proporcionada pelo ECS. As reflexões subjacentes a esse momento conferem o grau de importância dado ao ECS, pelos futuros professores, enquanto componente formativo essencial para sua formação profissional.

O relato a seguir revela as possibilidades de reflexão acerca das relações estabelecidas entre a experiência com o cotidiano da sala de aula, viabilizada pelos ECS, e o curso de formação inicial trazidas por E3, afirmando que *“A vivência do estágio me possibilitou refletir sobre temas trabalhados durante a minha formação enquanto pedagogo, e me proporcionou ver algumas defasagens em minha formação”* (Relatório de Estágio).

Os participantes mencionaram principalmente, as relações que estabeleciam entre as Metodologias de Ensino e sua possível aplicabilidade nas aulas que eles ministraram no decorrer do estágio.

Durante a entrevista, enquanto refletíamos sobre as aprendizagens decorrentes da formação inicial, no curso de Pedagogia, e se eles tinham visto tais coisas se concretizarem nas ações que eles tomavam no contexto da sala de aula em que estagiaram, os futuros professores puderam conjecturar sobre as apropriações realizadas no percurso que fizeram no ECS. De certa forma, ainda reside nos discursos dos participantes, uma dissociação entre a teoria e a prática do curso. Em alguns discursos isso fica evidente, configurando-se como um

desabafo, permitindo compreender tal reflexão como uma crítica ao curso de Pedagogia ou também como uma expressão da culpabilização oriunda de processos mais amplos decorrentes da concepção de formação perpetuada no curso.

Eu não consegui nenhum momento estabelecer uma relação da teoria que eu aprendi aqui com a realidade lá da escola. Eu não consegui de verdade. Até na avaliação da disciplina que a R⁷. pediu pra fazer eu coloquei que eu não consegui estabelecer em nenhum momento ... tipo assim quando eu tava lá eu não conseguia pensar ... Hoje quando eu sento pra fazer o relatório eu consigo estabelecer uma relação, mas enquanto eu tava lá eu não pensei nenhum momento na teoria que eu aprendi. Você pensa ali nas coisas momentâneas que vão acontecendo, você não tem nem tempo de fazer uma reflexão sobre as coisas teóricas que você aprende. Eu senti isso. (E6⁸ – Questão 3)

A fala da participante revela um obstáculo instaurado nos cursos de formação de professores, cujo respaldo está assentado sob a concepção da racionalidade técnica. Segundo Schön (1992), para que os professores possam desempenhar movimento de reflexão sobre a prática escolar (epistemologia da prática) é preciso criar uma nova percepção da formação de professores, seja ela na formação inicial, nos espaços de supervisão ou mesmo na formação continuada. A respeito da formação inicial, o autor afirma que:

*Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: *Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada.* Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste defasamento, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias. (SCHÖN, p. 91, grifos do autor)*

Em decorrência dessa configuração dos cursos de formação de professores, os estágios e as experiências com as atividades de ensino transparecem o reducionismo e as práticas estanques oriundas dessa concepção técnica, arraigada e perpetuada nas instituições

⁷ O nome da professora citada foi suprimido para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

⁸ Os participantes entrevistados foram identificados de E1 a E7 – Entrevistado.

de ensino superior. No limiar das possibilidades de reflexão, os futuros professores ponderam as relações que fizeram entre as disciplinas frequentadas no decorrer do curso e as experiências de ECS, sendo assim, buscam articular os seus processos de aprender a ensinar tangenciados pela bagagem formativa constituída ao longo de tais percursos. O impacto do contato com a rotina da sala de aula, por meio do estágio, ocasionou vários questionamentos quanto às disciplinas do curso que precederam essa experiência.

Nesse sentido, observa-se um apontamento trazido durante as entrevistas:

[...] você chega lá (no estágio) e fala: “Porque eu não tive uma disciplina tal...” Que nem a menina colocou a questão das Metodologias, se você parar pra pensar realmente que as Metodologias deixam a desejar em certo momento e às vezes por mais que falem, eu acho que seria um pouco importante a questão técnica, porque às vezes falta técnica, por mais que isso seja extremamente criticado. Eu entendo a crítica que se faz à técnica, mas as vezes falta técnica. Falar aquilo pode ser dado daquela forma, aquilo pode ser dado daquela forma, não que se passe uma receita ou que se... nada disso, mas uma técnica simples... pode se fazer assim, pode se fazer assado... Porque chega no estágio você tem muita informação e você não sabe pra onde seguir, até você criar a sua identidade, você fica muito perdido. Mas eu acho que não são más, quando eu falo técnicas elas não são receitas, mas são toques, conselhos, algumas coisas mais prática assim, talvez as Metodologias seriam mais interessantes, essas práticas também seriam as técnicas utilizando os conteúdos. A minha crítica [...] é que as Metodologias foram uma bosta e com relação aos conteúdos, eu vi realmente que faltam leituras assim dentro do curso, que você tem necessidade de buscar depois. Mas eu fico contente dessa nova grade ter um estágio de alfabetização porque eu vi que eu não sei alfabetizar e tipo eu vou precisar procurar isso, ir atrás porque só aquela Metodologia, só aquela coisa não... (E3 – Questão 11, grifos nossos)

Na concepção desse futuro professor, as disciplinas denominadas Metodologias de Ensino não capacitaram suficientemente os estagiários para que soubessem como lidar com situações didáticas, sendo necessário que tais disciplinas fossem realizadas de outra forma, com intuito de ensinar as técnicas da docência, modos de fazer, modos de agir, modos de falar, entre tantos outros modos. Além disso, não endossaram questões pertinentes à seleção e organização de conteúdos curriculares, o que também ocasionou numa sensação de estar perdido em sua constituição enquanto um profissional em formação.

De acordo com Vasconcelos (1989, p. 99), há algum tempo disseminou-se um entendimento equivocado sobre o que é Metodologia. Assim expressa que:

O significado mais corrente deste termo tem nos levado a concebê-lo como um conjunto de métodos e técnicas ou estratégias de aprendizagem. [...] Encarada como uma coisa à parte, desligada do contexto educacional e social, esse instrumental não atingiria os problemas essenciais da educação nem, tampouco, as suas múltiplas determinações.

Nessa perspectiva, a conotação instrumental conferida às Metodologias ainda se perpetua no ideário dos futuros professores. A alusão à falta de técnica, na fala dos participantes, pode ser analisada também pelo viés da solidão no desenvolvimento profissional, previamente vivenciada pelos futuros docentes. Como já sinalizava Lüdke (1989, p. 69):

A própria relação entre treinamento e prática, na formação do educador, parece não favorecer o desenvolvimento do profissional. [...]. O futuro professor recebe muito pouca ajuda vinda de uma relação direta, pessoal, com outro profissional, em sua prática. Ao contrário do futuro médico, que passa por um longo período de residência, diretamente supervisionado, o professor é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem contato direto com seus colegas ou com superiores responsáveis por sua iniciação.

Outra fala se coloca muito pertinente nessa análise. Uma futura professora também questiona a técnica, agora a relação apresentada se faz pela Didática:

E a parte prática da Didática que não existe mais hoje em dia?! Eu fui montar um cartaz e falei “e agora o que é que eu faço?”, eu não sabia montar um cartaz, é uma coisa ridícula! Uma pessoa que faz o curso de Pedagogia devia ter vergonha de não saber fazer o cartaz! Eu tinha muita vergonha disso. Você deveria saber montar uma coisa que as crianças pudessem enxergar bem e compreendessem o significado daquilo. [...] Ficou horrível a minha lousa! Era uma coisa pra tirar foto e chorar depois porque ficou muito feia! Era uma coisa que eu fiz daquele jeito porque eu não sabia fazer melhor, e esse é o jeito que os professores na faculdade fazem, por exemplo. Depois eu fui começar a pensar mais no que os meus professores no Ensino Fundamental faziam, que faziam a lousa bonitinha pra criança entender bem, uma coisa bem dividida pra criança entender bem, com a seqüência perfeita na lousa... Isso é uma coisa que a gente não tem, e por mais noção que eu tenha, muitas pessoas não tem! E são essas pessoas que não tem que vão pegar as salas de aula, que vão começar a bagunçar uma

criança de seis anos de idade numa lousa! Eu acho que isso é uma falta absurda! Se você acha isso ridículo não faz Pedagogia, tá no curso errado! Eu acho que é básico do mínimo, é uma coisa que a gente deveria ter antes do estágio de docência, num semestre antes que fosse, mas era uma parte que a gente deveria fazer coisas que muita gente considera ridícula, mas tem que fazer! Ou fazer uma avaliação de como se monta uma lousa, de como se escreve uma lousa, dar caderno de caligrafia pra algumas pessoas da sala, porque tem gente que eu não entendo a letra que tá na folha que eu estou lendo, e a criança vai entender o que está na lousa?! Então eu acho que isso faltou muito (E2 – Questão 11)

As características arraigadas nos discursos dos participantes sugerem o modo como os futuros docentes estão lidando com as práticas educativas e instrumentais aprendidas nos cursos de formação inicial. No senso comum, a dimensão técnica da Didática deveria ser abandonada, entretanto, como afirma Candau (1983), a prática pedagógica exige competência técnica assim como exige a competência política. Dessa maneira, a capacitação técnica é necessária, visando assim melhores condições de trabalho com os alunos, em sala de aula. Por esse motivo, Paulo (1989, p. 92) afirma que “[...] o saber fazer técnico do professor, a sua competência profissional, constitui uma condição indispensável ao exercício da prática docente”. Não faz sentido pensar que estamos tratando de práticas educativas eternizadas, ditas tradicionais, ao contrário, trata-se de revelar aos futuros professores a imprescindível tarefa de saber o que ensinar e como ensinar, além de pensar para quem ensinar e qual a melhor maneira de ensinar a diferentes alunos.

Candau (1983) marcou um novo olhar sobre a Didática enfatizando o aspecto multidimensional da educação e, conseqüentemente, incitou um modo de assim pensar acerca da formação de professores.⁹ Dessa forma, declara que a formação de educadores precisa ser concebida num processo multidimensional que inclua as dimensões: humana, técnica e política-social. Ocorre, portanto, que os cursos de formação inicial não propiciam o desenvolvimento de tais variáveis sem considerá-las intrinsecamente, fornecendo condições para que os futuros professores comecem ensinar. A Didática, nesse sentido, revelará a subjetividade dos educadores, suas concepções ou representações sobre o ato de educar. Deste modo:

⁹ No período de 16 a 19 de novembro de 1982, na PUC/RJ foi realizado o Seminário “A Didática em questão”. A grande expoente desse evento, entre outros autores renomados, foi Vera Candau que problematiza a questão da Didática na formação de educadores. Essa discussão foi um marco para as reflexões sobre a Didática, pois é nesse momento que a autora traz à baila a questão da *Didática Fundamental*. Assume, então, uma perspectiva multidimensional no processo de ensinoaprendizagem que concebe a articulação das dimensões técnica, humana e política da Didática.

Se pensarmos, portanto, didática como espaço de expressão e troca de sentidos e significados entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, incluímos, naquilo que o senso comum propõe, uma ampliação desses significados: não mais apenas um “como” fazer, mas um fazer que modifica a situação de sala de aula e os sujeitos nela envolvidos. (PLACCO, 2008, p. 735-736)

Os processos de ensinar e aprender precisam ser repensados e vistos como fatores de cunho histórico-social, que necessitam sim de conhecimento sólido e técnicas básicas, mas que acima de tudo considerem a educação como base da mudança dos rumos da sociedade. Assim sendo, corrobora-se com a discussão trazida por Lima (2008, p.164-165):

O domínio das *metodologias* aparece aqui separado apenas por questão de ênfase, já que considero conteúdo e forma como partes de um mesmo todo. Penso que a principal contribuição da Didática será a de proporcionar aos formandos uma meta-aprendizagem, o que será logrado pela coerência entre dizer e fazer, ao longo do desenvolvimento dessa/s disciplina/s no curso de formação básica. Penso, também, que o tratamento de temas como cotidiano escolar, saber docente e cultura exige a adoção de alternativas metodológicas que consigam envolver os/as alunos/as não só cognitivamente, mas que favoreçam o estabelecimento de relações entre o campo de construção teórica e a realidade educacional. (grifos da autora)

As questões referentes a já mencionada Metodologia, entretanto, continuaram a transpassar os dados coletados.

Numa tentativa de compreender as relações entre a teoria e a prática, os futuros professores ilustraram as entrevistas realizadas com suas reflexões. Nesse sentido, a participante E1 relata que escolheu uma sala de primeiro ano para estagiar, pois acreditava que poderia aprender como alfabetizar, o que ela considera uma etapa muito difícil da escolarização, além de afirmar que sua Metodologia de Alfabetização foi “muito ruim”. Ao considerar que não sabe se terá “o direito de escolher” qual sala irá lecionar, quando efetivamente for professora, ela optou por tentar aprender neste momento. Desse modo relata que:

A gente leu coisas muito interessantes, mas a prática, uma coisa mais palpável, concreta, a gente não teve. Se você for conversar, é reclamação da sala inteira. Então eu pensei “Eu vou pro estágio, vou fazer um estágio no primeiro ano pra sentir como é isso, pra ter pelo menos ter uma noção de onde partiu quando chegar à hora de fazer efetivamente.” E nisso eu usei muito no estágio as Metodologias de Português. (E1 – Questão 3)

Apesar de acreditar que a disciplina de Metodologia de Alfabetização não lhe serviu de base nas suas ações em uma sala de primeiro ano, E1 afirma ainda que obteve respaldo de outra Metodologia: a de Língua Portuguesa. Ainda em sua entrevista, ela se refere aos textos lidos durante esta disciplina, às conversas que teve com a professora responsável pela mesma.

Além disso, E1 menciona um mini-curso proferido por uma professora em exercício durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado¹⁰, em que pode retomar alguns conceitos acerca da Alfabetização e da Língua Portuguesa, auxiliando na elaboração de seus planos de aula. No diário de campo, outra participante fez menção à contribuição deste mini-curso:

Almoçaram e vieram para a classe. A A¹¹. reorganizou os alunos levando em conta a aula que eu tive sobre metodologia de Português com os slides da [...] para ver se alguns que estão um pouco parados no desenvolvimento dão uma adiantada. (E2 – Diário de Campo)

Esta participante descreveu um momento no estágio em que pode perceber uma prática realizada pela professora e que ela viu há pouco tempo no mini-curso proferido em uma de suas aulas na universidade.

Por meio das falas e excertos dos diários de campo dos futuros professores, pode-se perceber que eles consideram importantes as Metodologias, que aqui recebem uma conotação teórica, referente a métodos ensinados. Nesse sentido, E2 afirma ainda que

¹⁰ Este mini-curso foi realizado com os futuros professores no intuito de familiarizá-los com as práticas difundidas nas escolas públicas, em especial, as escolas municipais. Nesse período, a professora em exercício nas séries iniciais da rede estadual e doutoranda na área de Educação demonstrou o trabalho desenvolvido no curso “Formação de Professores Alfabetizadores”, que tem base nos estudos de Emília Ferreiro, trabalhando com as hipóteses de escrita e como avançar sobre elas. Além disso, a professora trouxe exemplos de sua prática como professora.

¹¹ O nome da professora citada foi suprimido para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

conseguiu utilizar as Metodologias e outras disciplinas do curso em suas ações, durante o estágio:

Então as Metodologias foram muito úteis pra mim [...] Eu tentava sempre pegar daqui pra lá, porque se desse alguma coisa errada a culpa era daqui! Eu aprendi aqui, então se eu aprendi aqui e foi o que me tacaram o tempo todo, então eu vou pegar daqui pra por lá! Então eu pegava o máximo possível daqui. [...] Eu usei as Metodologias, usei Psicologia, e eu acho que o que menos se usa são os Fundamentos. Mas mesmo assim, em Sociologia por exemplo, é a realidade do aluno, é pegar o social dele, é o meio em que ele está! É tentar estudar aquilo o máximo possível pra poder conviver com eles, pra poder conviver bem com eles, aceitando eles... (E2 – Questão 3)

O participante E7 procura explicar o motivo da reclamação de tantos alunos pela ineficiência das disciplinas do curso e o fato de não conseguirem perceber sua aplicação prática. Desse modo, afirma ter conseguido colocar em ações suas aprendizagens durante o curso, visto que sua re-elaboração das disciplinas possibilitou que ele compreendesse como certo ou errado.

Nem tudo o que a gente aprende aqui, principalmente Fundamentos, a gente concorda. Mas dentro daquilo que eu formei pra mim como mais próximo da verdade, mais próximo daquilo que me serviria, se concretizou sim. Principalmente na questão de Fundamentos, pensar o que é ensinar, ou pra quem ensinar, eu sempre tentei ir além do que estava padronizado, às vezes discutir questões mais amplas do que as que são postas... Agora na Didática [...] a gente não teve uma Didática propriamente técnica que nem aquela dada nos magistérios, onde a letra a assim, você escreve assim, a professora ensina a apagar a lousa... A gente teve na Metodologia da Alfabetização discussões sobre linguagem, o que é sujeito, nós até vimos as técnicas de alfabetização, a questão de silábico, pré-silábico, mas foi o “menos”. O “mais” foi discutir as questões filosóficas do assunto. Então as nossas Didáticas foram mais ricas, só que elas são um pouquinho mais difíceis de você conseguir visualizar na prática como que as coisas funcionam, mas quando você começa a ter a prática, você vai conseguindo correlacionar com aquilo que você aprendeu. Então, eu acho que pelo menos o que eu aprendi, e julguei como o mais correto foi visto no estágio. (E7 – Questão 3)

Desse modo, refletir sobre as ações já executadas permitiu aos futuros professores atribuir sentido às teorias, revelando as possibilidades de explicar os fenômenos observados. Conforme nos apresentam Pimenta e Lima (2008, p. 43),

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicadas sempre provisórias da realidade.

Esse movimento se configura como uma tentativa de aproximação da realidade que o futuro professor poderá atuar, convergindo na promoção de experiências significativas. A esse respeito, podemos observar em uma fala muito pertinente de E2, quando se refere às aprendizagens decorrentes do término do estágio:

Eu acho que colocar teoria na prática foi uma coisa que eu aprendi, e não tem como falar que a prática é totalmente desligada da teoria porque eu não ia ter conseguido levar nada, e com certeza eu ia ter falado muita coisa para as crianças que eu não deveria falar. (E2 – Questão 4)

A participante estabelece relação entre o que foi aprendido no curso e o que foi aprendido com o término do estágio por meio da relação entre teoria e prática. Assim, aprender a estabelecer tal vínculo influencia diretamente na sua aprendizagem da docência, ou seja, no seu modo de ser professora. Essa concepção também pode ser percebida na fala de outro participante. E3 relata que o estágio mudou a sua forma de conceber o curso, interferindo diretamente em sua postura enquanto professor:

Querendo ou não, a gente olha os textos de outra forma, o curso de outra forma [...] você começa a fazer muito mais sentido aquilo que você viu durante um curso, você começa a olhar as disciplinas com outros olhos, isso é uma coisa que o estágio me possibilitou. Eu olho a Pedagogia de outra forma, eu olho o curso de outra forma, quando eu pego um texto eu leio de outra forma. (Questão 4)

As reflexões trazidas pelos futuros professores nos remetem a analisar as relações estabelecidas por eles no decorrer do curso, me refiro a questão da relação teoria e prática, como algo constitutivo da identidade docente. Ou seja, os futuros professores compreendem que estabelecer essas relações é habilidade principal do ser professor. Deste modo, uma participante reflete que:

[...] quando chega na prática, realmente você pega essa teoria toda que você ouviu, que você concordava ou você não concordava. Tinha teorias que eu achava absurdas, uma ou outra coisa que você achava que era coerente. Então você faz essa amálgama toda e você vai pra sala de aula se fazendo professor. (E5 – Questão 8)

Pimenta e Lima (2008) trazem a baila uma nova concepção de estágio em que se leva em conta essa aproximação da realidade e a percepção do estágio como uma atividade teórica. Essa discussão nos remete a um conceito introduzido por Pimenta citada por Pimenta e Lima (2006): o conceito de estágio enquanto práxis. O estágio por sua vez é entendido como uma atividade teórica de conhecimento, assim como um momento de transformação da realidade, de diálogo e intervenção na realidade.

Nesse sentido, o estágio precisa promover a aproximação do estagiário com a comunidade escolar de maneira que leve o futuro professor a conhecer e analisar o contexto em que está inserido. Além disso, a aproximação da realidade proporciona conhecer, mesmo que em situação determinada, os alunos e o que pode ou não influenciar a aprendizagem em determinado contexto. Desse modo,

O convite feito aos estagiários é que desenvolvam um olhar crítico sobre a realidade que vivenciam no cotidiano escolar. Ou seja, que façam, em seu processo de formação, o exercício da práxis a partir da realidade do trabalho educativo contextualizado, a fim de que essa prática se torne constante por ocasião do seu exercício profissional. (SANTOS, 2005, p. 5)

Os futuros professores revelaram ainda uma relação que eles estabeleceram entre as disciplinas do curso de Pedagogia e o ECS: a questão do currículo oculto. Para eles, esse tema tão discutido na universidade agora fazia sentido ao passo que a realidade escolar ilustrava a teoria estudada. Em diversos momentos da coleta de dados, os futuros professores apresentaram suas percepções sobre o currículo oculto presente nas escolas em que eles estagiaram. E4, em seu relatório, apresenta sua visão do currículo oculto no contexto escolar:

O currículo oculto se faz presente na escola diante das pequenas ações do corpo escolar, a troca de experiência e vivências dos alunos no pátio, a destreza e agilidade da merendeira ao servir a comida, a simpatia e cuidado das serventes, o desabafo e a conquista dos professores referente ao dia de

aula, a secretaria em constante movimento, as coordenadoras presentes a todo o momento nas salas de aula, tudo presente na escola [...] (E4 – Relatório de Estágio, p. 28-29)

De acordo com Silva (1992), o processo de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento escolar está intimamente ligado aos processos sociais mais amplos de uma sociedade capitalista, assim sendo, o conhecimento escolar é difundido de maneira desigual de acordo com os grupos e as classes sociais. A escola, portanto, conta com uma forma de organização dos conteúdos que fica disponível no currículo oficial da instituição. No entanto, o autor apresenta que a maior injustiça não está na transmissão dos conhecimentos, mas na forma em que são inculcadas as diferentes atitudes e características de personalidade, ou seja, no modo em que o currículo oculto é distribuído dependendo da classe social.

Os participantes pautaram a existência de relações sociais diferenciadas no contexto escolar como referente à disseminação de um currículo oculto. Esta rememoração ocorreu no momento da entrevista em que estávamos conversando sobre as impressões obtidas acerca do cotidiano e da dinâmica escolar. E1 narra que pode ver no dia-a-dia da escola o emprego do conceito de currículo oculto que já havia sido estudado em outro momento, afirmando que *“Uma coisa que me chamou muito a atenção foi uma coisa que a gente aprendeu com a E¹² na verdade, que foi a questão do currículo oculto sabe que na escola tá muito presente [...]” (Questão 1)*.

Ao fazer essa breve explanação sobre um conteúdo aprendido durante a graduação, a participante faz menção a um episódio em que a escola, na qual ela estagiou, precisou fazer adaptações internas que não constavam nos documentos oficiais, mas tratava-se de um acordo firmado entre a professora da classe e a equipe gestora. Ela descreve a situação de alunos matriculados em salas posteriores e que voltaram a estudar em uma sala de primeiro ano, pois seriam necessárias aprendizagens desse nível para o aluno, no entanto ele não poderia ser reprovado já que o aluno estava matriculado num terceiro ano e para essa série não poderia ocorrer reprova.

¹² O nome da professora citada foi suprimido para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

E7 também apresenta sua posição que culmina na mesma discussão trazida pela participante citada anteriormente: a questão da reprovação dos alunos. Assim descreve que:

Quando eu fiz a disciplina de Didática 1, a gente trabalhou bastante o conceito de currículo oculto, e era um conceito que quando eu estava na escola enquanto aluno a gente não tem sistematizado, mas tem muito vivo. Meu retorno a escola, no Estágio Supervisionado, foi um pouco do juntar uma prática dissociada da teoria enquanto aluno, e a teoria dissociada da prática enquanto universitário aqui quando eu estudava o currículo oculto, e aí eu consegui enxergar algumas coisas porque eu já tinha vivido e estudado sobre. Presenciei muitas discussões interessantíssimas na sala dos professores a respeito de autonomia da função e que a Secretaria às vezes veta a aprovação ou a reprovação do aluno, e tem professor que fica indignado [...] (Questão 1).

De acordo com as observações do participante, o contato direto com a escola possibilitou uma maior compreensão do conceito já estudado anteriormente, sendo possível apreender o sentido de currículo oculto visto de outra posição, isto é, no lugar de quem está inserido em um determinado contexto escolar e percebe, por uma ótica diferenciada, como ocorrem os processos internos de organização da instituição escolar e de que forma isso influencia ou não na aprendizagem dos alunos.

No entanto, o currículo oculto, segundo Silva (1992, p. 103), não é um conceito fácil para encontrar significado conciso. De forma bastante simples, ele afirma que “estão incluídos aí todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar”. Contudo, o currículo oculto pode ainda não estar totalmente mascarado em práticas ou mensagens totalmente indesejáveis, assim, o conteúdo oculto de um currículo pode estar explicitamente declarado, dependendo de suas finalidades. Como síntese de suas discussões, o autor nos leva a pensar que não devemos tomar o Currículo Oculto como o maior gerador dos problemas ligados ao fracasso escolar, contudo, precisamos conhecer o que está sendo ocultado no currículo para mudarmos a situação posta. Segundo Silva (1992, p. 111),

Se existe algo de tão poderoso no fato de se ensinar algo de forma não declarada, então temos aí um instrumento valioso em nossas mãos, que pode ser mais bem aproveitado. É possível, talvez, argumentar que existe algo de

eticamente condenável em educar desta forma, sub-reptícia, que isto constituiria uma espécie de manipulação. Mas não é necessário que os objetivos a serem perseguidos em termos de aprendizagem sejam secretos, mas apenas que substituamos aqueles outros indesejáveis por estes nas nossas práticas, nas características estruturais do ambiente escolar, nos elementos não explícitos do livro didático, etc.

Os futuros professores, sujeitos dessa pesquisa, nos relataram suas experiências no contexto de unidades escolares distintas, mas localizadas em uma mesma cidade. Ocorre, todavia, que estes participantes nos fornecem dados que traduzem impressões que eles obtiveram na condição de um “olhar estranho” dentro da instituição em que estagiaram. As relações feitas por eles, em especial acerca das conjeturas lançadas sobre o conceito de currículo oculto e as práticas educativas observadas, podem ser analisadas como concepções iniciais de quem está na transição entre o estudante de um curso de Licenciatura e um professor em formação. Dessa forma, revelam um olhar detalhista, como um observador, alguém que analisa as práticas e as posturas alheias para posteriormente formar suas próprias posturas e práticas como alguém que inicia na docência. Em um momento de síntese de uma etapa percorrida, um dos participantes relata:

O estágio enquanto prática da docência possibilita a construção dos alunos (estagiários) como futuros docentes no encontro com a diversidade e a realidade apresentada dentro das escolas. O se fazer professor se encontrou com a prática, nenhum aluno dos cursos de Licenciatura são professores se não possuem a vivência com as escolas. Esta experiência me possibilitou refletir sobre fatos que aconteciam na instituição que me recebeu, fazendo com que deixasse de lado um pré-conceito fabricado sobre sistema público de ensino e escola de periferia. (E3 – Relatório de Estágio)

O contexto sócio-cultural que mantiveram contato, isto é, as escolas-campo em que estagiaram, podem revelar de forma acentuada a questão do professor e o trabalho com a diversidade. Nesse sentido, Zeichner (1993) sinaliza que a mudança de concepções pode vir modificada da forma como os formadores de professores ensinam, mas não há garantias de que será duradoura, pois não há como mensurar as influências das estratégias de formação junto a aprendizagem dos professores, contudo, para o autor a experiência do futuro professor precisa receber uma reflexão estruturada que o leve a refletir sobre as necessidades de mudança nestes contextos. Assim,

[...] a experiência intercultural directa é importante para o ensino e alunos diversos e que uma reflexão cuidadosamente orientada e estruturada sobre estas experiências, é essencial para a transformação das atitudes, convicções, predisposições e teorias que orientam as práticas dos professores. (ZEICHNER, 1993, p. 109)

A experiência proporcionada pelo ECS atua como forma de iniciação dos futuros professores, além disso, o contato direto com o cotidiano e a dinâmica escolar possibilita a compreensão de aspectos intrínsecos ao ambiente em que as relações de ensino-aprendizagem ocorrem de maneira intencional, diferente, no entanto, das abstrações feitas por meio da teoria estudada. Compreende-se que:

É somente nesse movimento de transitar por entre o saber e o saber fazer, de idas e vindas, por entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar, em que os professores exercem, realmente, a sua prática profissional, que é possível construir uma prática de Estágio Curricular que seja significativa para o processo de formação inicial de professores. (SANTOS, 2005, p. 5)

Esse modo encontrado pelos futuros professores, em criar afinidades entre a teoria em questão e suas possíveis aplicabilidades, revelam um desenvolvimento do olhar crítico e amplo da realidade escolar, além de estender as possibilidades de articular a teoria com as práticas educativas tendo em vista sua futura ação docente.

5.1.2 Possibilidades e limitações do ECS, no que tange à aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos da docência

Este tópico procura aventar e analisar questões referentes às aprendizagens específicas da docência, oriundas da experiência no ECS, especificamente aos itens habilidades, atitudes e conhecimentos. Procurei focalizar, para essa discussão, quais seriam os limites e as possibilidades oferecidas pela experiência do estágio em escolas de Educação Básica para que os futuros professores pudessem aprender os conhecimentos específicos da

docência, assim como as habilidades e atitudes pertinentes aos professores em exercício. Pois, como afirmam Pimenta e Lima (2008, p. 92),

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos professores em formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino para as áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Primeiramente, questionei os participantes dessa pesquisa sobre as considerações que eles fazem acerca dessa discussão, ou seja, questionei quais seriam as habilidades, as atitudes e os conhecimentos necessários ao professor na opinião deles. Durante a entrevista, os futuros professores puderam expor seus pontos de vista acerca de suas percepções, assim, após a transcrição, analisei e classifiquei todas as respostas observando o que seria indicado em cada aspecto da docência.

O quadro a seguir ilustra a síntese das respostas obtidas para tomarmos como parâmetro de análise para este tópico.

HABILIDADES	ATITUDES	CONHECIMENTOS
Saber procurar ou perguntar onde está o conhecimento que ele desconhece.	Querer ouvir os alunos, aproximar-se deles.	Conhecimento da matéria a ser ensinada, dos conteúdos específicos.
Saber relacionar conteúdos entre si.	Querer atrair os alunos buscando diferentes metodologias, sendo dinâmico e versátil.	Conhecimento de culturas e realidades sociais distintas.
Saber se relacionar com o outro.	Querer conhecer as dificuldades de seus alunos.	Conhecimentos metodológicos e didáticos.
Jogo de cintura.	Querer aprender mais, ter a mente aberta para novas aprendizagens.	Conhecimento das propostas do MEC.

Saber fazer uma boa lousa, um bom cartaz.		Conhecimentos específicos da profissão.
Saber conduzir a aula, envolver os alunos e relacionar com a realidade deles.		
Saber se relacionar com a família dos alunos.		
Saber elaborar aulas e transpor conteúdos.		
Saber se reciclar o tempo todo, acompanhar as mudanças.		
Saber conquistar o respeito, ter autoridade.		
Saber usar o autocontrole, autoconhecimento, paciência.		

QUADRO 5: Categorização das respostas sobre Habilidades, Atitudes e Conhecimentos

Optou-se por descrever os dados obtidos por meio do quadro para elucidar brevemente as concepções manifestadas pelos futuros professores.

Durante o percurso desta pesquisa, foi possível refletir e analisar, por meio das falas, dos diários de campo, das conversas informais, das visitas que fiz às escolas, das regências assistidas, da convivência e do desenrolar da disciplina, as expectativas, o cansaço, o medo, a insegurança, a ansiedade, entre outras manifestações que os futuros professores trouxeram. Dessa forma, os dados indicam que o estágio ofereceu possibilidades de conhecer o cotidiano e a dinâmica da sala de aula, as condições de trabalho do professor e a relação ensino-aprendizagem que é estabelecida no contexto escolar. Percebi também que alguns fatores do estágio trouxeram impedimentos, ou mesmo limites, para os futuros professores. Cada participante ilustra sua trajetória, seja por meio das falas, dos escritos e até dos olhares que pude presenciar, assim busco analisar tal experiência, tecendo com eles suas aprendizagens.

De fato, ao observar o quadro, é possível averiguar que os futuros professores narram mais habilidades e conhecimentos do que as atitudes compreendidas como importantes para a docência. Durante o estágio, os futuros professores tiveram mais tempo para observar e analisar as práticas e posturas dos professores do que para agir como

professores. Ou seja, passaram muitos momentos auxiliando o professor responsável pela sala, dessa forma estavam sempre sob sua tutela, assim podiam analisar quais as habilidades empregadas ou não durante a rotina diária, quais conhecimentos tinham ou não os professores em exercício, assim como quais atitudes manifestavam ou não diante da sala de aula. Ainda assim, em alguns momentos, os futuros professores assumiram as aulas que precisaram preparar e ministrar.

Ao iniciar esta análise, trata-se de estabelecer contrapontos entre os dados expressos no quadro e as reflexões trazidas pelos futuros professores. Deste modo, partiremos das habilidades. Vejamos o que trazem os participantes sobre a aprendizagem de habilidades da docência:

Primeira habilidade que eu conquistei: a paciência. Porque eu acho que você tem que ter uma paciência do Jó pra dar aula [...] Eu aprendi me portar também, ser um pouco mais professor. Eu acho que ter um pouco mais de postura de professor e ser mais responsável, porque quando você cai dentro do estágio muda um pouco. (E3 – Questão 4)

Eu aprendi a ser mais um pouquinho paciente, a não rir fora de hora [...] No estágio eu aprendi que não posso fazer isso. Literalmente o estágio teve uma questão assim de autocontrole, até o autocontrole da vontade de virar para as crianças e mandar elas saírem da minha frente! Porque se você não se controlar, se você não respirar, se você não sair da sala por um tempinho e for tomar a sua água, chega assim um momento que você fala: “Não dá!” (E1 – Questão 4)

Por meio dessas palavras é possível observar a narração de habilidades pertinentes à docência: ter paciência e autocontrole. Como já descreve um dos participantes, para ser professor é preciso ter postura de professor. Esse jargão difundido no contexto da profissão faz muito sentido nas palavras de quem está se constituindo enquanto docente. A observação da prática educativa dos professores em exercício e de seu cotidiano em sala de aula viabilizou um olhar mais pessoal da profissão, ou seja, ser professor também requer habilidades pessoais e que possivelmente não serão aprendidas nos bancos das universidades. Contudo, merecem ser discutidas, avaliadas e refletidas.

Dessa forma, desenvolver estruturas de conhecimento é fundamental para que posteriormente os futuros professores possam lidar com o cotidiano e a rotina da sala de aula.

Neste percurso, a relação com o ensino é comumente mencionada. Assim as habilidades de saber como ensinar, saber relacionar conteúdos, além da habilidade de lidar com a dúvida do próprio professor perpassaram os discursos dos participantes:

Eu acho assim que eu aprendi a ver mais o lado do aluno, a ter essa noção de como se ensina e como se aprende, dentro de um determinado contexto, de determinados alunos. O fato de saber que eu não sei tudo, também nunca vou saber, que não tem problema o aluno me apresentar uma dúvida e eu não souber responder ali na hora, que eu posso ver isso em algum outro momento. (E6 – Questão 4)

É muito interessante perceber que os futuros professores puderam reconhecer e aprender alguns aspectos inerentes à docência. Pois, é por meio dessa reflexão, na relação entre o vivido e o aprendido que ocorre a constituição do tornar-se professor. A exposição a seguir indica a reflexão feita pela futura professora acerca dessa habilidade, porém, vista a partir de outro foco:

Eu vejo que eu aprendi muito assim a lidar com a sala de um modo geral. Que você precisa ter muito jogo de cintura lá na frente, muita paciência. Chega uma hora que você parece que vai explodir e você fala “Não, vamos com calma! Vamos devagar!”. Então eu aprendi também entender as dificuldades dos alunos, interpretar os olhares, as falas. Sabe: “Não, eu entendi!” Balança a cabeça daquele tipo, eu não entendi, mas to com vergonha de perguntar!” Então, a ensinar de diferentes maneiras, usar diferentes metodologias pra ensinar uma mesma coisa. “Eu não entendi!” Aí você ensina de novo, de outro jeito. (E4 – Questão 4, grifos nossos).

Algo que chama bastante atenção nessa fala é a expressão citada pela participante e que foi mencionada diversas vezes pelos outros participantes: “JOGO DE CINTURA”. Essa habilidade descrita no quadro 5, acima exposta, nos leva a refletir se teria uma conotação positiva ou negativa nas falas destes futuros professores. O primeiro ponto a se considerar seria: O “jogo de cintura” diante dos alunos, declarado pelos participantes, revela o dinamismo e competência do professor em sala de aula? Segundo ponto: O “jogo de cintura” diante dos alunos, revela a insegurança e falta de preparo para aquela situação? E ainda um terceiro ponto, contrapondo e discutindo os pontos mencionados: O “jogo de

cintura” diante dos alunos, revela a solidão do professor em desenvolver habilidades e competências para ensinar muitos alunos?

A meu ver essa exposição realizada sugere conteúdo de duplo entendimento, mas que pode convergir em um diálogo. Podemos pensar que os futuros professores realmente vivenciam situações que os fazem recorrer às diversas formas de tratar o conteúdo e lidar com muitos alunos, seja pelo aprendizado decorrente do curso de formação básica, seja pela própria experiência enquanto alunos. Todavia, se há ainda uma insegurança presente nessa fala, trata-se então de um problema a ser considerado no contexto da formação desse futuro profissional. Dessa forma, o jogo de cintura pode não ser totalmente aprendido no curso de formação inicial para a docência, pois exige o exercício da prática docente para se constituir de fato. Entretanto, o jogo de cintura só é possível se o curso de formação oferecer ao aluno a possibilidade de construir diversos conhecimentos que permitirão a ele ir de uma atitude a outra, de modo seguro.

Segundo Guimarães (2004), a competência profissional é um tema discutido pelas políticas de educação há um longo tempo. Em 1970, foi-lhe atribuído um significado técnico-praticista, ao final da década de 80 assumiu um sentido sociológico de compreensão da educação e por fim, na década de 90 recebeu um traço mais economicista, a chamada “qualidade total¹³”. Atualmente, competência tem sido compreendida como

[...] a capacidade de o professor mobilizar e articular conhecimentos e meios, no contexto de certa imprevisibilidade que marca a atuação pedagógica, para que o aluno aprenda de maneira significativa. Esse entendimento destaca a construção, pelo professor de saberes que não prescindiram da formação teórica, mas não são deduzidos diretamente dela. O professor constrói conhecimentos para conduzir adequadamente a aprendizagem do aluno. (GUIMARÃES, 2004, p. 89)

Contudo, Guimarães (2004, p. 89) destaca que esse sentido não está sendo bem empregado, ao que lhe parece atribuir valor ao desenvolvimento de competências profissionais mais parece propiciar um abandono dos professores, a culpabilização docente pelo seu insucesso e também da aprendizagem dos alunos, falta de melhoria efetiva da formação, atuação e profissionalização do professor. Nesse sentido, podemos encontrar uma relação entre o citado “jogo de cintura” e a competência necessária ao professor:

¹³ Sobre essa discussão ver Guimarães (2004).

Ao que parece, as queixas dos alunos em relação ao não-aprendizado do “jogo de cintura” constituem-se numa reivindicação de apoio ao desenvolvimento, mesmo que inicial, da habilidade de traduzir e adequar, a prática cotidiana, a teoria aprendida no curso de formação.

O voto da relatora no texto que institui as Diretrizes para a Formação de Professores (2002) apresenta adequações necessárias aos cursos de formação básica. Relata também a indispensável mudança no tratamento da aquisição de competências, ou seja, cabe aos cursos enfatizar atividades que relacionem a sistematização teórica dos conhecimentos de organização e seleção de conteúdos, abordagens metodológicas com a reflexão e a prática em diferentes momentos dentro do curso. Visto que,

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2002, p. 30)

A sensação de insegurança, a necessidade de ter habilidades e “jogo de cintura”, são algumas das limitações apontadas pelos professores, ainda que de certo modo, possam viabilizar possibilidades de aprendizagem da docência. Mas, tal possibilidade precisa estar assentada em uma concepção fortalecida na constituição da identificação profissional (GUIMARÃES, 2004). No relato a seguir é possível observar a angústia de um dia de estágio:

A professora voltou para a sala e me pediu pra passar algumas coisas na lousa, mais precisamente um texto para pontuarem, e algumas continhas matemáticas. Os alunos se mostravam um pouco resistentes quanto às lições e tentavam negociar para que não se escrevesse tudo o que foi combinado com a professora. Após esta situação eu me senti meio inútil, e muito mal preparado para entrar em uma sala, pois em muitos momentos me sentia inseguro e incerto sobre o que deveria fazer e como seria o melhor meio para ser feito. Entretanto acredito que talvez faltasse mais experiência, pois

*em algumas situações não sabia o que fazer, e achei melhor não fazer nada.
(E3 – Diário de Campo, grifos nossos)*

Após essa descrição é preciso considerar, primeiramente, que a situação em questão não se tratava do exercício docente do participante, nem mesmo de um dia em que ele iria ministrar aulas para essa turma, neste dia a professora apenas solicitou ajuda para que pudesse realizar outra atividade naquele momento. Entretanto, lidar com muitos alunos não é habilidade inata de um professor em formação, mas sim habilidade bem conceituada e desenvolvidas, no rol de disciplinas de um curso de formação e neste caso, somada a certa habilidade pessoal que será possivelmente desenvolvida com base nas experiências anteriores trazidas pelos futuros professores, além, é claro, da própria experiência e aprendizado cotidiano com a realidade escolar.

Ocorre, portanto, que o objetivo dessa análise é de aferir o sentido das palavras *inútil, mal preparado, inseguro, incerto*, colocadas pelo participante. Por que essa sensação? O futuro professor questiona ser falta de experiência. É certo que a prática confere ao professor em exercício mais habilidades de lidar com certas situações rotineiras e realmente é muito difícil lidar com muitos alunos sem ter a oportunidade de experienciar isso anteriormente. Contudo, segundo Mello (1998), além dos aspectos específicos da docência, localizam-se duas outras características que fazem parte do ofício de professor: a rotina e a improvisação. Pois,

Havendo a necessidade de se dar numa rotina, a docência apresentaria, em situações habituais, ocasião para os professores recorrerem a regras e a uma série de esquemas de ação mobilizados, em geral, de forma inconsciente. No entanto, a imposição constante de desafios e novas situações advindas das vivências concretas do dia-a-dia exigiria uma cota de *improvisação* e habilidade pessoal, assim como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (MELLO, 1998, p. 28, grifos do autor)

Essa capacidade de improvisação, além de habilidade pessoal é partilhada por outra futura professora:

Eu consegui ensinar a divisão pra ele! Eu fiquei muito feliz! Eu falei se for assim, se eles conseguirem entender né, porque é difícil, você tá querendo

passar uma coisa pra pessoa, só que não significa que ela vai entender de pronto. Então eu ficava muito preocupada com isso. Eu sempre perguntava: “Vocês tão entendendo? Qual é a dúvida? Eu vou explicar de um jeito diferente pra ver se entende ...”. Mas deu certo e eu fiquei muito feliz! (E4 – Questão 14)

Essa narração transparece um pouco de todas as habilidades que estive analisando anteriormente, ela fomenta o estudo de Shulman (1986) sobre a base de conhecimento dos professores. É certo que neste momento estamos analisando o que os participantes elencaram como habilidades, visto que estas fazem parte desse repertório a que faço menção. Nesse sentido, tomo por base o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, ou a iniciação dos futuros professores nesse aspecto da docência. Sobre isso, Mizukami (2004, p. 39) afirma:

Trata-se de conhecimento de importância fundamental em processos de aprendizagem da docência. É o único conhecimento pelo qual o professor pode estabelecer uma relação de protagonismo. É de sua autoria. É aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos de teorias, etc. É importante, por fim, que se considere que embora Shulman não coloque em forma destacada o conhecimento da experiência como uma categoria da base de conhecimento, a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, a ser considerado a seguir, e é condição necessária (embora não suficiente) para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo por parte do professor.

Por esse viés, torna-se possível elucidar as possibilidades que o estágio ofereceu, neste caso, para que um futuro professor pudesse perceber que sua bagagem cultural lhe confere certa autonomia, mesmo que naquele momento específico, para que fosse possível ensinar algo que até então se mantinha difícil de compreender por parte do aluno.

Precedente à atividade de regência, no contexto proposto pelo estágio realizado, foi necessária a elaboração dos planos de aula para que os futuros professores pudessem ministrar as aulas preparadas, em momentos distintos, para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Dessa forma, no momento da entrevista, os participantes já haviam encerrado suas aulas e também já havíamos assistido

algumas dessas regências¹⁴. Assim, eu os questionei sobre o que eles pensavam sobre terem aprendido a preparar aulas e com relação ao desenvolvimento de tais habilidades pude destacar as falas a seguir:

Mas preparar aula eu sinto que é trabalhoso pra quem dá aula em dois períodos, consome bastante tempo, mas eu consegui aprender, ainda não com tanta agilidade, porque eu demorei um pouco pra desenvolver meus planos de aula por causa do pensar em como ensinar. Mas especificamente pra montar o plano de aula, tem vezes que eu não espero que eles façam algo me específico, eu espero que eles façam o que eles quiserem fazer, e isso que é difícil de sistematizar. [...] Então, uma das coisas que dificultaram meu desenvolvimento do plano foi principalmente o modelo de plano e a questão da didática, como ensinar certos conteúdos que pra mim estavam além da capacidade dos alunos, até por conta da idade deles. Mas como era uma classe disciplinadamente boa facilitou bastante. (E7 – Questão 5)

Acho assim que pra elaborar o plano de aula você tem que conhecer bem a sala. Tem vezes que é uma coisa muito complexa, tão complexa que a sala não consegue acompanhar. Tem vezes que você põe uma coisa muito fácil que eles acham chato demais e não querem fazer. Então eu acho que é uma relação assim de você conhecer os alunos pra saber aplicar as atividades. (E4 – Questão 5)

Preparar a aula depois ficou mais simples porque eu já conhecia os alunos, sabia quem era quem, sabia com quem eu poderia contar pra que, as vezes uma pergunta que eu sabia que ia fazer durante a aula e falava “a Carol vai responder”, ou “até a Maria Eduarda vai falar alguma coisa”, porque eles não me abandonavam, então montar a aula foi o mais simples assim [...]. (E2 – Questão 5)

Observa-se aqui que os participantes tiveram a experiência do preparo das aulas a partir de guias, roteiros e informações que assessoraram a construção dos planos durante a disciplina de Estágio Supervisionado. Os sujeitos apresentam diferentes pontos de vista sobre o desenvolvimento dessa habilidade. Eles de certa forma perceberam que elaborar um plano de aula requer pensar no contexto em que você irá ministrar aquela aula com aqueles determinados conteúdos, sendo assim essa antecipação da aula demonstrou uma importante aprendizagem para os futuros professores.

¹⁴ Cada futuro professor teve ao menos uma de suas regências assistidas ou pela professora responsável ou pelas duas estagiárias da disciplina, a qual eu fui uma delas.

Finalmente, ao buscar uma síntese acerca das análises sobre as habilidades aprendidas, foi selecionado o relato de uma das participantes para que pudéssemos acompanhar a questão do desempenho dos futuros professores no que tange a regências que eles elaboraram e executaram. As narrativas a seguir explicitam o processo entre a elaboração do plano, o pensar sobre, a execução da aula e a nova tentativa, contadas no diário de campo:

- ***Do momento da elaboração: a conversa com a professora responsável pela sala.***

No mesmo dia, aproveitei para conversar com a professora G¹⁵. sobre o plano, se ela teria alguma sugestão ou crítica sobre o mesmo, segundo ela, estava bem planejado e bom para aplicar em sala, aproveitei a conversa e pedi a ela que não ficasse na sala, pois dessa forma, creio eu, que ficaria mais a vontade, ela concordou numa boa sem questionar, até achou boa minha iniciativa, afinal, quando eu fosse uma professora titular, não teria o auxílio de outros professores, seria eu e a sala. (E4 – Diário de Campo).

- ***Das expectativas da aula: o pensar sobre a docência.***

Hoje estou ainda mais ansiosa, quero muito que quinta-feira chegue para ver se realmente na prática estou pronta para ser professora, estou pronta para a docência. (E4 – Diário de Campo).

- ***Da execução da aula: ser professora por alguns momentos.***

O grande dia. Estava ansiosa, mas não nervosa, de alguma forma tentava me convencer que era só uma aula, a primeira de muitas. [...] os alunos começaram a ficar muito agitados, em meia hora brigaram entre eles três vezes, gritaram, choraram, e por várias vezes pensei ter perdido o controle da sala [...] Como atividade de encerramento proposta em meu plano de aula, pedi aos alunos que elaborassem uma história em quadrinhos e admito, não esperava, pensei que eles conheciam, tinham acesso, entendiam e gostavam de gibis, erro meu, deveria ter investigado mais, resultado, os alunos sentiram muita dificuldade na elaboração do quadrinho. [...] Por vários momentos durante essa quinta-feira que demorava a passar, me questionei se estava na profissão certa, se valera a pena três anos de teoria para me sentir tão despreparada e perdida na minha primeira regência. (E4 – Diário de Campo).

¹⁵ O nome da professora citada foi suprimido para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

- ***Do momento de reflexão: o pensar sobre a aula.***

Passei pela minha primeira aula, primeira regência, e senti que poderia ter feito melhor em todos os aspectos, que poderia ter mais sucessos, instigado mais os alunos, ter dado mais de mim, por isso que depois de uma conversa com a professora Elisa, que me orientou em meus planos de aula, decidi fazer, refazer minha aula de Português e dar mais uma chance a mim e aos alunos. (E4 – Diário de Campo).

- ***Das próximas experiências: uma nova tentativa dentro do estágio.***

Hoje foi minha regência de ciências, na qual o tema escolhido foi Sistema Solar, pedi novamente que a professora G. ficasse na sala, embora quisesse sentir de forma integral como é conduzir uma sala sozinha como professora titular, compreendi que eles não me viam assim e não teriam o porque me tratarem como tal, eles me tinham como a professora que ainda estudava, como eles, que sim, com certa autoridade na sala, mas ainda assim, sob a autoridade da mesma professora, G.. Após perceber isso, passei a compreender melhor as relações sociais em sala, e fazer questão da presença da G. em minhas aulas. (E4 – Diário de Campo).

Essa etapa vivenciada pela futura professora me faz refletir sobre a minha primeira aula como professora efetiva, o ritual de preparação, a ansiedade, a angústia, a realização, a frustração e as sequentes tentativas para reverter os erros cometidos. Huberman (1992), ao se referir aos ciclos de vida profissional dos professores, afirma que dados de pesquisas indicam que a entrada da carreira, na qual o professor é considerado principiante, vai até aproximadamente 2 a 3 anos de docência. O autor relata que esta fase pode ser concebida como a etapa da “sobrevivência” ou de “descoberta”, isto porque:

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado. (HUBERMAN, 1992, p. 38)

Analisando o estágio como mais uma possibilidade de iniciação na docência, podemos perceber o choque da realidade se adiantando ao período de estágio, no que se refere

ao período de descoberta e o confronto com os fatos. De acordo com a pesquisa realizada por Oliveira (2000), a indisciplina é um componente muito forte para que ocasione o choque do real. A autora afirma que

A realidade defrontada, em sua complexidade, escapa ao plano de aula, é diversa do que foi imaginado. Os (As) alunos (as) idealizados (as) como ávidos (as) de conhecimento e carente de afeto apresentam – se inquietos (as), debochados (as) ou apáticos (as). (OLIVEIRA, 2000, p. 42)

Segundo Souza (2006), entre tantos sentimentos expressados nas narrativas de início da docência, os questionamentos sobre o fazer docente e os saberes da prática, além das apropriações sobre a cultura escolar revelam aprendizagens e apropriações referentes ao exercício profissional. Dessa maneira, o autor destaca que

O choque com a realidade e com a cultura escolar, no espaço do estágio, mostra que os processos de socialização e aprendizagem da docência na formação inicial engendram estruturas arraigadas no cotidiano escolar, submetendo alunas a um confronto entre o que se vive como estratégia de formação com os conformismos internalizados, os quais se revelam nos discursos, nos rituais pedagógicos inscritos nas trajetórias de escolarização e também nas práticas conservadoras cristalizadas nas escolas. (SOUZA, 2006, p. 589)

O momento da prática em sala de aula requer do professor certas outras habilidades, conhecimentos e atitudes que serão alcançadas com o tempo, com as trocas, com a experiência em lidar com uma sala sob sua total responsabilidade e com os próprios erros e acertos. Contudo, estamos tratando de formação básica para o exercício docente, cujas necessidades são um pouco diferentes, são mais experienciais, pontuais. Os futuros professores precisam desse tempo para errarem e acertarem quanto às práticas educativas, quanto às habilidades da docência, assim com o devido suporte dentro do curso poderão rever conceitos e práticas, relacionar melhor, refletir melhor e ter a chance de refazer o que ainda é possível.

Percebe-se também a importância e contribuição dos formadores, tanto dentro da universidade como já discutimos, quanto dentro do contexto escolar, na pessoa do professor experiente. De acordo com Paquay e Wagner (2001, p. 139),

Os estágios constituem o lugar privilegiado da formação prática. Eles permitem aos iniciantes adquirir “habilidades” do ofício na companhia de práticos experientes. [...] Certamente, é nos estágios que os estudantes adquirem e automatizam os esquemas de análise e de ação necessários para organizar a classe e dirigir os aprendizados.

No que se refere às atitudes de um professor, os futuros professores manifestaram como sendo pertinente, primeiramente, o saber agir mais específico ao lado afetivo, no que tange a relação professor-aluno, para que posteriormente o professor consiga exercer a autoridade e ensinar de forma que os seus alunos possam aprender. Uma participante relata sobre o saber ouvir o aluno, o relacionar-se com eles:

A gente fazia meio que um acordo ali: conversava um pouco e fazia um pouco de lição e dava certo porque realmente eles faziam, quem tava comigo e fazia a lição, mas eu ouvia o que eles tinham pra dizer, problemas que eles tinham de casa: “Ah minha mãe trabalha a noite e eu fico sozinha com meus irmãos.” Ouvi muito isso, essas coisas. Então eu tentava ouvir o que eles tinham pra dizer. [...] mas a professora com trinta alunos que ela tinha praticamente na sala, algumas mais, algumas um pouco menos como era na minha sala. Como é que ela vai fazer isso? Que jeito que faz? Não tem... sei lá... Ela tem que ser muito “ninja”! Por que, que jeito que ela vai fazer isso que eu fazia? Dando atenção individual pros alunos. Ouvir, explicar pra eles passo a passo de uma atividade, motivar ele a fazer, porque na maior parte das vezes a professora vai lá, ele não queria fazer mais por isso ou por aquilo, então tanto no ensino como no geral você tentar motivar a criança a fazer aquilo que às vezes ela não tá muito afim e fazer, porque ela quer brincar, ela quer conversar [...] E tentar ensinar, motivar e ainda ouvir os alunos? Como é que a professora faz? Só se ela for realmente muito... isso acho que não tem como fazer! (E5 – Questão 7)

Se analisarmos o quadro 5, em que estão descritas as atitudes que os futuros professores consideram como necessárias a um professor em relação à narração exposta acima, podemos observar uma contradição de discursos. Primeiro porque, a futura professora avalia a dificuldade, realmente existente, em conseguir ouvir os alunos dentro da sala de aula, mesmo assim a atitude de ouvir o aluno foi citada pelos participantes. Nesse sentido, cabe aqui uma discussão que envolve a atitude de saber ouvir.

Perrenoud (2001) trata do conceito da importância em constituir o *habitus* na formação de professores. Esse conceito procede dos estudos realizados por Bourdieu e no que

se refere à formação docente trata da constituição de um “conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação” (PERRENOUD, 2001, p. 162). Dessa forma, uma forma de surgimento do *habitus* está atrelada aos aspectos afetivos e de gosto pessoal, além disso, lidar com muitos alunos implica relação interpessoal que não necessariamente será igual para cada educando. Ocorre que:

A mesma sequência didática não é conduzida da mesma maneira se o professor está aborrecido ou alegre, se ele se sente bem ou mal em um grupo ou diante de certos alunos. [...] Ouvir as proposições de uma criança ou de um adolescente mobiliza determinados *savoir-faire*¹⁶ didáticos relacionados à intenção de instruir, mas também a preferências, preconceitos, simpatias ou antipatias, solidariedades ou exclusões. (idem, p. 167, grifos nossos)

A relação entre professor e aluno influencia na eficácia da ação didática dentro da sala de aula e para que não haja discrepâncias no trato com os alunos o professor tem que se valer de sua ética, formação profissional e sua experiência. Essa é uma atitude que muitas vezes não é aprendida em um ou outro dia de regência, no contexto do estágio, mas está intimamente relacionada à habilidade de lidar com muitos alunos. Pode realmente parecer um choque na concepção dos futuros professores essa dificuldade em ouvir os alunos, mas nesse caso a experiência irá evidenciar melhores maneiras de ouvir os alunos e relacionar seus discursos com os conteúdos escolares.

O ato de ensinar implica conhecimentos que imbricam atitudes e habilidades, além da subjetividade do educador. No relato abaixo, encontramos uma discussão sobre as formas de agir de um professor, na perspectiva de uma professora em formação. Esta foi a reflexão realizada pela participante que tinha como eixo norteador a aprendizagem da docência referente ao ato de ensinar:

Eu acho no que foi pedido pra mim até que sim, mas eu não sei se a classe fosse minha por um ano se eu conseguiria fazer isso tão bem. Porque a A¹⁷ estava lá, ou quem fosse estava lá e a culpa era dela! Um dia que a criança deu uma pesada nas costas da outra eu tava sozinha na sala, eu olhei pra cara deles e disse: “Que bonito isso que vocês fizeram! Bem hoje que eu estou sozinha, espera que eu vou chamar a tia A.”. Porque eu não podia dar uma bronca mais séria, não podia tomar uma atitude porque as crianças não eram minhas, mas eu acho que quando a sala for minha, em relação a

¹⁶ *Savoir-faire* indica experiência.

¹⁷ Professora responsável pela sala em que ela estagiou.

ministrar uma aula, acho que vai muito das crianças, se forem crianças parecidas com essas que eu tive do segundo ano, e conseguir ir montando a personalidade delas como a A. fez, eu acho que eu saberia ministrar aulas sim. Mas se for em uma sala que não pára um segundo, que não tem cinco minutos de sossego, que não consegue parar pra olhar numa lousa ou me ouvir, assim eu não sei! (E2 – Questão 5)

É possível perceber que lidar com o imprevisto requereu dos futuros professores adaptações e mudanças de atitude que implicaram na sua constituição de esquemas que lhe darão mais segurança nas próximas experiências. Quanto aos imprevistos e as tomadas de atitudes, Perrenoud (2001, p. 166) discute que

[...] na realização da seqüência didática mais bem planejada, uma parte da ação está sob o controle de esquemas de percepção, de pensamento e de decisão que escapam à previsão e mesmo à consciência clara. Simplesmente porque é impossível codificar uma seqüência em seus mínimos detalhes: nem a boa vontade, nem os processos de pensamento dos alunos são inteiramente controláveis, nem mesmo previsíveis ou inteligíveis. Na classe, o professor deve “lidar com” um número impressionante de incidentes críticos e de fatos impossíveis de prever.

Assim, o imprevisto foge ao controle de todas as atitudes dos futuros professores, nesse caso, manter-se sob tutela do professor responsável foi a solução encontrada, mas ainda será possível perceber que a experiência revelará adaptações e novas atitudes para os iniciantes.

As análises agora estarão centradas nas referências que os participantes fizeram sobre as aprendizagens relativas aos conhecimentos docentes. Disponho a seguir alguns relatos que os futuros professores fizeram sobre como eles puderam lidar com conhecimentos da docência. Inicialmente selecionei uma narração sobre as aprendizagens da docência revelada pelo participante, contrastando com a análise sobre os conhecimentos aprendidos:

Primeiro as dificuldades, é importante você ter dimensão das dificuldades postas á profissão, aprendi também todo o meu conceito de ensino [...] eu também aprendi no estágio, porque eu só tinha princípios. Eu acho que é basicamente isso, aprendi o que é ensinar, como ensinar, o que o professor precisa saber, mas principalmente quais as dificuldades que tem, o cansaço [...]. (E7 – Questão 4)

O futuro professor apresenta que sua experiência no estágio viabilizou as aprendizagens de conhecimentos que foram trazidos durante as entrevistas como “saber bem aquilo que ele tem que ensinar”, “dominar o conteúdo”, além de que professor “tem que ter um pouco de tudo”. Analisando por esse viés, podemos perceber que o estágio provocou um sentimento de pertença ao futuro professor, no qual ele já sente ter aprendido muitas coisas sobre a profissão, firmando-se em questões, ou como ele próprio se refere, firmando seus princípios em conceitos mais fortalecidos, resultado do convívio com a realidade do professor e da sala de aula. Na sequência percebemos mais uma reflexão sobre a questão do aprender a ensinar:

[...] eu não posso falar que eu aprendi, durante a disciplina, uma forma de ensinar. Eu acho que isso é construído por cada indivíduo mesmo, por cada sala. Eu não sei se eu sei ensinar... As reflexões do início do estágio eu acho que foram muito úteis, quando chegava e a R. sempre perguntava, dava feedback pra disciplina. Eu acho que isso é muito importante pro estagiário porque ele se sente meio sozinho, dentro da própria prática, meio isolado. Não que não tenha respaldo, mas é um sentimento... é um primeiro sentimento que existe e eu gostava muito, porque isso possibilitava maior conforto, você percebia... ouvir o outro possibilitava um maior conforto também. (E3 – Questão 10)

Nesse caso, a questão de saber ensinar está relacionada com o saber metodológico, ou como os futuros professores persistiam na questão de que seria o saber didático¹⁸. Este participante relata, além da questão do aprendizado sobre o ensino, a grande importância da troca de experiências que era realizada durante as aulas nas sextas-feiras, pois elas possibilitavam o reconhecimento coletivo de um sentimento de “solidão do estagiário”, revelando e partilhando isso com os demais professores em formação, possibilitando avaliar e repensar os problemas e os saberes dos outros. Segundo Piconez (1991, p. 29), é possível perceber que os espaços de socialização das experiências, durante o estágio, têm proporcionado uma grande aprendizagem aos futuros professores. Assim,

[...] o diálogo sobre os problemas vividos na sala de aula torna-se, portanto, o objeto principal de conhecimento e o conteúdo próprio da prática

¹⁸ Pimenta (1997) afirma que na concepção dos alunos do curso de Pedagogia ainda existe esse discurso contraditório de que não sabe ensinar o professor que não tem didática, estabelecendo assim uma situação em que a Didática deveria oferecer receitas para um ensino que dê certo em situações variadas.

educativa. Na relação dialógica, a troca de experiências contribui para a elaboração de novos conhecimentos. A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática.

A prática durante o período do estágio evidenciou aos futuros professores alguns conhecimentos necessários para o exercício docente. Mostrou também as necessidades diárias de mobilização de conhecimentos que os professores realizam em seu cotidiano. As regências surtiram efeitos positivos às avaliações que os participantes fizeram sobre sua formação profissional. Na sequência, podemos verificar alguns relatos de experiências nos momentos das regências e avaliação feita pelos futuros docentes:

Apesar do nervosismo e de alguns pontos frágeis, as atividades desenvolvidas dentro da sala correspondeu às expectativas demonstradas no plano, evidenciando a importância de uma elaboração de um plano, e o estudo dos conteúdos que serão transmitidos naquela aula. Acredito que tenha sido de extrema importância para a minha formação enquanto futuro pedagogo esta regência e as futuras, pois possibilitam um contato com a prática pedagógica e nos levam ver a importância de alguns elementos para elaboração de uma boa aula. (E3- Diário de Campo)

Você pensa que sabe mas quando chega na hora de fazer você percebe que não é assim, que precisa arrumar um outro jeito, Acho que preciso aprender muita coisa com certeza. Não digo pra você que saio daqui formada 100% segura pra entrar em uma sala de aula e fazer alguma coisa... Não saio... Acho que eu ainda tenho muito que aprender, e especificamente eu preciso aprender a alfabetizar. (E1 – Questão 11)

Ao analisarmos tais relatos, podemos observar que a preocupação central situa-se no momento da aula, principalmente na relação que eles estabeleceram com o conteúdo. Essa expressão dos saberes da docência, mais especificamente o saber-fazer, sugere o desenvolvimento de um *conhecimento didático do conteúdo* como nos apresenta García (1999). O autor nos apresenta que a construção de tal conhecimento se dá por meio da intrínseca relação entre o conhecimento do conteúdo, o conhecimento dos alunos e a biografia pessoal do professor. Representa, desse modo, o como ensinar, as estratégias que o professor utiliza para realizar as atividades no contexto da sala de aula, diferenciando-se, pois, do conhecimento do conteúdo em si. Este precisa estar de certa maneira consolidado para que o professor possa fazer suas alterações e adaptações para os seus alunos. Torna-se

imprescindível uma formação básica que favoreça as aprendizagens e desenvolvimento tanto de conhecimento de conteúdo quanto do próprio conhecimento didático do conteúdo.

As últimas narrativas desse tópico evidenciam o modo como os futuros professores avaliaram e compreenderam práticas e conhecimentos desempenhados pelos professores responsáveis pelas salas em que eles estagiaram:

Após a leitura a professora pediu para que reescrevesse a história ouvida, os alunos têm uma resistência muito grande com relação à produção de textos; às vezes me pergunto qual é o motivo para que eles não gostem de produzir textos, não em um sentido ortográfico ou de alfabetização, mas sim uma resistência em escrever.

Nos diários anteriores relatei uma hipótese levantada pela professora, à questão da mudança brusca do uso da letra bastão pra a cursiva [...] (E3-Diário de Campo)

Entrevistadora: *Você conseguia perceber a diferenças dos níveis de escrita dentro da sala?*

E 1: *Nos primeiros tempos assim foram difíceis, porque a professora foi fazer a avaliação pela primeira vez na sala e eu fiquei assim perdida, mas depois eu fui me situando um pouco mais, e já na última avaliação que ela fez eu já tinha uma clareza melhor do que acontecia com as crianças e o que não acontecia... Mas é bem interessante... (E1 – Questão 3)*

A prática docente de profissionais experientes revelou conhecimentos pertinentes a cada profissional, a cada grupo de professores, a cada escola. Nesse sentido, viabilizou aos futuros professores uma avaliação dos conhecimentos que eles tinham e da aplicação feita pelos docentes em exercício. Não se trata, contudo, de seguir modelos, mas vislumbrar a parceria com professores experientes como forma de aprendizado. É possível avaliar que tais experiências proporcionam novos modos de compreender a prática docente e os recursos que os professores se utilizam para desempenhar suas atividades cotidianas.

Por fim, ao conhecerem a realidade das salas de aulas, os futuros professores puderam refletir e analisar conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes que podem ou não fazer parte da sua atuação enquanto docentes. Contudo, a apropriação e a aprendizagem que eles obtiveram durante esse processo pode ser parcialmente percebida nos relatos e narrações que sugeri como proposta de análise nesse tópico. Compreendo que a formação básica para a

docência precisa inserir e fomentar práticas substanciais para que tais aprendizagens revertam de maneira positiva para a formação profissional dos futuros professores. Assim como afirma Imbernón (2006, p. 52-53),

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para formar profissionais reflexivos e investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Os dados dessa pesquisa revelam que o estágio, em consonância com um currículo bem estruturado, pode oferecer muitas possibilidades de aprendizagens referentes aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes da docência, pois a experiência com as práticas educativas de outros profissionais mais experientes enriquece e faz refletir sobre a base de conhecimentos e a identidade docente dos futuros professores.

Por fim, ao analisarmos os relatos dos futuros professores podemos perceber a dificuldade que eles apresentam na concepção do que é habilidade, atitude e conhecimento do professor. No entanto, os cursos de formação de professores precisariam oferecer condições para que os futuros professores pudessem observar de maneira intencional essa base de conhecimentos tão importante no exercício da docência, o que implica dizer que é preciso conhecer melhor as características reais da docência.

5.1.3 Expectativas, dificuldades, dilemas, conflitos e desafios vivenciados durante as atividades do ECS e formas de enfrentamento e de análise

A discussão trazida nesse tópico busca revelar algumas das expectativas, das dificuldades, dilemas, conflitos e desafios que os futuros professores vivenciaram no decorrer das atividades do Estágio Curricular Supervisionado, assim como alguns apontamentos que eles trouxeram sobre as formas de enfrentamento e análise dessas experiências.

Sobre esses itens mencionados (expectativas, dificuldades...), não trazemos aqui reflexões oriundas de uma determinada questão da entrevista ou alguma pergunta direta que fizemos em dado momento da pesquisa, mas são provenientes do conjunto de experiências relatadas pelos participantes em que foi possível perceber suas análises e relacionando de alguma forma com sua futura ação enquanto docentes.

De acordo com Caires e Almeida (2003, p. 146), o confronto com a realidade proporciona ao formando um contato importante com as especificidades da profissão, nesse sentido, os autores apontam que:

A experimentação activa e o diálogo com a própria acção permitem a tomada de consciência das exigências, dificuldades e desafios que a profissão lhes reserva, bem como das limitações e potencialidades do próprio formando.

Dessa forma, corrobora-se com essa discussão no sentido de que a experiência de estágio proporciona essa interação com professores experientes, com instituições de ensino diferenciadas, com crianças diferentes, enfim, a relação com a realidade escolar viabiliza um processo muito pertinente de reflexão, especialmente para os futuros professores que atuarão em escolas cujos problemas e conflitos também serão reais e dependerão de uma ação desses profissionais em formação.

As *expectativas* aqui trazidas revelam as impressões dos participantes sobre a experiência do estágio no que tange a relação com a sala, com a professora observada, com a própria postura diante dos alunos, a relação com eles, enfim, retratam as questões de impacto que surgiram no contexto de suas atividades na escola em que estagiaram.

O primeiro relato elucidava as expectativas da participante (E2) acerca do tipo de estágio que pensou que iria realizar e o que efetivamente realizou. Ela revela o primeiro contato com os alunos e a forma como conseguiu interagir com eles, tornando-se também alguém importante para a sala.

Eu não fiz estágio de observação, desde o primeiro dia eu não observei, eu fiz. Eu entrei na sala e peguei uma pilha de livros pra distribuir para os alunos. Eu não sabia quem era quem, mas eu fui chamando eles... Eles foram enchendo meu saco no começo, dizendo que um era o outro, e que o

outro não era aquele e tal... Mas nessa hora eu já tranquei a cara e disse: “Eu to chamando os nomes, é pra vir pegar o livro que eu estou chamando!”. Eles devem ter pensado “Nossa, a Tia chegou hoje e já está dando bronca”. Acho que foi por isso que eu consegui o pouco que consegui! Eu dei risada com eles, levei pra brincar, fiz com eles que eu queria que fizessem com os meus filhos, que colocassem muitos limites porque eu sinto que dentro de casa isso não existe. Eu fui a Tia [...] e a professora quando eles me fizeram professora, quando eles davam esse retorno gostoso de perguntarem para a A.¹⁹ onde eu estava quando eu havia faltado. (E2 – Questão 2)

A expectativa em realizar apenas um estágio de observação ou em como seria a relação com os alunos e a professora da sala foi superada no decorrer da experiência e do contato com a sala de aula. Ainda sobre esse tipo de reflexão, outra participante descreve sua relação com os alunos e com a professora da sala:

Eu pensei o que? Eu vou lá, porque é uma disciplina é obvio, e eu vou tentar ajudar eles da forma como eu puder ajudar. Para tanto, que eu acho legal também pro professor depois de formado fazer, eu tentei me aproximar deles. Porque se eu chegasse lá com banca de professora eles iam se retrair em relação a minha pessoa, ao meu comportamento. Então eu tentei agir de forma a atraí-los pra mim, a fazer com que o momento que eles estivessem junto comigo, em que eu tivesse ensinando não fosse aquele momento maçante, em que eu ficasse falando pra que eles ficassem quietos, que eu ficasse o tempo inteiro cobrando disciplina, entendeu? Eu tentei, como eu falei, ouvi-los: os seus problemas, as suas necessidades e tudo mais. O que eles tinham pra falar. Então nesse sentido eu achei que eu fui muito assim [...] o perfil amigo. É o professor, mas é mais o professor amigo. No começo do estágio eu falei pra professora se ela queria que eu ajudasse com a disciplina, então quando tinham alunos que tavam bagunçando, tavam se estapeando, querendo a atenção. Eu pedia pra que eles parassem de fazer. Em alguns momentos funcionava, em outros momentos não, como acontece com o professor, normalmente, ah, no geral eles me respeitavam. Algumas vezes quando eu tava na sala e a professora saía, eles bagunçavam um pouco mais, algumas vezes até que se mantinham normal. Então, no geral assim, eu acho que se estabeleceu uma relação de respeito até legal. [...] Eu acho que em nenhum momento eu tava lá pra dificultar o trabalho dela, eu tava lá pra tentar ajudar em alguma coisa e aprender. [...] Quando eu ia dar as regências uns até pediam: Ah agora você é a professora e pediam como se fosse a coisa mais simples do mundo pra eu ficar. Tipo, daí a pouco a professora largasse eu continuasse dando aula pra eles. Eles não têm noção de que eu não poderia fazer isso. Que mesmo que eu pudesse dar aula, mesmo que eu tivesse formada eu não poderia chegar e pegar tal turma. Então nesses momentos eu via que eles me viam como professora, mas eu acho que as vezes eles ficavam até assim de falar por causa dessa relação que a gente estabeleceu ao longo do... acho que eles perceberam

¹⁹ O nome da professora responsável foi suprimido nessa fala, assim como o nome da própria participante.

que eu não tava ali pra ser a professora, não em todo esse sentido amplo que a professora deles era. (E5 – Questão 2)

A participante faz esse relato revelando a forma como se posicionou, a princípio, em relação ao seu lugar de estagiária e como os alunos a percebiam no decorrer das atividades.

Os dois relatos que foram citados nos levam a analisar as concepções que as futuras professoras tinham em relação ao estágio e a relação com o contexto em que estariam inseridas. Indicam também que a expectativa é elaborada pelas participantes no decorrer de suas atividades e na interação com os envolvidos nesse processo. Para isso, parece-nos que elas podem estar se apoiando em experiências que tiveram enquanto alunas para enfrentarem as situações mencionadas, revelando a força dos modelos aos quais estiveram submetidas ao longo de seu próprio processo de escolarização (MIZUKAMI, 1986). Esse aspecto da aprendizagem tanto da relação com os alunos quanto sobre a postura de um professor favorece a iniciação na docência. A experiência e a superação das expectativas revelam importante etapa do processo de aprender a ensinar, pois, como salientam Pacheco e Flores (1999, p. 17),

[...] aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada a experiência enquanto professor. Esta sequência evolutiva está marcada pela *descontinuidade*, significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta. (grifos do autor)

Essa passagem de aluno a professor é evidenciada pelas expectativas que os futuros professores carregam em seus discursos. À medida que se relacionam com o ambiente escolar e com seus envolvidos os professores manifestam “[...] uma forma pessoal de conhecer, bem como de se familiarizar com as normas, os valores e a cultura de uma classe profissional que está prestes a integrar.” (CAIRES; ALMEIDA, 2003, p. 146).

A relação com a professora da sala é algo muito esperado pelos futuros professores, visto que, por intermédio dessa relação os alunos puderam adquirir mais ou menos espaços nas salas de aula em que estiveram. A seguir, E7 narra sua expectativa

referente a sua relação com a professora da sala e a maneira com que ela conduziu seu estágio.

Minha professora me deixou muito a vontade, no começo a gente conversava, entre os estagiários na sala dos professores, e um ou outro estagiário ficou o estágio inteiro sem fazer nada, e a gente ouviu os professores falando que não queriam mais estagiários porque os estagiários não fizeram nada. E ela falou: “Mas a minha professora me pediu que para que eu não fizesse nada.” No começo eu entendi o que ela quis dizer porque no começo eu também me senti meio que invadindo o espaço dela, mas depois pela relação que a gente estabeleceu eu fiquei mais a vontade. No final os alunos traziam tanto os cadernos pra mim, tanto pra ele corrigir, e o meu certo e o certo dela tinham a mesma coisa. Então a minha relação com ela foi ótima, ela era super boazinha, e me ensinou muitas coisas, e a difícil arte milenar de usar o mimeógrafo! Mas com os alunos, eu tentei sempre estabelecer uma relação de amizade, que eu achei que seria favorecido, e não uma relação de professor. Eu gostava de sentar em diferentes lugares, com diferentes alunos, conversar com eles, e quando tinha brincadeira eu era participante, não como organizador, mas como participante mesmo, e gostava de fazer as atividades, e quando a professora fazia perguntas para os alunos, ela perguntava pra mim também. [...] Em relação a gostar dessa posição em que me colocaram, no começo é meio estranho porque você não sabe seu campo de ação, você vai tateando, mas acho que favoreceu bastante os alunos se abrirem comigo[...]. Então favoreceu minha relação com os alunos, e ao mesmo tempo minha relação com os professores foi super boa. (E7 – Questão 1)

Os futuros professores mencionam muitas vezes que prefeririam manter uma relação de amizade com os alunos do que manter uma relação de professor. Isso pode ser compreendido pelo fato de que muitas vezes os estagiários não se sentem participantes da dinâmica da escola ou porque não entendem seu papel na dinâmica do próprio ECS (PIMENTA; LIMA, 2008). No relato acima, percebemos que um dos participantes obteve maior êxito nessa relação devido ao fato de que a professora da sala proporcionou uma relação mais aberta de sua prática, ocasionando em uma maior interação do estagiário com a sala de aula. Por isso, é de extrema importância que os supervisores de estágio coloquem os professores da sala a par da dinâmica do ECS, atribuindo a eles também o papel de formadores desses novos professores que estarão de alguma forma partilhando experiências e contribuindo para a formação de todos os envolvidos nesse processo.

Além de lidar com suas expectativas, algumas vezes os futuros professores precisaram suportar algumas *dificuldades* no decorrer das atividades de estágio. Apresenta-se aqui uma das dificuldades mais marcantes vividas por uma das participantes dessa pesquisa. A participante relata um episódio em que a professora da sala faltou devido a um problema de última hora e a escola não providenciou substituta. Ocorre que a coordenadora da escola foi até a sala de aula junto com a filha da secretária e permitiu que essa menina de apenas 11 anos ensinasse os alunos daquela sala de aula. A estagiária tentou se colocar como professora, mas a menina não permitia e a coordenadora nada fez para mudar a situação. A estagiária, na tentativa de resolver o que estava acontecendo foi conversar com a coordenadora que por sua vez disse que nada podia fazer, pois a filha da secretária tinha um temperamento forte e era apoiada por sua mãe. De mãos atadas, a futura professora termina de cumprir o seu horário vendo a menina e mais uma amiga que chegou depois brincarem de ensinar aqueles alunos. Sucintamente, ela descreve:

[...] tem a ver a situação que eu presenciei que eu cheguei na aula e a professora não tava e a coordenadora que tava e junto tava a filha da secretária e durante todo o período da aula, quem deu aula foi a filha da secretária. Eu tentei intervir né... mostrar meu papel ali, mas não teve jeito ela dava sempre razão pra menina e eu acabei ficando de lado. Até tentei conversar com ela pra ela falar com a menina, mas não teve jeito, depois do intervalo chegou uma amiga da menina e as duas brincaram de escolinha, então ficou essa imagem de desorganização, desse descompromisso com a educação mesmo é mais o lugar assim onde eles resguardam as crianças, alimentam, ensinam higiene, não tem com que ficar então fica na escola e eles são uma segunda família pra criança, eles acham que esse âmbito educacional de carga curricular é bem fraco. (E6 – Questão 1)

Esse episódio foi muito marcante em seu estágio, de acordo com a participante, mostram à futura professora uma falha muito grande da organização da escola, além de que a estagiária que poderia substituir a professora naquele momento foi deixada de lado pelo receio da coordenadora da escola em retirar a menina da sala de aula. A impressão que causou à estagiária foi como ela mesma narrou: desorganização e falta de compromisso para com a educação por parte da gestão escolar.

A participante revelou ainda que no dia seguinte contou o acontecimento a professora da sala e que ela ficou pasma com a postura da gestão, dizendo ainda que quando precisasse faltar avisaria aos gestores que colocassem a estagiária para substituí-la, caso não

encontrassem alguém para ficar em seu lugar. E isso foi necessário em outra ocasião, como relata a própria participante. Agora seu relato traz à baila uma discussão sobre um novo desafio que vivenciou e não mais como a dificuldade que encontrou na ausência da professora da sala.

Disse ainda que se sentiu desafiada a conduzir a sala, tanto na ausência da professora quanto no momento em que estava realizando suas regências com a presença da professora. Mesmo assim, conseguiu realizar as atividades, assumindo naquele momento uma postura docente e desempenhando o papel de professora. Assim, ela nos descreve um pouco dessa experiência:

Então, nos três dias que ela faltou, agora no final, porque o marido dela teve que operar e tal, teve a complicação que ela faltou, eu fiquei sozinha com a sala, então eu me senti, não a professora deles, mas como é ser professora. E durante as minhas regências também, não assim como se eu fosse professora deles, mas o que é estar lá na frente, o que é ser professor, mas não me senti nenhum momento professora deles, sabe porque eu sabia que eles eram alunos da E.²⁰ (E6 – Questão 2)

As questões subjacentes à prática do professor foram sentidas de perto quando a estagiária se viu sozinha na sala com todos os alunos ali esperando que ela fosse a professora naquele momento. Como a própria participante descreve, ela se sentiu uma professora, não a professora da sala, mas como uma professora que estivesse substituindo outra naquele espaço. Ao final de nossa entrevista, a futura professora disse que se sentiu muito cansada naqueles dias e que via que não era fácil ter que cumprir aquela rotina todos os dias.

Se considerarmos a questão do cansaço do professor como uma constante nas reclamações dos futuros professores, estaremos colocando essa discussão como um **dilema** trazido pelos participantes. A profissão implica em esforço contínuo, em contrapartida gera um desgaste físico e emocional muito grande nos professores. É muito pertinente a reflexão feita por uma das participantes:

O cansaço me fez entrar em questionamentos mais cedo do que eu esperava, perguntas como "Será que pedagogia é mesmo para mim?", "Eu vou dar conta de tal responsabilidade", insegurança demasiada para uma estudante do terceiro ano, reflexo da prática de estágio ser só

²⁰ O nome da professora da sala foi suprimido.

no terceiro ano de faculdade, antes disso o aluno de pedagogia idealiza uma docência lúdica, mas ao os depararmos com a prática vemos que é bem mais complexo, pois a escola continua sendo para os alunos um lugar tedioso, na qual alunos e professores por inúmeros motivos se vêem obrigados a estarem lá, os alunos pela promessa de um futuro profissional melhor, e os professores, pela promessa de valorização pessoal e profissional. (E4 – Diário de Campo)

A rotina de sala de aula se manifestou com um motivo de reflexão para a futura professora. Para ela, a escola se apresenta como um lugar tedioso para os sujeitos envolvidos, manifestando assim o mal estar que culmina das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da sala de aula. De acordo com Esteve (1995, 1999), as mudanças sociais que estamos vivenciando atingem diretamente o ambiente escolar, em especial a profissão docente. Nesse sentido, o autor aponta que aliado a todo o desgaste vivido pelo professor, ele precisa enfrentar ainda a desvalorização salarial e social, ocasionando a perda do “status” que tinham os professores há décadas atrás. Assim, podemos analisar que o relato dessa futura professora evidencia aquilo que Esteve (1995, p. 100) já mencionou:

Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas *novas* tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação de professores. Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com os velhos modelos normativos, aos quais se juntaram, em muitos casos as descobertas da psicologia da aprendizagem dos últimos vinte anos. [...] Não é portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação [...] sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares [...]. (grifos do autor)

Esses dilemas que os professores de profissão enfrentam no exercício de suas atividades também passam a ser sentidos pelos futuros professores em suas experiências de estágio. Dessa maneira, torna-se perceptível o “choque” que os estagiários têm ao entrarem em contato com a realidade das salas de aula, sentindo-se muitas vezes despreparados e inseguros na relação com ensino, com a aprendizagem e com os próprios alunos, oriundos de diferentes culturas e classes sociais.

Por fim, trazemos aqui a discussão dos **conflitos** vividos pelos futuros professores no decorrer de suas atividades de estágio. Ao que nos parece, os conflitos

evidenciados tramitam mais no sentido pessoal de cada estagiário, pois as situações conflituosas são aquelas em que o participante se viu diante de algo que não era comum a sua realidade e precisou se estabilizar diante disso. Trazemos primeiramente as impressões de uma participante sobre as impressões obtidas no contato com o ambiente escolar. Assim, relata a futura professora,

A primeira impressão foi essa, a impressão de um lugar tumultuado, encardido, um lugar que não era pra ser uma escola porque ali não era um ambiente de aprendizagem, não era um lugar onde as crianças pudessem se sentir bem, até porque eu não me sentia bem lá também! Eu entrava na sala e me sentia entrando em uma caixa, uma coisa quadrada, cheia de papel na parede, cheia de armário lotado de coisas que as crianças às vezes nem usam, e as crianças esperando tudo da gente... Porque a gente que tem que modificar o lugar, e essa era a impressão que eu tinha que esse lugar dependia da gente... Tanto que agora no fim, por mais que tenha essa história do Natal, que escola tem que ser meio alheia a isso por ser laica, mas todas as paredes estavam enfeitadas, o corredor enfeitado... E isso é uma coisa que eu acho que as crianças gostam independente do que seja... Se todas as classes têm Papai Noel e uma não tem as crianças vão sentir falta daquilo, porque elas se sentem meio excluídas, e isso aconteceu no Halloween. A A.²¹, que é professora da minha sala, precisava fazer uma árvore da Natal, mas ela não sabia como, porque era o primeiro ano dela e tal... Eu falei que podia fazer e fiz uma árvore muito colorida de papel laminado e muito glitter! Era uma coisa que todo mundo que passasse pelo corredor daria pra ver ela na sala! Depois ela fez o Papai Noel e outras coisas assim... Foi uma impressão ruim, mas eu acho que é uma coisa que a gente vai mudando, e com o passar do tempo lá dentro, eu me preocupava mais com o que eles podiam pensar dali. Quando tava calor eu descia com eles pra ficar brincando, fiz recreações porque ali dentro já não dava mais. Tem umas coisas assim... (E2 – Questão 1)

É possível perceber que a futura professora, no contato com uma realidade diferente da qual estava acostumada, lidou com a situação de forma a não manter sua má impressão estagnada, mas tomar outra postura diante do que via e tentar reverter a consternação que lhe impelia inicialmente. Pimenta e Lima (2008, p.103) discutem que o estágio, para quem não é professor, coloca algumas perspectivas e dificuldades sendo que “Um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece.” Dessa maneira, o conflito posto aos futuros professores requer apoio por parte das teorias e dos supervisores, além disso, implica aos estagiários uma postura reflexiva e mais ampla sobre a ação pedagógica desempenhada no contexto das escolas em que estão.

²¹ O nome da professora mencionada foi suprimido.

A realidade das escolas, das salas de aula, da rotina dos professores, da rotina da escola, entre outras características que envolvem a educação desempenhada nas escolas, em nosso caso públicas e municipais, ocasionaram conflitos e impasses com os quais os futuros professores precisaram lidar no decorrer de suas atividades de estágio. Apesar desse processo de aprender a ensinar colocar-se como algo individualizado e diferenciado, que depende de cada envolvido, suas crenças, experiências prévias, atitudes, expectativas (PACHECO; FLORES, 1999), consideramos, em nossas análises, a preocupação com a socialização das experiências decorrentes do ECS realizadas muitas vezes no contexto das aulas, ora nas conversas informais entre os estagiários, ora em orientações particulares.

Das muitas vezes que registrei em meu diário de campo, percebi as inquietações dos futuros professores em relação às atividades que eles desempenhavam nas salas de aula. Presenciei também discussões importantes sobre posturas e reflexões diante de uma situação que se demonstrou conflituosa e foi partilhada por um dos estagiários. Não caberia nesse momento pontuar tais situações, pois trataria de outro estudo, mas o que nos é pertinente nessa pesquisa são os fatores que contribuem para os processos de aprender a ensinar, ainda no decorrer do ECS. O que nos valemos neste momento é a questão de como os jovens estagiários resolviam ou refletiam seus conflitos. Dessa forma, evidenciamos uma reflexão feita por um dos participantes sobre seus conflitos diante do que ele entende por ensinar, ou seja, um conflito entre suas crenças e o que foi aprendido durante o curso de Pedagogia, mais especificamente com a disciplina de estágio. O futuro professor reflete ainda sobre o seu sentimento enquanto estagiário em relação às formas de enfrentamento e análises de seus conflitos durante a disciplina:

Eu acho que o ensino é uma coisa muito complicada. A aprendizagem do aluno tá totalmente ligada a sua subjetividade, então você nunca sabe realmente aquilo que o aluno aprendeu. Porque o aluno constrói o seu conhecimento pela própria reinvenção da subjetividade. Então eu não sei se existe um ensinar, uma única forma de ensinar. Então eu não posso falar que eu aprendi, durante a disciplina, uma forma de ensinar. Eu acho que isso é construído por cada indivíduo mesmo, por cada sala. Eu não sei se eu sei ensinar... (risos) As reflexões do início do estágio eu acho que foram muito úteis, quando chegava e a R.²² sempre perguntava, dava feedback pra disciplina. Eu acho que isso é muito importante pro estagiário porque ele se sente meio sozinho, dentro da própria prática, meio isolado. Não que não tenha respaldo, mas é um sentimento... É um primeiro sentimento que existe e eu gostava muito, porque isso possibilitava maior conforto, você percebia... Ouvir o outro possibilitava um maior conforto também. [...] Me

²² O nome da professora mencionada foi suprimido.

abriu um pouco assim, o pensar diferenciado. Eu acho que nessa disciplina foi mais isso. (E3 – Questão 10)

A partilha das experiências, como mencionamos anteriormente, se configurou como um fator que promoveu a reflexão dos conflitos vividos pelos estagiários. Para eles, isso se colocava como algo positivo dentro da disciplina e proporcionava “maior conforto”, segundo o próprio participante. Ainda a esse respeito, outra participante relata as contribuições das conversas informais, nos corredores, como forma de socializar suas vivências e experiências no decorrer das atividades do estágio:

Então, é o que eu falei, as discussões contribuíram nesse sentido também de ver que cada caso é um caso, cada lugar é um lugar, cada pessoa é uma pessoa e assim vai... Nesse sentido foi o estágio e as experiências dos outros também. A gente também conversou além das discussões de sala de aula a gente conversava também muito fora da sala. [...] Então no geral a gente conversou muito sobre o que tava acontecendo com a gente: “Ah vou ficar louca! Ah to precisando disso e disso! Ah outra criança falou isso...” Então a gente ia tendo a noção do geral do que acontecia. Isso foi legal também, dava pra você ter uma noção e chegar mais uma vez a essa conclusão da metodologia. (E5 – Questão 2)

Se considerarmos uma discussão mais ampla sobre a socialização de professores, Pacheco e Flores (1999) constataram por meio de seus estudos, que existem alguns níveis e influências no seu desenvolvimento. Estes níveis versam sobre o caráter pessoal de cada candidato a professor, sobre a sala de aula, sobre a instituição em que estagia e sobre o contexto social e suas formas de observação direta (JORDELL, 1997 citado por PACHECO; FLORES, 1999). Ainda se pode observar que todo esse processo insere o futuro professor na profissão contribuindo para a construção de suas identidades profissionais.

Sendo assim, a socialização dos estagiários está relacionada a muitas influências, contudo, de acordo com Pacheco e Flores (1999), o fator que mais socializa é o ambiente da sala de aula. Nesse caso, os futuros professores, sujeitos dessa pesquisa, relatam que sentiram uma grande contribuição ao poderem partilhar suas experiências de sala de aula com os companheiros e mesmo com os orientadores/supervisores do estágio. Como mencionou E3, o “conforto” sentido ao ouvir outras experiências e o retorno dado pelos orientadores de estágio configurou-se como fator influente na constituição da identidade

profissional dos futuros professores. A esse respeito, Pacheco e Flores (1999, p. 54) constataam a importância dos orientadores/supervisores no processo de socialização dos estagiários,

[...] os responsáveis pela avaliação (orientadores) tornam-se noutro factor marcante de socialização do estagiário. Neste meio caminho profissional, o estagiário vive, de uma directa ou indirecta, sob a influência dos supervisores/orientadores, tendo em vista os aspectos úteis e imediatos que lhe garantam o sucesso académico e profissional. São estes avaliadores, sobretudo os orientadores da escola, que os “socializam”, transmitindo-lhes as primeiras “regras” e funções da profissão.

Os referidos autores também mencionam, como já também o fizemos em outros momentos, a importância dos professores titulares enquanto orientadores dos estagiários que estão em suas respectivas salas. Já apresentamos neste estudo relatos de alguns participantes elucidando o carácter de aprendizagem que conquistaram com a ajuda desses profissionais. Percebemos também que os orientadores, sejam eles os professores das escolas ou mesmo os formadores da universidade, todos eles “socializam” os futuros professores levando-os a enfrentar e solucionar seus conflitos.

Constatamos com apoio dos autores citados que o ambiente de sala de aula é um fator muito influente na socialização dos estagiários. Percebemos então, a partir das reflexões de uma das participantes, como os conflitos oriundos desse ambiente provocaram as suas reflexões sobre sua função enquanto estagiária. Vejamos:

Então, foi um grande conflito, primeiro porque eu tava morrendo de medo. Cheguei na sala morrendo de medo de não conseguir falar lá na frente, de não conseguir conduzir a aula, de falar e os alunos não estarem nem aí pra mim. E era tão confuso pra mim quanto pros alunos porque eles diziam: “Não, mas você não é professora, porque você não tá lá na frente?”. “Não, mas você tem aula na faculdade, então você é aluna que nem a gente!” O que é estagiária então? Então pra eles também ficava confusos. (E4 – Questão 2)

A narração de E4 nos leva a analisar os conflitos pessoais vividos pelos futuros professores na transição entre ser aluno e ser professor. Esse itinerário formativo implica exigências pessoais, profissionais, organizacionais e contextuais distintas (PACHECO; FLORES, 1999, p. 54). Sendo assim, observa-se que a transição de aluno a estagiário

[...] pressupõe uma descontinuidade tripartida – da instituição para a escola, de aluno para professor, da teoria para a prática-, em que o contexto prático das escolas se destaca como aspecto marcante do seu processo de socialização profissional.

Contudo, apesar de tantas expectativas, tantos dilemas, dificuldades, conflitos e desafios que vivenciam os futuros professores no curso de suas atribuições envolvendo as atividades de estágio, percebemos que são mobilizadas formas de enfrentamento e análise por parte dos estagiários. Consideramos ainda que, os futuros professores pouco analisam suas ações no decorrer das atividades, isso porque muitas vezes não compreendem seu real papel no contexto da disciplina. Por vezes, precisam lidar com conflitos pessoais, mas também precisam resolver dificuldades externas, referentes ao que eles desempenham nas salas de aula em que estagiam. Aqui também salientamos a presença do supervisor/orientador como uma figura significativa na socialização dos futuros professores. Por fim, corroboramos com Pacheco e Flores (1999, p. 54-55) quando afirmam que

[...] aprender a ensinar implica um percurso de sobrevivência profissional
[...] Entre dois mundos completamente diferentes entre si, o estagiário (professor e aluno simultaneamente) encontra-se numa situação precária, provisória, dependente dos alunos, que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional.

Dessa maneira, a supervisão e a orientação se mostram muito importante na condução do estágio e das reflexões dos futuros professores.

5.1.4 Aspectos relevantes na formação profissional docente, destacados a partir das experiências vividas no ECS

A discussão realizada nesse tópico procura destacar os aspectos relevantes na formação docente evidenciados nas narrações dos futuros professores a partir das experiências vivenciadas no ECS. Formação profissional, de acordo com o Imbernón (2006), é um

processo intimamente ligado com a prática e a experiência com o coletivo de professores. Nesse sentido, a formação de conhecimentos profissionais inerentes à profissão docente se forma na relação com a teoria e a prática e quanto à competência profissional, o autor nos apresenta que ela “[...] será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (IMBERNÓN, 2006, p. 32). No caso dos futuros professores, o estágio atua como um momento de iniciação na profissão, por isso, a aprendizagem de aspectos relevantes em sua formação profissional podem ser aprendidos por meio da relação com os professores experientes e outros professores em formação.

Partindo de uma das experiências mais mencionadas pelos participantes, busco destacar a relação estabelecida por eles, confrontando com os processos relevantes da formação profissional docente. Nesse sentido, discutirei primeiramente a questão dos processos de aprender a ministrar e preparar aula num contexto específico.

Os futuros professores relatam suas experiências:

[...] ministrar aulas é relativo, eu aprendi naquele momento ali pra eles, talvez eu tenha aprendido ministrar aulas para aquela turma. Mas agora... Ah essa é coisa mais absurda de se dizer... É um aprendizado constante... É uma formação contínua do professor... Usa o chavão que dá mais certo. Você aprende e cada situação, no geral deu pra ter uma noção boa na prática. A prática colocou realmente em xeque ali, ou vai ou racha! Às vezes eles começavam a perguntar e eu estabelecendo fórmulas, comecei a conhecer minha capacidade de improviso, meu... Minha vontade, meu tudo! Então, assim, pra autoconhecimento foi bom! Deu pra aprender boa parte sim, mas como eu falei vai viver aprendendo. (E5 – Questão 5)

[...] na hora que eu encontrar outra realidade de aluno, outra sala, vai ser outra aprendizagem, como é que eu vou ministrar pra essa sala, pra essa realidade, pra esses alunos, pra essa escola. [...] Eu acho assim, que aprender definitivamente, falar assim: Agora eu vou dar aula de tudo! Pode vir aqui que eu preparo uma aula bem fácil! Não! Tive a noção do que é sentar pra planejar uma aula, dar uma aula, mas ter a confiança de falar eu sei preparar uma aula, qualquer aula, não. Posso até preparar uma aula de Português, Matemática, Geografia, História, ali pro primeiro ano que foi o contato que eu tive, mas se o ano que vem eu pegar o terceiro ano, eu vou ter que aprender como é que se faz uma aula pra terceiro ano. A realidade daquele terceiro ano, a realidade daquela escola. (E6 – Questão 5)

Os excertos das entrevistas dos futuros professores proporcionam um momento de reflexão acerca das práticas desenvolvidas no contexto dos estágios supervisionados. O

momento da regência é encarado pelos docentes em formação como uma ocasião para serem provados enquanto professores, ou seja, trata-se de um tempo muito relevante na concepção deles em que todo o conhecimento adquirido se converge para a aplicação de algumas regências sob os cuidados destes futuros docentes.

Oliveira (2000) relata que o estudo realizado com futuras professoras levou a compreender que o domínio de conteúdos e a relação com a indisciplina na sala de aula se posicionam de modo a ruir com os sonhos e expectativas dos professorandos, considerando o caráter esporádico das regências.

O que os futuros professores aprendem sobre a formação profissional é que, como mencionaram alguns participantes, ser professor é um processo que não ocorre de um dia para outro, mas que a cada dia uma nova etapa é conquistada. Eles tiveram apenas uma noção, algumas pistas de como preparar e como ministrar aulas, mas com o exercício cotidiano da profissão perceberão o que precisam avançar. Ocorre, portanto, que a ausência de práticas sólidas durante o curso de formação básica dificulta a inserção dos professores iniciantes. Assim sendo, Oliveira (2000, p. 52-53) também discute que

Na prática de formação ocorre um salto enorme na transformação do aluno e da aluna em docente. Verificamos que, dois meses após o final do curso, ao assumir uma classe, a professora e o professor iniciantes têm de responder por atividades que, durante o curso de formação, não foram exercitadas, como planejar, executar e avaliar em situações reais de ensino-aprendizagem.

Imbernón (2006) argumenta que a formação de professores precisa ser “viva” e promotora da mudança e da inovação. Dessa maneira, conhecer formas de tratar os conteúdos é muito importante assim como as formas de lidar com as crianças e suas necessidades, pois, os futuros professores precisam encarar as mudanças sociais e de contexto pelos quais a sociedade está constantemente atravessando. Toda essa discussão faz parte de um processo contínuo de formação profissional dos professores. Segundo o autor, “[...] as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente [...]” (IMBERNÓN, 2006, p. 64) Nesse sentido, é preciso refletir, ainda durante os cursos de formação básica, sobre a análise de aspectos reais da realidade de sala de aula, visto que por essa via os futuros professores poderão, além de obter algumas noções da profissão, analisar

criticamente a realidade e as mudanças dos contextos educacionais, assim como a questão dos conteúdos e sua transposição.

As aprendizagens adquiridas na relação com profissionais experientes também foram um aspecto relevante levantado pelos participantes, tanto na questão da relação do professor com o conhecimento, com a sala de aula e principalmente com cada aluno em especial. Alguns dos participantes relatam que

Eu tive a felicidade de ter uma professora que me deu chance de trabalhar em todas as áreas, algumas vezes com o apoio dela, algumas vezes ela me pedia pra eu ensinar um conteúdo, algumas vezes trabalhava com alunos em específico. Então essa multiplicidade de coisas que eu fiz no meu estágio me favorecia muito para que eu me sentisse pronto. É claro que não é diferente você ser o professor, e principalmente falta tato de como conquistar a questão da autoridade que eu comentei com você, mas a respeito dos conteúdos eu acho que foram suficientes. (E7 – Questão 5)

E eu pegava o jeito que ela fazia pra tentar fazer parecido, e na escola a sala da A. é considerada uma das mais calmas, porque a A. é calma. Não que os alunos dela sejam um monte de anjinhos sentados na cadeira, mas a A. sabe levar bem. Eu achei que o melhor exemplo para se trabalhar com eles era o jeito dela! Já que estava funcionando não tinha porque mudar! Falar alto jamais! Eu escutei a A. gritando com eles umas três vezes, e olha que eles fazem barulho! Mas era assim, não levanta a voz, chama pelo nome e não gritava. Acho que esse foi o exemplo mesmo. (E2 – Questão 7)

Eu peguei muita coisa de que uma palavra que a gente fala pode ser pra formação da criança até o fim, sempre. Muitas vezes eu via uma coisa muito errada acontecendo, mas como eu não sabia como eu devia falar ao certo eu me calava. Eu acho que pegar toda teoria e refletir sobre aquilo mesmo, ver tudo o que acontecia dentro de uma sala de aula que às vezes a gente falava “até parece, eu vou chegar lá e vou falar tudo o que eu vier na cabeça”, mas eu me segurei muito. [...] Eu acho que a aprendizagem maior foi essa, conseguir pegar as coisas que aprendi pra adaptar pra cada um, adaptar a realidade mesmo! (E2 – Questão 4)

Analisando as declarações trazidas pelos futuros professores, nossas reflexões nos conduzem a questionar, primeiramente, o papel dos professores responsáveis pelas salas de aula, enquanto profissionais experientes e responsáveis pela condução dos estagiários naquele contexto. De acordo com Pimenta e Lima (2008, p. 115), além da grande importância do papel do professor de estágio, pode-se também considerar “[...] a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo,

no qual esses assumem também a função de ‘supervisores’ (ou orientadores) do estágio.” Em muitos casos, os alunos são levados a pensar que apenas se deve observar as práticas realizadas pelos docentes em exercício, contudo, compreender o porquê dos modos de agir desses professores se mostra um aspecto muito pertinente para a aprendizagem da docência dos futuros professores. Nesse sentido,

O estagiário muitas vezes entende que sua atividade na escola tem por finalidade colher dados para denunciar as falhas e insuficiências desta. [...] Desta forma, o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar de estagiário na escola. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 116)

Os professores das escolas poderão servir de modelos positivos ou negativos, dependendo da experiência de cada estagiário em cada sala de aula distinta. Nesse estudo, é possível perceber que os participantes apontam as duas referências, positivas quando se referem às aprendizagens que lhe servirão de base de como agir e de como fazer, nos momentos em que se vislumbram a questão da autoridade de alguns professores, como lidam com a sala de aula. Em contrapartida, há modelos de referência negativa, em que os participantes apontam as aprendizagens do que não irão fazer, de como não pretendem tratar os alunos e, por meio disso, analisam como poderão agir contrários a essas posturas verificadas. Assim, considerar essa relação relevante para a formação profissional docente dos estagiários se torna um item pelo qual os responsáveis pelos ECS precisam se articular e tratar melhor o assunto, de forma a contribuir cada vez mais para aprendizagens sólidas desses novos profissionais. Pois, corroborando com Pimenta e Lima (2008, p. 117) compreendo que

O estágio para os alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o magistério é antes de tudo um estágio de boas-vindas de novos companheiros de profissão. Estes alunos é que ocuparão os lugares dos professores de hoje e continuarão o trabalho que iniciamos.

No que se refere à discussão sobre métodos de ensino mais ou menos adequados, os futuros professores lançam mão de suas reflexões sobre a existência de tais metodologias e as relações que eles puderam estabelecer durante o estágio. Dessa forma, ao serem questionados se acreditavam na existência de um método perfeito, os futuros professores narram suas experiências:

Eu quis, eu entrei assim na faculdade e eu comentava com as meninas e sempre o primeiro ano aquela ilusão que é tudo lindo, mas a gente procurava acho que uma receita. Então, você vai entrar na sala, vai fazer isso e isso. Plano de aula você vai fazer ainda mais detalhado do que a gente aprende aqui na faculdade, você vai aplicar isso pra sala tal, pro tipo de aluno tal. Então eu quis uma receita mágica pra aplicar em tudo e dar tudo certo. Só que não existe, eu já acreditei que existisse. (E4 – Questão 5)

Método perfeito eu não achei assim... porque a gente sabe que ninguém é perfeito que nada é perfeito, mas quando a gente começou a estudar os PCN's, toda a estrutura curricular, você acha que aquilo lá é uma fórmula e aí que é só você planejar que tá pronto. E não é nada disso, na verdade é assim: o PCN mostra, vamos dizer assim, quais tem que ser os objetivos da sua aula, dá o pano de fundo, mas pra você dar a sua aula, pra conseguir chegar nisso é muita coisa. É muito difícil, assim só com a prática mesmo, com o dia a dia, com a troca de experiência com as outras pessoas que você vai conseguir tirar isso de letra, vamos dizer assim. Porque que nem a gente ficou pensando até: Ai talvez seja por isso que elas só dão aula de matemática e português porque são só duas matérias que você precisa pensar, planejar. Porque é muito trabalhoso, é muito trabalhoso, você tem que pensar cada aula, cada objetivo, o que você quer produzir com aquilo, o que você quer despertar com aquilo, qual o retorno você quer daquilo, se você não tem retorno o que você tem que replanejar pra conseguir então alcançar os objetivos, é bem... é complicado mas não é impossível. Eu acho que depende de todo aparato que o professor tem, de todo o ambiente de trabalho se favorece ou não o que ele planejou. Que nem eu falei pra você, pra um professor ser um bom professor ele tem que entender a realidade do aluno, atender a realidade do aluno, porque ninguém é igual a ninguém e nenhuma realidade é igual a outra, então é totalmente mutável, não tem, cada um é cada um, cada sala é cada sala, cada professor é cada professor, não existe fórmula, nem um objetivo único. O objetivo da minha sala de primeiro ano aqui pode não ser o objetivo da sala do primeiro ano do lado e vai da realidade de cada aluno, da realidade da sala. (E6- Questão 5)

E: O que você poderia me dizer sobre a existência de um método de ensino perfeito? Em algum momento você acreditou que ele pudesse existir?

E3: Não porque não existe um tipo de aluno. Se existisse um aluno, existiria um método perfeito.

E: E depois do estágio essa ideia mudou?

E3: Quando eu dei minhas regências, cada uma eu apliquei de uma forma e cada uma eu peguei um tipo de aluno pra observar, pra ser mais atento. Cada regência foi pra mim uma aprendizagem porque eu observava que determinados alunos interagiam e outros não. Eu fui tentando ver e observei que cada aluno aprende uma coisa. (E3 – Questão 5)

A respeito da questão da aprendizagem sobre o uso de teorias em sala de aula, E5 destaca que

Parece que tudo começou a encaixar quando eu fui pra sala de aula, todas aquelas coisas que ficava repetindo e falando, todas as disciplinas que coincidem os conteúdos de psicologia, das escolas. Então foi tudo meio que encaixando, caminhando pro mesmo rumo entendeu? E lá tipo, eu não cheguei lá e falei: Ah, sou construtivista e vou dar aula construtivista. Eu peguei o que eu achava bom do construtivismo e o que eu formulei com o tempo na minha mente, o que eu achava legal de ensinar. Peguei, sei lá, talvez alguma coisa do marxismo, da questão do homem em prol do coletivo, essa imagem socialista, digamos assim. E eu peguei tudo que eu achava que era legal e fui juntando pra fazer o que seria eu na sala de aula. O que seria eu, a [...] professora. (E5 – Questão 8)

Na tentativa de concluir as análises sobre os aspectos relevantes na formação profissional docente, aprendidos durante o Estágio Curricular Supervisionado, o foco em questão é a aprendizagem sobre os processos de ensinar. A partir das declarações dos futuros professores, é possível observar suas reflexões sobre as aprendizagens profissionais adquiridas na relação com professores experientes. No que tange a questão do ensino, os futuros professores revelam que

Eu acho que ensinar é conseguir fazer com que as crianças aprendam o que eu estou passando, não é nada além disso! Tem todo um contexto em volta disso, mas não é você chegar e passar uma coisa linda, fazer uma aula maravilhosa, isso não é ensinar! Ensinar é quando as crianças conseguem pegar naquela aula linda e maravilhosa o que você está tentando passar! [...] Assim eu estava ensinando, agora quando eu passei alguma coisa na lousa que eles ficaram com uma interrogação na cabeça, eu não ensinei! Isso pra mim não é ensinar! Ensinar é quando as crianças conseguem entender o que passo, interagem comigo durante a aula de um jeito que elas cresçam... (E2 – Questão 10)

Eu acho que a palavra ensinar é muito ampla, mas assim pra mim eu vejo que é... não sei... é você trazer coisas novas que tragam sentido pra vida do aluno, que possam completar ele tanto pessoalmente quanto no cotidiano dele, como na intelectualidade dele. Eu acho que é levar em consideração o que ele te diz, é você apresentar de diferentes formas aquele conteúdo, se ele não entender de uma maneira você apresentar de outra maneira. Eu acho que é você aumentar a bagagem cultural da pessoa. Eu acho que é isso que é ensinar, é você propiciar momentos de conhecimentos que durem pra vida inteira, que ele vai poder usar aquilo em várias fases da vida dele seja na escola, seja no bairro dele, seja no trabalho dele, nas brincadeiras dele, poder usar em todos os momentos da vida. (E4 – Questão 10)

Ensinar, eu acho que é você falar alguma coisa que a outra pessoa não conhece, ou você acredita que ela não conheça daquela forma. Ou ela não conhece, ou ela não conhece daquela forma a partir daquele ângulo que você vai explicar, que você vai falar. E fazer com que ela entenda, a grosso modo. Você ensinar pra mim é isso. Não é só você chegar lá e ensinar, ensinar e falar blá blá blá, matemática, português, gramática e não ser entendido. Isso pra mim não é ensinar. Quando não há essa troca, essa compreensão, esse envolvimento que você faz pra que a pessoa te compreenda, isso pra mim é o ensinar. É você falar uma coisa e usar dos seus artifícios como falante do seu discurso e com os objetos que você tiver em mãos também, os gestos, os objetos e você se fazer entender, fazer com que a pessoa entenda o que você tá explicando. É essa a questão, é esse diálogo, essa troca. É você falar, você transmitir algo que você quer fazer entender e fazer com que a pessoa entenda. Eu vejo mais ou menos isso. (E5 – Questão 10)

Esses depoimentos nos permitem refletir sobre as concepções empregadas pelos futuros professores para definir as aprendizagens sobre os processos de ensinar. Corroborando com a pesquisa de Bélair (2001, p. 63), podemos verificar uma tendência a conceber o ensino nas salas de aula “[...] a partir do contato e da relação entre o professor e seus alunos, em que se percebe a passagem de uma concepção mais transmissiva do professor para uma abertura à participação do aprendiz em seu aprendizado”.

As falas dos participantes retratam o discurso de quem ainda está sendo inserido na profissão, ou seja, os futuros professores ainda estão sendo instrumentalizados para formarem seu arsenal de conhecimentos, habilidades e atitudes que os levarão a ser efetivamente professores. Por isso, torna-se cada vez mais clara a necessidade dos cursos de formação inicial oferecerem aos seus alunos-estagiários situações vividas (reais ou fictícias) e as teorias que tentem explicá-las por meio de generalizações de processos. Neste sentido, Bélair (2001, p. 64) destaca ainda

[...] a importância de prever estratégias de formação inicial transferíveis a situações concretas de sala de aula. Resta que o fato de viver uma situação, de comentá-la, de analisar seus efeitos positivos ou perversos permite a cada um compreender melhor sua importância para os alunos em sala de aula.

A questão do ensino está também relacionada à melhor forma de ensinar os conteúdos. Desta forma, a também denominada transposição didática precisa ser ensinada, ser praticada e refletida a partir de situações reais nos contextos de formação, visto que, o que

muito se tem percebido é a disseminação de modos de pensar sobre tais ações distintos da realidade observada pelos alunos dos cursos de formação de professores. De acordo com Perrenoud et al. (2001, p. 223),

Formar para um ofício, visar ao desenvolvimento de competências profissionais é, sem dúvida, muito diferente de uma conduta clássica de transmissão de saberes disciplinares. Não basta ensinar “saberes profissionais”, esperando que os professores e os futuros professores os apliquem. Transpor através de práticas e de competências profissionais não é tão “simples” quanto transformar saberes eruditos para torná-los acessíveis. Certamente, todo professor tem uma parte de responsabilidade e de poder na transposição didática, mas os formadores de professores têm uma latitude muito mais ampla de interpretação, de conceitualização de práticas de referência e de competências que elas mobilizam. Sendo assim, a elaboração de mecanismos de formação está fundada, em grande medida, em crenças e idiosincrasias, assim como em familiaridades presumidas com o ofício, mais do que uma análise precisa e partilhada da realidade do ofício de professores e recursos cognitivos que ele utiliza. Há um terreno maior a ampliar.

Por fim, é possível perceber que durante o período de estágio, verbalizar, escrever ou narrar suas experiências reais é uma forma muito importante na configuração de conhecimentos específicos da docência contribuindo diretamente na formação profissional dos futuros professores. Além disso, a relação com o cotidiano dos professores lhes confere também grandes aprendizagens.

5.1.5 Impressões obtidas e concepções construídas sobre a ação do professor no contexto de sala de aula, assim como sobre sua futura ação docente neste contexto

Nesse momento, as discussões referem-se primordialmente às impressões e concepções constituídas pelos futuros professores no tocante da ação docente do professor em exercício, cuja rotina foi observada pelos participantes dessa pesquisa, além disso, analisamos as concepções e impressões que eles construíram sobre sua futura ação enquanto professores no mesmo contexto da sala de aula. Mello (1998, p. 19) afirma que “[...] o curso de formação básica é condição para um sujeito ‘tornar-se’ professor [...]”. Assim sendo, esse processo de

tornar-se professor se dá, além das experiências de escolarização, na intersecção de teorias, reflexões, experiências, atividades, orientações, entre outros fatores que o curso favorece, inicialmente, ao professor em formação. Ainda sobre isso, Pacheco e Flores (1999, p. 45) elucidam que

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis.

A docência, especialmente no período do estágio, é evidenciada pelas práticas educativas observadas no contexto das instituições de ensino pelas quais transitam os futuros professores. Dessa maneira, nosso primeiro enfoque centra-se em indicar o que pensam esses professores em formação, sobre os professores de profissão, sua rotina, sua dinâmica de trabalho e relação com o ensino. Sobre a profissão de professor, uma participante relata:

Quando eu entrei na sala de aula, eu vi como que era a realidade do professor... Ah [...] eu me decepcionei, porque a gente aprende aqui que independente da realidade a gente tem que se esforçar pra converter essas situações e tentar realizar nosso trabalho, mas é difícil. Que nem a minha professora mesmo, que nem eu comentei, ela é doutorada, trabalha com formação de professores, mas ela não foge da matemática e do português porque a cobrança é matemática e português. Eu não vi ela dando uma aula diferente, não foge... As únicas aulas diferentes foram as minhas e mais nada.[...] Mas aí tem a questão da valorização do professor, salarial, social, que eu acho que tem bastante discriminação, que é isso que impede que o professor tenha o sonho de se realizar profissionalmente, porque dentro da escola ele se realiza de alguma maneira, vamos dizer assim com seus alunos, mas eu acho que essa visão que a sociedade tem do professor e da própria assim... Sei lá, do salário, condições de trabalho acabam afetando o psicológico, motivação e aí as pessoas vão desistindo eu acho. Que nem a própria E.²³, eu vejo que não é falta de vontade dela, ela tem muita vontade [...] ela quer mudar, ela quer fazer outra realidade. Só que a cobrança, não da escola, mas vem de fora, vem da sociedade, tão grande, de alfabetizar, de saber ler e escrever, de saber somar, sabe essa coisa de formar pro trabalho é tão grande que desmotiva o professor de fazer outras coisas. Aí eu acho que é isso, sei lá o professor tinha que ter um pouco de aparato psicológico, assim não sei... É verdade porque eu acho que eles são muito desmotivados, muito, a realidade é muito cruel assim pra eles. (E6 – Questão 1)

²³ O nome da professora foi suprimido.

Esta fala nos levar a refletir na prática docente enquanto um ato social e político. Primeiramente, precisamos considerar a afirmação de Esteve (1995, p. 109), segundo o qual, “O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação [...]”. O autor discute uma importante questão que precisamos considerar: o tipo de formação inicial que os professores estão recebendo não os prepara para enfrentar os reais problemas no ensino. Na situação descrita, a futura professora antecipa o choque que vivem os professores em início de carreira, concebendo como de difícil compreensão a real prática desempenhada nas escolas. No momento que os professores iniciam a carreira sentem-se da maneira apontada por Esteve (1995): desarmados e desajustados, visto que não estão seguros naquele momento inicial. Ao descrever o mal-estar vivido pelos professores em exercício, o autor afirma que

As condições de trabalho dos professores, nomeadamente os constrangimentos institucionais, também constituem entraves às práticas inovadoras. A ação quotidiana dos professores é fortemente influenciada pelo contexto em que trabalham: horários, normas internas, regulamentos, organização do tempo e do espaço, etc. (ESTEVE, 1995, p.107)

Diante de tal papel que o docente representa na sociedade, o contraponto: as exigências da sociedade ao professor continuam no ensinar a ler, escrever e somar ou são novas as exigências em lidar com a diversidade, trabalhar em grupo, inovar, usar as tecnologias? A futura professora lança mão de suas impressões, como se ao docente fossem exigidas apenas as tarefas básicas da educação. Essa discussão, entretanto, é extensa e caberia em outra pesquisa, contudo, nos leva a refletir sobre como pensam os professores em formação. Ao que parece, a participante concebe o exercício docente como uma função social, cuja imagem se revela por um viés negativo (baixo salário, discriminação...) diante da sociedade. Em contrapartida, sua impressão denota que os professores precisam oferecer condições mínimas de educação para que não se perpetue o fracasso escolar de alunos de baixa classe social. Essa concepção se revela de forma limitada e fragmentada na relação com o todo. A respeito disso, Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 27-28) argumentam que:

É neste contexto de complexidade das novas atribuições da escola que os professores desenvolvem o seu trabalho, e é a partir dessa perspectiva que são cobrados por toda a sociedade. Muitas vezes são responsabilizados pelos fracassos e insucessos da escola e do sistema de ensino, a partir de uma análise aligeirada, pontual e linear da situação educacional de nosso país, sem considerar as fragilidades do sistema educacional em termos de políticas públicas, condições de trabalho do profissional docente e problemas referentes à sua formação inicial.

Muitas vezes, mesmo na perspectiva dos futuros professores, não é possível perceber uma compreensão das reais condições de trabalho do professor diante das exigências sociais, apesar disso, eles revelam entender a responsabilidade dos professores de profissão a partir da realidade que observaram. A mesma participante afirma:

[...] o que eu mais aprendi é entender a realidade do professor. Que você ouve falar, você imagina e quando você chega lá você vê que é bem difícil. Que tem que ter força de vontade mesmo, tem que ter um aparato psicológico muito forte, autocontrole muito... Tem que ser uma pessoa muito bem centrada, muito equilibrada... Pra aguentar, que nem a realidade do C²⁴. é uma realidade muito triste, é muito difícil, é muita criança e você não consegue dar conta. E o material que eles têm disponível é muito pouco pra atender o tanto de alunos que eles têm. E é a única realidade que eu consegui ter contato ainda. Sei lá, vendo outros lugares eu acho que eu posso ter outro tipo de impressão. (E6 – Questão 4)

A realidade do contexto social é mencionada pela futura professora como um elemento crucial no trabalho da professora em exercício, cuja prática educativa foi observada. Contreras (2002, p.75) aponta que:

A relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente reflete também a dialética entre, por um lado, condições em restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão. Esta dialética é um jogo de condicionantes e influências mútuas.

²⁴ O nome da escola foi suprimido, mantendo a integridade dos participantes.

O autor discute que a profissão docente está relegada à proletarização, à perda do status, na qual o professor perde sua autonomia diante da função que desempenha. Neste sentido, pensar na profissão docente hoje implica uma compreensão mais ampla das reais condições em que os docentes atuam e como atuam.

Considerando toda a narrativa da participante, é possível perceber o “impacto” causado pelo contato direto com a realidade da escola, dos professores. Essa situação revela o distanciamento entre o curso de formação e a realidade escolar, situação essa que deveria ter sido refletida anteriormente, no confronto com a teoria, na discussão entre os alunos e os formadores. Embora tardia, essa descoberta implicará de alguma forma na formação dessa aluna, orientando suas escolhas profissionais. Ainda assim, mesmo considerando todo o receio dos futuros professores, torna-se necessário ressaltar que nossos sujeitos ainda não possuem tantos elementos para realizarem maiores análises, por isso, muitas vezes se valem de suas próprias crenças na tentativa de compreender algumas especificidades da realidade escolar.

Acerca da profissão do professor, outro participante revela:

É uma profissão que exige extrema criatividade, a qualidade de ensino depende muito da criatividade, principalmente hoje em dia que você tem que criar novos jeitos de ensinar, e eu acho que lousa, giz, estão ficando pra trás e a gente tem que saber interagir de outras formas com os alunos por causa da formação que eles têm, o quanto a televisão ocupa de espaço na vida deles, a Internet... (E7 – Questão 4)

Essa concepção, evidenciada pelo futuro professor, sugere o apelo das mudanças contextuais da sociedade à profissão docente. Revela uma percepção sobre a habilidade da criatividade como uma forma positiva de adequação metodológica em contextos diversos. Imbernón (2006) discute que as mudanças sociais exigem também a renovação da instituição educativa e isso implica diretamente sobre a profissão docente, suscitando assim novos conhecimentos e competências. Reitera ainda que:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas

sociais, com a comunidade... E é claro tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2006, p.14)

Aos professores são variadas as atribuições e exigências. Outro fator apontado pelos participantes como uma impressão que tiveram da docência é o cansaço físico e emocional ao qual estão submetidos esses profissionais. As falas dos futuros professores elucidam essa discussão:

Nunca mais vou criticar um professor, nunca mais. Porque eu vejo a situação dele, a posição dele. É um desgaste muito grande, físico, emocional, e ainda mais o dia a dia, aquela rotina. Eu entendo perfeitamente todas as atitudes dela. Não concordo em muitas delas. Muitas coisas que eu vi eu vou tirar pra não fazer na minha sala. E muitas coisa eu vou tirar pra fazer, sabe a boa vontade dela em fazer atividades diferentes [...] (E4- Questão 4)

Ainda nesse sentido, outro participante complementa:

Agora sobre a profissão do professor, [...] eu consegui perceber a associação que tem o gostar da profissão com a eficiência e qualidade da aula do professor, uma pessoa apaixonada pela profissão eu acho que 80 % da capacidade dela, mas claro que tem que ser tecnicamente bom, tem que ter formação, mas eu acho que um professor que vai pra sala de aula com aversão ao conhecimento, com aversão a relação de professor e aluno, com aversão ao gostar de ensinar, que tem uma relação com os alunos não humanizada, mais rígida, mais hierárquica, você rompe a possibilidade por mais que você seja capaz de o aluno ter o interesse despertado, então ele aprende mecanicamente, e a criança é muito dispersa e muita coisa chama a atenção dela, então é uma potencialidade, isso pode ser tanto negativo quando você tem uma didática mais rígida, ou pode ser positiva quando você sabe trabalhar com essa atenção que a criança consegue ter despertada facilmente. Outra coisa que eu percebi é como cansa emocionalmente, e é fisicamente desgastante. O dia que eu dei aquela regência de Ciências, eu dormi cinco horas além do que eu durmo... E minha professora é uma heroína, dar aula de manhã e a tarde, eu acho isso o máximo, dar aula em dois lugares totalmente longe... (E7 – Questão 1)

Ao analisar estes excertos torna-se necessário considerar duas concepções que foram trazidas pelos futuros professores. Primeiro, consideremos as impressões sobre desgaste físico e emocional. Ao estudar o mal-estar docente, Esteve (1995; 1999) apontou

fatores de ordem primária e de ordem secundária como indicadores desse mal-estar. Os fatores de ordem primária incidem diretamente sobre a ação docente em sala de aula (tensões e sentimentos negativos). Os fatores secundários são aqueles de ação indireta, referem-se ao contexto da docência, afetando a eficácia docente (fatores isolados que se acumulam e atingem diretamente a imagem do professor – crises de identidade). Nesse contexto, vamos nos deter aos fatores primários. São eles: os recursos materiais e as condições de trabalho, a violência nas instituições escolares e o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor. Os futuros professores mencionaram os fatores relacionados ao esgotamento e ao acúmulo de exigências que sobrecarregam os professores, pois, descrevem essas situações analisando e refletindo sobre elas, vislumbrando as capacidades de cada professor de profissão no enfrentamento desses fatores causadores de mal-estar. Segundo o autor, o esgotamento do professor é uma das consequências do mal-estar na docência, somam-se a ele sobrecarga de trabalho, ansiedade exacerbada, dificuldades de aprendizagem dos alunos e cobranças constantes. Sobre o acúmulo de exigências ao professor, Esteve (1995, p. 100) argumenta:

No momento actual, o professor não pode afirmar que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e quem, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Nesse sentido, tanto o esgotamento quanto o acúmulo de exigências em relação aos professores em exercício, foram percebidos pelos professores em formação. Seria aquilo que anteriormente mencionamos como a antecipação do “choque com a realidade”, episódio também referido pelo autor acima citado. Ainda de acordo com o autor, os cursos de formação inicial não estão preparando os professores para essa realidade, ocasionando nesses “choques” ao iniciarem suas carreiras.

Outra impressão sobre a docência citada pelo participante E7 é a crença do gostar de ensinar, ou do gostar de ser professor, a que muitos se referem como vocação ou dom para ensinar. Nesse caso, o participante ainda exprime outras impressões que obteve a partir da prática docente da professora observada, tais como: boa relação com os alunos e boa capacidade técnica de lidar com os conteúdos. É possível perceber que muitas das percepções

dos futuros professores são crenças que se perpetuam e outras ainda se revelam como observações da realidade e formas de tateamento as quais os professores em formação se valem. Caberia aqui uma melhor discussão no contexto do curso de formação inicial, estudos e reflexões que permitam aos futuros professores avançar em suas concepções e romper com limites de crenças perpetuadas.

As narrações que aqui trouxemos para análise versam agora sobre o conceito de bom professor. Ao serem questionados sobre o que é ser bom professor, os futuros professores relatam suas concepções e impressões tomando por base suas experiências de vida e as experiências do curso de formação. Cunha (1986, p. 169), em seu estudo sobre o bom professor, considera que

A formação do professor deve passar pelo exercício de descoberta e análise da projeção que ele como sujeito faz de um BOM PROFESSOR. Se a pesquisa mostrou a tendência de reprodução da ação docente, é necessário pelo menos que o professor tenha clara e organizadamente esta idéia de dever-ser em sua mente.

Complementa ainda relatando a necessidade de desvendar o cotidiano em que está inserida a realidade concreta na qual se processam as condições históricas da formação dos professores em exercício, assim, o professor em construção pode avançar em seu fazer pedagógico. Algo que nos chama a atenção no estudo mencionado é a relação que os pesquisados e tidos como bons professores estabeleceram entre a sua prática pedagógica e a prática de bons modelos de professores que tiveram. A autora relata ainda que este estudo é contextual e não pode ser usado como parâmetro, visto que “[...] o conceito de BOM PROFESSOR é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a idéia que socialmente é construída sobre o professor” (CUNHA, 1986, p. 155).

Dessa maneira, consideramos nesse estudo um olhar contextual, valorativo e ideológico a partir de concepções e impressões dos participantes dessa pesquisa. Buscamos, assim, visualizar os excertos dos futuros participantes, agrupando-os por categorias:

- *Bom professor é quem dá atenção à relação com os alunos*

Nesse agrupamento, localizamos algumas respostas em que os participantes apontam que o bom professor é aquele que é capaz de se aproximar do seu aluno, compreendê-lo e atendê-lo da melhor maneira possível, tudo isso por um ponto de vista afetivo, visando uma melhor aprendizagem dos alunos. Sobre isso, Cunha (1986, p. 70), relata:

Não sei até que ponto é importante ou possível classificar as atitudes dos professores [...]. É inegável, porém, que a forma de ser e de agir do professor revela um compromisso. E é esta forma de ser que demonstra mais uma vez a não-neutralidade do ato pedagógico. [...] as atitudes e valores dos professores que estabelecem relações afetivas com os alunos, repetem-se e intrincam-se na forma como eles tratam o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolvem.

Aqui estão imbricados o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento de conteúdo específico e o conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987; MIZUKAMI, 2004). Shulman (1986, 1987) considera que essas são as categorias que compõem a base de conhecimento para o ensino, cujo caráter é flexível dada a sua construção contínua. Na verdade, iremos perceber, nas próximas narrativas, essa relação entre os conhecimentos necessários aos docentes. As palavras dos participantes nos levam a analisar por esse viés:

Bom professor [...] é uma pessoa que tá disposta a ensinar mesmo, a educar, ela tá disposta a se doar ao trabalho. Ela tá disposta a elaborar aulas, a elaborar atividades que sejam interessantes pros alunos, a estudar cada vez mais, conhecer cada vez mais as coisas, metodologias diferentes pra estar pronto, pra estar apto pra ensinar a sala de aula. É uma pessoa que tem uma relação boa com os alunos que tenha paciência, que seja não só o professor, como amigo dos alunos. Que saiba entender, que seja sensível às atitudes deles, aos olhares deles, à fala, que saiba interpretar o que eles querem dizer assim nas entrelinhas. (E4 – Questão 13)

Ah eu acho que é o professor que tem uma boa relação com os alunos, porque eu acho que é fundamental assim, pelo menos é a minha experiência enquanto aluna, todas as matérias que eu me interessei, que eu me dei bem assim, foi porque eu tive uma boa relação com meu professor. Ele me dava espaço pra eu chegar e falar: “Olha professor eu to com uma dúvida...” Eu sei lá. Fazer um elogio pro professor e o professor me elogiar, era uma coisa mais... Eu acho que é ter uma boa relação com os alunos, com ele mesmo, com seus colegas de trabalho, que é fundamental também a troca de experiência e também ter um bom aparato curricular de ter conhecimento,

estar sempre atualizado, sempre estar lendo, porque tudo muda né, então sei lá, ser uma pessoa atualizada. (E6 – Questão 13)

Bom professor... É complicado você pensar... Eu acho que um bom professor ele deve ter [...] um molejo de compreender as diferentes culturas que existem e que tão ali materializadas nas crianças todos os dias. Eu acho que é imprescindível isso porque se não ele vai viver dando murro em ponta de faca, ele vai brigar com as crianças se ele não entender... Acho que ele tem que ter um mínimo, não sei se seria bom senso nos relacionamentos humanos, né. Entender que não é só a visão dele que talvez eu penso que deve ser difícil isso pra um professor, que é essa questão de deixar pra trás o que... Não deixar pra trás, mas não deixar que predomine o que ele pensa, o que é difícil. [...] Então o bom professor quando ele pode fazer alguma coisa, ele faz pra ajudar o aluno. Ele não tem que ser assistente social, caridoso, não tem que ser nada. Então o professor, aí ele tem que ter uma visão diferente: conhecendo a criança, observando a criança, ter esse tipo de visão, esse bom senso, esse conhecimento maior e fazer alguma coisa. Que mais? É acho que no geral é isso, envolver o aspecto humano e o aspecto profissional, porque você tem que saber pra ensinar. Não adianta você ser legalzinho, bonitão, mas chegar na hora lá, você não sabe fazer nada. Então é questão de você ter os conhecimentos, acho que é esse olhar analítico também, você tem que sempre prestar atenção na necessidade do seu aluno, o que ele tá precisando. Porque nem sempre o que você acha que ele tá precisando uma coisa, de conhecimentos, ele não tá nem aí, ele tem outros interesses, tem outras vontades. [...] (E5 – Questão 13)

Eu acho que é o que consegue ter o equilíbrio nas situações! Saber a hora de ser bravo, pra não ser bravo sempre e perder o sentido para as crianças, saber a hora de ser carinhoso, porque as crianças na escola em que nós estávamos eram muito carentes! É lógico que elas se apegavam à gente! [...] Na hora que a criança estiver precisando de um colo, dá um pouco que a criança precisa, porque mais pra frente quando você precisar dessa criança quieta ela vai te respeitar, porque você a respeitou na hora em que ela tava precisando! [...] Meus professores de ensino fundamental que eu tive na minha escola são exemplos de professores que sabiam! Saber colocar a prioridade da criança também, ver o que ela está precisando... Porque às vezes você vai dar aula de Matemática e as crianças não estão querendo aula de Matemática, elas estão querendo ler um texto, te contar uma história! Você tem que ouvi-las, não só colocando a prioridade delas, precisa saber equilibrar, saber um pouco dos dois lados. Eu acho isso assim... Ser um bom professor é estar misturado com elas, e tem que ter a sua postura para conseguir um limite. (E2 – Questão 13)

Além de conceber a relação professor-aluno como uma parte muito importante do processo de ensino-aprendizagem, os participantes mencionam o domínio do conhecimento curricular, assim como, outros conhecimentos mais gerais como necessários ao

bom professor. Percebem-se também impressões como: ter disposição, ser carinhoso, estar atualizado, compreender diferentes culturas, entre outras como posturas pertinentes ao bom professor para esses futuros professores.

- *Bom professor é aquele que está atento ao processo de ensino*

Nesse agrupamento, encontramos impressões nitidamente relacionadas ao conhecimento pedagógico de conteúdo, ou seja, a forma como o docente adapta o conteúdo a ser ensinado considerando os diferentes alunos que ele tem em sala de aula. Shulman (1987, p. 8) sinaliza que entre as categorias da base de conhecimentos para o ensino, o conhecimento pedagógico de conteúdo é bastante interessante do ponto de vista do uso de diferentes conhecimentos para ensinar um conteúdo. Ou seja,

It represents the blending of content and a pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction.²⁵

Nesse sentido, o professor, de posse desse conhecimento, mobiliza seus alunos a aprenderem, renovando seu modo de ensinar a cada situação, relacionando com novas experiências, novos conhecimentos adquiridos, novas leituras, discussões, enfim, o professor utiliza do conhecimento pedagógico de conteúdo para ensinar seus alunos para que eles entendam da melhor maneira. Observemos então as ilustrações trazidas pelas falas dos futuros professores:

Eu acho que você é um bom professor na medida em que você consegue se fazer entender pelo aluno, não só por um aluno e sim pela maioria da sala. Eu já desisti dessa questão de tentar alcançar a sala inteira, eu acho que isso não é possível! [...] Ser um bom professor é alcançar pelo de 60% a 70% da sala, e daqui um ano, dois anos, a pessoa associar algo que ela aprendeu com a pessoa que a ensinou. Acho que ser um bom professor não é algo que se alcance de imediato, vai demorar, e pode acontecer de não

²⁵ Representa a mistura de conteúdo e pedagogia na compreensão de como tópicos particulares, os problemas, ou assuntos são organizados, representados, e adaptados aos interesses diversos e habilidades dos estudantes, e apresentado como instrução. (Tradução livre)

chegar também eu sei... Mas acho que tem a ver com a questão do alcance que você tem, não só o alcance do ler e escrever, mas da intimidade e respeito que você tem com seu aluno. Você não pode ficar só em uma sala de aula e dizer que “Português é assim, Matemática é assim, Geografia é assim e Biologia... e acabou...”. Você não consegue ensinar e ser alguma coisa se você não se relaciona com a pessoa. Não adianta só você falar e o aluno dizer “Ah, tá bom, podia fazer a prova!” Eu acho que vai além disso. Então ser um bom professor é uma questão muito difícil! Você tem que olhar a sala como um todo, porque são diversas pessoas, e cada pessoa é de um jeito, cada pessoa teve uma história, e tem dia em que você não está legal. (E1 – Questão 13)

Um bom professor é aquele que consegue incutir um conhecimento sem nivelar ou acabar com as diferenças da própria sala. É uma produção do conhecimento em conjunto com as diferenças. Se ele consegue ter isso, não sei... (E3 – Questão 13)

Percebemos, então, por essas narrações, a relevância do conhecimento pedagógico de conteúdo no contexto da sala de aula, além do papel do professor para aprimorar esse conhecimento.

- *Bom professor é quem gosta do que faz e estar atento às mudanças*

Para esse participante, ser um bom professor está relacionado a gostar do exercício da profissão, além de manter-se em formação, buscando atender os seus alunos com respaldo na tecnologia, baseado nas mudanças que a sociedade vivencia. Assim, relata,

Pra mim, ser um bom professor é gostar, como eu já citei anteriormente e saber como ensinar bem, mas acima de tudo é ser apaixonado pela profissão. E uma das coisas importantes na profissão docente é a formação contínua, cada vez mais fundamental, pra gente não sair aqui da graduação e achar que tá pronto. Eu acho que um bom professor é aquele que consegue se relacionar com as mudanças, até propriamente da revolução tecnológica, acompanhar a velocidade dessas coisas. Hoje é cada vez mais difícil você ensinar a criança principalmente com giz e lousa, porque é uma formação “midiática” que trabalha muito com a visão, com o som, e muita coisa ao mesmo tempo... Então é se atentar, porque senão vira uma coisa contra, mas se você conseguir interagir com isso vira um potencial didático. (E7 – Questão 13)

A escola está sendo atingida tanto pelas reformas educativas quanto pelas mudanças estruturais da sociedade. De acordo com Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 100) podemos observar que

As profundas transformações que têm afetado a sociedade fazem emergir, de modo imprevisível, inúmeras demandas novas e desafiadoras para a escola e todos que convivem em seu cotidiano. 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, chegando à escola com uma impressionante rapidez [...].

Como já mencionamos anteriormente, o papel do professor é atingido substancialmente diante de tantas mudanças. É nesse contexto que se encontra a formação permanente do professor, ou seja, uma formação que nunca parou no curso básico de formação de professores, mas decorre de um processo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Segundo Imbernón (2006, p. 59),

A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

É também no contexto de uma formação permanente que o professor precisa fortalecer sua prática, apoiar-se nas discussões entre os pares, nas trocas, nas aprendizagens em grupo. Fica complicado nos enviesar por um ponto de vista que conclame a necessidade do professor de correr atrás do prejuízo, fazer cursos de capacitação, porque afinal essa é a lógica do Banco Mundial (BM). Como nos apresentam Evangelista e Shiroma (2007), para o BM o professor é corporativista e incompetente, nesse sentido, precisa ser contido e manter-se sob a custódia do Estado, sendo assim, desqualificado em seu fazer profissional. As autoras afirmam que:

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e atuação profissional. Ou seja, a

reforma dos anos 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537)

Essa fragmentação da função do professor está atrelada ao sentido da produtividade em que o docente é remunerado pelo rendimento do alunado. Sendo assim, precisamos nos atentar para não repetir jargões tão utilizados que reiteram essa concepção, como por exemplo: O professor precisa se formar! Sabemos que o professor precisa cada vez mais se adequar às mudanças da sociedade, mas não se deve culpabilizar o professor por não se adequar às novidades. Araújo e Moura (2005) nos apontam que não é exclusivamente papel da escola a responsabilidade pela qualidade da educação e aprendizagem docente, mas todo um sistema público de educação que se situa em um contexto social, econômico e ideológico bem definido. Por esse viés,

[...] isto nos leva a crer que as mudanças qualitativas na formação profissional, que tanto almejamos para os professores da escola pública, acontecem em um movimento que tem suas origens no próprio terreno escolar e que passa, necessariamente, pelos modos de organização coletiva, pela explicitação e documentação das práticas, pela elaboração de instrumentos de trabalho, pela definição de critérios para reflexão, pela mobilização de experiências. (ARAÚJO; MOURA, 2005, p. 13)

Desse modo, as escolas precisam favorecer ambientes que viabilizem as trocas, as discussões e as aprendizagens no coletivo, de acordo com as necessidades formativas dos professores em exercício. É esse o ambiente propício para o desenvolvimento profissional dos professores e que de alguma forma precisa vislumbrar um trabalho de apoio mútuo e não o cultivo de um trabalho solitário e individualista. Torna-se então necessário promover reflexões e discussões sobre a atuação de todos os profissionais, levantando possibilidades, indicando soluções, contribuindo assim para as mudanças necessárias no contexto em questão.

Continuando nossas análises, nos deparamos agora com as concepções e impressões que os futuros professores trazem sobre a sua futura ação docente, ou seja, refletem sobre as experiências que tiveram e concebem os seus modos de agir enquanto professores em determinados momentos, no contexto do estágio, relacionando com uma ação futura que poderão exercer.

Tendo em vista essas experiências, vamos acompanhar agora a tessitura de um processo vivenciado por E3, no decorrer do estágio. O participante descreve suas percepções sobre a profissão docente e sobre sua postura enquanto professor em formação. Ao ser questionado sobre as impressões que obteve da dinâmica da escola e sobre a profissão docente, o futuro professor descreve suas concepções por um ponto de vista mais introspectivo:

Comigo foi muito tranquilo o estágio lá, era muito normal, daí depois foi cansando. Foi uma coisa meio desgastante assim, o que me deixava meio estressado era ter que ir pra escola. Agora eu não me via como professor, “Nossa eu vou ter que passar por isso!” E uma coisa que meio que me assustava porque eu percebia que eu estava crescendo... Porque tipo, agora as pessoas escutam o que eu falo. As crianças dão valor naquilo que eu falo. Isso me assustava. No começo os alunos ficaram muito próximos assim, aí um dia a professora ficou estressada e falou que ninguém era pra pedir ajuda pra mim. Aí eu fiquei uns 15 dias sem fazer nada. Aí eu gostei porque os alunos têm memória curta, eles voltaram a pedir ajuda pra mim. Então, mas o estágio foi meio assim, foi meio perturbado, no ponto que eu não me identificava com a prática docente, que acontecia dentro da sala. Mas a professora foi muito receptiva sim, ela mostrava pontos, foi muito clara perante aquilo. (E3- Questão 1, grifos nossos)

Nesse excerto, podemos perceber a não identificação com a profissão mencionada pelo participante, principalmente quando ele vislumbrava a ação docente no contexto do ECS. Abaixo podemos perceber a concepção do “tornar-se” professor que ele obteve na relação com os alunos da sala em que estagiou:

Mas eu acredito [...] os alunos não tinham a percepção da minha pessoa como professor, desde que eu dei a minha primeira regência, porque eles me chamavam pelo nome e os meninos me viam como eu sendo amigo deles. Até teve um que criou uma simpatia assim por mim e aí eles começavam a me chamar de amigo, amigo, amigo, que no final da primeira aula, eles começaram a pedir pra eu dar aula sempre. Porque era mais engraçado, porque eu não era o professor, eu era um amigo deles que tava lá. Aí foi que eles se tocaram que eu tava me formando pra ser professor e no final eles me chamavam de professor. Aí eu vi que foi uma construção no decorrer do estágio porque eles não tinham essa percepção da minha pessoa como professor. (E3 – Questão 2, grifos nossos)

O participante relata que os alunos, a princípio, não o viam como um professor porque a condição de estagiário inicialmente não possibilitou essa relação, mas que no decorrer das aulas, por meio também das regências, os alunos foram percebendo que ele seria um professor. Além disso, o futuro professor narra o seu processo de conceber-se enquanto um professor em formação:

Na realidade, eu não tinha muita postura como professor dentro da sala de aula. Eu não consigo ser ruim, assim bravo, rigoroso com eles do tipo: “Façam isso, façam aquilo outro!” [...] Enfim, aí eu acho que eu fui adquirindo postura enquanto professor, porque eu acho que professor se constrói também, o conceito de ser professor, na própria pessoa e na prática docente. Você tem uma postura, você tem... é uma profissão. Você começa a adquirir certos aspectos de professor mesmo. Eu acho que eu fui adquirindo isso no decorrer do estágio porque eu não tinha essa postura de professor, eu vivia como aluno dentro da sala de aula e não entendia o que estava acontecendo ali, então foi meio que uma construção. E eu acho que os alunos percebem muito isso, porque a troca da professora, o mau humor da professora influenciava o desenvolvimento da classe, o ser professor projeta uma sala de aula. E naquele momento eu não me encarava enquanto professor, no começo do estágio, os alunos projetava essa idéia de mim. Aí no final eu comecei meio que ter outras atitudes, essa concepção com eles aí eles começaram meio que perceber durante as regências, tal, aí eles... Mas eu falo, não é atitude de ser ruim nada, mas é postura profissional mesmo. (E3 – Questão 2, grifos nossos)

Podemos perceber nessa narração, a forma como o futuro professor foi se concebendo enquanto um docente em formação e como assimilou a postura de professor no decorrer do estágio. De posse de uma impressão mais concreta sobre sua ação enquanto futuro docente, o participante reflete:

Tem muita que coisa que meio que vai cair numa rotina, a gente vivencia, você sabe que é daquele jeito e você não faz e faz do outro jeito, é uma realidade. É muito, eu acho, que discurso eu me policiava muitas vezes pra não cair na prática pela prática. Porque às vezes você cai no senso comum lá e vai... Assim por uma atitude de aluno, uma forma de passar conteúdo, na relação com a sala você meio que negligencia, “Vamos fazer...” Você meio que cai nisso assim. Uma coisa que eu fiquei meio assustado foi com relação ao multiculturalismo, assim, tem muita coisa que é negligenciada, as escolas fecham os olhos na prática docente com relação a isso. Na minha sala fiquei assustado, eles estavam medindo pra ver quem era o mais negro e quem ia ser o macaco da sala. A professora negligenciou aquilo, fingiu de cega e eu naquele momento não tinha como fazer nada, sabe, fiz de cego. (E3 – Questão 3)

Além de vislumbrar as ações docentes no contexto da sala de aula, o futuro professor descreve algumas aprendizagens que lhe são necessárias ainda para sua formação enquanto professor de profissão:

Eu acho que precisa estudar muito mais sobre ensino, sobre processos de aprendizagem, você percebe que nunca eu vou parar de estudar. Sobre um pouco de realidade, eu acho que as vezes eu tenho que sair um pouco do meu mundinho, conhecer um pouco mais do mundo dos alunos também, porque eu acho que isso faz falta na escola pra não ficar uma célula isolada, enfim, eu acho que... Umas coisas totalmente técnicas... Primeiro eu tenho que melhorar a letra, enfim eu tenho que também [...] me constituir como profissional e professor também, acho que isso é um passo é um caminho longo que a prática muitas vezes vai dizer, mas com respaldo teórico que eu tive durante a minha formação também vai me ajudar ser esse professor. (E3 – Questão 11, grifos nossos)

Esse percurso que aqui trouxemos indica muitos pontos importantes em nossas análises sobre as impressões e concepções de futuros professores sobre sua futura ação docente. Assim sendo, pudemos observar as ricas narrações que um dos participantes traz para a nossa discussão. Todo esse processo de constituição da identidade do professor nos remete a pensar, em princípio, na transição sofrida pelos alunos dos cursos de formação de professores. Eles precisam deixar de serem alunos para serem professores. Marcelo (1998), ao esboçar um estudo sobre pesquisas referentes à formação de professores, elucidou algumas delas em relação à formação inicial e os estágios. Apontou ainda que em muitas pesquisas os alunos chegam ao curso com muitas crenças e imagens sobre a profissão docente ou sobre as práticas pedagógicas, em muitas delas constatou-se que tais concepções não se modificam no decorrer do curso, outras pesquisas ainda salientam a necessidade dos cursos considerarem tais concepções e investirem num trabalho de reflexão sobre elas. Como afirma Kagan citado por Marcelo (1998, p. 55),

[...] os professores em formação entram no programa de formação com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino.

Dessa forma, considerando as impressões e concepções que nos trazem o futuro professor, podemos observar também a questão da identificação com a profissão. Guimarães (2004, p. 90) faz alguns apontamentos sobre as dificuldades impostas aos futuros professores na identificação com a profissão docente, visto que

[...] não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco, sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional, e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil ao professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se os próprios cursos reforçarem essa imagem negativa do ser professor.

O autor sinaliza ainda a necessidade dos cursos de formação contemplarem a intencionalidade educativa e a busca por meios para intervir, pedagogicamente, na realidade do contexto social que a docência está inserida. A identidade profissional ou também chamada profissionalidade, segundo Guimarães (2004), se insere na expectativa social que se faz acerca de um profissional, que no caso estamos nos referindo ao profissional docente. Esse olhar do que a profissão representa para os outros foi sentido por E3, quando narra seu percurso formativo. A partir de um olhar estranho sobre a ação da professora em exercício, o próprio futuro professor não se identificava com a profissão, mas no decorrer de sua fala aponta a forma como isso foi se modificando e como ele encontrou, em suas concepções, algumas posturas e atitudes que são identificáveis na profissão, assimilando isso para si.

Podemos fazer aqui uma análise sobre a constituição da identidade dos futuros professores em paralelo com outra narração:

Por que a impressão que me deu era que pra maioria da sala, pra eu ser a professora, eu tinha que além de ensinar, chamar a atenção de uma forma muito efetiva, sabe... Só que como que você vai fazer isso sendo a estagiária? Ficou uma coisa complicada. Então, eu acho que questão da postura da professora pra chamar a atenção dos alunos, ela influenciou bastante nesse modo das crianças me verem ou não como professora. (E1 – Questão 2)

Esta futura professora também reflete sobre sua postura enquanto estagiária e docente em formação. No contexto deste excerto, a participante coloca a dificuldade que sentiu em se impor aos alunos, pois eles, assim como relatou E3, não a viam como a professora, mas sim uma colega, ou alguém que não conseguia exercer a autoridade de professora. Na concepção de E1, os alunos não conseguiam vê-la como docente porque a professora da sala era muito autoritária e esse era o modelo de professor que eles tinham. Ocorre, portanto, que os futuros professores não conseguiam se colocar como pertencentes ao contexto da sala de aula, sendo eles ali também professores, em condição diferente da professora titular. Muitas vezes, a condição do estagiário não é clara nem mesmo para ele, o que podemos dizer sobre a clareza disso para os alunos? Nesse sentido, Pimenta e Lima (2008, p. 105) apontam que:

O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo.

A questão da postura do professor também foi mencionada por outra participante:

Eu acho que a postura diante dos alunos é diferente em alguns casos, eu vi professoras se esgoelando e gritando a ponto de perderem o fôlego! Isso acontece porque no começo do ano, a postura já foi de um certo jeito que chegou uma hora em que gritar já não fazia mais diferença! Não que a sala fosse boa, mas eu não me vejo gritando, e esgoelando, ou jogando coisas para fazer os alunos terem um comportamento melhor! Eu acho que consegui com alguns alunos, algumas coisas de um outro jeito, e que era o jeito que a A. conseguia todo dia. Ela pegava os alunos pelo psicológico! Eu cito muito ela como exemplo! Eu falo pra ela, eu acho que ela nem acredita que eu tenho tanto a dar como exemplo como realmente eu vou ter pro resto da minha vida em tudo! [...] Mas a postura dela é a postura que eu tenho. Ela fala que não sabe muito porque é o primeiro ano dela, mas eu falo que ela nem imagina o quanto que ela sabe! (E2 – Questão 1)

Podemos perceber na fala da futura professora a questão dos modelos e da concepção de bom professor que ela traz em seu discurso. Pacheco e Flores (1999) mencionam que alguns estudos revelam o impacto na relação que os alunos futuros

professores mantêm com seus formadores, sendo eles, todos os professores que eles observaram durante sua vida enquanto estudantes. Ainda sobre isso, outra participante relata a contribuição dos bons professores que ela já teve e as impressões que eles lhe causam:

[...] eu tento me espelhar muito na didática deles, que eles tem uma didática muito boa, uma postura na frente da sala muito boa, o domínio do conhecimento eu acho essencial, professor que não consegue dominar o conhecimento, é o conteúdo que ele vai dar, não tem como, não funciona a aula não sai boa e é isso a relação com os alunos, respeitar o aluno, levar em consideração o que o aluno fala. Eu vi muito neles e quero trazer isso pra mim, pra minha prática. (E4 – Questão 7)

Conforme afirmam os autores citados anteriormente, podemos observar que:

O professor, pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu actuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue, ora rejeita. O longo percurso de aluno permite-lhe o contacto com um elevado número de professores que manifestam um estilo próprio de ensinar, cujos aspectos negativos e/ou positivos do seu comportamento profissional, consciente ou inconscientemente, se manifestam no momento em que o aluno se torna efetivamente professor. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 53)

A partir da experiência que os futuros professores tiveram nas salas de aula em que estagiaram ocorre um confronto entre o que eles previamente concebem como bons modelos ou não que marcaram de certa forma seu processo de escolarização, em relação às práticas educativas que eles observam no exercício docente dos professores titulares. Seja essa relação positiva ou negativa, do ponto de vista do estilo de cada professor, compreendemos que o futuro professor vai paulatinamente se constituindo e tornando-se professor. Esse conflito ainda é mencionado por outra participante:

A sala tem medo da professora! Eu não quero que meus alunos tenham medo de mim, eu penso que a criança tem que te respeitar e confiar em você, pois de certa forma você molda o caráter e o comportamento da pessoa dentro daquilo que você faz. Se você for uma pessoa grossa e estúpida com a criança, não vai adiantar você querer que no final da aula ela te dê um beijo e diga “até a semana que vem”, ela vai embora! Na escola todos os professores quando chegam são recebidos com beijos e abraços, mas ninguém faz isso com a professora, ninguém vai até ela. Eu não quero ser

uma professora assim! Eu acho que isso é uma coisa que você ensina você pode ensinar a pessoa a ter carinho e afeto com você. [...] Às vezes, eu tinha a impressão que pra chamar a atenção de algumas crianças de forma efetiva, eu ia ter que dar uns berros com as crianças igual a professora dá. Mas eu não sou assim! Eu não vou dizer pra você que não grito, ou não fico brava... Eu grito, eu fico brava, chamo o pai, mas com um pouco mais de educação! (E1 – Questão 10)

O estágio é um espaço muito propício para aqueles que não exercem o magistério aprenderem sobre a profissão (PIMENTA; LIMA, 2008). Dessa maneira, é nesse percurso que o futuro professor aprende mais com quem já exerce a profissão. Por isso, é preciso compreender o contexto que envolve o professor, suas condições, seus pensamentos. Sobre isso as autoras defendem que

É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação. A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 112)

O estágio se configura como um tempo propício para explorar e compreender melhor como a profissão docente se desenvolve nos dias atuais e por meio dessa reflexão constituir-se enquanto um profissional em formação. Percebemos que os participantes apresentam suas experiências na relação com os professores em exercício, mencionam atitudes que podem fazer parte de sua futura ação e práticas que eles descartam. Os relatos apresentados nos mostraram os processos de constituição da identidade docente desses futuros professores, assim como o contraste de suas crenças e concepções com a realidade dos professores que observaram.

Uma participante descreve ainda a relação que pode estabelecer, com base em suas concepções e na convivência com a professora em exercício. Assim ela relata:

Eu gosto muito de falar que quando eu entrei na sala de aula a G. olhou pra mim e disse: “Toda teoria que você teve até agora, esquece porque aqui é prática!” [...] Muita coisa que eu dizia que eu não ia fazer, eu criticava as professoras, gritar na sala de aula, ameaçar aluno, se ele não ficar quieto

ele vai ficar de castigo, ele vai perder o recreio. Sabe essas coisas que eu pensava que eu nunca teria que fazer, mas chega num ponto que ou é isso ou não tem como, eles dominam a sala e não tem como você dar aula, entende? Então, muita coisa que hoje eu não concordo com a teoria, que ela se apresenta as vezes muito fantasiosa, muito utópica. “Ah tem como você levar uma sala de aula sem gritar.” Não, eu não consegui então. Pelo menos na minha sala não deu. Não tem como você conduzir uma sala sem falar: “Olha se você não fizer a lição ou se você não ficar quieto você vai ficar sem recreio”. Eu não consegui. Não minha sala isso não teria resultado. (E4 – Questão 1)

Aqui encontramos uma das dificuldades que os estagiários encontram na relação com alguns docentes em exercício: o desgaste e as condições de trabalho que não favorecem a sua satisfação. Muitos, como vimos no excerto acima, procuram “desmistificar” a relação da teoria e da prática, tentando mostrar aos futuros professores que a relação não existe. Pimenta e Lima (2008, p. 104) afirmam que

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: ‘Desista enquanto é tempo!’ e ‘O que você, tão jovem, está fazendo aqui?’

Se o discurso dos professores em exercício pode causar forte impacto na formação dos estagiários, mais ainda causam as crenças que os futuros professores já carregam. Marcelo (1998) revela que em muitas pesquisas sobre o estágio constatou-se que o curso de formação tem pouca condição de modificar essas concepções, sendo que em muitos casos eles permanecem com as mesmas impressões até mesmo após as experiências de estágio. E realmente, são essas crenças que permeiam os discursos desses professores, apoiadas no aparato teórico constituído no curso, nas experiências vividas, os futuros professores passam a tecer sua futura ação docente. García (1999, p. 96) compreende ainda que

[...] existem outros factores que contribuem para que os professores em formação aprendem conhecimentos implícitos ou confirmem os seus próprios preconceitos. Os professores aprendem a aceitar com naturalidade o princípio de estratificação e classificação dos alunos, assim como a

reconhecer que existe um princípio de autoridade e disciplina na classe sem o qual é impossível desenvolver qualquer actividade docente.

Os cursos de formação inicial não consideram essas crenças e concepções trazidas pelos futuros professores. Muitas vezes, elas ficam relegadas em segundo plano. Todavia, essas crenças se modificam pouco no rol dos conhecimentos aprendidos pelos professores em formação no decorrer do processo de aprender a ensinar. Corroboramos com Nono (2001, p. 127-128) quando considera, em sua pesquisa, que

Enquanto momento e espaço de aprendizagem profissional da docência, o curso de formação inicial de professores não pode ser analisado ou discutido sem que se compreenda o pensamento das futuras professoras. Elas possuem crenças e conhecimentos diversos relacionados aos atos de ensinar e de aprender, construídos durante toda sua trajetória de vida e de escolarização, que levam consigo para as salas de aula e que influenciam o modo como se posicionam diante do curso que frequentam e dos processos de aprendizagem profissional que vivenciam. [...] Nem sempre percebidos por elas, alguns desses conhecimentos, concepções, crenças se constituem em certezas cristalizadas. Possibilitar a revisão de tais certezas e a tomada de consciência dos conhecimentos construídos ao longo do tempo, deve ser uma das preocupações dos cursos de formação inicial.

Nesse sentido, percebe-se no rol de nossas análises a influência de tais crenças, impressões e concepções no processo de “tornar-se” professor apontado pelos futuros professores. Na tentativa de encerrar nossas análises acerca dessa temática, lançamos mão de outro discurso que percorre várias concepções que a participante aborda sobre a profissão docente.

Eu percebi assim, na minha visão, eu vi que realmente é cansativo. Como eu já falei em várias aulas é muito cansativo, eu não sei se eu conseguiria. Chega uma hora que a voz não dá, a paciência às vezes não dá. É gratificante, como a gente discutiu também em várias aulas é a questão do aprendizado do aluno. Quando você vê que o aluno, até aquele que tem mais dificuldade aprendeu, ou que ele se interessou, quando o aluno demonstra interesse, principalmente aqueles que bagunçam pra caramba, na hora que ele demonstra interesse pelo que você tá falando é muito gratificante, é muito legal assim de ver, dá a sensação de conquista, realmente. Tem a questão que eu falei dos problemas externos, você não tem como agir diretamente com relação aos problemas familiares dos alunos, caso de abuso sexual, caso em que os pais não estão nem aí com o aluno, caso em que os próprios pais mentem pros professores falam uma coisa e é outra. [...] Eu vi que a professora tinha muito esse relacionamento com os pais, muito legal! Muitos pais procuravam ela, até no horário de aula, de alguns

pais irem lá pra conversar, saber da situação do filho. Ela era muito acessível, sempre ia sempre conversava. Parecia um bom relacionamento dela com os pais, sempre informando a situação das crianças, se não em conversas diretas ou na saída, ou nesses momentos que eles iam até lá, enviando bilhetes, muito legal. Então ela mostrou que o papel do professor é essa questão, não só dentro da sala, de ensinar, você mexe com essa relação humana mais ampla você tá envolvido com famílias. (E5- Questão 1)

A menção que a participante faz agora é sobre a multiplicidade de fatores que envolvem a profissão docente. O cansaço é visto como algo contra, a aprendizagem dos alunos como algo a favor. A relação com a família é ressaltada pela participante como uma função complementar do trabalho do professor, visto que para ela o papel do professor vai além das relações da sala de aula. Em análise, podemos perceber os diferentes fatores de constituição da identidade profissional. Além disso, esses fatores estão atrelados à condição de “tornar-se” professor. Por fim, como afirma Lancey citado por Pacheco e Flores (1999, p. 49):

Tornar-se professor é tornar-se criativamente envolvido em tarefas e situações comuns apenas aos professores. Também envolve preocupar-se com constrangimentos particulares, constrangimentos a que outros não se submetem. Estas experiências partilhadas e problemas comuns dão origem a um conjunto comum de interesses, a determinadas maneiras de ver o mundo, de o interpretar e de obter uma visão do mundo, resumindo, uma perspectiva de professor.

A análise dos dados obtidos nos apresenta uma visão dos estagiários sobre a realidade dos professores em exercício. Dessa maneira, mobilizaram seus conhecimentos e sua própria constituição do processo de tornar-se professor ao refletir sobre os condicionantes da profissão para a qual estão de alguma forma caminhando para o exercício.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que trazemos nesse momento refletem os aspectos vivenciados no decorrer desse estudo, retomando alguns pontos discutidos anteriormente e suscitando reflexões acerca dos processos de formação de professores, sendo que nosso intuito se manteve na análise do percurso formativo transcorrido em uma disciplina de Estágio Supervisionado, no rol das disciplinas de um curso de Pedagogia.

Além disso, buscamos agora sintetizar nossas análises fornecendo elementos que ampliem as discussões sobre a formação dos professores no atual contexto pelo qual a sociedade transita e dessa maneira partilhar de nossas interpretações na tentativa de contribuir para uma formação de profissionais docentes cada vez mais preparados para atuar frente às constantes mudanças que vivenciamos.

Com esse estudo, pretendemos trazer à baila reflexões pessoais de futuros professores, alunos do sexto termo do curso de Licenciatura em Pedagogia, como forma de elucidar as contribuições oriundas do período de estágio na constituição do “ser professor”. Assim sendo, objetivamos nessa pesquisa descrever e analisar alguns aspectos que se referem aos processos de aprender a ensinar a partir de expectativas e impressões trazidas pelos futuros professores, durante e após a realização das atividades de estágio.

Tomando por base os questionários, os relatórios, as entrevistas e os diários de campo, cujos excertos compõem nossas descrições e análises, foi possível tecer alguns apontamentos importantes nesse estudo que respondem aos nossos objetivos específicos.

Considerando que a formação inicial, como nos apresenta Guimarães (2004, p. 48-49), é muito importante no processo de profissionalização docente, torna-se necessário “[...] reconhecer que é sobre ela que temos alguma possibilidade de iniciar a atuação, tornando-a, no contexto dos outros processos, desencadeadora e articuladora dos demais aspectos envolvidos na profissionalização”. O estágio proporciona aos futuros docentes uma elaboração antecipada, a partir de suas expectativas, da complexidade da docência.

Compreendemos o estágio como um período e um espaço no qual os futuros professores realizam uma prática institucionalizada e formativa, utilizando-se de experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida (SOUZA, 2006). Portanto, esse período se configura como uma atividade organizada para o relacionamento do futuro professor com o

exercício da profissão docente. O ECS, visto como um espaço privilegiado para o contato com a profissão precisa ser concebido como um momento que enriquece o currículo dos cursos de Licenciatura, em nosso caso especialmente o curso de Pedagogia. Nesse sentido, compreende-se tal momento como síntese de vários processos de aprendizagens da docência vivenciados e construídos durante a etapa de escolarização e, mais especificamente, no curso de formação básica de professores. O estagiário, em suas idas à escola, utiliza-se de tais conhecimentos para observar, atuar e enfrentar situações do cotidiano escolar gerando o reconhecimento da profissão por parte desse que está se constituindo enquanto docente.

Apresentam-se, nesse estudo, as constatações e observações sobre essa etapa e suas implicações na aprendizagem da docência. Dessa forma, considera-se que muitas inferências e críticas trazidas pelos futuros professores perpassam os conhecimentos obtidos por eles nos processos de aprendizagem da docência pelos quais já transitaram, sendo que não traduzem toda a realidade escolar e toda a concepção de cotidiano escolar que de fato ocorre. Ainda assim, tomamos tais deduções como possibilidades de análise das aprendizagens decorrentes do período de estágio, além das construções sobre a profissão já aprendidas durante os processos formativos obtidos ao longo da vida.

Acerca das relações estabelecidas entre as experiências e aprendizagens vivenciadas em outras disciplinas do curso de Pedagogia e no ECS, a análise dos dados obtidos pelas reflexões dos futuros professores indica que esse período de estágio se configurou como um momento importante para a sua formação no que tange o curso de Pedagogia. Nesse sentido, percebemos alguns contrapontos: ora os futuros professores conseguem estabelecer relações com as disciplinas, especialmente as Metodologias de Ensino, ora não conseguem relacionar as disciplinas do curso com a realidade escolar. Tais relações evidenciam a permanência de práticas baseadas num paradigma de racionalidade técnica perpetuadas nas instituições que formam os futuros professores. Isso pode ser percebido também nos discursos dos participantes quando consideram que as metodologias não preparam para o exercício docente na realidade educacional que é posta. Além disso, a valoração por eles atribuída às metodologias permeia o sentido teórico e não vislumbra a relação teoria e prática, que está intrínseca nessa relação.

A relação teoria-prática também se revelou como um importante fator constitutivo da identidade docente por meio dos excertos dos futuros professores, o que nos levou a analisar a necessidade dos cursos de Pedagogia contemplarem em seus currículos a

realidade escolar como ela está configurada, promovendo práticas e estudos que considerem a articulação entre a teoria e a prática, vivenciando o cotidiano escolar como está posto, proporcionando a iniciação dos professores em formação.

Também foi possível constatar que o ECS viabiliza possibilidades e limites no que tange a aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos da docência. Sendo assim, os professores manifestaram suas crenças acerca dessas aprendizagens, elencaram um rol de habilidades, atitudes e conhecimentos que compõem a base da prática docente. Tais crenças implicam diretamente nos processos de “tornar-se professor”, as quais os futuros professores se valem de suas experiências ao longo da vida na concepção do que é ser professor. Ao conceber a prática cotidiana dos professores, os estagiários contrapunham sua futura ação enquanto docentes naquele contexto, manifestando juízos, valorações, coisas a fazer e não fazer, enfim, se viam como futuros professores moldando sua futura prática. Nesse sentido, foi possível vislumbrar, durante o processo de aprender a ensinar a experiência que os futuros professores mantiveram com o conhecimento pedagógico de conteúdo (SHULMAN, 1986), pois conceberam que os professores, em sua sala de aula, frente aos alunos e aos conteúdos, precisam estabelecer certa autonomia diante do conteúdo para ensiná-los aos alunos da maneira que possam compreender. Assim, nos momentos das regências os futuros professores já manifestavam esse conhecimento pedagógico de conteúdo, mesmo que parcialmente, em construção, visto que muitas vezes eles não teriam total conhecimento do conteúdo.

Ocorre ainda que os futuros professores, tomando por base suas crenças e concepções sobre a profissão do professor, apresentaram muitas dificuldades em lidar com situações decorrentes das atividades do estágio, dessa maneira o apoio dos formadores, sejam eles os professores das salas de aula ou os professores da Universidade, se torna imprescindível para que os futuros professores lidem melhor com as situações cotidianas da realidade escolar, além de tomarem um impulso que prevê a superação de suas crenças e constatação de fatos reais pertinentes à docência. Constatamos também a relevância da estruturação dos currículos dos cursos de Pedagogia, sendo que se as disciplinas estiverem bem articuladas com o estágio, há mais chances de proporcionar aprendizagens referentes à profissão docente.

Durante a pesquisa, buscou-se descrever e analisar expectativas, dificuldades, dilemas, conflitos e desafios que os futuros professores vivenciaram no decorrer das

atividades do Estágio Curricular Supervisionado, além das formas de enfrentamento e análise dessas experiências. Dessa forma, os dados revelaram mais uma vez impressões e concepções sobre a rotina de trabalho dos professores, o cotidiano da sala de aula, além dos impasses que os participantes tiveram durante esse período. Todo esse processo evidenciou aspectos referentes à passagem do aluno a professor (PACHECO; FLORES, 1999). Nesse processo, os professores em formação manifestaram suas expectativas, especialmente na forma de se portar na sala de aula, com o professor titular, com os alunos, durante o período de estágio e como forma de analisar e enfrentar tais expectativas os futuros participantes se valeram da própria experiência, da rotina e da superação de concepções equivocadas. Percebemos ainda que poucos participantes tiveram maiores dificuldades, alguns tiveram conflitos de ordem pessoal, ou seja, confrontaram suas impressões com a realidade, com a opinião dos outros alunos da disciplina, dos professores de estágio. Os participantes mencionaram que as discussões coletivas e o respaldo dos formadores favoreceram o enfrentamento desses conflitos no decorrer do estágio.

Os maiores dilemas que pudemos constatar são aqueles que se referem à função do professor. Como sabemos, a profissão do professor sofre de desvalorização e desprestígio que, conforme apontam as expectativas dos futuros professores, são provenientes da falta de respeito que os alunos manifestam pelos professores, além da insatisfação que a instituição escolar traz tanto para os alunos quanto para os professores, baixos salários e desgaste físico e mental. Entendemos tais apontamentos como o indicativo, a partir da visão de quem está constituindo sua identidade docente, de uma crise da identidade pela qual passam os professores em exercício nas últimas décadas. Deste modo, a partir da discussão feita por Facci (2004, p. 28), tal crise tem dimensões mais amplas do que as apresentadas:

A crise de identidade vivida pelo professor está relacionada com o status que a profissão ocupa no nível social. Os professores recebem baixos salários, seu trabalho nem sempre é valorizado pela sociedade e está havendo uma precariedade em sua formação profissional. A desvalorização não acontece somente ligada aos recursos financeiros. A própria forma como são elaboradas as políticas públicas da educação mostra o descaso com a educação.

Para o futuro professor, o contato com a realidade escolar contribui para a constituição de sua identidade profissional, além de proporcionar reflexões acerca dos conhecimentos mobilizados por um professor em exercício.

Além disso, a realidade escolar, o cotidiano do professor, proporcionam aprendizagens significativas ao professor em formação. Dessa maneira, os dados trazidos pelos participantes evidenciam alguns aspectos relevantes na formação profissional docente, destacados a partir das experiências vividas no ECS. Constatamos ainda a importância do estágio na formação profissional dos futuros professores, especialmente na relação com a realidade escolar e com a experiência dos professores da sala. Durante esse período, os participantes elaboraram e executaram algumas aulas para a sala em que estagiaram e esse exercício possibilita aprendizagens importantes para os professores em formação. Algo marcante nesse estudo é a compreensão do papel dos formadores nesse processo de aprendizagem profissional. Com instrução e articulação os processos de aprender a ensinar superam o senso comum e se consolidam à medida que as crenças são deixadas para trás.

Os dados obtidos nessa investigação, com foco na formação inicial de professores e, mais especificamente, no ECS, sugerem que os futuros professores perceberam a complexidade da profissão docente, além disso, já visualizam suas próprias condições enquanto docentes e sentem de perto as dificuldades que o sistema educacional coloca ao professor. Nesse sentido, constituiu-se como o último objetivo específico desse estudo descrever e analisar as impressões obtidas e concepções construídas sobre a ação do professor no contexto de sala de aula, assim como a futura ação dos professores em formação, participantes dessa pesquisa.

Acerca da profissão de professor, os futuros professores lançaram mão de suas impressões sobre as práticas educativas observadas no cotidiano das instituições de ensino em que estiveram os estagiários. A antecipação do “choque de realidade” (HUBERMAN, 1992), além do impacto causado, proporcionou aos futuros professores uma visão do trabalho que o professor desenvolve no seu cotidiano e as dificuldades que o cercam. Os futuros professores também declararam suas impressões sobre o que é ser um bom professor diante da realidade posta. No que tange a futura ação docente, foi possível constatar que o confronto com a realidade do professor possibilitou aos futuros professores um movimento de antecipação por parte dos participantes, melhor dizendo, eles se viram como professores em formação e esse processo influenciou de certa forma na constituição da identidade profissional desses futuros professores.

Essa pesquisa indicou que o estágio possibilitou aos futuros professores um olhar para si, enquanto profissional em formação, um olhar para o curso, como forma de

compreender o percurso transcorrido, além de um elemento inicial na constituição dos processos de aprender a ensinar. Nesse sentido, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de se realizarem pesquisas e estudos vislumbrando uma melhor qualidade dos estágios curriculares, ocasionando em mudanças estruturais, nas quais envolvam os futuros professores, a escola e a universidade, promovendo a organização das atividades de estágio e das disciplinas do curso, de maneira que contribuam ainda mais para a aprendizagem profissional da docência de tantos futuros professores da educação básica. Consideramos que ouvir os alunos do curso de Pedagogia é uma prática importante no processo de formação básica, pois, isso implica em socializar as experiências por eles vividas, orientar suas ações no contexto escolar, promover a superação de suas crenças. Por fim, acreditamos que o contato com a realidade escolar e também com a dinâmica do professor contribui diretamente para que os futuros docentes constituam também sua futura ação docente e sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E.S.; MOURA, M.O. A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu, MG, GT.8. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2005, p. 1-16. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/gt08/gt0832int.doc>. Acesso em: 14/09/08.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, USP, v.30, n.2, P.369-378, mai/ago 2004.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício do professor. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P.55-66.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, P. 31.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Seção 1, P. 11.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L.S. Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 8, n. 2, P. 145-153, Jul./Dez. 2003.

CANDAU, V.M. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V.M.(Org.) **Rumo a uma nova didática**. 2. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. P.43-48.

CANDAU, V.M. (Org.) **A didática em questão**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, 114p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002, 296p.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1986.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. P. 93-125. (Coleção Ciências da Educação).

_____. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, P.531-541, set/dez. 2007.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

GARCÍA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. P. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 65- 113.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007. 87p.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006, P. 225-245.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004, 128p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. P. 31-61. (Coleção Ciências da Educação)

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006, 119p.

JANUÁRIO, G. **O estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor.** Disponível em: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/.../visit.php?>. Acesso em: 22/02/2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999 .

LEITE, Y.U.F. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 747-765.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008, 142p.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, Laboratório de Pesquisa e Documentação (LAPEDOC), v. 29, n 2. P. 135-145, 2004.

LIMA, E. F. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 2003. P.185-199.

_____. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, Laboratório de Pesquisa e Documentação (LAPEDOC), v 29, n. 2, 2004.

_____. A didática na perspectiva intermulticultural e a formação inicial de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 155-171.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/Prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, P. 195-205, jan./abr. 2008.

LOPES, R. P.; NONO, M. A. Estágio curricular e práticas de docência: uma análise das vivências do professor na formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P.1-7 .

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V.M.(Org.). **Rumo a uma nova didática**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. P. 64-73.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, P. 51-75, 1998.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.1, P. 98-110, 2000.

MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de casos múltiplos do tipo etnográfico. 415 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Metodologia de ensino) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos, 1998

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. 11ª reimpressão. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Centro de Educação**, Santa Maria, Laboratório de Pesquisa e Documentação (LAPEDOC), v. 29, n. 2. P.33-49, 2004

NEXOS. **Plano de ensino consolidado**. Disciplina: 192090/2008 Disponível em: <<https://nexus.ufscar.br/nexus/PlanosConsultaL.jsp?Disciplina=192090...>> Acesso em: 12 de dezembro de 2008.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar**: futuras professoras das séries Iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. 2001.176 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Sobre casos de ensino. In: SILVA, A.; ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M. (Coord.). **Educação e pesquisa**: diferentes percursos, diferentes contextos. São Carlos, SP: RiMa, 2004, 364p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, P.15-34.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Quem quer ser professora? A visão das alunas dos cursos de formação de professores sobre a profissão docente. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, P. 33 -56.

PACHECO, J. A. ; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Portugal, Porto Editora, 1999, 224p.

PAULO, I. A dimensão técnica da prática docente. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. P.81- 96.

PAQUAY, L.; WAGNER, M.C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 135-160.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, P.93-114.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 161-184.

PERRENOUD, P. et al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P. 211-223.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **NUANCES** (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP), Presidente Prudente: SP, 1997-1997, 3, P. 5-14.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002, 200p.

_____. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica. In: GOMES, A.A.; MENIN, A.M.C.S; LEITE, Y.U.F. (Org.). **Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica**. Presidente Prudente, SP: Cromograf, 2002b, P. 7-20.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008, 296p.

PIMENTEL, M. G. **O Professor em construção**. Campinas: Papirus, 1996.

PLACCO, V. M. N. S.; LIMA, E. F.; CHRISTOV, L. H. S. A imagem e o imaginário da pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, P. 441-452.

PLACCO, V.M.N.S.; A didática e a formação de professores: analogias e especificidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P.732-746.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA UFSCAR. **Projeto Político Pedagógico da Pedagogia UFSCar/2004**. Disponível em: <www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_pedagogia.pdf> Acesso em: 30 de novembro de 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA PEDAGOGIA UFSCAR. **Projeto Político Pedagógico da Pedagogia UFSCar/2008**. Disponível em: <www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_pedagogia.pdf> Acesso em: 30 de novembro de 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2005, Caxambu, MG, GT.8. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/gt08/gt0875int.doc>. Acesso em: 14/09/08.

SANTOS, A. A. P. dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992, P.77-92.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1987, P. 1-22.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 1986. P. 4-14.

SILVA, T.T. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto alegre: Artes Médicas, 1992. 188p.

SOUZA, E. C. Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2006. P. 581-593.

TANCREDI, R. M. S. P. **O exercício da profissão de professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização.** São Carlos: UAB/UFSCar, 2008, 44p. Material didático de educação à distância do curso de Pedagogia.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002, 325p.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V.M.(Org.). **Rumo a uma nova didática.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. P. 97- 104.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004, 160p.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993, 131p.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário de caracterização dos Futuros Professores**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO**

PROJETO DE PESQUISA: “Experiências e Aprendizagens do Estágio Supervisionado: tecendo a prática docente de futuros professores.”

PESQUISADORA: Elisa Gomes Magalhães

I. Caracterização pessoal

1. Sexo:

() Masculino () Feminino

2. Idade: _____

II. Trajetória escolar

1. Relacione a esfera de ensino que você recebeu sua formação (pública/ particular):

Ensino Fundamental – Ciclo 1 (1ª a 4ª série) _____

Ensino Fundamental – Ciclo 2 (5ª a 8ª série) _____

Ensino Médio (1º ao 3º ano) _____

Normal Superior ou Magistério (opcional) _____

Outra graduação. Qual? _____

Instituição _____

2. Recordando sobre sua vida escolar, o que você poderia relatar sobre as lembranças que você tem:

a) De seus professores

b) Da aprendizagem dos conteúdos escolares:

c) Da sua escola:

3. Como seus professores ensinavam? Descreva.
 4. Qual a importância da escola em sua vida?
5. Pensando nessa trajetória escolar, o que vocês aprenderam enquanto alunos?

III. O curso de Pedagogia

1. Quando optou por cursar Pedagogia, sua intenção era ser professor(a)? Comente.
2. Qual foi a principal razão que levou você a escolher a licenciatura? Assinale apenas a razão principal.

 Porque queria ser professor.
 Para ter outra opção se não conseguisse exercer outro tipo de atividade.
 Por influência da família.
 Porque tive um bom professor que me serviu de modelo.
 Eu não queria ser professor.
 Era o único curso próximo da minha residência
 Outra. Qual: _____

3. Você já teve alguma experiência no com atividades de ensino. Onde? Como?

4. Caso sua resposta à pergunta acima for positiva, qual a contribuição do curso de Pedagogia para tais atividades?

IV. O Estágio

1. Quais foram as relações que você pôde perceber entre as disciplinas do curso de Pedagogia e as atividades de estágio?

2. Relate os momentos marcantes que você vivenciou durante o estágio.

3. Faça uma análise do seu percurso formativo durante o estágio.

V. Expectativas em relação à profissão docente

1. Você tem intenção de exercer a profissão docente? Por quê?

2. Onde você quer atuar após o término da graduação?

3. Durante o curso de graduação você pôde vivenciar as dificuldades, os dilemas e os conflitos relacionados à profissão docente. O que mais te inquietou durante esse tempo?

4. Quais conhecimentos você acredita que como professor (a) precisa ter para ensinar?

5. Das aprendizagens vividas por você em seu curso de Pedagogia, quais delas você acredita que utilizará em sua atuação como professor(a)?

ANEXO B – Roteiro para entrevista (Semi-estruturada)

1. Por meio do Estágio Supervisionado (em relação às leituras, discussões e inserção no ambiente escolar), quais as impressões que você teve em relação ao cotidiano e à dinâmica da escola? E sobre a profissão do professor, de modo geral?
2. Que sentimentos você tinha quando estava na escola, digo em relação à sua condição de estagiário x professor (a) x tia?
3. O que você já aprendeu durante sua formação inicial para o exercício docente se concretizou em suas ações na sala de aula em que estagiou? De que forma?
4. Com o término do Estágio, quais as aprendizagens que você acredita ter conquistado?
5. Você acredita que aprendeu a ministrar aulas por meio do Estágio? E prepará-las?
6. O que você poderia me dizer sobre a existência de um método de ensino perfeito?
7. Alguém te serviu de modelo como professor no momento em que você construiu seus planos de aula e os desenvolveu com os alunos durante o estágio? Como essa pessoa ensinava?
8. Quais as leituras, as discussões, os textos, as aulas, enfim, os conhecimentos produzidos durante o estágio que contribuíram para que você pudesse aprender a ensinar?
9. Quais as habilidades, as atitudes e os conhecimentos que você considera necessários ao professor?
10. Levando em conta tudo o que você vivenciou no estágio, o que é ensinar?
11. Que coisas você considera importantes, a serem ainda aprendidas para melhorar a sua formação profissional? O estágio te ajudou a perceber lacunas no seu curso de Pedagogia que poderiam ainda ser preenchidas no ano que vem?
12. Vou ler para você as suas expectativas, narradas no primeiro dia de aula. Que relações você faz com suas expectativas iniciais e hoje, após a conclusão do estágio?
13. O que é ser um bom professor?
14. Você pode narrar uma situação vivida durante a disciplina estágio que você acredita ter sido significativa na sua história de vida e profissional.
15. Você conseguiu perceber, por meio do Estágio, qual é a relação que as professoras estabelecem com os conteúdos que precisam ensinar? Que relação é essa? É tranquila? Quais conteúdos elas ensinaram no período em que você fez estágio? Como ensinaram?
16. E quanto a você? Como você lidou com o conteúdo que precisava ensinar durante a regência?
17. O estágio te fez repensar a escolha pelo curso de Pedagogia?