



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KÍLVIA SOARES DE OLIVEIRA EUGÊNIO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL:
OS LAÇOS FORMATIVOS ENTRE ESTAGIÁRIO E ESCOLA**

**FORTALEZA – CEARÁ
2015**

KÍLVIA SOARES DE OLIVEIRA EUGÊNIO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL:
OS LAÇOS FORMATIVOS ENTRE ESTAGIÁRIO E ESCOLA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação, Didática e Trabalho Docente.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA – CEARÁ
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Eugênio, Kílvia Soares de Oliveira.

Estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estagiário e escola [recurso eletrônico] / Kílvia Soares de Oliveira Eugênio. - 2015.
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 113 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2015.

Área de concentração: Formação, Didática e Trabalho Docente.

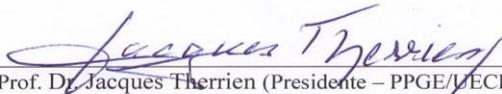
Orientação: Prof. Dr. Jacques Therrien.

1. Formação Docente. 2. Estágio Curricular Supervisionado. 3. Prática de Ensino. 4. Saberes Docentes.. I. Título.

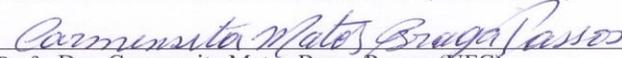


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte seis dias do mês de fevereiro de dois mil e quinze, **KILVIA SOARES DE OLIVEIRA EUGÊNIO** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL: OS LAÇOS FORMATIVOS ENTRE ESTAGIÁRIO E ESCOLA**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Jacques Therrien (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE) e Dra. Carmensita Matos Braga Passos (UFC). A defesa ocorreu das 09h00 às 11h30, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Kilvia Soares de Oliveira Eugênio**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 10/10. Eu, Jacques Therrien, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Prof. Dr. Jacques Therrien (Presidente – PPGE/UECE)


Prof. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE)


Prof. Dra. Carmensita Matos Braga Passos (UFC)

Ao meu esposo Edison Eugenio, que sempre esteve presente colaborando e encorajando-me em todos os momentos.

Aos meus filhos Erikson, Erick e Ana Clara, que me fizeram compreender que era preciso persistir.

Ao meu pai Gonzaga (*in memoriam*) e à minha mãe Conceição, pelas lições de vida, que muito contribuíram para a formação do meu ser.

Por vocês cheguei até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua misericórdia e infinita bondade, em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador, professor Jacques Therrien, pela colaboração, incentivo e compreensão, que tanto contribuíram para a execução deste trabalho.

Às professoras Carmensita Passos, Marina Dias e Socorro Lucena que participaram como examinadoras e colaboradoras deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, por terem contribuído para minha formação como pesquisadora.

Aos amigos do curso de Mestrado, pelas experiências vivenciadas, compartilhadas e enriquecidas.

À minha amiga Gercilene, por compartilhar comigo momentos de alegrias, tristezas e entretenimentos.

Às estagiárias, estudantes do curso de Letras da FECLESC, que colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos meus familiares, pelo carinho, compreensão e apoio.

À Eleni, por ter cuidado dos meus filhos com tanto carinho, nos momentos em que estive ausente.

Aos professores e funcionários da Escola de Ensino Médio Cel. Virgílio Távora, por compartilharem comigo a alegria da realização deste trabalho.

À SEDUC-CE, pela liberação para cursar o Mestrado, proporcionando meu aperfeiçoamento acadêmico e profissional.

A passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptível.

Maria Socorro Lucena Lima

RESUMO

O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores ocupa espaço central neste trabalho, que teve como foco de investigação os laços formativos entre estagiários e escola. A pesquisa teve como objetivo geral compreender e analisar fatores de influência do estágio na formação docente, a partir da relação entre estagiário e escola. A investigação teve como suporte metodológico os princípios da pesquisa qualitativa e do estudo de caso e utilizou como campo de pesquisa uma escola pública de ensino médio da rede de educação básica do estado do Ceará, situada no município de Quixadá-CE, com a participação de três estagiárias, estudantes do curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), nessa mesma cidade. Utilizou-se como principais aportes teóricos: Fazenda (1991), Pimenta e Lima (2011), Lima (2012) e Tardif (2012), que abordam sobre o estágio supervisionado no contexto da formação docente. Como resultados, constatou-se que: a interação formativa do estagiário no espaço escolar ficou limitada à sala de aula, na interação com o professor regente e com os alunos; a relação de aproximação e participação das estagiárias nas atividades da escola foi restrita; a ausência de acompanhamento da instituição formadora e da escola recebedora das estagiárias foi apontada pelas licenciandas como aspecto negativo no desenvolvimento dessa etapa de formação. Esses fatores comprometeram a interação das estagiárias no espaço escolar, fazendo com que essa atividade formativa ficasse limitada à concepção de estágio associada apenas à parte prática do curso, com finalidade específica de aprender como ensinar, reduzida à dimensão técnica de ensino. Essa constatação sinaliza para a necessidade de uma discussão mais ampla acerca da influência que a escola recebedora de estagiários tem na formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação Docente. Estágio Curricular Supervisionado. Prática de Ensino. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The curricular supervised training in initial teacher education takes center stage in this work, which was to focus the formative research links between trainees and school. The research aimed to understand and analyze stage of influential factors in teacher education, from the relationship between trainee and school. The investigation was methodological support the principles of qualitative research and case study and used as a research field a public high school in the basic education system in the state of Ceará, located in the municipality of Quixadá-CE, with the participation of three trainees, Letters course students of the School of Education, Sciences and Letters of the Central Wilderness (FECLESC) unit of the State University of Ceará (UECE), in the same city. Was used as the main theoretical contributions: Fazenda (1991), Pimenta and Lima (2011), Lima (2012) and Tardif (2012), which deal on the supervised training in the context of teacher training. As a result, it was found that the formative interaction intern at school was limited to the classroom, in the interaction with the classroom teacher and the students; there was a limited relationship of closeness and participation of trainees in school activities; there was a lack of monitoring of the educational institution and the receiving school of trainees, appointed by licenciandas as a negative aspect in the development of this stage of formation. These factors compromised the interaction of the trainings at school, making this training activity to stay limited to the stage of conception associated only the practical part of the course, with the specific purpose of learning how to teach, reduced to the technical dimension of education. This finding points to the need for a broader discussion about the influence that the receiving school of the trainees have in training future teachers.

Keywords: Teacher Training. Curricular Supervised Training. Teaching Practice. Knowledge Teachers.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1 | JUSTIFICATIVA E ENVOLVIMENTO COM A TEMÁTICA..... | 11 |
| 1.2 | PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA..... | 13 |
| 1.3 | OBJETIVOS..... | 15 |
| 2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 17 |
| 3 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 25 |
| 3.1 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO MODELO ARTESANAL AO PROFISSIONAL | |
| 3.1.1 | O modelo artesanal de formação docente..... | 25 |
| 3.1.2 | O modelo normalista de formação docente..... | 27 |
| 3.1.3 | A criação dos institutos de educação e dos cursos de licenciatura..... | 30 |
| 3.1.4 | As Leis Orgânicas do Ensino Normal e do Ensino Primário..... | 31 |
| 3.1.5 | A formação de professores no contexto da legislação nacional..... | 33 |
| 3.1.6 | As perspectivas de formação de professores no Brasil..... | 40 |
| 3.2 | O LUGAR DO ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O ESTÁGIO COMO COMPONENTE CURRICULAR AO LONGO DESSE PERCURSO..... | 42 |
| 3.3 | AS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA EDUCATIVA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO..... | 51 |
| 3.4 | AS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 55 |
| 3.4.1 | O estágio reduzido à prática..... | 56 |
| 3.4.2 | O estágio numa perspectiva técnica..... | 57 |
| 3.4.3 | O estágio como atividade teórica..... | 59 |
| 3.5 | O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUESTÃO..... | 60 |
| 3.6 | SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO ESTÁGIO..... | 64 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 67 |
| 4.1 | A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DAS ESTAGIÁRIAS..... | 67 |
| 4.2 | O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA AS FUTURAS PROFESSORAS..... | 69 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.3 | O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO E DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA..... | 81 |
| 4.4 | A ESCOLHA DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO..... | 81 |
| 4.5 | A VISITA À ESCOLA – AS ESTAGIÁRIAS EM CAMPO..... | 84 |
| 4.6 | AS ESTAGIÁRIAS EM SALA DE AULA..... | 88 |
| 4.7 | A INTERAÇÃO ENTRE ESTAGIÁRIAS, PROFESSOR E ALUNOS – O OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS SOBRE O PROFESSOR DA ESCOLA E OS ALUNOS..... | 92 |
| 4.8 | AS ESTAGIÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 99 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 104 |
| | REFERÊNCIAS..... | 109 |
| | APÊNDICES..... | 111 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA E ENVOLVIMENTO COM A TEMÁTICA

A formação docente é uma temática discutida em diversos momentos da história da educação brasileira, principalmente nos últimos anos, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (SOUZA, 2007).

Essa lei dá ênfase à questão da qualificação do professor e sua implantação foi um marco significativo na história da formação docente, pois coloca em pauta a exigência de formação em nível superior para professores de todos os níveis de ensino.

Desse modo, a LDB traz ao cenário da formação docente importantes repercussões, dentre as quais destacamos a própria concepção de formação, que passa a ser entendida como processo contínuo, para além da formação inicial, abrangendo o aprendizado ao longo da vida. Também merece destaque a expansão dos cursos de licenciaturas e das instituições formadoras, imersa na reflexão crítica sobre a qualidade dos cursos de formação de professores.

Essas repercussões trazem consigo medidas relevantes, a exemplo da reorganização do currículo dos cursos de licenciatura, que reflete na ampliação da carga horária da disciplina de estágio supervisionado e na criação de outras modalidades de estágio, incorporadas aos cursos através de programas de iniciação científica.

A reorganização curricular dos cursos de licenciatura revela a ênfase dada à prática docente, abrindo espaços singulares para o amadurecimento da relação existente entre a qualificação docente e a construção da identidade profissional, com ênfase nos saberes específicos da profissão, abordados em situações reais durante o estágio de docência.

A vivência desse estágio caracteriza-se como campo de conhecimento e de pesquisa, componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores, indispensável à construção do ser profissional e dos saberes docentes (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 29). E assim reconhecida a sua relevância, motivamo-nos a aprofundar reflexões específicas sobre o estágio supervisionado como atividade prática, instrumentalizadora da práxis, que possibilita ao futuro professor a aproximação da realidade escolar, a partir da interação entre estagiário e escola.

Surgiu, nesse contexto, a questão principal de nossa pesquisa: quais os laços formativos entre escola e estagiário, na percepção dos licenciandos, a partir da relação destes com os agentes da escola? Impelidos por esse questionamento, desenvolvemos a presente

pesquisa, cujo objetivo central é analisar a influência do estágio supervisionado na formação inicial docente, a partir da relação entre estagiário e escola.

A abordagem dessa temática nos remeteu à época em que atuamos como estagiária no Curso Normal, no Instituto de Educação do Ceará, em Fortaleza, e nos cursos de Pedagogia e Letras, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, unidade da Universidade Estadual do Ceará – UECE, em Quixadá-CE, quando tivemos a oportunidade de vivenciar diferentes experiências de estágio, desde a atuação como professora polivalente, em turmas iniciais do Ensino Fundamental, até o ensino de disciplinas específicas em turmas do Ensino Médio, oportunidade em que ministramos minicursos.

A preparação teórica nos cursos de licenciatura foi fundamental para a nossa formação. No entanto, foi durante o estágio que tivemos a oportunidade de refletir de forma mais crítica sobre a função docente, construindo e reconstruindo o jeito de ensinar, de melhor trabalhar o conteúdo e de interagir com o mesmo e com os alunos.

Essa relação ultrapassa os limites da sala de aula e está muito relacionada com a interação do estagiário com o contexto escolar, com as pessoas que atuam na escola e com a estrutura física e pedagógica do campo de estágio.

E, do percurso como estagiária, é cabível ressaltarmos a experiência de estágio de docência no ensino superior, uma realidade que o curso de mestrado em educação nos oportunizou vivenciar, momento em que pudemos aprimorar o olhar de estagiária e de pesquisadora desse fenômeno, que tem o seu lugar nos currículos de formação de professores.

Além dessa experiência enriquecedora, o estágio de docência realizado na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I, na FECLESC, no período de 2013.2, durante o curso de mestrado, nos trouxe muito aprendizado, dada a estreita relação entre a disciplina e nosso objeto de estudo.

Essa atividade foi essencial para a reelaboração da questão central da pesquisa, para a redefinição dos objetivos e escolha dos sujeitos da investigação - elementos que foram se encontrando no decorrer do curso de mestrado e de forma mais intensiva durante o estágio de docência na disciplina de Estágio Supervisionado I.

Essas experiências de estágios em diferentes níveis de instituições de ensino nos ajudaram a refletir acerca da relevância desse fenômeno para a formação docente, como também acerca da possível influência do *lôcus* onde o estágio acontece. Também nos levaram a perceber a escola como espaço de formação para o futuro professor, como instituição formadora, pois é nesse espaço onde o ser professor se concretiza, onde os laços formativos se constituem. Assim, em nosso percurso como estagiária, descobrimo-nos e nos encontramos

como pessoa e como profissional e ratificamos a importância do estágio em todos os níveis de ensino, embora o foco de nossa pesquisa trate do estágio na formação inicial.

Nesse contexto, também nos ocorreram reflexões sobre as condições adversas que muitas vezes limitam a realização do estágio, tais como: o distanciamento existente entre as instituições formadoras e os campos de estágio, a falta de acompanhamento pelos professores supervisores de estágio, a falta de unidade de critérios metodológicos e, principalmente, a ausência de um debate mais amplo sobre a relação entre estagiário e escola e as possíveis influências dessa relação na formação do futuro professor.

O conjunto dessas reflexões fez-se ainda mais presente durante nossa prática como professora de Língua Portuguesa em uma escola pública de Ensino Médio, localizada na cidade de Quixadá-CE, de modo especial quando recebemos estudantes para estagiar em nossa sala de aula e também enquanto professora coordenadora de área, ocasião em que recebemos e acompanhamos alguns estagiários na escola.

Nesse percurso, o estágio revelou-se, para nós, como momento privilegiado de articulação entre conhecimentos teóricos, conteúdos a serem ensinados e procedimentos metodológicos adequados - elementos que permeiam o âmbito da formação docente.

Também revelou-se importante o papel da instituição escolar, como campo do estágio, que pode/deve oportunizar ao estagiário a vivência da condição de sujeito do processo educativo, através da observação, da participação, da regência de classe e da possibilidade de intervenção teórica e prática no contexto escolar.

Portanto, em nossa experiência, o estágio configurou-se como momento ideal de reflexão sobre práticas de ensino, sobre o encontro entre o saber científico e metodológico - tão discutidos na universidade - com o saber prático - que está na escola, no chão da sala de aula, mas que não pode limitar-se a recortes de tempo e de espaços.

Dada a importância do estágio e expostas as nossas motivações para a escolha do tema, destacamos, por fim, que o desenvolvimento desta pesquisa pode favorecer e motivar o aprofundamento de reflexões sobre estágio docente, com foco na relação entre estagiários e as instituições utilizadas como campo de estágio.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA

Estudos realizados no campo da educação (LIMA, 2004; FAZENDA *et al.*, 1991; PIMENTA; LIMA, 2011, entre outros) apontam entre os principais assuntos abordados a formação de professores, que se relaciona, em vários aspectos, com o estágio supervisionado

ou prática de ensino, presente nos cursos de formação de professores como disciplina obrigatória desde suas origens.

O estágio enquanto objeto de estudo tem sido pauta nas discussões que vêm acontecendo em vários contextos acadêmicos. Em nosso país, a relevância da pesquisa acerca desse tema tem suas origens na década de 1990, a partir das discussões relacionadas à didática e à formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Observamos que esse campo de investigação têm despertado outras reflexões sobre o assunto, intensificando ainda mais a abordagem de pesquisas que tratam sobre a temática do estágio. Podemos também constatar essas contribuições através da quantidade e da qualidade de pesquisas científicas desenvolvidas na área da formação de professores, que têm o estágio como foco de estudo, apontando os problemas, mas também sugerindo alternativas através das reflexões acerca do estágio na escola.

Ao abordarem o assunto, Fazenda *et al.* (1991, p. 16) nos esclarecem que , “na licenciatura, os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1º e 2º graus”.

Ao refletirem sobre as especificidades do estágio como componente curricular, Pimenta e Lima (2011) propõem a compreensão do mesmo como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e como elemento importante na construção da identidade do profissional, ao afirmarem que:

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos, e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 100).

Essas questões apontam a necessidade de discutir sobre a importância do estágio sob o ponto de vista das possíveis influências da interação entre estagiário e campo de estágio para a formação e a construção da identidade do futuro professor.

Compreendemos que a escola, como campo de estágio, precisa assumir-se como espaço de formação do futuro professor. É necessário direcionar um olhar reflexivo para a presença do estagiário no espaço escolar e repensar como fazer dessa experiência algo mais

interativo e significativo para a formação, para a construção da identidade profissional do futuro educador. Também pensamos de que forma o estágio pode contribuir com as necessidades da escola, em interação com o fazer pedagógico.

Diante desse contexto, nos questionamos sobre o que a escola, como campo de estágio e espaço de interação, tem acrescentado na formação do estagiário. E ainda sobre o que tem significado, para o estagiário, sua passagem pela escola e como o licenciando percebe o estágio.

As inquietações que motivaram a escolha do estágio como objeto de pesquisa também suscitaram os seguintes questionamentos: Quais as concepções de estágio supervisionado e as bases legais que dão suporte à disciplina de estágio supervisionado, ao longo dos cursos de formação de professores? Como os futuros professores compreendem o estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas? Como se dá o processo de interação formativa entre o estagiário e os agentes da escola no contexto do estágio? De que forma o estágio supervisionado tem contribuído ou não para a formação docente, na percepção dos estagiários?

Esses questionamentos nos levaram à organização dos objetivos que nortearam o desenvolvimento da investigação, conforme a apresentação seguinte.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral:

- a) Compreender e analisar fatores de influência do estágio na formação docente, a partir da relação entre estagiário e escola.

1.3.2 Específicos:

- a) Consolidar um referencial de concepções de estágio supervisionado em vista à constituição de categorias analíticas, nos cursos de formação de professores, tendo como base documentos oficiais e teorias inerentes a essa temática;
- b) Descrever o contexto das interações formativas do estagiário com os agentes da escola que recebe os estagiários;
- c) Registrar a compreensão e as aprendizagens que os futuros professores têm acerca do estágio supervisionado nos cursos de formação docente;

- d) Acompanhar e analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas entre estagiários e agentes da escola (alunos, professor regente, diretor, coordenador pedagógico e professor coordenador de área);
- e) Sistematizar as informações oriundas da coleta de dados em torno de categorias analíticas definidoras dos objetivos da investigação.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, se refere a esta introdução, que tem como objetivo situar o leitor acerca de sua estrutura, contendo as seguintes informações: problemática e delimitação do problema; envolvimento da pesquisadora com a temática; justificativa sobre a escolha do tema; questões e objetivos da pesquisa; procedimentos metodológicos da investigação; e descrição sobre a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo trata sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, em que discorremos sobre o campo e os sujeitos da investigação, a natureza e a tipologia da pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa empírica, bem como a descrição de cada etapa da investigação.

O terceiro conta com a discussão teórica acerca do estágio curricular supervisionado no contexto histórico da formação de professores em nosso país, principalmente no tocante às discussões sobre o lugar do estágio curricular ao longo desse percurso, com base na legislação referente ao estágio supervisionado e às concepções de estágio no contexto da formação de professores.

No quarto capítulo trazemos a descrição das observações feitas sobre o estágio supervisionado, com foco na relação entre estagiário e escola e sua influência para a formação do futuro professor. Nessas observações, procuramos compreender e analisar fatores de influência do estágio na formação docente, a partir da interação entre estagiários e escola.

As considerações finais compõem o conteúdo do quinto capítulo deste trabalho, em que retomamos os principais aspectos identificados na pesquisa, tendo como foco as questões, os objetivos, a metodologia e as categorias utilizadas na construção da dissertação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta parte do trabalho, apresentamos o caminho metodológico que fora seguido durante o processo de realização da pesquisa. Tratamos dos aspectos metodológicos da investigação, que contemplam a fase exploratória, referente à escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa; a definição dos critérios de amostragem; as estratégias para entrada em campo e as técnicas e instrumentos para coleta e análise dos dados. Retomamos também as questões e os objetivos da pesquisa, no intuito de situarmos a metodologia nesse contexto, pelo fato de serem elementos interrelacionados.

O estudo teve como questão principal o seguinte questionamento: quais os laços formativos entre escola e estagiário, na percepção dos licenciandos, a partir da relação destes com os agentes da escola? Esse questionamento alinhou-se ao objetivo geral da pesquisa: analisar a influência do estágio supervisionado na formação inicial docente, a partir da relação entre estagiário e escola. Em busca de possíveis respostas para essa indagação e da consecução do objetivo estabelecido, a pesquisa estruturou-se em três fases, conforme a descrição a seguir.

Na primeira fase, fizemos o aprofundamento teórico, por meio do levantamento bibliográfico e leituras de produções relacionadas ao tema, com vistas à qualificação da base teórica da investigação. Essa parte da investigação foi realizada, principalmente, durante o primeiro ano do curso, concomitante ao estudo das disciplinas. Além do aprofundamento bibliográfico, essa fase favoreceu o desenvolvimento da metodologia da presente pesquisa e, inclusive, a redefinição do projeto de dissertação.

Nessa fase, priorizamos o estudo bibliográfico com foco nas principais categorias de análise do nosso objeto de investigação, referente ao estágio supervisionado na formação inicial, e leituras direcionadas aos procedimentos metodológicos. Essas leituras nos permitiram uma aproximação mais profunda de nossa temática e, conseqüentemente, a definição dos sujeitos, do campo de pesquisa, do método de investigação e dos instrumentos de coleta de dados.

A segunda fase correspondeu à pesquisa empírica, que contemplou a etapa exploratória e a pesquisa de campo. Conforme Minayo (1994, p. 26), essas etapas são compreendidas como o momento propício para as interrogações preliminares sobre o objeto, a metodologia e as questões operacionais que envolvem a pesquisa.

Na etapa exploratória da pesquisa, período que antecedeu a investigação propriamente dita, fizemos o mapeamento de quatro escolas públicas, receptoras de

estagiários da FECLESC, no período de 2013.2: duas escolas de Ensino Fundamental e duas de Ensino Médio, situadas na sede de Quixadá.

O objetivo desse levantamento foi identificar as possíveis escolas que seriam utilizadas como nosso campo de pesquisa, considerando os seguintes critérios: o índice de estagiários da FECLESC presentes na unidade escolar, o acesso e a disponibilidade da instituição e dos estagiários em participar da pesquisa. Nessa fase também intencionamos sondar, entre os estagiários, quais as possíveis escolas que eles selecionariam como local de estágio, já na perspectiva de encaminhar nossas investigações para o passo seguinte: a pesquisa de campo.

Posteriormente, tratamos da pesquisa de campo junto a um grupo de três estagiárias, matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV, do curso de Letras da FECLESC, no período de 2014.1, e junto à instituição escolar escolhida pelas universitárias como local de estágio. Utilizamos como campo de investigação uma escola pública da rede estadual de ensino, recebedora das três estagiárias, selecionadas como sujeitos da nossa pesquisa.

O processo de escolha desses sujeitos teve como ponto de partida o *locus* da instituição formadora, a FECLESC. A opção por licenciandos de Letras deu-se por dois motivos: nossa identificação formativa com o curso e a oferta da disciplina de Estágio Supervisionado IV, durante o período da pesquisa, no referido curso, considerando que no mesmo período não havia essa disponibilidade em outros cursos afins.

Optamos por estagiários matriculados na última etapa do estágio por considerarmos que as experiências acumuladas pelos futuros professores ao longo de seu percurso formativo, como estagiários, poderiam melhor responder às nossas inquietações.

A possibilidade de escolha dos sujeitos foi refletida com antecedência, durante o Estágio de Docência, uma das disciplinas do curso de Mestrado, quando tivemos contato com alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, do curso de Letras. Nessa ocasião, foi possível pensarmos nos sujeitos da pesquisa, quando tivemos a oportunidade de amadurecer e definir com mais clareza os participantes da investigação.

Posteriormente, buscamos junto à instituição formadora os primeiros contatos com a professora de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV, ainda no início do semestre letivo 2014.1. O objetivo desse contato era ver a possibilidade de realização da pesquisa com alunos estagiários dessa disciplina. Nesse momento, tomamos conhecimento que a turma era composta por dezesseis alunos e que a escolha do local de estágio seria feita

pelos estagiários, a fim de facilitar o deslocamento dos mesmos para a realização dessa atividade curricular.

O primeiro contato com as estagiárias ocorreu logo após o início das aulas na universidade, mais precisamente após as escolhas das escolas em que os discentes iriam estagiar. Verificamos nessa ocasião, que a maioria dos graduandos optou por estagiar nos municípios onde moravam ou nos distritos da zona rural de Quixadá, em escolas próximas às suas residências.

Dentre os licenciandos que optaram por escolas na sede de Quixadá, quatro alunas escolheram a mesma escola. A opção comum das quatro estagiárias nos levou à definição pelo nosso campo de investigação e à escolha das mesmas como sujeitos da nossa pesquisa, mediante a aceitação destas em participar de nosso trabalho.

Logo nos primeiros contatos com as estagiárias e com a escola, deparamo-nos com um dos desafios: a dificuldade em conciliar os dias de estágio na escola e as disciplinas no curso de Letras. Tal situação resultou no remanejamento de uma das quatro estagiárias para outra instituição escolar, em vista da incompatibilidade de horários. Desse modo, três estagiárias participaram como sujeitos da nossa investigação e, conseqüentemente, a escola por elas escolhida foi o campo de pesquisa.

A escola selecionada é uma instituição pública de Ensino Médio, pertencente à Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC, vinculada à 12ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 12, com sede em Quixadá. É uma das escolas mais antigas e fica localizada no centro do município.

Observamos, à época da pesquisa, que o prédio da escola campo do estágio possuía estrutura antiga, levemente alterada por algumas construções recentes. Sua infraestrutura era composta por uma quadra coberta, dois laboratórios de informática, um centro de multimeios, um laboratório de Física e Matemática, um laboratório de Química e Biologia, banheiros com acessibilidade, cantina, pátio, secretaria, sala dos professores, direção, coordenação pedagógica, auditório e catorze salas de aula.

Em 2014, ano de realização da pesquisa, estavam matriculados na instituição, aproximadamente 1200 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo seu maior atendimento no primeiro turno, no qual se realizou o estágio das três licenciandas.

Uma característica desse turno referia-se à origem dos alunos, na sua maioria oriundos da zona rural. Durante nossa permanência na escola observamos o movimento de sua chegada àquele estabelecimento, nos transportes escolares, vindos das mais diversas localidades.

A escola, tão procurada por esses discentes no intuito de garantir a formação em Nível Médio, era também procurada pelos alunos estagiários dos cursos de licenciatura para a realização do estágio supervisionado, disciplina obrigatória do curso. Por um breve período observamos quase que diariamente aquele momento inicial de chegada à escola que conduz ao mesmo espaço alunos, professores e futuros professores.

O corpo docente da escola era formado por quarenta e sete professores e trinta e cinco funcionários. A instituição era dirigida por um núcleo gestor formado por um diretor geral, três coordenadores pedagógicos, um coordenador financeiro e uma secretária. Nosso contato com esses profissionais limitou-se a conversas em torno da pesquisa e a informações acerca da presença das estagiárias na escola.

O núcleo gestor da escola sempre se colocou disponível em colaborar, disponibilizando o horário das turmas e intermediando o contato com os professores da escola. Constatamos ainda a disponibilidade da instituição em receber alunos estagiários e a alegria dos gestores em esclarecer que muitos dos estagiários que passavam pela escola eram ex-alunos. No entanto, percebemos em algumas colocações dos docentes, certa resistência em relação ao estágio.

Além do ensino regular, a escola desenvolvia naquele período vários projetos. Dentre os quais destacamos: Rumo à universidade, PIBID¹ UECE, PIBID IFCE e outros projetos educacionais da própria instituição. Durante nossa investigação, a escola estava mobilizada em torno do projeto “Copa do Mundo” e do aniversário da escola, comemorado no mês de maio.

De maio a início de junho de 2014, frequentamos a escola campo de pesquisa em dias alternados, conforme o calendário de estágio dos sujeitos da investigação. Nessa etapa tivemos que alternar as observações em sala de aula, a fim de conciliar o tempo de observação reservado para cada estagiária, em virtude da concomitância nos horários de estágio, principalmente nas segundas e quartas-feiras.

Além disso, a antecipação das férias no calendário letivo, para onze de junho, por conta da Copa do Mundo, exigiu de nossa parte um desdobramento entre uma sala e outra, a fim de aproveitarmos o tempo disponível.

Observamos cada uma das futuras professoras por aproximadamente, oito horas-aula em sala de aula, durante esse período. A observação alternada das aulas das estagiárias nos fez perceber diferentes contextos da atuação do futuro professor e de sua interação nesse

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado no ano de 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2008).

espaço formativo. Durante nossa permanência na escola também foi possível observar a escola campo no seu dia a dia, especialmente como espaço da prática docente.

As estagiárias são identificadas neste trabalho por meio de cognomes, que se referem a nomes de nossas ex-professoras, que nos receberam em suas salas no período de estágio, em diferentes momentos de nossa formação profissional. A opção por nomes fictícios foi uma estratégia utilizada com o objetivo de garantir a preservação do anonimato dos sujeitos e uma forma de lembrarmos os nomes de três professoras que nos acolheram como aprendiz da docência: Meczy, Joana Darc e Lúcia.

Nessa etapa foram utilizadas como estratégias e instrumentos: observações, aplicação de questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, diário de campo e os relatórios de estágio. Essa etapa foi desenvolvida no terceiro período do curso, dedicado, principalmente, ao trabalho de pesquisa de campo.

O desenvolvimento metodológico da investigação teve como suporte os princípios da pesquisa qualitativa. Optamos por essa abordagem por compreendermos que, dada a natureza do problema e do objeto de estudo, essa pesquisa seria capaz de responder às nossas questões de investigação.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), contempla uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. De acordo com esses autores, a investigação qualitativa é descritiva, há um maior interesse “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

De acordo com Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “... trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

E para Chizzotti (1998, p. 79), a pesquisa qualitativa considera importante a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Essas características, próprias de uma investigação qualitativa, são evidentes em nossa pesquisa e julgamos conveniente a opção por essa abordagem.

Nessa perspectiva, o conhecimento não é reduzido a um rol de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa; o pesquisador integra o processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe um significado. O objeto, por sua vez, não é um dado

inerte e neutro, pois está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

No que se refere à tipologia de pesquisa, utilizamos o método estudo de caso, definido por Triviños (2012, p.133) como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa profundamente”. De acordo com Yin (2010, p. 24), o estudo de caso como método de investigação “é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Esse autor acrescenta que estudo de caso é um método de pesquisa comum nas diversas áreas do conhecimento, dentre elas a educação, permitindo que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

No caso específico desta pesquisa, o método estudo de caso atende às questões e ao problema central de nossa investigação, referente à relação entre estagiários do curso de Licenciatura em Letras da FECLESC e a escola que foi utilizada como campo de estágio.

No desenvolvimento de nosso estudo, utilizamos como metodologia a Pesquisa de Campo, que é definida por Severino (2007, p.123) da seguinte forma:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

O processo de coleta de dados foi feito diretamente na escola (campo de pesquisa), local em que o fenômeno (estágio) aconteceu, com os sujeitos da pesquisa (estagiárias). Como técnica de coleta de informações utilizamos a entrevista semi-estruturada, com o consentimento dos informantes. De acordo com Triviños (2012, p.145-146) essa técnica

(...) é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados. (...) queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Adotamos a observação como uma das estratégias para recolher dados, visando atender alguns de nossos objetivos. Dentre estes, a descrição de como se dava o envolvimento e a interação formativa das estagiárias na escola, a participação das licenciandas nas atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto do estágio, ou seja, observação de como se davam os laços formativos entre estagiárias e os agentes da escola: diretor(a), coordenadores(as) pedagógicos(as), professor(a) regente e alunos(as).

Quanto à nossa atitude de observadores, consideramos que, de acordo com Farias *et al.* (2010, p. 69), “a observação como técnica de pesquisa não é uma contemplação beata e passiva que fazemos cotidianamente. Também não é um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo, sustentado por uma inquietação, uma preocupação problemática ...”. Considerando esse esclarecimento, intencionamos planejar e gerenciar nosso ato de observar, com o intuito de conseguirmos informações que nos possibilitassem compreender nosso objeto de estudo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 125) situam dois modelos extremos de observação: o observador completo, aquele que não participa de forma alguma das atividades observadas em campo; e em outro extremo, o tipo de observador que tem um envolvimento total, uma ampla participação com a instituição. Esses autores ressaltam que “os investigadores de campo situam-se algures entre estes dois extremos”.

Consideramos a observação livre proposta por Triviños (2012), como técnica mais adequada para ser empregada no desenvolvimento de nossa pesquisa, pois essa observação, ao contrário da observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa. Esse autor chama-nos atenção para dois importantes aspectos de natureza metodológica presentes na *observação livre: amostragem do tempo e anotações de campo*.

A *amostragem do tempo* consiste no processo de escolha dos dias e jornadas de observações, de acordo com as exigências do objeto de estudo. Em nosso caso, optamos pela amostragem do tempo, pois era nosso intuito observar as estagiárias de forma alternada, escolhendo de forma intencional algumas situações a serem observadas, relacionadas à vivência das licenciandas na escola, como, por exemplo, em sala de aula com os alunos, com o(a) professor(a) regente, em reuniões de conselho de classe, em planejamentos por área e coletivos, em reuniões de pais.

Para tanto, acompanhamos o calendário letivo, as atividades próprias do cotidiano escolar e a interação das estagiárias nesse contexto. Para um melhor acompanhamento, elaboramos um quadro geral e individual com os horários de cada estagiária na escola.

Em relação às *anotações de campo*, cumpre-nos destacar que Triviños sugere um esquema geral para realizá-las na observação livre, na qual devem conter informações gerais, que se considerem importantes para o desenvolvimento da pesquisa, e o registro das observações livres, seguidas do comentário crítico sobre as mesmas (TRIVIÑOS, 2012, p. 158).

Em sentido amplo, tais anotações podem ser entendidas como todo o processo de coleta de dados, ou seja, todo o desenvolvimento da pesquisa. Triviños (2012, p. 154) explica ainda que as anotações de campo “compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo”. Em sentido restrito, ele as define “como as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas”.

Utilizamos as anotações de campo de natureza descritiva e reflexiva, com a finalidade de registrar os comportamentos, as ações, as atitudes observadas, a descrição do meio físico, de atividades específicas, dentre outras, com foco nos sujeitos da pesquisa e em nosso objeto de estudo.

No processo de coleta de dados também fizemos uso de questionários com questões mistas, contemplando questões abertas, que permitiram a expressão livre do respondente, e questões fechadas, que traziam opções para marcar (FARIAS *et al.*, 2010, p. 79). Com o uso dessa técnica intencionamos apreender como as futuras professoras compreendiam o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, como se dava o processo de interação formativa entre estagiárias e os agentes da escola e de que forma o estágio supervisionado contribuía ou não, para a formação docente, na percepção das licenciandas.

Utilizamos também como instrumentos de análises os relatórios produzidos pelas estagiárias ao final do estágio. A utilização desse instrumento foi possível com a autorização das licenciandas que cederam o material após a conclusão do estágio. Os relatórios eram estruturados da seguinte forma: introdução, identificação e caracterização da escola, observação da prática do professor regente, descrição da prática da regência, planos de aula, considerações finais e anexos.

A terceira fase da pesquisa tratou sobre a sistematização e análise dos dados e produção do relatório final da ação investigativa, que constituiu este trabalho de dissertação. Essa etapa aconteceu, principalmente, no último semestre do curso, culminando com sua defesa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DO MODELO ARTESANAL AO PROFISSIONAL

3.1.1 O modelo artesanal de formação docente

A princípio pode parecer redundante abordar a formação do professor, pensar no fazer docente, interrogar-se sobre o que é ser professor em meio a tantas discussões já formalizadas sobre o assunto. Por outro lado, pode-se afirmar que a formação docente é problema antigo e, ao mesmo tempo, atual, e que, por sua natureza dinâmica, não se encerra. Ao contrário, ganha relevância, e no momento em que realizamos nossa pesquisa, estava na pauta de discussões em diversas esferas educacionais.

A questão da formação docente não pode ser analisada fora do seu contexto histórico, político e social, nos quais as relações pedagógicas se concretizam. Daí por que abordaremos, nesta parte do trabalho, os modelos de formação docente no Brasil, numa perspectiva histórica, procurando compreender como se dava a preparação de docentes e qual era o lugar do estágio nesse contexto.

Conforme Duarte (1986, p. 65-66), a discussão em torno da necessidade da formação docente já fora antecipada por Comenius, ainda no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido o Seminário dos Mestres, fundado por São João Batista de La Salle, em Reims, no ano de 1684. Porém, apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, por ocasião da instrução popular, a questão da formação de professores foi institucionalizada com a criação das Escolas Normais, na França, sendo estas escolas instaladas em outros países como Itália, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, inclusive no Brasil, no decorrer do século XIX.

Em nosso país, no período que antecedeu a institucionalização da formação docente, ou seja, a criação das Escolas Normais, prevaleceu um modelo de formação denominado por alguns autores de “artesanal”, no qual predominava a concepção de que para ser professor bastava dominar o conteúdo a ser ensinado. Com base nessa compreensão, o ato de ensinar era aprendido a partir da observação dos mestres mais experientes.

O modelo de formação “artesanal” tratou de uma ação docente desprovida de fundamentos científicos. A prática de como ensinar era aprendida e repassada por meio da imitação de modelos considerados eficazes. Uma prática caracterizada de modo geral, pela

ausência de formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar. A aprendizagem da prática docente era realizada no sistema de professores adjuntos, ou seja, os futuros professores aprendiam a lecionar acompanhando um profissional durante suas aulas. Não havia um currículo específico ou saberes próprios para capacitar para o trabalho de ensinar (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27).

Saviani (2009, p.143-144) classifica esse período da formação de professores no Brasil de “Ensaio intermitentes de formação de professores”. O autor assinala como marco inicial desse período o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, que se prolongou até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

Como a expressão “ensaios intermitentes” sugere, podemos observar que a formação de professores, embora sendo uma necessidade, foi se processando a passos lentos e artesanais por um longo período no percurso da história da educação brasileira.

De acordo com Souza (2007), do empirismo inicial até a busca dos fundamentos científicos para a formação docente, foram três séculos. O autor retrata que

... no século XIX, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, a necessidade de uma qualificação formal dos professores alcançou o Estado na medida em que a educação popular passava a ser entendida como função pública. Em outras palavras, a formação docente só se tornou um problema nacional e, sobretudo, um problema governamental, à medida que se operou a criação e a extensão dos sistemas de educação, o que em nosso país veio a ocorrer no regime republicano (SOUZA, 2007, p. 114).

Observamos que a preocupação com o saber científico na formação de professores, em nosso país, foi fruto de um processo longo e tardio, que demorou séculos e surgiu mediante a ampliação dos sistemas de ensino, quando este passa a ser também responsabilidade do Estado.

No Brasil, conforme afirmam Vicentini e Lugli (2009, p. 29), desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, a formação docente no país não teve nada de específico. Ao tratar sobre essa questão, Saviani (2009, p.144) corrobora com essas autoras ao esclarecer que “durante todo o período colonial, desde os colégios Jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores”.

Sobre a preparação adequada para a formação de professores, Vicentini e Lugli (2009) informam que a discussão pública sobre a preparação específica de professores surgiu no século XIX, atrelada às necessidades de treinar os soldados para obter um exército

disciplinado e de educar as pessoas, por ocasião da recomendação oficial de que fosse utilizado o método Lancaster, que visava ao treinamento simultâneo e econômico de centenas de alunos.

Esse método foi implantado na Corte em 1823, pelo Imperador, que criou uma escola com essa modalidade de ensino para os soldados da Guarnição da Corte, e depois ordenou que os soldados das Províncias fossem aprender o método na escola da Corte, para disseminá-lo em seus locais de origem, como professores de ensino mútuo (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 30). Pelas providências tomadas no Período Imperial, considerava-se que o docente lancasteriano poderia se formar a partir da observação da ação modelar de outro docente na escola da Corte e esta constituiria sua formação específica.

No entanto, a preocupação com a formação de professores apareceu pela primeira vez, na legislação brasileira, com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. Essa Lei determinava que a educação deveria ser desenvolvida pelo ensino mútuo, pelo método Lancaster.

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, no artigo 4º, estipulava ainda que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, que responsabilizava as Províncias pela instrução primária, estas escolheram para a formação de professores o modelo adotado pelos países europeus: As Escolas Normais.

3.1.2 O modelo normalista de formação docente

De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 31), a discussão acerca da necessidade de uma formação mais extensa, no que se referia à preparação dos professores, gerou duas alternativas de formação: professores adjuntos e Escolas Normais. No sistema de professores adjuntos, modelo artesanal predominante no Brasil durante quase todo Período Imperial, o futuro professor aprendia as técnicas de ensino acompanhando a prática de um professor experiente. Por sua vez, as Escolas Normais, foram criadas com a finalidade de “garantir a perfeita aplicação do método de ensino e o suficiente preparo dos professores para suas tarefas”.

As autoras esclarecem ainda que a denominação Escola Normal foi usada pela primeira vez em 1685, na França, e significava ensino coletivo para crianças. No início do século XIX, essa expressão passou a significar “escola modelo”. De acordo com a concepção francesa, a Escola Normal seria o local no qual os futuros professores aprenderiam a norma, o

modo correto de ensinar, através de salas de aula modelo, nas quais observariam professores considerados exemplares no exercício da docência. A criação das Escolas Normais era sempre acompanhada da criação da escola-modelo anexa, local onde os futuros docentes exerciam as práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais.

Sobre essa temática, Vicentini e Lugli (2009, p. 39) comentam que

As Escolas Normais foram sendo disseminadas lentamente, o que se explica pelo seu custo elevado, uma vez que demandavam professores especializados e edifícios próprios. Pode-se dizer que se tratava muito mais de instituições nas quais eram estabelecidos os padrões do conhecimento pedagógico adequado do que efetivamente de lugares de formação do quadro de professores primários da República. Esses cursos funcionavam em número insuficiente para formar todos os professores necessários. Diante dessas limitações, a tentativa de garantir que todos os alunos tivessem ao menos professores minimamente preparados para lecionar resultou na transformação do Curso Primário Complementar em curso de formação de professores.

O Curso Primário Complementar, conforme essas autoras, passou a servir como curso de formação de professores sem que houvesse qualquer alteração curricular; a única iniciativa foi acrescentar, ao seu final do curso, um ano de prática de ensino realizada em escola modelo anexa à Escola Normal.

Os complementaristas não faziam o exame de seleção exigido aos normalistas para exercerem a profissão e não possuíam professores especialistas para cada disciplina, ficando a cargo de um único professor lecionar todas as disciplinas do curso.

Nesse contexto, observamos que para a formação do professor exigia-se uma preparação mínima, embora percebamos divergências entre a preparação dos complementaristas e a dos normalistas, no que se refere principalmente ao processo de admissão para o magistério e em relação à organização disciplinar.

O Curso Primário Complementar e as Escolas Normais foram adotados por vários estados brasileiros como modelos de formação de professores no país. A Província do Rio de Janeiro instituiu a primeira Escola Normal do país, em Niterói, no ano de 1835.

Durante o século XIX, a maioria das Províncias seguiu o mesmo caminho e as Escolas Normais, que visavam à preparação de professores para as escolas primárias, foram institucionalizadas em nosso país, na seguinte ordem, após a primeira de Niterói: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (Distrito Federal) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; e Maranhão, 1890.

As Escolas Normais colocaram-se como modelo de nível mais elevado, por conta da organização curricular que apresentava um modelo dual, compreendendo dois ciclos de formação: um de caráter mais geral e outro de cunho mais profissional. Em 1911, em São Paulo, as escolas complementares foram transformadas em normais primárias e em 1920, as Escolas Normais públicas do Estado passaram a ter como referência o padrão das instituições secundárias (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Saviani (2009, p. 144) relata que as Escolas Normais tiveram uma existência inconsistente, sendo fechadas e reabertas periodicamente. O autor critica esse modelo de formação docente por preconizar a formação específica, e, no entanto, adotar como referência as matérias ensinadas nas Escolas de Primeiras Letras, o que evidenciava o domínio do conteúdo como foco da formação, em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos.

Esse modelo de formação docente adotado a partir de 1835 foi, durante o século XIX, uma alternativa de formação, embora sujeita a contestações por ser considerada onerosa, ineficiente e não atender a demanda. As Escolas Normais, apesar das inconsistências, adquiriram certa estabilidade após 1870.

Para Saviani (2009, p. 145), esse período foi de “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais”, tendo como forte influência a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890, que primava pela qualificação docente focada nos modernos processos pedagógicos de teor científico.

O objetivo da reforma era resolver o problema da insuficiência do programa curricular das Escolas Normais e a carência de preparo prático dos futuros professores. Saviani (2009, p. 145) relata que “a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino,” acrescentando que a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal foi a marca característica da reforma.

Conforme esse autor, essa foi a grande inovação da reforma, que centralizou o preparo dos futuros professores nos exercícios práticos, por entender que a formação docente seria assegurada por meio da organização curricular e da preparação pedagógico-didática.

O impulso da reforma da Escola Normal paulista tornou-se referência e contribuiu para que seu padrão se firmasse, vindo a se expandir no país, embora a expansão desse padrão não tenha resultado em avanços significativos, prevalecendo na maioria das instituições, o modelo de formação centrada no domínio do conteúdo a ser ensinado, em detrimento a preparação pedagógica.

3.1.3 A criação dos institutos de educação e dos cursos de licenciatura

A decadência do modelo de formação normalista, que não conseguia se definir como escola de cultura geral nem profissional, abriu espaço para uma nova fase com a organização dos institutos de educação sob o ideário da Escola Nova, em 1932, por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e em 1933, por Fernando de Azevedo, em São Paulo.

Anísio Teixeira, através do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, instituiu uma reforma com a finalidade de renovar o modelo de formação docente existente, ocupando-se, de fato, da formação de professores. Com o propósito de transformar a Escola Normal em Escola de Formação de Professores, procurou incluir no currículo, desde o início do curso, as disciplinas de biologia educacional, sociologia educacional e psicologia educacional, além de história da educação e introdução ao ensino. Esta última contemplava três aspectos: a) princípio e técnica; b) matérias de ensino, incluindo as modalidades de cálculo, leitura, linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; e c) prática de ensino, que se efetuava mediante observação, experimentação e participação (SAVIANI, 2009).

Os institutos de educação procuravam consolidar o modelo pedagógico-didático de formação docente, incorporando as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como ciência, primando por oferecer um currículo profissional sintonizado com o objetivo de formar professores.

A organização sistemática dos institutos de educação serviram de base para um novo movimento da história da formação docente, período que Saviani (2009, p. 146) denominou de “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais”. Essa fase culmina com a incorporação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo às Universidades de seus respectivos estados e dessa forma, elevados ao nível universitário.

A partir do decreto-lei nº 1.190, de 1939, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias se consolidaram em todo país como referência, conhecidos como “esquema 3 + 1”, implantados nos cursos de licenciatura, que formavam professores para as várias disciplinas do currículo e no curso de pedagogia, que formavam docentes para as escolas normais. Nesse curso eram dedicados três anos às disciplinas específicas, relacionadas aos conteúdos cognitivos, e um ano destinado para a formação didática.

Conforme Souza (2007, p. 114), “O modelo profissional de atuação docente foi introduzido pelos cursos de formação de nível médio e, mais especificamente, pelos institutos de educação”. O autor acrescenta que no Brasil, a tarefa docente como profissão qualificada

surge apoiada nas ciências humanas e sociais, em especial na psicologia da educação, no século XX, em meio a dois modelos de formação divergentes: o artesanal e o profissional, que conviveram durante todo o século XIX e em boa parte do século XX.

Ainda segundo o autor uma das características dos cursos de formação de professores, no seu processo de implantação, foi a diversificação das instituições formadoras. Os cursos de formação de professores primários e as Escolas Normais, foram se expandindo gradativamente por meio da iniciativa estatal e da iniciativa privada, através das instituições religiosas, ganhando impulso mediante a expansão do ensino primário. Contudo, durante um longo período, conviveram, na categoria docente, professores sem formação específica, normalistas e complementaristas.

3.1.4 As Leis Orgânicas do Ensino Normal e do Ensino Primário

Vicentini e Lugli (2009) abordam a variedade de formações, somada à variedade de currículos para a preparação da mesma tarefa: a docência. As discussões acerca da necessidade de que o Brasil tivesse um sistema nacional de ensino ganharam espaço na década de 1930, nos discursos de importantes educadores brasileiros, que defendiam medidas a fim de organizar a formação de professores em nível nacional.

Essas discussões também foram impulsionadas por diversas transformações políticas, econômicas e sociais que emergiram a partir da década de 1930, resultando na unificação e centralização da educação brasileira.

A partir do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, foram estabelecidas as Leis Orgânicas, nas quais a formação de professores para o ensino primário estava pautada por diretrizes e normas nacionais: a Lei Orgânica do Ensino Normal, através do Decreto-Lei nº 8.530, de 02/01/1946, e a Lei Orgânica do Ensino Primário, pelo Decreto-Lei nº 8.529. Essas leis evidenciavam a integração entre o Curso Normal e o Ensino Primário.

Com base em Vicentini e Lugli (2009, p. 41), é importante destacar que a unificação nacional das diretrizes para os diversos níveis escolares ocorreu durante o período ditatorial do Estado Novo (1937–1945), que na opinião dessas autoras, objetivava dar “uma organização nacional à formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino, tal como fora previsto pela Constituição de 1937, na qual se estabelecera que a União deveria organizar o ensino em todos os níveis no país.”

No campo das mudanças implementadas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Vicentini e Lugli (2009) apontam, dentre as principais alterações, a divisão do curso de

professores em dois ciclos. O primeiro ciclo correspondia ao ginásial do curso secundário, com duração de quatro anos, destinado à formação de regentes para o ensino primário, em instituições chamadas Escolas Normais Regionais. O segundo, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com duração de três anos e objetivava a formação do professor primário nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

As autoras nos chamam a atenção para as características do currículo das Escolas Normais Regionais. Ele era basicamente constituído por disciplinas gerais, contemplando pouca formação específica para a docência. Elas destacam que dentre as permanências no sistema de formação de professores registram-se muitas características do modelo de formação dos professores complementaristas.

Entre mudanças e permanências, a Lei Orgânica do Ensino Normal buscou implementar outras alterações no que se refere à estrutura do Ensino Normal, como a organização da relação deste com os outros níveis e ramos de ensino, articulando o Ensino Primário com o primeiro ciclo do Ensino Normal.

A Lei procurou também assemelhar a organização e duração do Curso Normal às do Curso Secundário, constituído de um período de quatro anos. O Ginásio sem formação acadêmica e outro período de três anos, que se dividia em Clássico e Científico. Esta legislação previu ainda que as Escolas Normais Regionais deveriam dispor de escolas anexas para a realização do último ano de prática profissional (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nesse contexto, foram criados os Institutos de Educação estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Normal. Os Institutos inicialmente visavam oferecer formação especializada para diretores e inspetores do ensino primário. Posteriormente se encarregaram de oferecer preparação pedagógica aos docentes de nível secundário e após 1946, passaram a oferecer cursos de especialização para professores de diversas áreas, como educação pré-primária, música e canto.

O Ensino Normal, durante um longo período, foi, em muitos estados brasileiros, o único modo de formar professores. Estabelecido pela Lei Orgânica, esse sistema de formação teve um importante papel na história da profissionalização da docência. De acordo com Vicentini e Lugli (2009, p. 45), durante a década de 1950, houve uma expansão considerável do Ensino Normal, principalmente, nas instituições particulares. Esse crescimento acelerado foi alvo de crítica em relação à qualidade do ensino e também em relação ao currículo em que predominava uma formação geral, com poucas disciplinas de formação específica.

3.1.5 A formação de professores no contexto da legislação nacional

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61, promulgada em nosso país em meio ao contexto da industrialização, da urbanização e da demanda por acesso à escola, a formação de professores primários é tratada no Título VII, cap. IV, intitulado “Da formação do magistério para o ensino primário e médio”. Nesse texto, a referida lei atribui a formação de professores primários ao curso normal e aos Institutos de Educação, sem alterações significativas para o Ensino Normal.

Em relação à formação de professores para o Ensino Médio, no Parágrafo Único do artigo 59, estabelece-se que ela deve ser “feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”. Porém, admitia-se uma exceção em relação à formação de professores para o ensino normal, a ser realizada em faculdades de filosofia, ciências e letras, mas também nos Institutos de Educação, que poderiam oferecer “cursos de formação de professores para o ensino normal”.

Constatamos que, na realidade, a primeira LDB não registra mudanças significativas para o Ensino Normal nem para a formação de professores do Ensino Médio. Ela relativiza a formação docente em relação às instituições formadoras, como se pode constatar no texto da própria Lei, que abre precedente para a citada exceção.

A Lei nº 5.692/71, promulgada no contexto do regime autoritário, após dez anos da primeira LDB, introduziu a denominação de 1º e 2º Graus, em substituição ao ensino Primário e Médio. De acordo com essa legislação, a Habilitação do Magistério foi organizada pelo Parecer nº 349/72, em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos, que habilitava para a docência até a 4ª série; e outra, com duração de quatro anos, que habilitava para o magistério até a 6ª série do 1º grau.

Com essa legislação, a formação de professores para o ensino primário passou a ser realizada em forma de habilitação do ensino de 2º grau, tendo que ajustar seu currículo de modo a atender no ensino de 2º grau as especificidades da formação docente. Essa alteração gerou um currículo disperso, pouco direcionado para o objetivo proposto, fatores estes que contribuíram para a descaracterização da formação docente.

Diante dessa nova estrutura, as escolas normais desapareceram e o Curso Normal cedeu espaço a uma Habilitação de 2º Grau. Desse modo, a formação de professores para o ensino de 1º Grau, antigo ensino primário, foi reduzida a uma habilitação precária e dispersa.

Destacamos ainda que essa lei legitima diferentes graus de preparação, como também a obtenção de diploma em nível superior através da licenciatura curta.

Em seu artigo 30, transcrito abaixo, essa mesma lei estabelece o grau de formação requerido para o exercício do magistério, assinalando um compromisso com a qualidade do ensino. No entanto, a própria legislação se contradiz ao apresentar e permitir alternativas de complementação de estudos para o exercício do magistério. Ela exige como formação mínima para o exercício da docência:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso de graduação correspondente à licenciatura plena.
- §1º Os professores a que se refere a alínea “a” poderão lecionar de 5ª a 6ª série do ensino de 1º grau mediante estudos adicionais cujos mínimos de conteúdo, grau e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação.
- §2º Os professores a que se refere a alínea “b” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo.
- §3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos superiores.

A autorização de habilitação específica de grau superior no nível de graduação, obtida em curso de licenciatura curta para o exercício da docência no ensino de 1ª a 8ª séries reflete como a qualidade da formação docente é relativizada no teor dessa legislação, levando-nos a refletir sobre o que na realidade os legisladores defenderam como formação mínima ao tratar da formação docente.

As licenciaturas curtas contempladas na Lei nº 5692/71 foram oferecidas principalmente por Instituições de Ensino Superior isoladas, por um período de mais de duas décadas, contribuindo para um aumento de matrículas nesse nível de ensino. No entanto, consistiu em um elemento de repercussões negativas tanto na qualidade do ensino como no processo de desvalorização social do professor, entendida por muitos educadores como uma experiência pouco convincente de formação de professores.

Em relação à formação de professores primários, ao abordar essa Lei, Pimenta conclui que:

A Lei 5.692/71 possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real. As pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa lei não apontam *nenhum* avanço na formação de professores (PIMENTA, 2012, p. 66-67). [Grifo no original]

Em meio a controvérsias legislativas, a dimensão da formação docente no contexto dessa lei é marcada por fortes críticas, pelo seu caráter tecnicista, instrumentalista e de pouco impacto na qualidade da formação de professores.

Em 1982, a Lei 5.692 altera a Lei nº 7.044/82 e mantém a formação para o magistério. Porém, introduz outras opções de formação para os docentes dos anos iniciais e finais do 1º Grau.

Com o objetivo de atenuar os problemas detectados com relação à formação docente, em 1982 foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, que tinham como objetivo revitalizar a Escola Normal. Porém, esse projeto teve abrangência e aproveitamento restritos (SAVIANI, 2009).

Na percepção de alguns autores, a década de 1980 foi caracterizada por um aspecto significativo, uma vez que, nesse período, há uma ruptura com o pensamento tecnicista, destacando-se dentre os educadores concepções avançadas sobre a formação docente, com foco no caráter sócio-histórico dessa formação.

Essa ideia despertou a necessidade de um novo perfil de profissional, conhecedor de sua realidade, crítico, capaz de interferir e transformar as condições sociais apresentadas, de formação mais abrangente. Dessa forma, avança entre os educadores a concepção emancipadora de educação e de formação docente, no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação.

As discussões em torno da qualidade da formação docente e das perspectivas de futuro para a profissionalização do magistério seguem na década de 1980. Dentre as pautas de reflexão em âmbito nacional, destaca-se a urgência de se programar medidas políticas educacionais, com foco na qualificação da educação e na valorização do magistério.

A abordagem de temas relacionados à formação do professor e a qualidade dessa formação retomam questões que dizem respeito à delimitação da atuação docente e às instituições formadoras, ganhando impulso tanto na produção acadêmica como nas instâncias governamentais.

Um dos reflexos desse debate culminou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2002), coordenado pela União dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que resultou na Criação do Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação e, conseqüentemente, na elaboração do Pacto de Valorização do Magistério, em outubro de 1994.

Nesse sentido, foram desenvolvidos estudos referentes às concepções e parâmetros para o exercício da docência, à desvalorização social do professor e às condições precárias de trabalho. Os estudos enfatizam também a emergente necessidade de definir em âmbito nacional, aspectos mais específicos relativos à qualidade da formação docente.

Com o objetivo de elevar os padrões de qualidade da educação básica, o Pacto de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação, ao definir estratégias de ação, priorizou a formação docente como ponto estratégico, exigindo a formação específica.

Essas discussões abrem espaço para uma série de questões imbricadas nessa problemática, nas diversas esferas educacionais. Dentre elas, o papel das instituições tanto na formação inicial como na continuada, a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciaturas, o sistema de formação do nível médio, a necessidade de políticas com foco na formação de professores.

Nesse contexto, ganham relevância o debate sobre a demarcação do campo próprio de atuação docente, precedido de uma formação específica adequada; os aspectos relativos ao reconhecimento da dimensão pedagógica; a valorização salarial dos professores; a necessidade de garantir recursos financeiros estáveis para a educação, dentre outros aspectos que polarizaram as discussões, evidenciando que a qualidade da educação envolve além do setor educacional, a sociedade como um todo.

A almejada qualidade da educação e da formação de professores intensifica-se na década de 1990, principalmente após a promulgação da LDB 9.394/96, que legaliza os aspectos educacionais postos em discussão ao longo desse período, enfatizando as dimensões política e social da atividade educacional, em consonância com as questões que estavam em debate.

A promulgação dessa LDB traça novas perspectivas para a formação de professores ao determinar a formação em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, para o professor da educação básica, e enfatizar a formação continuada em serviço.

Essa Lei estabelece ainda que a formação para o docente da educação básica deve incluir estágio de no mínimo seis meses, sob supervisão da instituição formadora. Dessa maneira, a nova legislação impõe como padrão de qualidade para a formação docente, a exigência de preparação de nível superior para o professor da educação básica, procurando assegurar a oportunidade de vivência prática, com acompanhamento supervisionado, além de estimular o aperfeiçoamento profissional, mediante a progressão da carreira.

Conforme o artigo 61 dessa Lei, os projetos de formação de profissionais da educação deverão ter como fundamentos os seguintes aspectos: “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Verificamos que a LDB orienta a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores. Essa Lei prevê três modalidades de formação: o curso de graduação regular (licenciaturas), a formação pedagógica ou complementação pedagógica (para bacharéis) e a educação continuada, objetivando o aperfeiçoamento constante do educador.

Dentre as novas perspectivas dessa Lei para a formação docente, destacamos a exigência de nível superior para os professores da educação básica e o que se refere ao *locus* da formação, expressas nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63 – Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Verificamos que no artigo 62, um novo elemento é introduzido, referente ao *locus* no qual a formação em nível superior deverá ocorrer. Essa Lei determina os cursos de licenciatura deverão ser realizados em universidades e nos institutos superiores de educação. Dessa forma, estabelece a criação dos Institutos Superiores de Educação como novo espaço formador de professores.

Esse é, sobretudo, um dos aspectos que polariza o debate referente à qualidade da educação em seus diversos níveis e modalidades em nosso país, sendo o núcleo central da lei e também um dos pontos polêmicos, dadas as críticas e as denúncias pela abertura indiscriminada de cursos de licenciatura protegidos pela legislação em vigor.

Saviani (2009), ao tratar dessa legislação, expõe que a LDB não atendeu às expectativas, introduzindo como alternativa aos cursos de Pedagogia e de licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e a oferta de cursos de curta duração.

Após a promulgação da Lei 9.394/96, a discussão sobre a formação docente não se encerra. Em 2002, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conforme o artigo 3º dessas Diretrizes, a formação de professores que atuarão na educação básica deverá observar os seguintes princípios norteadores: a competência como concepção nuclear na orientação do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares expressam, portanto, uma maior preocupação com o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação profissional, que deve abranger: a formação, a prática e a pesquisa. Postulam ainda que: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Art. 5º, Parágrafo Único).

Nesse sentido, as Diretrizes estabelecem que a prática seja desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, que devem estar presentes desde o início do curso, permeando toda formação do professor (Art. 12). Ao tratar, no artigo 6º, da construção do projeto político-pedagógico dos cursos de formação dos docentes, reafirmam que se deve contemplar a cultura geral e profissional, o conhecimento pedagógico e conhecimentos advindos da experiência.

Outra preocupação nessa legislação é a de propor mudanças curriculares para os cursos de formação docente. O artigo 11 discorre sobre os eixos, na forma abaixo indicada, em torno dos quais devem se articular os critérios de organização da matriz curricular e a alocação de tempos e espaços curriculares:

- I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II- eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III- eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV- eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V- eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Observamos a preocupação com a estrutura curricular específica para a docência, centrada numa proposta de formação ampla, abrangendo o desenvolvimento intelectual e profissional, a interdisciplinaridade, o domínio dos conhecimentos a serem ensinados e os

conhecimentos de ordem didático-pedagógica, articulados entre as dimensões teórica e prática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, portanto, apresentam princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de formação para a docência. Porém, constatamos a não efetivação dos princípios orientadores dessa legislação, pois, na prática, permanecem nas licenciaturas um currículo minimizado, fragmentado, com pouca articulação com as disciplinas pedagógicas.

Ressaltamos ainda que, na visão de Veiga (2010, p. 17), as Diretrizes abordam a formação docente na perspectiva de uma identidade profissional delineada, de caráter meramente técnico-profissional. “O tecnólogo do ensino” parece ser a figura que prevalece no contexto da reforma educacional brasileira, detalhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Conforme a autora, “o tecnólogo do ensino define-se pela lógica do poder constituído, e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado”.

A autora, ao reportar que o documento das diretrizes para a formação inicial de professores enfatiza a aprendizagem por competências, propõe princípios para uma reforma curricular, pois considera que essa perspectiva de formação docente é restrita a um saber prático, é pragmatista, simplista e prescritiva, objetivando preparar o tecnólogo, ou seja, o profissional que faz, mas desconhece os fundamentos do saber, não estabelecendo uma relação crítica e mais ampla com a realidade social (VEIGA, 2010).

A formação de professores é novamente retomada na legislação nacional, em 2009, através do Decreto presidencial nº 6.755/2009, por meio do qual se institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, objetivando a organização em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no sentido de proporcionar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica (Art. 1º).

O Decreto disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no que se refere a programas de formação inicial e continuada para a docência. Em seu artigo 2º e incisos, o mesmo determina os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para as redes públicas da educação básica, com ênfase na formação docente para todas as suas etapas.

Determina ainda, a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes nas modalidades presencial e a distância, a articulação entre teoria e prática, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o reconhecimento da

escola como espaço necessário à formação inicial de profissionais do magistério e a articulação entre formação inicial e continuada. O Decreto presidencial de 2009 também orienta a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à formação docente, a fim de articular planos estratégicos, acompanhá-los e avaliá-los.

Outra novidade desse Decreto encontra-se em seu artigo 8º, inciso 3º, que incumbe a CAPES da fomentação dos cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização, determinando que esses cursos sejam homologados por seu Conselho Técnico Científico da Educação Básica e ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas nos Planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

De acordo com o artigo 10 e 11 do mesmo documento, a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica mediante o incentivo a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura, de graduação plena nas instituições de educação superior.

3.1.6 As perspectivas de formação de professores no Brasil

Em meio a debates e proposições relativas à formação de professores em nosso país, cumpre destacarmos avanços no âmbito dos discursos e na legislação. Porém, essa realidade nem sempre resultou em mudanças efetivas e consistentes para a formação docente.

Observamos que a formação de professores tem uma trajetória marcada durante séculos pela ausência de fundamentos científicos e que só a partir do final do século XIX, com a criação das Escolas Normais, a formação específica para professores passou a ser pensada como critério necessário para o exercício da profissão.

Nesse percurso nos damos conta de uma trajetória de formação de professores marcada pela precariedade de políticas formativas claras e pela desvalorização do profissional docente. Os estudos sinalizam para a urgência de se pensar a formação do professor do século XXI, numa perspectiva crítico reflexivo, da formação do professor pesquisador, refletida numa perspectiva emancipatória.

Veiga (2010, p. 17-18), ao abordar as perspectivas da formação de professores no Brasil, avalia duas alternativas de análise: a do professor como tecnólogo do ensino e a do professor como agente social. A primeira perspectiva, a do tecnólogo do ensino, está associada ao projeto de sociedade globalizada e neoliberal, com foco na chamada educação

por resultados, que reduz o processo educacional à relação custo-benefício, e prima pelo estabelecimento de padrões de rendimento, vinculando a educação à produtividade.

A segunda perspectiva analisada, a do professor como agente social, contempla a formação para a docência numa abordagem de educação crítica e emancipadora. De acordo com essa autora, essa alternativa de formação requer: a) a construção e domínio dos saberes da docência, enumerados por Tardif e Lessard (2012) como saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática social; b) a unicidade entre teoria e prática em todo processo da formação; c) a ação coletiva, integrando todo o pessoal que atua na escola e todos os processos que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico; d) a autonomia como valor profissional do pensamento e da ação, aspirando um maior controle sobre o trabalho pedagógico; e) a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola; f) os princípios de que a preparação para o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política; e g) a compreensão de que a formação do professor centrada na escola e no exercício da profissão não separa o mundo do trabalho, o da investigação e o da comunicação dos saberes e das competências (VEIGA, 2010).

Veiga (2010, p. 21) acrescenta que “temos que estar conscientes da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: científica, técnica, político-social, psicopedagógica, ética, estética e cultural”. A autora reafirma que para a formação do professor como agente social faz-se necessário investir na valorização profissional, na melhoria de condições de trabalho e na organização coletiva desses profissionais e reforça a urgência de inovação na proposta de formação de professores no Brasil.

Tardif (2012, p. 240) apresenta três breves considerações em relação às perspectivas de mudanças nas concepções e nas práticas vigentes relativas à formação docente.

A primeira diz respeito ao reconhecimento do professor como sujeito de sua própria formação, permitindo ao mesmo o direito de determinar, de atuar, juntamente com outros atores, nos conteúdos e formas, pois como formador de pessoas é necessário que se reconheça que possui competência para atuar em sua própria formação e controlá-la, pelo menos em parte. Conforme a explicitação do autor, essa realidade é fato em alguns países da América do Norte e em universidades americanas e canadenses, que têm buscado implantar currículos de formação de professores, permitindo aos próprios docentes o controle legal, político e prático sobre os currículos.

A segunda consideração refere-se aos conhecimentos específicos da formação docente, que devem ser a base dos cursos de formação. Tardif (2012, p. 241) considera “estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais”. Para o autor, abrir espaço para o conhecimento prático dentro do próprio currículo representa o principal desafio nos cursos de formação de professores.

A terceira consideração de Tardif refere-se à necessidade de abrir um espaço maior para a lógica da formação profissional nos programas de formação docente, ainda fortemente organizada em torno das lógicas disciplinares. O autor chama a atenção para o aspecto fragmentado das disciplinas específicas dos cursos de formação de professores, que geralmente são disciplinas isoladas, que não estabelecem uma relação entre si, de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre a formação dos futuros professores.

Essa fragmentação resulta também na concepção aplicacionista do conhecimento, que consiste na compreensão do estágio como momento de “aplicar” os conhecimentos disciplinares ao final do curso. Para Tardif (2012), a lógica profissional docente deve ser fundamentada na análise das práticas das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão, através do enfoque reflexivo.

Atualmente a formação de professores no Brasil amplia o seu âmbito de discussão em torno da necessidade de uma formação específica para o magistério que dê conta das exigências atuais de um novo perfil de ensino e de profissional.

3.2 O LUGAR DO ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – O ESTÁGIO COMO COMPONENTE CURRICULAR AO LONGO DESSE PERCURSO.

As legislações de ensino, em diferentes momentos históricos, evidenciam que a formação docente requer a organização curricular, com disciplinas específicas para a capacitação didática do futuro professor no exercício de sua formação. É importante compreendermos qual o lugar do estágio supervisionado no percurso da implementação dos cursos específicos de formação de professores.

No período que antecedeu a implantação dos cursos de formação docente, ou seja, quando ainda não havia um currículo específico voltado para a formação do professor, a preocupação com a prática é compreendida como condição para aprender a profissão docente. Nessa perspectiva, a condição para ser professor limitava-se a aprender a partir da observação e da imitação, através de práticas observadas.

Desse modo, mesmo que de maneira informal, a prática de estagiar era uma exigência necessária à formação do professor ainda quando esta se dava de modo artesanal. Portanto, a preocupação com a parte prática do aprender a ensinar é antiga na história da formação docente.

À medida que a formação de professores no Brasil foi se configurando como atividade profissional, para a qual passou-se a exigir formação específica, o estágio supervisionado foi, aos poucos, se estabelecendo como elemento curricular e exigência legal nos cursos de formação para a docência, embora a princípio num entendimento restrito e limitado da prática pela prática.

Embora a criação dos cursos superiores de licenciatura com a habilitação específica de 2º Grau para o Magistério tenha ocorrido na década de 1930, a disciplina de Estágio Supervisionado só foi regulamentada com a reforma universitária, institucionalizada pela Lei nº 5.540/68. Essa lei agregou a formação de especialistas e a implementação da Lei nº 5.692/71, que exigia professores de prática de ensino. Dessa forma, o Estágio Supervisionado tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de licenciatura e das escolas normais (SILVA, 2007).

A implantação das Escolas Normais, com o objetivo de caracterizar o ensino normal como escola de formação docente, possibilitou dentre as mudanças e ajustes na organização curricular do curso normal, a exigência da prática de ensino como disciplina regulamentada e obrigatória. Dessa forma, o estágio supervisionado, como disciplina do Curso Normal é realizado ao final da formação, evidenciando o descompasso entre teoria e prática, ainda hoje presente nos cursos de formação docente.

Observamos que durante esse período, mesmo o curso normal tendo passado por reformas curriculares, permaneceu o lugar do estágio no curso de formação docente, reservado ao último ano, realizado em escolas anexas, muitas vezes desenvolvido como atividade diagnóstica da escola e do professor regente. Ao estagiário cabia a tarefa de estagiar numa perspectiva mais burocrática do que mesmo formativa, embora fosse a prática uma preocupação central na organização curricular dos cursos de formação para a docência.

Conforme Pimenta e Lima (2011), essa modalidade de estágio limitada apenas a captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, está ligada à concepção de estágio como instrumentalização técnica. Dessa forma, o estágio reduz-se atividades técnicas e burocráticas, sem fundamentação e sem nexos com as atividades e finalidades do ato de ensinar. As autoras acrescentam que “a maioria dos estágios burocratizados, carregados

de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual de estágio e das atividades que nele se realizam”.

Nos anos de 1930, nas Legislações Estaduais, podemos constatar a preocupação com o estágio na organização curricular dos cursos Normais nos estados brasileiros, mesmo antes da regulamentação das Leis Orgânicas, quando cada Estado possuía uma legislação de ensino própria. Apesar da falta de unidade legal, do ponto de vista curricular, o estágio é, em todos os Estados, uma das disciplinas curriculares obrigatórias para a conclusão dos referidos cursos.

Pimenta (2012) faz uma breve descrição de como a disciplina de estágio era regulamentada nos cursos Normais, nos estados do Amazonas, Minas Gerais, Goiás, Rio Grande do Sul, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Norte, Maranhão, Ceará, São Paulo e Piauí. Observamos nesse estudo que em todos os estados há referência clara ao estágio, ligada a nomenclaturas como “Metodologia”, “Prática Pedagógica”, “Prática de Ensino”, “Didática”, “Metodologia Especial”, entre outras.

Ao apresentar algumas considerações gerais sobre os cursos de formação de professores, Pimenta (2012, p. 31) chama atenção para “a presença explícita sob a forma de disciplina, ou implícita, sob a forma de recomendação, orientação etc., em todos os Estados, da necessidade de algum tipo de prática no campo profissional que era o ensino primário”. A autora faz referência ainda “ao uso impreciso de terminologias para designar as disciplinas que têm proximidade com a prática profissional”.

Nos anos de 1940 e subsequentes, com a implementação da Lei Orgânica do Ensino Normal, ficava estabelecido um currículo único para toda a federação. Ao analisar e discutir essa Lei, Pimenta (2012, p. 33) faz consideráveis observações:

Como podemos observar, a Lei Orgânica, ao regulamentar o *ensino Normal* no país através de diferentes *courses*, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologias e Prática de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista). [Grifos no original].

A autora observa ainda que a

‘Didática’ aparece somente no curso de regentes. Uma possível explicação pode ser o fato de que esse curso (1º ciclo), em que a formação pedagógica estava restrita ao 4º ano, era mais aligeirado. Nesse sentido a Didática seria uma didática geral. Nos demais, ela seria aprofundada com a Metodologia do Ensino.

Pimenta (2012, p.35) propõe uma reflexão sobre o entendimento do significado de prática (estágio) nos cursos de formação de professores primários até a década de 1960, período que antecede a Lei nº 5.692/71. Observamos que neste período, o Ensino Normal tinha como principal finalidade “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias”. É evidente em toda legislação da época uma estreita relação entre o ensino normal e o ensino primário. A autora acrescenta: “... da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua função prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos”.

A prática como imitação de modelos permanece durante um longo período nos cursos de formação de professores. De acordo com essa concepção, a prática docente poderia ser aprendida através da observação de bons modelos que serviriam de referência para a reprodução. A esse respeito, Pimenta (2012, p.43) questiona o fato de as escolas primárias escolhidas para a realização da prática serem as escolas “modelo” ou “padrão” ou de “aplicação” e não as escolas reais.

Por esse motivo a autora faz fortes críticas, ao afirmar que “a prática da escola primária não se constituía, portanto, em referência para o curso Normal, embora sua finalidade fosse preparar professores para essas escolas”. E acrescenta: “a prática consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os requisitos considerados adequados para aprenderem”.

Outro aspecto abordado pela autora diz respeito ao exercício do magistério como ocupação e não como profissão. Conforme pesquisas desenvolvidas nesse período, o Curso Normal era predominantemente frequentado por mulheres e muitas não tinham interesse em atuar profissionalmente como professoras. A esse respeito, Pimenta (2012, p. 42) esclarece:

A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão somente aquela 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.

Esse aspecto nos chama a atenção para algumas questões: a qualidade dos cursos de formação de professores, dado o desinteresse pelo exercício da docência; o distanciamento entre os cursos de formação e a realidade da escola primária; a carência de professores com formação específica para o magistério - problemas ainda hoje presentes no contexto histórico da formação de professores em nosso país.

Em relação ao estágio supervisionado, no contexto da Lei 5.692/71, no que se refere ao currículo da Habilitação para o Magistério, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 349/72 assim expressa:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (PIMENTA, 2012, p. 55).

Podemos analisar que, conforme esse Parecer, o estágio é a prática e a Didática é a teoria prescritiva da prática. Pimenta (2012, p. 57) aborda um segundo entendimento do conceito de prática fundamentada neste Parecer e pautado no discurso popular de que “na prática a teoria é outra”. Ela discute a dissociação entre teoria e prática presente nos cursos de formação de professores e esclarece: “No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática” (PIMENTA 2012, p. 62).

Gonçalves e Pimenta (1990, p. 108) apresentam, considerações sobre a organização curricular do curso de formação de professores, especificamente sobre estágio supervisionado, após a Lei nº 5.692/71. Elas ressaltam que

O estágio geralmente se mantém definido como o do antigo curso normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar – o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretado como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido.

O estágio, desde quando exercitado pelos professores primários das escolas normais à prática de ensino dos cursos de licenciatura nas universidades, representa uma exigência para a formação do professor. Como afirma Lima (2004, p. 16),

... o estágio supervisionado é o lugar, por excelência, para trazermos à tona estas questões e aprofundar os nossos conhecimentos e discussões sobre ela. É o momento de revermos os nossos conceitos sobre o que é ser professor, para compreendermos o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade.

As recentes legislações, que tratam da formação docente no Brasil a partir da LDB 9.394/96 e das diretrizes originadas dessa Lei, por meio das Resoluções CNE/CP Nº 1 de

2002 e CNE/CP N° 2 de 2002, têm dado ênfase à obrigatoriedade legal do estágio supervisionado nos cursos de formação para a docência.

A Lei n° 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Título VI, ao tratar dos profissionais da educação, no artigo 61, parágrafo único, inciso II, estabelece que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

Embora essa Lei determine a associação entre teoria e prática, evidencia-se na organização curricular dos cursos de formação docente a dicotomia entre ambas. Essa problemática tem sido discutida e tomada como objeto de estudo por muitos autores (Fazenda *et al.*, 1991; Pimenta; Lima, 2011; Lima, 2012 e outros), que discutem a unidade entre teoria e prática no contexto do estágio supervisionado, *locus* da vivência da profissão professor.

Conforme Silva (2007), a disciplina de Estágio Supervisionado foi compreendida até a legislação da LDB n° 9.394/96, como uma disciplina de complementação da formação docente, que tinha como objetivo oportunizar que o futuro professor colocasse em prática o que foi aprendido.

A Resolução n° 1/ 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, no artigo 11, tratam dos critérios de organização da matriz curricular dos cursos de formação para a docência e, especificamente o eixo VI, indica as dimensões teóricas e práticas a serem contempladas como um dos critérios formativos. Conforme a orientação dessa legislação, os cursos de formação de professores em nível superior terão sua duração definida pelo Conselho Pleno em parecer e resolução específica sobre sua carga horária (Art. 12).

Essa legislação orienta ainda que a prática não pode reduzir-se a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. Determina também que a prática deve permear toda a formação do professor, estando presente na matriz curricular desde o início do curso. E acrescenta, inclusive, que todas as áreas ou disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação deverão ter a sua dimensão prática e não apenas as disciplinas pedagógicas (Parágrafos 1º, 2º e 3º do art.12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentam o lugar do estágio no currículo de formação de professores, tanto ao que se refere ao tempo como ao espaço de sua realização. De acordo com o artigo 13, parágrafo 3º, o estágio curricular supervisionado,

definido por lei, deve ser realizado em escola de educação básica, ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Ao propor a avaliação conjunta do estágio pela instituição formadora e escola campo dessa prática, as Diretrizes sinalizam a tentativa de estabelecer a interação das instituições envolvidas nesse processo, em prol da tarefa de formar o professor. À escola campo de estágio é atribuída a tarefa de participar, de se envolver por meio da avaliação do estágio, com a formação do futuro professor, ao contrário do que se concretiza muitas vezes, quando a escola campo de estágio limita-se a receber o estagiário e a ceder o espaço para realização do estágio, esquivando-se de quaisquer outras responsabilidades que as comprometam.

Já a Resolução nº 2/2002, regulamentou a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Em relação à determinação da carga horária do estágio supervisionado, regulamentada pela mesma Resolução no seu artigo 1º, instituiu-se que a carga horária dos cursos de licenciatura será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Essa mesma resolução determina a redução da carga horária do estágio curricular de até, no máximo, 200 (duzentas) horas, para os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica. Essa medida nos provoca uma reflexão acerca da compreensão do estágio na formação inicial, defendida por Pimenta e Lima (2011, p. 99-100) como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional.

Entendemos que a simples redução dessa carga horária do estágio, sem que se reflitam as condições metodológicas em que esse estágio se concretiza, pode implicar na fragmentação dessa atividade, tornando-a uma prática curricular insuficiente, capaz de

comprometer a visão crítico-reflexiva que o estagiário pode desenvolver em relação ao ensino.

É relevante considerar que não podemos pensar o estágio para o futuro professor apenas na perspectiva temporal, levando em consideração que o mesmo ainda está em processo de formação inicial.

Reduzir o tempo do estágio nesse caso requer refletir até que ponto o estagiário está preparado do ponto de vista teórico e prático, para construir uma reflexão crítica sobre as vivências do estágio, que não pode mais ser compreendida apenas na dimensão da prática pela prática, e sim, como espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas durante o curso, principalmente como momento de aprendizagem da profissão docente, que deve ser mediada pelas relações sociais, historicamente situadas (PIMENTA; LIMA, 2011).

Em relação à distribuição da carga horária, Pimenta e Lima (2011) criticam essa forma de distribuição que revela a fragmentação da proposta curricular, perpetuando a separação entre o fazer e o pensar, ou seja, entre teoria e prática. Elas reconhecem o mérito dessa legislação em definir uma política nacional para a formação de professores em nível superior. No entanto, discutem uma leitura crítica dessa Lei, que na opinião das mesmas, apresentam equívocos e retrocessos.

Um dos equívocos e retrocessos dessa resolução apresentados por essas autoras refere-se à distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação em hora de prática, horas de estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Elas acrescentam que “o estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 87). Dessa forma, o estágio não contempla, a contento, nem a sua dimensão prática nem a teórica.

Pimenta e Lima (2011), esclarecem ainda que as instituições formadoras se deparam com um considerável problema: a tendência de transformar o estágio numa atividade meramente instrumental, desvinculada do projeto pedagógico do curso. Elas alertam também para as condições institucionais precárias para o exercício da docência no ensino superior e para a realização dos estágios na escola.

Durante o século XX, predominou nos cursos de formação para a docência a concepção da racionalidade técnica, configurando-se a dicotomia entre teoria e prática e, conseqüentemente, uma relação de subordinação das disciplinas pedagógicas em relação às teóricas, consideradas as disciplinas científicas.

Sobre essa temática Pimenta e Lima (2011, p. 44) argumentam que em um curso de formação docente, são igualmente imprescindíveis as disciplinas de fundamentos e as de didáticas. Também defendem que o estágio deve ser o eixo de todas as disciplinas do curso e não apenas das denominadas de práticas, pois todas as áreas necessitam de conhecimentos e de métodos para o processo educativo.

O estágio integra a formação docente desde os cursos Normais. Pimenta (2012, p. 89) afirma que: “O estágio (ou a prática de ensino) em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador, tanto que sempre esteve presente com denominações variadas, nos currículos dos cursos”.

A perspectiva formadora do estágio como disciplina é abordada por Lima (2004, p. 46) a partir dos questionamentos: O que é o estágio? Um rito de iniciação profissional? Uma estratégia de profissionalização? Conhecimento da realidade? Momento de pôr em prática os conhecimentos recebidos? Um treinamento?

Pimenta e Lima (2011, p. 45) defendem que “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso”.

A compreensão de estágio em sentido amplo foge, portanto, daquela na qual sua finalidade limita-se apenas à parte prática do curso, realizada no último semestre, objetivando permitir ao aluno um contato com a realidade de forma superficial. Pimenta (*apud* Lima, 2004, p. 54) propõe, inclusive, uma redefinição de estágio, apontando para uma ação reflexiva, ao afirmar que “o estágio não é uma práxis, é uma atividade instrumentalizadora de uma práxis”.

A partir dessa ideia, entendemos que o estágio não pode ser pensado apenas como uma atividade burocrática, uma questão metodológica ou didática, mas que se revela como espaço de reflexão crítica sobre a ação docente, possibilitando ao futuro professor vivenciar a práxis docente através do estágio supervisionado, ao refletir sobre a realidade na qual atua e refazer sua ação pedagógica, a partir de suas reflexões.

Sobre a construção da práxis docente, Lima (2004, p. 36) reflete que:

Dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis. Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isso acontece. Quando vamos ensinando, vendo o que não dá certo e tentando acertar, quando voltamos a estudar e procuramos levar esses ensinamentos para a nossa realidade estamos fazendo a práxis educativa.

Pimenta (2012, p. 205), ao apresentar conclusões sobre o estágio na formação de professores, enfatiza que:

Entendemos o estágio não como práxis, mas como atividade teórica (conforme explicitada por VÁSQUEZ, 1968) preparadora à práxis transformadora do futuro professor. Ele é uma atividade teórica de conhecimento da práxis dos professores que já estão atuando como profissionais nas escolas, assim como decorre e é determinado pela práxis dos professores do curso de formação e pela práxis dos alunos enquanto alunos, que se preparam para exercer a sua práxis enquanto professores.

Ao discorrer sobre o estágio como componente curricular e atividade preparatória no curso de formação de professores, Pimenta (2012, p. 205) reafirma que “essa preparação é uma *atividade teórica*, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidade; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista)”.

Na concepção dessa autora, o estágio representa uma atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer.

A partir dessas ideias, compreendemos que o estágio no curso de formação docente, requer o estudo mais sistemático das possíveis influências da escola onde o estágio acontece, considerando o campo de estágio como espaço de elaboração e reflexão das ações teóricas e práticas, fundamentais para uma práxis transformadora na ação pedagógica.

3.3 AS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA EDUCATIVA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As discussões em torno da prática educativa e da disciplina de Estágio Supervisionado na formação docente evidenciam a aproximação estabelecida entre essas duas temáticas. Observamos que a associação entre prática e estágio não é uma relação apenas semântica, mas também histórica.

Essa percepção esteve presente na matriz curricular dos cursos de formação para a docência, que por um longo período utilizou o termo “Prática de Ensino” - mais tarde, substituído por “Estágio Supervisionado” - disciplina obrigatória dos cursos de formação de professores. Embora pareça apenas uma substituição de termos, na realidade essas alterações deveriam implicar num impacto mais significativo, numa interpretação mais ampla da

finalidade dessa disciplina, que sinalizasse para o aprender a profissão docente numa perspectiva formativa teórica-prática mais reflexiva.

Com o objetivo de fundamentar as diferentes concepções do estágio curricular supervisionado ao longo da história da educação, faremos uma breve abordagem acerca das concepções de práticas educativas, com o propósito de compreendermos a relação de aproximação entre essas duas temáticas.

Tardif (2012), ao discutir sobre a prática educativa, apresenta três concepções que considera como fundamentais: a prática enquanto arte, a prática numa perspectiva técnica guiada por valores e a prática como interação. Não intencionamos descrever essas concepções de forma exaustiva. Limitar-nos-emos a apresentar de maneira sumária os principais elementos que caracterizam cada uma delas.

A primeira concepção, que associa a prática educativa a uma arte, é uma das mais antigas, embora ainda muito presente em nossos dias. Essa concepção elaborada pelos antigos gregos se espalhou no mundo romano e foi retomada pelo cristianismo, chegando aos tempos modernos, imprimindo-lhe transformações significativas, como por exemplo, a concepção de criança (TARDIF, 2012, p.157).

Enquanto arte, o objetivo da ação prática é ela mesma. Vale salientar que os antigos concebem as artes a partir da categoria de produção e não da categoria de criação. Para eles, a ideia de produção está associada à imitação ou a reprodução e não à criação. Aos artistas não cabiam criar o “novo” ou o “original”, mas simplesmente reproduzir as formas naturais conforme seus talentos.

Essa concepção, ao associar a prática educativa a uma arte, compreende que a arte enquanto atividade específica, corresponde a disposições e habilidades naturais desenvolvidas pela própria prática e pela experiência, ou seja, é uma espécie de disposição e habilidades naturais, muitas vezes atribuímos como “talentos” ou “dons”, específicos de alguns indivíduos de modo particular.

Nessa perspectiva, a ação do artista é guiada por “uma ideia prévia em relação ao objetivo a ser alcançado. Essa ideia não é científica, pois seu objeto é contingente e particular” (TARDIF, 2012, p. 158). Nessa concepção predomina a ideia de arte fortemente associada à ideia de reprodução da natureza.

A educação por sua vez entendida como arte, também reflete a mesma postura enraizada numa longa trajetória da história da educação.

Tardif (2012, p. 159) diz que “segundo essa concepção, a ação do educador pode ser associada à atividade do artesão”. Ao fazer essa associação o autor enumera cinco características da ação do educador, comparando-a à atividade de alguém que:

- 1) possui uma ideia, uma representação geral do objetivo que quer atingir;
- 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha;
- 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte;
- 4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal e, finalmente,
- 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons atos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder”, comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos.

Verificamos que o educador não age arbitrariamente. Sua ação é orientada em função de um determinado objetivo. Nessa perspectiva a arte do educador não se trata de uma atividade arbitrária, pois a sua ação pressupõe uma finalidade definida. Sua prática soma vários elementos como talento, conhecimento adquirido, experiência, hábito, bom senso e habilidades confirmadas pela própria prática (TARDIF, 2012).

Nessa perspectiva, conforme esse autor, a prática educativa tem três fundamentos: fundamenta-se em si mesma, pois é na prática que nos tornamos professores eficientes; fundamenta-se na pessoa do educador, pois é possível aprender a educar; e fundamenta-se na pessoa do educando, pois a formação constitui a finalidade interna imanente da prática educativa.

De acordo com Tardif (2012), a segunda concepção da prática educativa a identifica como uma técnica orientada por valores. Uma das principais características dessa concepção é encontrar-se na oposição entre a esfera da subjetividade e a da objetividade.

Embora sejam encontrados vestígios dessa teoria na Antiguidade, ela é determinante nas teorias modernas relativas à prática educativa e se fundamenta nos princípios de que as atividades humanas podem ser agrupadas em duas categorias de ação: as ações guiadas por objetivos axiológicos neutros, que determinam e controlam os fenômenos do ambiente de vida; e as ações guiadas por normas e interesses, que objetivam a conformidade a uma ordem de valores ou a realização de ordens de interesse (TARDIF, 2012, p. 166).

No primeiro caso, a prática é compreendida como uma ciência objetiva dos fenômenos do ambiente de vida que se estendem através de ações técnicas guiadas pelo critério do êxito, enquanto que no segundo caso a prática não se apoia no conhecimento objetivo.

Segundo Tardif (2012, p. 163), o impacto dessas diferenças na prática educacional reflete em dois tipos de ação: uma ação orientada por normas e interesses e uma ação técnica e instrumental baseada no conhecimento objetivo e no controle dos fenômenos da educação.

Por sua vez esses dois tipos de ação exigem dos professores dois tipos de saber: um saber relacionado às normas e finalidades da prática educativa, que consiste num saber moral e prático e um saber técnico científico relacionado ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais (TARDIF, 2012, p. 163).

Essa concepção, portanto, fundamenta-se num modelo de prática, na qual o educador se orienta por dois saberes: um relacionado ao conhecimento das normas que fundamentam a prática como valores, regras e regulamentos e outro referente ao domínio das teorias científicas relacionadas à educação, à criança, à aprendizagem e ao ensino.

A terceira concepção sobre a prática educativa a compreende como uma interação. Atualmente essa teoria é defendida pelo simbolismo interacionista, a etnometodologia, as teorias da comunicação, a da racionalidade, dentre outras. Embora atual, encontramos na Antiguidade elementos dessa concepção, como nos sofistas e em Sócrates (TARDIF, 2012, p. 165).

Observamos, portanto, que a atividade educativa desde sua origem é compreendida pelos gregos como uma atividade de natureza interativa, com ênfase na interlocução linguística, dando ênfase à competência discursiva de “saber falar” e “saber pensar”. Nessa perspectiva, o entendimento de interação é muito delimitado, com foco especificamente nas interações linguísticas, centrada na competência comunicativa e racional.

Nos teóricos contemporâneos da ação, dentre eles Harbermas, encontramos uma compreensão mais ampla de interação que se refere não apenas a atividade comunicativa, mas a toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função uns dos outros (TARDIF, 2012, p. 166). O autor enfatiza que a ação interativa é orientada para um confronto com o outro e não para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente. Acrescenta ainda que esse confronto com o outro não é rígido, mas adaptado conforme os objetivos almejados, podendo, portanto, refletir um processo de negociação dos papéis mútuos entre os autores envolvidos no processo interativo.

Também são meios de interação entre os indivíduos as suas ações sobre a natureza através do trabalho e sobre os artefatos através da técnica. Porém, conforme Tardif (2012, p. 166), “essas interações são apenas meios para a transformação da natureza ou a produção dos artefatos”. O autor relata que o trabalho e a técnica são estruturados por relações que ele classifica do tipo “lado a lado”, esclarecendo que nessas relações a ênfase é dada à

colaboração e à coordenação das ações com o propósito da realização de algo. Já no tipo de relação que o autor chama de “face a face”, a ênfase é dada às interações com o outro com foco na ação.

No contexto educativo, a concepção de interação reflete a natureza social da educação. No processo formativo, estabelecemos relações com nossos semelhantes, mediadas por variadas interações com o outro, no sentido de promover a aprendizagem, pois ensinar requer que os alunos se associem ao processo pedagógico numa dimensão ampla de interação.

De acordo com Tardif (2012, p.174), as três concepções de prática educativa são unilaterais e limitadas em relação à realidade da ação educativa. Afirmar que a prática educativa é uma arte, uma técnica ou uma interação, segundo o autor, “é sublinhar em cada um desses casos uma dimensão essencial da prática educativa, a qual, porém, as outras não podem ser reduzidas”.

Freire (1996, p.38) argumenta que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Para ele, a prática docente crítica envolve o movimento dialético que consiste na dinâmica entre a ação e o pensar sobre a ação. O autor acrescenta que “é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados escrevem desde o centro do poder...”

Esse autor enfatiza que a prática correta deve ser produzida pelo próprio aprendiz em interação com o professor formador. Sugere que se deve possibilitar a reflexão sobre a prática, a fim de que esta se torne crítica. Freire (1996, p. 41), ao tratar da questão da identidade cultural, afirma que “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.”

3.4 AS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio supervisionado, enquanto componente curricular, integra a história da formação docente desde o período que antecede a criação das escolas normais. Entretanto, ao longo dos anos, a vivência da prática no contexto da profissionalização docente assumiu diferentes concepções.

As discussões em torno das concepções de estágio nos possibilitam uma reflexão mais ampla acerca do objetivo do estágio na formação docente em diferentes momentos da história da educação e no atual contexto da formação de professores em nosso país.

Dada essa compreensão, parece-nos relevante e oportuno, aprofundarmos nossas discussões sobre essas diferentes concepções, no intuito de aclarar também suas influências no processo de formação prática dos futuros professores.

3.4.1 O estágio reduzido à prática

Nos primeiros momentos em que se discutiu sobre a prática docente, no contexto da formação de professores, adotou-se a compreensão de estágio como atividade reduzida à prática “do aprender a profissão”.

Conforme Pimenta e Lima (2011), a formação docente, nesse contexto, ocorre na perspectiva da imitação, a partir da observação e da reprodução. Essas autoras acrescentam ainda que a reelaboração das práticas observadas só é possível a partir da reflexão crítica, fato que nem sempre ocorre. Elas alertam a respeito das insuficiências e das limitações dessa forma de aprender a ser professor, visto que exige do aluno, futuro professor, uma ponderação crítica, a fim de que estas práticas não sejam apenas reproduzidas.

Essa concepção parte do pressuposto de que o ensino é imutável e, conseqüentemente, desconsidera as transformações históricas e sociais acarretadas pela expansão da escola e pela chegada das camadas mais pobres ao espaço escolar. Tal fato desconstitui o perfil da escola elitizada e traz uma nova realidade social para contexto educacional.

De acordo com esse modelo, o foco da escola é o ensino e cabe a esta o papel de limitar-se a ensinar. A formação docente reflete o pensamento da prática pela prática, ou seja, na reprodução a “prática modelar” mediante a supervalorização do saber prático, em detrimento ao saber científico. Pimenta e Lima (2011, p. 36) avaliam que o estágio nessa abordagem, restringe-se a uma atividade que prima pela imitação da prática, limitada à sala de aula, desprovida de fundamentação teórica, reduzida à observação e imitação de modelos exemplares. Dessa forma, cabe ao estagiário reproduzir as práticas observadas.

Para desconstruir essa concepção de estágio, é preciso aprofundar reflexões sobre a finalidade do estágio nos cursos de formação de professores, a fim de se colocar em pauta os prejuízos dessa concepção, que limita o estágio à atividade prática e aplicacionista.

A esse respeito, Tardif (2012, p. 270), ao tratar dos problemas epistemológicos do modelo universitário de formação, faz uma crítica aos cursos de formação docente que são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Nesse contexto, o estágio é entendido não como espaço de reflexão e construção de uma prática e sim como espaço de “aplicação” e reprodução de um conhecimento elaborado.

3.4.2 O estágio numa perspectiva técnica

Num segundo momento da história da formação docente, a prática está associada à instrumentalização técnica. Conforme esse entendimento, o importante no processo de formação docente é o conhecimento técnico, ou seja, o domínio do “como fazer”, com foco nas descrições dos procedimentos metodológicos, nos instrumentos e recursos pedagógicos.

Pimenta e Lima (2011, p. 39) criticam e chamam atenção a respeito da perspectiva técnica do estágio, que elas chamam de “o mito das técnicas e das metodologias”. Essas autoras enfatizam que a compreensão da prática nessa perspectiva, valoriza atividades com vista no desenvolvimento de habilidades instrumentais.

Acrescentam ainda que os cursos de formação, para dar conta do aspecto prático da profissão, reduzem o estágio a uma espécie de treinamento em situações experimentais e priorizam as habilidades técnicas como as essenciais para o bom desempenho do professor.

Pensar a prática docente nessa perspectiva significa desconsiderar a dinâmica da realidade escolar e as diferentes situações que a profissão docente exige do professor, de saber usar adequadamente as técnicas em contextos diferentes. É verdade que não podemos desprezar a necessidade do domínio técnico docente, mas reduzir o processo educativo unicamente a esse domínio trata-se de um grande equívoco.

Sobre esse assunto, Pimenta e Lima (2011, p. 38) acrescentam que “a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão das técnicas, conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas”.

O estágio concebido na perspectiva do mito da técnica e das metodologias não passa de uma atividade burocrática de buscas às metodologias universais, reforçando a ilusão de que as deficiências no processo educativo poderão encontrar soluções em metodologias e em técnicas eficazes de ensino. Essas autoras reportam em suas discussões, que a compreensão de estágio como instrumentalização técnica “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 (teoria?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA E LIMA, 2011, p. 39).

Identificamos no teor dessa discussão um dilema que acompanha os cursos de formação de professores ao longo de sua história, ainda presente nas discussões atuais: o descompasso entre teoria e prática, apontado como um dos problemas polêmicos nos cursos de formação docente.

Geralmente essa problemática tende a ser discutida com mais intensidade no período do estágio. Cabe nesse contexto uma breve abordagem acerca da compreensão de estágio como atividade prática e teórica.

Pimenta e Lima (2011, p. 41) defendem que a educação como prática social é um meio de intervir na realidade social através das instituições de ensino, por meio da ação docente. Acrescentam que, considerando o conceito de ação docente, “a profissão de Educador é uma prática social”.

Essas autoras estabelecem uma definição de prática e de ação que nos possibilita compreendermos de forma mais ampla esses dois conceitos. O primeiro, referente à prática, está relacionado às formas institucionalizadas de educar, nas quais prevalece o fortalecimento do conteúdo e do método, ou seja, a prática refere-se às instituições e suas organizações com foco na cultura e no método.

Por sua vez, a ação designa a atividade humana, a atuação do sujeito quanto ao modo de pensar, de agir, de se relacionar, de manifestar suas opiniões e opções, do seu jeito de ensinar e de planejar, ou seja, a ação está relacionada aos sujeitos.

Nesse contexto, Pimenta e Lima (2011, p.43) concluem que cabe ao estágio possibilitar aos futuros docentes a compreensão das práticas institucionais e as ações praticadas pelos profissionais que aí atuam. Acrescentam que “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...”.

A partir desses pressupostos defendem a compreensão do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores como atividade teórica e prática, que deve contribuir para formar profissionais críticos e propositores de novas formas de como fazer a educação. Assim, como as demais disciplinas, o estágio deve oferecer tanto conhecimentos teóricos como metodológicos para esse processo.

3.4.3 O estágio como atividade teórica

Recentemente, as concepções de estágio como prática associada ao desenvolvimento de habilidades técnicas e metodológicas vêm cedendo espaço para a compreensão de estágio como forma de propiciar ao futuro professor uma aproximação com a realidade na qual ele atuará numa perspectiva crítica e reflexiva.

Nesse sentido, Pimenta (2012) reforça o entendimento de estágio como atividade teórica, transformadora da realidade, que possibilita o diálogo e a intervenção dos sujeitos no contexto da sala de aula e da escola. Dessa forma, podemos dizer que o estágio como componente curricular, garante seu espaço para além da prática, da instrumentalização técnica, e firma-se como atividade de conhecimento teórico e prático.

Esse entendimento implica mudanças significativas no modo como os estágios acontecem nas escolas, principalmente, e nos leva a refletir como esse processo de formação se dá através da experiência de estagiar, a partir da interação formativa entre estagiário e os agentes da escola mais próximos do fazer pedagógico no contexto escolar.

A escola como espaço de formação para o estagiário, futuro professor, não deve ser interpretada apenas como o local da prática de aplicação e de reprodução de técnicas e metodologias de ensino. A escola recebedora de estagiários é o espaço de interação, de reflexão, de análise, de questionamentos e de transformação da realidade e das práticas institucionalizadas.

É nesse espaço onde os futuros professores podem refletir, reelaborar e construir sua identidade profissional, bem como aprender os saberes específicos da profissão docente que a escola em seu contexto real pode proporcionar através das situações reais do fazer pedagógico.

Ao passar pela escola, na condição de estagiário, o sujeito não pode ser o mesmo, nem a escola, como campo de formação, pode ser a mesma, quando essa experiência tem como eixo a reflexão crítica, o diálogo, o embasamento teórico que fundamenta, orienta e reorienta a prática docente.

Essas discussões sinalizam para uma percepção do estágio como pesquisa, como objeto de estudo e de investigação científica que amplia a compreensão deste fenômeno investigativo tanto na formação inicial como na formação contínua.

3.5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUESTÃO

Em nosso país, a relevância da pesquisa sobre estágio têm suas origens a partir da década de 1990, nas discussões relacionadas à didática e à formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Verificamos que pesquisas realizadas no campo da educação (LIMA, 1995; LIMA, 2004; FAZENDA *et al.*, 1991; PIMENTA; LIMA, 2011; PIMENTA, 2012; entre outros) apontam o estágio curricular supervisionado ou prática de ensino como um dos assuntos relevantes abordados no âmbito da formação de professores. De acordo com Lima (2012, p. 123-124),

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores como facilitador do desenvolvimento docente e aproximação com a profissão e com os profissionais da educação. (...). Conhecer a profissão e seus profissionais aproxima os estagiários do magistério, levando-os a perceber as possibilidades e limites do trabalho desenvolvido pelos professores na realidade do cotidiano escolar.

Na formação inicial, o estágio desempenha um papel significativo no processo de formação do professor. Vale ressaltar que é no contexto dessa formação que muitas vezes o futuro professor se encontra como profissional nos primeiros contatos com a docência, através do estágio. A formação para a docência não se limita à aquisição de habilidades teóricas, técnicas ou formais, pois o exercício da profissão está para além dessas atividades. Sobre a finalidade da formação inicial e a natureza do trabalho docente, Pimenta (1997, p. 18 *apud* BACCON; ARRUDA, 2010, p. 509) destaca que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de *formação inicial* (grifo nosso) se espera que forme o professor. Ou que colabore para a sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânica. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Essa compreensão nos permite situarmos o estágio no contexto da formação inicial como etapa importante de construção dos saberes-fazer docentes, no

desenvolvimento de sua profissão e como espaço de reflexão do processo educativo e do caráter humanizador da educação como prática social.

Ao refletirem sobre as especificidades do estágio como componente curricular na formação inicial, Pimenta e Lima (2011) propõem a compreensão do mesmo como campo de conhecimento e de reflexão da aprendizagem da profissão docente, elemento importante na construção da identidade do profissional. O estágio é um espaço que oportuniza professores, alunos, comunidade escolar e universidade a reflexão sobre questões básicas: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade atual e na escola concreta.

Ao discutir sobre essa temática, Lima (2012, p. 29) considera que:

(...) o Estágio Supervisionado pode ser conceituado como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* (PIMENTA, 1994), entendida como atitude (teórico-prática) humana, de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (prática). (...) O Estágio Supervisionado visto como atividade teórico-prática instrumentalizadora da *práxis* do futuro professor (PIMENTA 1994), é o *locus* dessas reflexões sobre o professor e seu trabalho.

Ao investigarmos a relação entre estagiário e escola, no contexto do estágio como espaço de aprendizagem do ser professor, focalizamos os laços formativos entre escola e estagiário, futuro professor, construídos no contexto do estágio supervisionado, na percepção dos licenciandos, a partir da relação destes com os agentes da escola.

No âmbito do estágio, a escola, não apenas a sala de aula, coloca-se como lugar de aprendizagem do trabalho docente e espaço de formação para o futuro professor. A escola é um espaço de interação cultural e social, de troca de aprendizagens e de reflexão sobre a escola em sua totalidade.

Como afirma Giroux (1996 *apud* LIMA, 2012, p. 89): “É um campo cultural, um espaço de contradição para onde convergem diferentes culturas”. Entre as instâncias que compõem esse campo cultural aborda-se a necessidade de compreender a organização e o funcionamento interno da escola. Sobre esse assunto, Lima (2012, p. 90) acrescenta que:

A escola com seus diferentes espaços e interações tem muitas e diferentes lições para os estagiários, entre as quais destacamos a questão da cultura escolar e a escola como organização educativa. Acrescentamos uma especial atenção para a escola em movimento que, mesmo diante das coisas que parecem comuns, oferece pequenos e importantes detalhes que um olhar investigativo e interessado na profissão pode captar.

A escola como *locus* da prática e da formação docente não pode limitar-se a condição de instituição recebedora de estagiários. Compreender a escola como espaço de formação do futuro professor significa repensar qual tem sido a coparticipação dessa instituição no processo de formação do professor crítico reflexivo, e sobre qual o sentido do estágio nos cursos de formação docente.

Pimenta e Lima (2011, p. 55) ressaltam que o estágio integra o corpo de conhecimento do curso de formação de professores, podendo permear todas as disciplinas do curso. Acrescentam que esse conhecimento “envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aulas, mas também nos diferentes espaços da escola”. As autoras propõem o intercâmbio entre teoria e prática, no percurso do processo formativo, na universidade e nas escolas como campo de formação docente.

Ao discorrerem sobre a escola como lugar de trabalho docente, Tardif e Lessard (2012, p. 55) abordam que:

Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações.

A compreensão da importância desse espaço formativo e do seu papel no contexto do estágio implica um entendimento de escola e de estágio em sentido amplo, principalmente no contexto da formação inicial.

Ao tratarem sobre campo de formação, Pimenta e Lima (2011, p. 107) recorrem a Bourdieu para afirmarem que “(...) *campo* refere-se ao espaço estruturado de posições, que correspondem a um posto de dominação, investido de um poder material ou simbólico decorrente da posição ocupada”. Essas autoras, ao considerarem o campo de poder, tanto da universidade como da escola, chamam atenção para a complexidade que envolve o estágio e as práticas executadas no interior dessas instituições.

Elas ilustram o clima dessa complexidade que permeia o estágio ao afirmarem que “é possível compará-lo a uma ponte em que os estagiários viverão a tensão desse jogo de forças”. Comentam a respeito de suas preocupações em relação à postura dos orientadores formadores, quanto às aprendizagens e lições decorrentes dessa passagem dos estagiários.

Nesse sentido, refletimos acerca da influência das instituições formadoras, de modo mais específico, da escola recebedora de estagiário, no que diz respeito à interação formativa no contexto do estágio. Buriolla (2011, p. 41), em sua pesquisa sobre estágio supervisionado, ao tratar da influência das instituições campos de estágio na formação profissional do aluno, ressalta que:

A questão da influência das instituições Campos de Estágio, na formação profissional do aluno, e o questionamento dos fundamentos, em que se apoiam essas influências, são aspectos dialeticamente interdependentes, sofrendo determinações análogas das Universidades, que devem levar o professor, o aluno, o supervisor a um processo de reflexão constante, considerando a realidade em movimento e a sociedade em processo de transformação.

Essa mesma autora acrescenta:

Sabe-se que, enquanto estrutura formal organizacional, a Instituição Campo de Estágio, bem como a Universidade, sistematizam-se hierarquicamente nas relações, com definições de papéis correspondentes a atividades básicas na realização de seus objetivos. Desta forma, esta estrutura organizativa é responsabilizada pelas interações e manutenções internas do sistema, nos diferentes níveis hierárquicos. Essas determinações, de um modo complexo e contraditório, podem gerar atitudes e comportamentos correspondentes ao nível do profissional, do supervisor e do aluno estagiário como, por exemplo, de atitudes de dependência, de autoritarismo, de ameaça, de controle, de resistência, de passividade, de descrédito, de insegurança, de desvalorização etc. e vice-versa (BURIOLLA, 2011, p. 49).

Para Lima (2012), a passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas. Sugere como ponto de discussão a ser ampliada, a interação entre estagiário e escola. De acordo com a autora, essa temática abre espaço para um entendimento de maior profundidade sobre a formação docente e para o desenvolvimento de um processo de construção da identidade do futuro professor.

As mudanças nas legislações dos cursos de formação de professores, ampliam a carga horária do estágio curricular supervisionado para 400 (quatrocentas) horas, a partir do início da segunda metade do curso. Dessa forma, antecipa a inserção dos estagiários na escola e o seu contato com a realidade escolar.

Diante desse fato, consideramos relevante discutir sobre os laços formativos entre estagiário e escola, no contexto do estágio curricular supervisionado, levando em conta que o estagiário tem um contato mais cedo e mais prolongado com a escola e seus agentes.

3.6 SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DO ESTÁGIO

O estágio supervisionado abre espaço para uma reflexão acerca dos saberes docentes que servem de base ao trabalho do professor. Compreendemos que ao futuro professor, o estágio supervisionado possibilita situar o saber profissional num contexto mais amplo do aprendizado da profissão docente. É um espaço no qual o estagiário dialoga com saberes próprios da profissão docente no contexto da escola, em situações práticas do cotidiano escolar.

Ao tratar dos saberes docentes, Tardif (2012, p. 11) ressalta a necessidade de relacionar esse saber com o contexto e os condicionantes que envolvem o trabalho dos professores. Acrescenta que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço”. O autor defende que o saber dos professores tem uma estreita relação com a pessoa e a sua identidade, com sua história profissional, com as experiências adquiridas ao longo desse percurso.

A compreensão do saber docente como um processo dinâmico contraria em muitos casos a visão do estagiário que, a princípio, pode interpretá-lo como algo individual, pronto e observável. O estágio possibilita uma situação de aprendizagem da profissão, que não se inicia nem se encerra no estágio.

Tardif (2012) argumenta a favor da ideia do saber docente como objeto social, procurando estabelecer uma articulação entre aspectos sociais e individuais do saber dos professores. Conforme esse autor, o saber é social pelo fato de se concretizar em situações de coletividade e partilha por todo um grupo de agentes. Em segundo lugar, o saber é social pelo fato de ser estruturado e legitimado por meio de um sistema que envolve organização e negociação de vários segmentos.

Outro elemento que caracteriza o saber como social diz respeito ao fato da natureza de seus próprios objetos serem objetos sociais em interação social. É próprio do saber dos professores a sua relação com o outro, que se estabelece na coletividade, pois o professor não atua sozinho e o saber se manifesta através de relações que não são tão simples e que não constituem apenas um problema cognitivo, mas antes de tudo uma questão social.

Esse autor também considera o saber como construções sociais que evoluem e que são modificadas com o tempo por estarem ligadas a fatores históricos e culturais que predominam tanto na educação formal como na informal. E, por último, argumenta que o saber é social por ser adquirido, modificado e adaptado ao longo de uma história profissional, construída num processo de socialização, no qual a aprendizagem da profissão se dá ao longo

da carreira profissional de forma progressiva, sendo o saber um processo em construção permanente e contínua, por sua vez não estando limitado a conjuntos de conhecimentos cognitivos definidos e aprendidos num determinado período.

Ponderamos que o estágio supervisionado não dar conta de abarcar tudo que o futuro professor precisa aprender para sua formação profissional, mas é uma experiência que oportuniza a discussão sobre o saber docente na perspectiva do social, sem deixar de levar em conta os aspectos individuais presentes nas práticas educativas, adaptados e transformados ao longo do tempo com as particularidades próprias de cada época, sempre relacionado a situações de trabalho com os outros, pois é na coletividade que o saber docente se concretiza.

Tardif (2012) define o saber docente como um saber plural, proveniente de fontes diferentes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Ele afirma que os saberes profissionais dizem respeito aos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação, repassados pelas instituições formadoras; referem-se ao conhecimento científico, ou seja, à formação científica dos professores que, se incorporado à prática docente, transforma-a em prática científica. Para Tardif (2012, p. 37), “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

Os saberes disciplinares, como o próprio nome sugere, referem-se aos saberes das diversas disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras, que integram a formação inicial e contínua dos professores. De acordo com esse autor, os saberes disciplinares “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2012, p. 38).

Em relação aos saberes curriculares, o autor os classifica como saberes aprendidos no percurso da carreira profissional. Apresentam-se sob a forma de programas escolares, definidos e categorizados pelas instituições como modelos de cultura e de formação.

Por sua vez, os saberes experienciais são compreendidos como saberes oriundos da vivência da profissão, da prática docente, que emergem do cotidiano do trabalho docente. “É um saber interativo mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos” (TARDIF, 2012, p. 109).

Therrien (2010), ao tratar do trabalho docente como prática interativa, na relação com o saber, aponta três elementos fundantes do exercício da prática docente, a fim de identificar o professor como um profissional do saber. São eles: a autonomia, o saber da experiência e a competência ética. Acrescenta ainda que a vivência da sala de aula é um

espaço no qual o professor estabelece relações com o saber e também o produz em novas formas, modificando-o conforme sua interpretação.

Nesse sentido, argumenta que cabe ao professor reflexivo e produtor do saber ter competência profissional para gerenciar o processo educativo, tanto na dimensão pedagógica como na dimensão didática, o que, segundo ele, constitui um fenômeno complexo, que pode ser regulado pela dimensão ética.

Situamos o estágio no contexto dos saberes experienciais por proporcionar ao estagiário o contato com conhecimentos práticos, vivenciados de forma interativa com outros sujeitos envolvidos no processo educativo, no qual ele interage e também produz novas práticas. Para estabelecer essas relações interativas numa dimensão pedagógica e didática no contexto do estágio, faz-se necessário que o futuro professor possua competência ética.

As discussões até aqui apresentadas constituem a base a partir da qual são analisados os dados coletados nesta pesquisa, na perspectiva de tratarmos adequadamente todo o material colhido e contribuirmos, de algum modo, com percepções mais adequadas sobre o estágio e sua importância na formação docente.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 A CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DAS ESTAGIÁRIAS

O objetivo de nossa pesquisa é identificar e analisar fatores de influência do estágio na formação de professores, a partir da relação entre estagiário e escola. Como ponto de partida desse trabalho, buscamos compreender a concepção que as estagiárias, sujeitos da pesquisa e futuras professoras, têm acerca de estágio à luz de teóricos que referenciam essa temática, principalmente nos estudos e nas discussões sobre estágio supervisionado apresentados por Pimenta e Lima (2011) e Lima (2012).

No teor dessa discussão, consideramos oportuno situar o estágio supervisionado na formação inicial de professores, pelo fato desse fenômeno configurar para os futuros professores, um momento de relevante importância no processo de formação teórica e prática para o exercício da profissão docente.

Na formação inicial, o estágio representa uma etapa fértil e fecunda, que permite unir saberes e fazeres próprios da docência ao futuro professor. Portanto, possibilita a articulação entre a formação e a vivência da prática docente, embora por um longo período tenha sido compreendido como atividade prática, independente e desarticulada da teoria.

Na análise das entrevistas, verificamos que essa compreensão de estágio centrada na prática pela prática ainda é muito presente na concepção dos futuros professores, como podemos constatar nos relatos das estagiárias:

Pra mim o estágio é a prática (...) a prática que nos dirá se a docência é mesmo a nossa área, se é esse o nosso dom. Acredito que para ensinar é preciso ter dom, pois são muitos os desafios e é a prática proporcionada pelo estágio que nos oferece essa experiência e nos permite decidir o que realmente queremos. (JOANA DARCI).

O estágio significa um momento de aprendizagem, de colocar em prática o seu estudo, o que aprendeu, para ganhar experiências práticas para a futura profissão. (...). O estágio me ajudou a saber como é a realidade da sala de aula, porque pra mim o estágio foi a minha primeira experiência em sala de aula. (...) O estágio é a prática; é quando a gente sente na pele o que é ser professor. (LÚCIA).

Entendo o estágio como uma experiência de ensino que temos enquanto graduandos. (...) é um momento decisivo na formação de professores, pois é nesse momento que pomos em prática toda teoria que aprendemos na faculdade. É no estágio que vamos aperfeiçoar nossos conhecimentos e aprender coisas novas que só dá para aprender na prática. O estágio aumentou a minha vontade pela docência e essa experiência com certeza vai ajudar quando eu estiver na minha prática, na minha sala de aula. (MECY).

O recorte das falas e dos registros das estagiárias sobre a concepção de estágio nos permite identificar uma compreensão de estágio supervisionado muito limitada à parte prática do curso, associado à dimensão de um saber específico da experiência e da compreensão da profissão docente como dom, ou seja, evidencia-se nesses discursos a relevância atribuída à prática, em detrimento do conhecimento científico da profissão.

Dessa forma, predomina a concepção restrita de estágio como arte, como técnica a ser aprendida conforme a habilidade, o dom para a docência. Outra característica presente na definição apresentada pelas estagiárias trata-se da compreensão de estágio como atividade aplicacionista das teorias, ou ainda como espaço de verificação dos conhecimentos teóricos aprendidos na licenciatura, nas disciplinas teóricas.

É importante observarmos que nos relatos, a abordagem de estágio como forma de saber, de aprender sobre a realidade do cotidiano escolar é muito enfatizada pelas estagiárias. Nessa perspectiva, observamos uma abertura para a compreensão mais ampla de estágio como campo de conhecimento, embora esse conhecimento esteja muito limitado à dimensão prática.

Não observamos em nenhuma das percepções analisadas, a dimensão do estágio como atividade teórica nem como espaço de reflexão da práxis docente. Para as licenciandas o estágio está associado prioritariamente à prática, ao fazer docente, ao aprender como ensinar, à busca de modelos, limitando-se, assim, ao conhecimento da realidade escolar e aos saberes práticos específicos da profissão.

Um dos achados que mais nos chamou atenção diz respeito a compreensão do estágio supervisionado como um fator de influência na decisão pela docência, para além de sua dimensão formativa. Esse fato nos permite inferir que ao ingressarem na licenciatura, os graduandos nem sempre têm a docência como opção definida e que essa decisão poderá se consolidar nos últimos anos do curso, no período do estágio.

Tal constatação abre espaço para outras reflexões acerca da influência dessa indefinição ao longo da licenciatura e suas possíveis repercussões na qualidade da formação do futuro professor. E ainda sobre como esse problema tem sido abordado nos cursos de formação de professores, na perspectiva de construção da identidade profissional na formação inicial.

A concepção de estágio como a “hora de decisão” pela profissão docente ratifica a importância de o estágio iniciar mais cedo nos cursos de licenciaturas, pois entendemos que a decisão pela docência ao final do curso pode comprometer a qualidade da formação dos futuros professores.

Entendemos, por fim, que a compreensão do estágio numa perspectiva teórico-reflexiva da prática docente - não identificada nos discursos das estagiárias - é o ponto de partida e de chegada para a construção de novas práticas educativas no processo da formação de professores, pois possibilita a emancipação do homem e atende às exigências do atual contexto educativo.

4.2 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM PARA AS FUTURAS PROFESSORAS

Neste tópico discutimos sobre as aprendizagens construídas durante o estágio supervisionado, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Conforme Pimenta e Lima (2011), o estágio para os futuros professores, na formação inicial, pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas, principalmente ser uma contingência de aprendizagens da profissão docente.

Lima (2012) diz que a aprendizagem de uma profissão pode acontecer em três dimensões: a primeira pela aproximação do estagiário com os profissionais da educação e com a prática docente; a segunda através do resgate das experiências significativas de memória docente dos próprios estagiários; e a terceira pela literatura pedagógica a respeito da formação do educador.

Confirmamos que as estagiárias trazem consigo uma memória das práticas observadas e vivenciadas por elas enquanto alunas. Algumas dessas experiências são muito significativas e podem ou não vir a ser um fator de influência para a opção profissional, como ocorreu com a estagiária Meczy, que em sua entrevista declarou ter despertado para a docência como profissão ainda no Ensino Médio.

Ela relata que teve como inspiração um de seus professores de Língua Portuguesa, que lhe despertou o gosto pela disciplina e também pela docência, principalmente pela forma como ele ensinava. Segundo essa licencianda, o estágio lhe oportunizou confirmar esse interesse pela docência como profissão.

Meczy acrescenta ainda que o estágio supervisionado sempre lhe trouxe muitas expectativas como, por exemplo, “de aprender sobre a profissão,... de descobrir coisas novas e de viver a cada etapa de estágio novas experiências profissionais”.

Essa possibilidade de aprender sobre a profissão é abordada por Lima (2012), que defende o estágio supervisionado como espaço de conhecimento da profissão, de aproximação

dos profissionais e do magistério; espaço que oportuniza ao estagiário perceber as possibilidades e limites do trabalho dos professores na escola em situações reais.

Tal importância é também destacada pelas estagiárias que, durante as entrevistas, ao falarem sobre as experiências de estágio em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, reconhecem as contribuições das disciplinas de Estágio Supervisionado ao longo do percurso da formação acadêmica.

Observamos que essa atividade possibilita experiências e aprendizagens comuns e singulares às futuras professoras, como também gera um clima de expectativas das estagiárias em relação aos elementos e atores envolvidos na atividade docente.

Retornar à escola como estagiárias é uma experiência nova para as licenciandas, embora já tenham uma longa vivência na escola básica como alunas. O estágio proporciona as estagiárias adotar um olhar de professora em relação às questões do exercício da profissão. Confirmamos isso no trecho do depoimento da estagiária Meco, durante sua entrevista, quando ela revela que:

Quando cheguei na escola como estagiária eu tinha muitas expectativas de como seriam os alunos, o professor (...) quando cheguei no estágio II que encontrei meus ex-professores, aí caiu a ficha; porque é diferente. Quando a gente é aluna temos uma visão de que minha obrigação é está ali assistindo às aulas e pronto. Mas quando a gente vai para dar aula, a realidade é outra, porque nosso objetivo é outro (...) a gente tem outra visão da escola (...) de tudo.

Outra licencianda, em seu depoimento, também descreve suas impressões e expectativas em relação ao seu retorno à escola como estagiária.

(...) estar na escola como estagiária é diferente. O fato de ter estudado na escola me fez pensar a princípio nessa escola como aluna (...) mas no estágio a gente percebe coisas novas. Os alunos, os professores olham a gente com outros olhos, a gente mesmo se vê de forma diferente, porque a gente passa a sentir na pele os problemas que os professores enfrentam como a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a falta de interesse dos alunos (...) como aluna, a gente não tem noção do trabalho dos professores (...) são detalhes que a gente só percebe do outro lado, lá na frente (JOANA DARC).

Os recortes das entrevistas nos revelam o diferencial do olhar da estagiária na condição de futura professora. A escola que se apresenta para ela como campo de estágio ganha outra significância enquanto espaço da atividade docente, de novas aprendizagens, de formação e de construção da identidade profissional.

Conforme Lima (2012, p. 65), “o olhar para a escola, efetivado no decorrer do Estágio, objetiva a reflexão que precisa ir além da percepção da sala de aula de forma isolada

(...)”. A autora propõe um olhar mais abrangente, que alcance o contexto escolar como um todo e este na sociedade a qual está inserido.

Para essa autora, o olhar sobre a escola e suas relações requer do estagiário uma postura atenta, para além das estruturas físicas, dos objetos, das estatísticas, dos documentos das instituições. Ela sugere um olhar pedagógico atento aos fatos, às relações estabelecidas na escola em movimento, a fim de descobrir fenômenos aparentemente corriqueiros.

Lima (2012) argumenta que o olhar pedagógico é uma atitude complexa que acompanha continuamente o processo de aprendizagem da profissão docente. Acreditamos ser no decorrer do estágio que o licenciando, futuro professor, vivencia melhor o olhar pedagógico no processo de sua formação profissional.

Esse complexo e necessário olhar pode ser, a princípio, inibido pelo receio próprio de quem chega à escola como aprendiz da profissão, como nos revela a estagiária Meczy, ao relatar que:

... não só nesse semestre, mas em outros a minha experiência de início foi um pouco assustadora, acho que pelo fato de eu não ter experiência em sala de aula, de não conhecer a metodologia que o professor usava, de não conhecer os alunos, o jeito deles, o comportamento da turma (...) no estágio eu aprendi a me ver como professora e a superar as dificuldades e minhas expectativas.

Destacamos, portanto, que para o futuro professor, o estágio revela aprendizagens construídas e reconstruídas a cada início de uma nova etapa no percurso de sua formação. E também que a vivência do estágio em diferentes níveis e modalidades de ensino proporciona ao estagiário conhecer realidades diversas, no que diz respeito às dimensões pedagógicas, organizacional, profissional e social, situados em contextos adversos, como podemos constatar nos trechos da entrevista da estagiária Joana Darc:

O meu estágio no fundamental foi numa escola pequena próxima da minha casa (...) a professora era muito presente, quase o tempo todo na mesma sala. Era tudo muito próximo, a gente acabava conhecendo todo mundo (...) a minha presença como estagiária não tinha como não ser notada (...).

No Ensino Médio, no estágio III e IV, já foi mais desafiador porque era outro público, outra realidade. Os alunos do Ensino Médio são muito diferentes, têm outro comportamento e atitudes. O professor também age diferente, não tem muito aquele acompanhamento mais próximo (...) o professor dar aulas em várias turmas e essa relação acaba sendo mais distante. Como estagiária, de certa forma a gente também sente isso. Eu posso dizer que nesse estágio eu aprendi muitas coisas... eu pude ver de perto que é bem mais problemático a questão da indisciplina, o desrespeito (...) e uma das coisas que precisamos saber é como lidar com essas situações, principalmente o professor ...

Esse depoimento corrobora com um dos ideais do estágio que é possibilitar ao futuro professor conhecer e vivenciar a realidade da escola concreta. Observamos que a aproximação da estagiária com essa realidade lhe permite conhecer de perto os desafios da profissão docente, mas, sobretudo, oportuniza-lhe refletir essa realidade sob o ponto de vista de educadora, o que lhe confere um olhar diferenciado e comprometido.

Ao questionarmos sobre as aprendizagens construídas a partir dessas experiências, a estagiária Joana Darc enfatiza que um de seus maiores aprendizados no estágio foi aprender como mediar com os alunos situações de conflitos, principalmente nas últimas etapas do estágio realizadas no Ensino Médio, quando a estagiária pode vivenciar experiências bem diferentes das anteriores.

Nesse sentido, destacamos a necessidade e a importância da realização do estágio no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pois essas experiências possibilitam ao estagiário conhecer a realidade do cotidiano escolar nos diferentes níveis da educação. Esse contato com a vivência escolar proporciona aos licenciandos vivenciar como as pessoas interagem, suas atitudes, seus comportamentos, suas relações com o saber.

Ao tratar sobre essas questões, uma das estagiárias defende na conclusão de seu relatório de estágio, que

O estagiário deve, desde o início do estágio, deixar claro seu papel ali, não impondo, mas conquistando o respeito dos alunos (...). Procurar trabalhar essas questões no princípio faz toda uma diferença (Joana Darc).

Essa compreensão é reforçada pela estagiária em seu discurso durante a entrevista e em resposta ao questionário ao tratar da sua interação com os alunos, quando verificamos em suas colocações a defesa de se estabelecer desde o início da relação com os alunos, uma postura aberta ao diálogo. A estagiária esclarece em sua fala, a relevância de se construir uma relação de respeito e de definição de papéis, a fim de que o aluno possa perceber e respeitar o estagiário como futuro professor.

Durante nossas observações em sala de aula, registramos por parte dessa estagiária a ocorrência frequente de retomada dessa questão em seu discurso com os alunos, principalmente na tentativa de manter o controle e a disciplina. A estagiária utilizava sempre questionamentos sobre o papel dos alunos, procurando incentivá-los a participar e a contribuir com o clima de respeito e aprendizagem em sala. Observamos nessa postura e nas colocações da estagiária, a necessidade de se afirmar como futura professora e de ter sob controle a sala de aula. Constatamos que essa estratégia era também uma forma de lhe

conferir mais autonomia na sua relação com os alunos, principalmente no estágio de regência, quando o licenciando assume a gestão da sala de aula.

De acordo com Lima (2012, p.62) “... um dos papéis do estagiário no espaço escolar estaria ligado ao observar e a ouvir os que compõem a Escola: professores, alunos, funcionários e gestores, entre outros”. Essa autora sugere uma abertura para o diálogo pedagógico conforme propõem as disposições legais sobre o estágio supervisionado, registradas no Parecer CNE nº 28/2001, que definem o estágio como um momento de formação profissional, que se concretiza através da prática do estagiário no *lócus* da profissão docente, ou seja, na escola, espaço de sua atuação profissional.

Comprovamos que essa aproximação com a escola durante o período do estágio possibilita ao futuro professor aprender a lidar com os desafios encontrados em sala de aula, aprender a dialogar, a superar desafios. Para a estagiária Lúcia o estágio possibilitou-lhe aprender a mediar a relação com os alunos sobre a questão da indisciplina na sala de aula.

Em um trecho de sua entrevista, ela relata que “no início a gente não tem ideia de como agir com o aluno que não obedece, que fica atrapalhando (...). Eu fiquei tempos pensando como fazer, mas a gente acaba aprendendo formas de lidar com essas situações”. Ela acrescenta ainda que “é difícil resolver certos problemas como estagiária”.

Observamos que, para a futura professora, em alguns momentos, foi desafiador tomar certas decisões como estagiária. Constatamos que a licencianda, mesmo durante o estágio de regência, no qual ela assumiu a turma, não se sentiu segura e com autonomia para encaminhar algumas situações mais complexas.

Verificamos que essa é uma dificuldade muito comum no contexto do estágio, principalmente pelo fato de a estagiária não se sentir a professora da turma ou mesmo por ter receio de causar algum problema. É importante que a licencianda possa contar com a participação e a contribuição do professor da turma nessas situações.

Consideramos que estar na sala de aula, como estagiária, pode trazer algum conflito em relação à identidade profissional ainda em construção e em relação à própria autonomia da estagiária na gestão da sala de aula. Contudo, a vivência do estágio nas diferentes etapas e em contextos diferenciados possibilita aprendizagens bem específicas, particulares de cada situação, de cada realidade, que vão permitindo às estagiárias “caminharem com seus próprios pés”, encontrarem alternativas de soluções e, principalmente, compreenderem que para muitas situações da escola real não existem fórmulas, receitas prontas de soluções para os problemas.

Tardif (2012), ao discorrer sobre os saberes docentes, relata que no exercício cotidiano do trabalho docente os condicionantes surgem relacionados a situações concretas que não são passíveis de modelos prontos e exigem habilidade pessoal de improvisação para enfrentar situações transitórias e variáveis. O autor acrescenta que lidar com condicionantes e situações reais é uma estratégia formativa, pois permite ao docente desenvolver disposições adquiridas na prática e pela prática real.

A estagiária Joana Darc, em trechos de sua entrevista, confirma o pensamento desse autor ao afirmar que “cada experiência tem seu aprendizado (...) porque você só sabe o desafio quando ele aparece”. Ela declara ainda que no estágio aprendeu a elaborar “planos de aula reais”, ou seja, planos para serem efetivados. E que só assim percebeu detalhes que precisavam melhorar, aprendeu a administrar melhor o tempo e a driblar certas situações imprevistas.

Acrescenta que ensinar o mesmo conteúdo para alunos da mesma série, em turmas diferentes, tornou-se para ela um desafio. O que a princípio lhe parecia repetitivo dava-se de forma diferente e desafiadora, pois cada turma tinha suas particularidades que se revelavam aos poucos e exigiam dela como estagiária regente reelaborar “ao vivo” estratégias metodológicas que atendessem às necessidades e particularidades de cada uma das salas.

Essa estagiária, ao tratar sobre suas aprendizagens, enfatiza que no estágio aprendeu o que lhe parecia óbvio, mas que só na prática pôde refletir sobre questões aparentemente simples. Ela diz:

Aprendi que existem diferentes alunos, me dei conta que ninguém é igual. Então, o conteúdo que você trabalha em diferentes turmas, também vai ser aceito de diferentes formas. Alguns compreendem logo na primeira explicação, outros não. Umas coisas funcionam numa turma, outra não. Então a gente tem que ter jogo de cintura (Joana Darc).

A estagiária relata sobre suas dificuldades e aprendizagens em elaborar e reelaborar estratégias diferentes para trabalhar o mesmo conteúdo em uma mesma turma ou em turmas diferentes. Ela nos chama atenção para a relação do professor com o conteúdo - não basta apenas dominá-lo.

Como dissemos a essa futura professora, é preciso “jogo de cintura”, saber relacionar-se, metodologicamente, com o conteúdo, para ensiná-lo aos alunos. Transformar conteúdos em conhecimentos, em objetos de aprendizagem dos alunos, exige por parte dos professores conhecimentos didáticos e metodológicos, além de conhecimento científico.

Nesse sentido, Lima (2012, p. 91) diz que assim como as outras atividades profissionais, “a docência necessita do ‘saber fazer’ com excelência”, o que configura o estágio como elemento de grande importância no processo de formação do professor.

Tardif (2012), ao tratar das características do objeto do trabalho docente, confirma a relevância da percepção da estagiária ao se dar conta das diferenças individuais dos alunos. O autor afirma que os professores não podem deixar de considerar as diferenças individuais, pois são indivíduos que aprendem, embora os professores ensinem a grupos.

Esse autor nos reporta que o componente individual, as particularidades dos alunos ao aprender, precisam ser levados em conta, pois muitas vezes as situações complexas refletem uma prática de generalizações, de receitas e de técnicas previamente definidas.

Outra aprendizagem que o estágio possibilita ao estagiário é a de refletir sobre a finalidade do trabalho docente: ensinar. Tardif (2012, p.125), ao tratar sobre os fins do trabalho do professor, coloca que “Ensinar é perseguir fins e finalidades. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar meios para atingir finalidades específicas”.

Esse autor acrescenta que os objetivos dos professores definem uma tarefa coletiva e temporal de efeitos incertos. Ele nos esclarece que os objetivos do ensino exigem uma ação interativa, que requerem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares da atividade docente, exigindo por parte deles escolhas e decisões, especialmente em sala de aula com os alunos.

O estágio oportuniza ao futuro professor interpretar e adaptar situações próprias da atividade docente, que dizem respeito ao ensinar. Permite ao estagiário apropriar-se dos objetivos do ensino escolar que, conforme Tardif (2012, p. 127) “levam à manifestação de uma pedagogia de efeitos imprecisos e remotos, solicitando, desse modo, muita iniciativa por parte dos professores que precisam interpretá-los e adaptá-los constantemente aos contextos mutáveis da ação pedagógica”.

Esse fenômeno se confirma em trechos do relatório da estagiária Lúcia, ao afirmar que a prática do estágio de regência, principalmente no Ensino Médio, foi uma experiência de aprendizagens significativas, pois lhe permitiu “conhecer melhor a dinâmica curricular e metodológica, que envolve ensinar a disciplina de Língua Portuguesa”.

Lúcia afirma, em sua entrevista, que aprendeu a planejar melhor suas próprias aulas no estágio de regência. A estagiária relata: “Por algumas vezes durante o estágio senti a necessidade de fazer ajustes entre uma aula e outra (...), isso me fez compreender que nenhuma aula está totalmente pronta; a gente acaba sempre mudando alguma coisa na hora de aplicar o que planejou”. Isso confirma a ideia de Tardif (2012, p. 127) de que “a pedagogia é

uma tecnologia constantemente transformada pelo trabalhador, que a adapta às exigências variáveis da tarefa realizada”.

Ao vivenciar a prática da sala de aula, a estagiária revela, dentre os saberes aprendidos, a compreensão de que ensinar requer ação pedagógica e autonomia por parte dos professores na gestão da disciplina curricular. Porém, os relatos das estagiárias sobre essa questão nos dão conta de que nem sempre elas se sentiram autônomas suficientes enquanto estagiárias.

Em nossas observações em salas de aula, constatamos uma tendência das estagiárias em seguir a metodologia do professor da turma, embora tenham expressado algumas críticas ao modelo das práticas de ensino adotadas pelos docentes. Desse modo, constatamos que o aprender pela imitação, apesar das críticas de muitos autores, ainda é uma concepção muito presente acerca da finalidade do estágio.

Registramos em um dos momentos observados que, ao dar continuidade a aula iniciada pela professora regente, a estagiária Mecy ressalta, em seu pronunciamento em sala, que segue as orientações metodológicas da professora na condução das aulas. Em uma dessas ocasiões, na qual a estagiária realizava com os alunos a leitura de um texto, ela deixa claro que optou pela mesma metodologia usada pela professora na turma anterior, quando esta realizara uma leitura paragrafada com a participação espontânea dos alunos. E conclui: “Acho que é melhor assim!”.

Em outro momento, em sua entrevista, ao falar de uma de suas experiências de estágio, ela diz que: “No início foi como um tiro no escuro, sem saber como era (...), aí eu fui fazendo do jeito que eu achava que era certo. Em relação à metodologia eu procurava me basear a partir da metodologia dele (professor). Eu não sei se eu estava certa ou errada, mas eu fiz”.

Ao tratar das aprendizagens que o estágio lhe proporcionou, a estagiária Mecy menciona em sua entrevista as orientações da professora de Estágio Supervisionado, ao recordar que: “A professora responsável pelo estágio diz que a gente não pode mudar o planejamento do professor. O que a gente pode mudar é a metodologia”. Porém, essa estagiária avalia que “Na prática isso não é fácil”.

Mecy analisa em seu relatório, que poderia ter aprendido mais com a prática. No entanto, afirma que não se sentiu à vontade, com autonomia suficiente para mudar a metodologia da escola, do professor. A estagiária revela:

Não me senti à vontade para mudar (a metodologia), porque a escola tem sua própria metodologia, tradicional: livro, professor e aluno. Eu pensei em usar slides mais vezes, passar filme sobre o tema, mas nesse momento a gente sente o peso (...) o medo de não agradar ou mesmo de perder muito tempo. O estagiário, de qualquer forma, não está totalmente livre para fazer o que ele pensa (...). ele deseja tirar aquela coisa do tradicional, só do livro, mas eu não me senti à vontade para fazer isso.

Em suas observações, Meci relata que observara o professor preso ao conteúdo do livro e ao tempo da escola, que lhe pareceu sempre muito corrido, em meio a um calendário letivo cheio de atividades extras como projetos e provas. Essa estagiária acrescenta que “os alunos seguem o mesmo ritmo, eles só consideram como aula o que está no livro. Eles não conseguem ver um filme como literatura. Literatura é o que está no livro, na aula de literatura. Fora da aula tradicional é como se não houvesse aula”.

Da mesma forma, em nossas observações da atuação das estagiárias em sala, registramos por parte delas uma intensa preocupação em cumprir o programa da escola, no tempo determinado para o estágio. Verificamos que na prática, as futuras professoras acabam reproduzindo esse mesmo comportamento na gestão de suas aulas e que uma de suas preocupações concentra-se em administrar o tempo que disponibilizam para o estágio e o conteúdo programado.

Em seus relatos, as estagiárias mencionam também questões relativas à dimensão ética do trabalho docente como umas das aprendizagens refletidas no estágio.

Para a estagiária Lúcia, o estágio proporcionou-lhe vivenciar e conhecer melhor as relações interativas entre as pessoas na escola, principalmente entre professor e aluno, com os quais ela relata que teve uma maior aproximação. Em seu relatório final sobre o estágio, ela reflete acerca das relações humanas na escola como objeto a ser discutido e refletido por todas as pessoas que atuam no espaço escolar, principalmente os discentes.

Questões como o desrespeito, a ausência de valores, a falta de regras, a indisciplina, foram apontadas pelas estagiárias como desafios, mas ao mesmo tempo como formas de aprender a refletir a realidade da escola. Os conflitos enfrentados pelos professores em seu cotidiano e como estes agem diante destas situações foram apontados pela estagiária Joana Darc como uma das aprendizagens que considerou muito significativa.

Para ela, a postura ética dos educadores em sala de aula reflete na condução da disciplina da turma. Ao relatar sobre suas experiências de estágio a licencianda diz ainda que pôde durante essa atividade, sentir de fato como essas questões estão presentes na escola, na sala de aula. E, ao observar como os educadores agem diante de situações de conflito, que

requerem uma postura ética, essa estagiária avalia o quanto é difícil lidar com esses problemas na prática.

Sobre esse assunto a estagiária diz que “no estágio a gente pode ver que muitas das teorias estudadas se tornam ineficazes diante de problemas como das relações humanas, éticas, que a gente quase não discute na universidade”. Ela acrescenta que em sua opinião esses problemas refletem “na postura em sala de aula, tanto do aluno como do professor, também na aprendizagem do aluno e no domínio da turma pelo professor”.

Desse modo, reconhecemos as contribuições do estágio no sentido de possibilitar ao futuro professor um espaço de atuação docente no coletivo institucional permeado de lições formativas significantes para o exercício da docência. Observamos que durante o estágio as futuras professoras nos dão conta da necessidade de refletirmos sobre dilemas que dizem respeito à dimensão ética, que está no cerne do trabalho docente.

Na perspectiva das estagiárias, de modo geral, podemos dizer que o estágio, enquanto campo de aprendizagem, possibilita ao futuro professor colocar-se diante desses dilemas, das questões complexas que envolvem o ser humano em todas as instâncias da vida social, do como agir com os alunos, com os professores e com os demais profissionais envolvidos no processo educativo.

A estagiária Meci, ao tratar das aprendizagens adquiridas através das suas experiências de estágio, reconhece a importância da formação ética quando durante a entrevista, expressa: “... aprendi também que tenho que ter ética no meu trabalho, estudar bastante para transmitir meus conhecimentos aos alunos e enfrentar os problemas que venham a surgir na escola, com o aluno e com o próprio sistema de ensino”.

Para a estagiária Lúcia, o estágio oportunizou-lhe aprender como “lidar com pessoas de diferentes personalidades, de diferentes formas de agir”. Ela comenta em seu relatório que também aprendeu como se relacionar com alunos de personalidades diferentes, procurando conquistá-los, mesmo não sendo uma tarefa fácil.

A estagiária Joana Darc, ao tratar sobre os saberes específicos da profissão, destaca a importância da postura ética do professor e do estagiário em sala de aula, seja na condução do conteúdo, da turma ou na relação com os alunos.

As reflexões dessas estagiárias sintetizam uma discussão abordada por Tardif (2012, p. 147) sobre a ética na prática docente. Esse autor afirma que a ética manifesta-se primeiramente no trabalho do professor com grupos de alunos e aborda um problema particular, o da equidade do tratamento. Gerir suas relações com o grupo e com os indivíduos que o compõem é para o professor um desafio do ponto de vista ético.

De acordo com esse autor, a ética também se manifesta no comportamento simbólico do ensino, ou seja, a diferença de domínio de saber entre professores e alunos levanta um problema ético que diz respeito ao acesso de códigos simbólicos, que por sua vez não se trata de um problema apenas técnico ou cognitivo e sim de uma questão ética em relação às atitudes dos professores com os alunos, aos saberes e à aprendizagem.

E por último Tardif (2012) diz que a dimensão ética se manifesta na escolha dos meios utilizados pelo professor para controlar o ensino. Ele nos chama atenção a respeito da complexidade dessa questão, destacando que o trabalho docente envolve vários componentes, entre estes as implicações éticas.

As licenciandas retratam como um dos desafios do estágio, principalmente no Ensino Médio, a observância de relações humanas, marcadas pela ausência de regras, de limites e de respeito no contexto escolar. Cabe ressaltarmos que as discussões em torno de problemas éticos no contexto da educação relatada pelas estagiárias estão inseridas num contexto histórico no qual as relações humanas têm se tornado cada vez mais complexas.

Portanto, essas questões não podem ser tratadas isoladamente. Na realidade elas refletem e estão relacionadas ao comportamento humano, aos valores morais em torno da natureza humana, influenciando as interações das pessoas na sociedade em geral e, de modo particular, no contexto escolar. Essas questões põem em foco a importância da competência ética do professor, mediador do processo educativo.

Freire (1996), ao referir-se sobre os dilemas éticos na docência, coloca que no exercício educativo nos tornamos capazes de decidir, de romper, de comparar, de intervir, de escolher, quando nos fazemos seres éticos. “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. Freire fala da ética universal do ser humano, enquanto marca da natureza humana, e, portanto, indispensável às relações humanas (FREIRE, 1996, p. 18).

Ao abordar sobre a formação docente, Freire (1996, p. 16) defende que “o preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética” e acrescenta que “em torno de saberes instrumentais jamais pode prescindir de sua formação ética”. Para ele, a ética deve ser tão inerente ao professor(a) que seria dispensável insistir na formação ética do ser ao tratar de sua preparação técnica e científica.

Entendemos que o estágio supervisionado possibilita ao futuro professor a oportunidade de conhecer o cotidiano escolar, de compartilhar as ações pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, por meio da observação, da participação e da regência de classe. O estágio oportuniza, assim, ao futuro professor,

interagir no processo educativo e estabelecer nessa convivência relações interpessoais com professores, gestores, alunos e funcionários da escola, em situações reais.

Conforme observamos em sala de aula, é comum no contexto do estágio os licenciandos colocarem-se diante de dilemas morais que exigem deles uma postura ética, levando-os à reflexão sobre como lidar com situações conflituosas.

Compreendemos o contexto do estágio como espaço de aprendizagem e de construção da autonomia profissional, de apropriação dos saberes práticos e de construção da competência ética. Nesse contexto de interações formativas, o estagiário estabelece relações com saberes diversos e constrói novos conhecimentos, oriundos da convivência com o ambiente escolar, num processo interativo mediado pela ética.

Não podemos refletir acerca do trabalho docente sem pensar essa prática guiada por uma postura ética, apoiada numa visão de homem, de sociedade e de mundo. “O professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois ele é quem modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos...” (TARDIF, 2012, p.149).

Segundo os relatos das universitárias participantes da pesquisa, o estágio como espaço interativo de aprendizagem da profissão, da vivência profissional é também a experiência por meio da qual o futuro professor constrói valores, elabora juízos, interage com seus pares e convive com dilemas que põem em questão a sua postura moral.

A partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa consideramos que na prática docente a dimensão ética é objeto de aprendizagem e que, portanto, não pode ser percebida como elemento secundário e sim como elemento significativo, refletido e aprendido no contexto do estágio. Entendemos que a ética está no cerne do trabalho docente, seja do professor ou do estagiário futuro professor, e manifesta-se concretamente no processo do ensino, na interação com as pessoas.

Cumpramos, por fim, as expectativas de aprendizagem proporcionadas pelo estágio no ponto de vista das estagiárias. Referem-se predominantemente ao aprender como ensinar, a partir da observação da prática. Somam-se a essas expectativas outras relacionadas à: postura do professor no exercício da docência, na relação com os alunos em situações de conflito; questão metodológica, centrada no aprender como fazer; dimensão ética da profissão docente.

4.3 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO E DE FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA

Neste tópico descrevemos o contexto das interações formativas entre as estagiárias e os agentes que atuam no espaço escolar, durante o período do estágio supervisionado realizado na instituição escolar escolhida pelas estagiárias, especificamente na última etapa do estágio de docência.

Partimos do reconhecimento do trabalho docente como uma atividade de natureza coletiva e da escola como espaço de interação e de formação. O estágio supervisionado realizado na escola de educação básica, por sua vez, permite ao futuro professor o contato com o espaço escolar, com as pessoas que atuam no ambiente educativo nas mais diversas funções e, principalmente, a experiência de atuar e de aprender em interação com esses profissionais, aqueles mais ligados ao ensino.

Conforme Tardif (2012), os saberes experienciais encontram-se enraizados no fato de que o ensino se desenvolve numa relação interativa. Nesse contexto, o elemento humano é determinante e dominante, passível de interpretação, sentimentos, decisões e atitudes.

Entendemos que o estágio possibilita ao futuro professor estabelecer relações, construir laços formativos. E, muito mais do que favorecer o saber sobre o objeto de conhecimento ou sobre a prática, permite ao estagiário comportar-se como sujeito, como ator em interação com outras pessoas que atuam no espaço escolar.

Ao analisarmos as interações formativas no contexto do estágio supervisionado, ocupamo-nos também de como é realizada a seleção da escola campo de estágio e quais os critérios priorizados pelas estagiárias para a escolha do *locus* da prática.

4.4 A ESCOLHA DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

Com o objetivo de analisar o processo interativo entre escola e estagiário, procuramos investigar como e por quem é realizada a escolha da instituição para a realização do estágio. Constatamos que conforme as orientações da professora da disciplina de Estágio Supervisionado, a escolha da escola fica a critério dos licenciandos, desde que seja uma instituição pública, preferencialmente.

Observamos que para a escolha do *locus* da prática realizada pelos sujeitos de nossa pesquisa, foram considerados como motivação dois critérios, além da orientação de que fosse uma escola pública: relação das estagiárias com a instituição e localização da escola.

O primeiro critério, associado a alguma forma de relação pessoal das estagiárias com a escola, é apontado no depoimento da estagiária Joana Darc, colhido por meio do questionário:

A escola foi escolhida por mim e o que me motivou nessa escolha foi principalmente o fato de ter sido aluna por três anos desta instituição de ensino e já conhecer os professores da área na qual eu deveria cumprir o estágio. Eu me senti mais à vontade de procurar essa escola do que outra desconhecida. Também o fato de conhecer o núcleo gestor (...), as pessoas da escola. Optei por escolher uma escola que eu já conhecia os professores, com quem eu tinha estudado. (...) escolher o professor regente me deixou mais à vontade para incomodá-lo de vez em quando, pedir sugestões de como agir e principalmente para ministrar aulas. (...). (JOANA DARC).

É notória a influência da aproximação com as pessoas que trabalham na instituição na definição da escola campo do estágio. Na percepção das estagiárias, esse fato interfere de forma positiva na permissão do estágio pelo professor da escola e principalmente, contribui para que as estagiárias sintam-se à vontade e mais seguras no desenvolvimento do estágio supervisionado.

A relação das estagiárias com a escola foi o primeiro critério de escolha das três estudantes observadas nesta pesquisa. Elas declararam suas preferências por instituições nas quais estudaram ou com as quais já tinham alguma forma de aproximação, fosse como aluna ou como estagiária em outro momento.

Como segundo critério, consideraram a questão do acesso à escola, sua localização em um ponto central da cidade e as opções de uso de transportes coletivos. Verificamos que as três estagiárias moravam distantes do campo de estágio e poderiam optar por uma escola mais próxima de suas residências. No entanto, optaram por uma instituição distante considerando a facilidade de chegar até ela.

As futuras professoras, ao tratarem sobre o processo de escolha da escola para a realização do estágio e ao relacionarem os aspectos que motivaram suas escolhas assim se colocaram:

Escolhi essa escola por dois motivos: primeiro por ter feito o estágio III nessa escola e já conhecer o pessoal, principalmente a professora e os gestores, acho que foi muito por uma questão de afinidade. Em segundo lugar, por ser localizada em um lugar bem central e se tornar mais acessível em relação ao meu deslocamento, apesar da escola não ser próxima de minha casa, ela é bem central e acessível, pois quase todos os transportes coletivos passam em frente. (LÚCIA).

A escola foi escolhida por mim, por vários fatores, entre eles, é que eu já fui aluna por três anos da instituição, então meu contato com o núcleo gestor se tornou mais fácil. Eu também já tinha um contato com a professora regente e isso contribuiu muito para que o estágio pudesse ser realizado. Um outro fator foi a localização da escola, pois facilitava minha ida ao estágio. (MECY).

Observamos nesses trechos que o critério interativo, a aproximação com a escola é um elemento determinante na hora de optar pelo campo de estágio. Esse fato alerta para a necessidade de levarmos em conta a relevância que as estagiárias atribuem à questão da interação entre estagiário e escola como espaço de formação.

Em outro depoimento identificamos, ainda, a permanência de um antigo problema presente no estágio supervisionado: a resistência de alguns profissionais da educação em aceitar estagiários em suas salas. Podemos confirmar essa asserção através do depoimento da estagiária Meco, ao relatar suas experiências nos primeiros estágios.

Em trechos de sua entrevista, a licencianda afirma que as escolas estão sempre disponíveis em aceitar estagiários, mas que pôde verificar que nem todos os professores têm essa mesma disponibilidade. Meco esclarece como se dá o percurso do estagiário nesse processo: “primeiramente você tem que pedir permissão à escola e depois ao professor. As três escolas por onde passei abriram as portas pra mim, mas nem todos os professores gostam de receber estagiários”.

Ela nos revela que em uma de suas visitas às escolas pôde sentir essa rejeição, ao ouvir de uma professora explicações e pedidos de desculpas, pouco convincentes, na tentativa de justificar sua resistência em recebê-la como estagiária. Meco considera essa situação constrangedora e lembra: “Quando essa professora não me recebeu, foi uma decepção, fiquei mal, constrangida, com raiva, mas prefiro pensar que foi melhor assim”.

Inferimos que o medo da rejeição pode ser uma das razões que motivam as estagiárias a optarem por escolas conhecidas, com as quais já estabelecem algum tipo de relação, seja com o núcleo gestor ou com os professores. Observamos que essa aproximação *a priori*, de certa forma, colabora para uma maior segurança em relação à aceitação do estagiário na escola pelo professor.

Por outro lado, consideramos relevante que o estagiário sinta-se aceito no espaço escolar e que essa questão abra espaço para a necessidade de se discutir o papel do professor que recebe o estagiário, com foco na contribuição desse profissional para a formação do futuro professor.

Faz-se necessário, portanto, a ampliação dessa discussão na instituição escolar, com foco na participação da escola como espaço de formação docente, em que se reflita acerca da percepção do estágio e do estagiário pelo professor que o recebe, de forma que seja repensada a relação de interação entre estagiário e o ambiente escolar.

4.5 A VISITA À ESCOLA – AS ESTAGIÁRIAS EM CAMPO

Os primeiros contatos das estagiárias com a instituição escolar para a realização da prática foram realizados na primeira semana de abril de 2014, logo após a escolha do local do estágio, conforme as orientações da professora responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado.

Nessa etapa, denominada de “visita à escola”, as futuras professoras apresentaram-se individualmente nas instituições de ensino, a fim de solicitar a autorização do estágio ao núcleo gestor da escola recebedora.

No relatório final das estagiárias, elas descrevem a visita à escola como uma atividade de caráter formal. Porém, durante as entrevistas, elas revelam que esse momento foi significativo, diferente do que declararam no relatório.

Os depoimentos das estagiárias durante a entrevista, ao tratarem sobre essa etapa de início do estágio, revelam que esse momento foi marcado pela ansiedade da confirmação do local escolhido para estagiar, pelo reencontro com ex-professores (no caso das estagiárias que foram alunas da escola) e pela expectativa de entrar em sala de aula. Sobre esse assunto, a estagiária Lúcia revela: “... todo início de estágio dá sempre uma ansiedade, um nervosismo, até mesmo nesse último, quando já estamos acostumados, ficamos ansiosos.”

A visita à escola tem como objetivo propiciar os primeiros contatos do estagiário com a instituição, com os gestores e professores e oportunamente a formalização do estágio. Entendemos que esse momento tem uma significância de forma particular para o estagiário, pelo fato de também ser compreendido como o retorno à escola na condição de aprendiz da profissão docente.

Observamos que no estágio IV, embora as três licenciandas tenham feito as visitas individualmente, todas relataram com certa satisfação o fato de ingressar na escola como estagiária e de terem sido bem acolhidas para estagiar, tanto pelo núcleo gestor, especificamente pelo diretor da escola, como pelos professores que as receberam em suas salas de aula.

No entanto, ao falarem de seus percursos como estagiárias, nos dão conta que nem sempre foram bem recebidas. Em uma das situações relatadas, a estagiária Mecy conta que às vezes o estagiário não é bem vindo pelo professor.

Ela diz que em seu estágio no Ensino Fundamental foi aceita pelo diretor da escola, porém um dos professores não concordou que o estágio fosse realizado em sua sala de aula. Mecy relata que realizou o estágio em outra sala, mas que não conseguiu sentir-se à

vontade . Ela assim expressa: “... desejei sair correndo, desaparecer daquela escola (...) dei graças a Deus porque era só observação. No estágio seguinte procurei outra escola”.

A estagiária Lúcia compreende a visita à escola como momento decisivo para o início e a realização do estágio. Compara essa visita a “uma porta que se abre ou que pode se fechar”, dependendo do estágio ser aceito ou não. Acrescenta ainda que é a partir desses primeiros contatos com a escola que os futuros professores passam a ver a instituição como espaço de formação docente: “quando a gente chega à escola para estagiar, na visita à escola, é que realmente nos damos conta de que temos muito que aprender de nossa profissão. (...) é muito bom quando somos recebidos”.

Percebemos que os primeiros contatos com a escola são muito significativos para as estagiárias, por isso destacamos a relevância desses momentos para quem chega à escola como aprendiz da profissão docente. A escola como espaço de formação para o futuro professor representa um campo de aprendizagem da docência, mas também um espaço de interação, de comunicação com pessoas com afinidades na mesma área de atuação profissional e que por ocasião do estágio podem trocar experiências, aprender uma com a outra, influenciar e ser influenciada.

Oportunamente reconhecemos a importância do professor que abre a porta de sua sala de aula, da sua prática, da sua forma de ser professor, de sua vivência com os alunos e divide o seu espaço de atuação docente com o estagiário que ingressa em sua sala, muitas vezes receoso, sem experiência.

Para o futuro professor, sentir-se acolhido pode significar, na experiência de estagiar, o encontro com o sentido e com o sabor da docência em sua vida profissional. Reconhecemos que inúmeras vezes o estágio como espaço de formação tem nos propiciado esses encontros, mas que fiquemos atentos a fim de evitarmos os desencontros.

Lima (2012) nos chama a atenção para a significância do estágio na formação inicial, como momento de conhecer e vivenciar o chão da sala de aula. Ao tratar sobre o exercício de identificação com a profissão no espaço escolar, essa autora afirma que a passagem dos estagiários pela escola tem influências recíprocas, tanto para o estagiário que chega como para os professores e os alunos que eles encontram.

De acordo com as descrições nos relatórios, verificamos que durante a visita à escola foram entregues os ofícios de apresentação das estagiárias e as cartas de aceite enviadas pela instituição formadora, com objetivo de identificar o local do estágio, o diretor responsável pela escola recebedora do estagiário e a confirmação de recebimento do estágio na instituição de ensino.

As visitas à escola realizaram-se em um curto período de tempo, de no máximo quatro horas, conforme a descrição no relatório das estagiárias, sendo concluída com a apresentação das estagiárias aos professores da escola, definição das turmas e dos horários de estágio.

Constatamos que as estagiárias foram lotadas da seguinte forma: a estagiária Lúcia realizou seu estágio numa turma de 2º Ano, às quartas e sextas-feiras, com o professor X; a estagiária Joana Darc realizou seu estágio em duas turmas de 3º Ano, às segundas e quartas-feiras com o professor Y; e a estagiária Mecy efetivou seu estágio em três turmas de 1º Ano, com o professor Z, às segundas, quartas e sextas-feiras. As três licenciandas realizaram o Estágio Supervisionado IV no período da manhã, na mesma instituição de Ensino Médio, no primeiro semestre de 2014.

Percebemos que nesse processo de lotação das estagiárias nas turmas foram identificados alguns problemas, principalmente em relação aos horários das aulas e a indisponibilidade de tempo das licenciandas, considerando que além da disciplina de Estágio Supervisionado, as três estagiárias cursavam outras disciplinas na Faculdade, no horário da manhã, que coincidiam com o horário das aulas nas turmas de estágio. Esse fato levou as estagiárias a buscarem alternativas de horários, a fim de cumprirem a carga horária de estágio, principalmente referente às trinta e duas horas-aula de regência em sala de aula.

Isso posto, as estagiárias optaram pelo estágio em mais de uma sala, conforme os horários das turmas e suas disponibilidades. Essa experiência oportunizou às estagiárias a prática docente em turmas diferentes, numa mesma etapa de estágio, aproximando assim o futuro professor da realidade da maioria dos docentes, que em seu cotidiano profissional assumem várias turmas e transitam entre uma turma e outra conforme sua carga horária. Também contribuiu para que as estagiárias pudessem conhecer, conviver e gerir num mesmo contexto, situações diversas e adversas como podemos perceber nos seus relatos referentes ao atendimento das particularidades de suas turmas de estágio.

Outro problema, também nesse sentido, diz respeito ao descompasso entre o calendário letivo da Universidade e o da Escola Básica, um problema antigo enfrentado e questionado principalmente pelos professores de Estágio Supervisionado, que conhecem de perto o desafio de ajustar a carga horária do estágio ao período letivo das escolas. No 1º semestre de 2014, período de nossa pesquisa, esse problema tornou-se mais agravante por conta da antecipação das férias nas escolas, para início de junho, em virtude da Copa do Mundo, sediada em nosso país.

Pimenta e Lima (2011), ao tratarem do estágio para os alunos que iniciam nas atividades de formação de professores, confirmam as dificuldades citadas pelas estagiárias ao apontarem, dentre os desafios do estágio, o descompasso entre hábitos, calendário e as atividades e rotinas da universidade e da escola.

As autoras citam ainda como um dos problemas o fato de os alunos serem obrigados a cursar outras disciplinas, além do estágio, por conta da distribuição da carga horária e das disciplinas no currículo do curso. Elas afirmam que esse fato traz como consequência a ida dos estagiários à escola em dias alternados, situação que pode acarretar a fragmentação das atividades e das percepções construídas por eles durante o estágio.

Em nossas observações, constatamos essa realidade durante o acompanhamento das estagiárias em sala de aula. Verificamos a lotação das licenciandas em várias turmas a fim de ajustarem a carga horária do estágio ao calendário letivo da escola.

Observamos que ao procurarem a escola para estagiar, as licenciandas, principalmente nessa última etapa do estágio, já tinham antecipadamente uma proposta em relação à escolha do professor, pelo fato de terem feito o Estágio III nessa mesma escola. Em concordância com o diretor e com os professores escolhidos, a aceitação das estagiárias transcorreu sem nenhum problema, conforme o relatório de estágio apresentado por elas.

As três estagiárias optaram por realizar essa última etapa, o Estágio IV, com os mesmos professores do Estágio III. Especificamente nesse período, as estagiárias escolheram o *locus* da prática e também os professores para a realização do estágio. Ressaltamos que os estágios III e IV correspondem ao estágio de observação, participação e regência no Ensino Médio.

Conforme a compreensão das estagiárias, descrita no relatório, a visita à escola corresponde ao que elas denominam de “parte burocrática do estágio”. Segundo elas, é a hora de formalizar, de confirmar o local, de combinar com o professor da turma alguns detalhes iniciais como turmas e horários.

No entanto, verificamos que essa interpretação não traduz as experiências narradas por elas, que revelam a visita à escola como um momento de ampla significância, que marca o início do estágio, os primeiros contatos das licenciandas na escola como futuras professoras. Constatamos que esse momento representa para as estagiárias extrapola o aspecto formal, pois envolve sentimentos de expectativa, ansiedade, temor, satisfação e compromisso das futuras professoras.

Por outro lado, essa forma de perceber a etapa inicial como “a parte burocrática do estágio” nos revela a compreensão de estágio associada à prática, limitada ao espaço da sala

de aula. Observamos que, embora a visita à escola tenha para as estagiárias uma significância e possa representar uma etapa de muitas aprendizagens em relação ao conhecimento do espaço escolar, em seus diferentes aspectos, essa fase fica reduzida apenas ao aspecto formal, não sendo reconhecida como parte do estágio propriamente dito.

Na percepção das estagiárias, o estágio tem início somente com o ingresso em sala de aula, espaço que tomamos para análise na próxima seção deste estudo. Intencionamos, com essa abordagem, provocar reflexões e apresentar análises acerca de como é a chegada do estagiário e a sua vivência em sala de aula, com foco na sua interação com o professor e com os discentes da turma.

4.6 AS ESTAGIÁRIAS EM SALA DE AULA: A HORA DA PRÁTICA

A sala de aula é, por excelência, o lugar da vivência da prática docente. O estágio supervisionado, como já vimos, possibilita ao futuro professor o contato com a prática e a realidade da vivência no ambiente escolar, principalmente no contexto da sala de aula.

A aproximação com essa realidade pode despertar certo temor, como revela a estagiária Lúcia: “... o estágio foi uma experiência proveitosa. No início dá um pouco de medo, a gente pensa que não vai conseguir entrar em sala, afinal não é fácil, principalmente na regência”. Lima (2012, p. 99), ao discutir sobre os desafios da ação docente do estagiário, comenta que “a aula amedronta o estagiário”. Em nossa investigação confirmamos que a atuação em sala de aula é um dos receios pelas estagiárias, sujeitos de nossa investigação.

Lima (2012) reflete ainda que o medo da sala de aula pode dificultar o ingresso do futuro professor na prática de ensino. Ela acrescenta que esse fato pode está associado às lembranças de oportunidades em que o professor não foi bem sucedido na sua relação com os alunos ou às dificuldades de conduzir o processo ensino-aprendizagem. Refletimos ainda que o temor da sala de aula pelo estagiário pode ter uma relação com suas experiências anteriores durante o estágio.

Ingressar em sala de aula na visão das estagiárias, não é uma ação simples. No relato das alunas, identificamos, inclusive, declarado receio em estagiar, principalmente nos primeiros momentos. Há de convirmos que a sala de aula é um espaço com características próprias, onde o estagiário encontra o trabalho de um profissional docente em desenvolvimento com um grupo de alunos, com os quais o licenciando colocará à prova sua atuação, numa interação permeada de situações imprevisíveis - o que justifica, em grande medida, receios, inquietações e ansiedades.

Ao abordar essa temática, Lima (2012, p. 100) afirma que um dos desafios do ingresso do estagiário em sala está associado ao fato de que: “O estagiário deverá continuar o trabalho que já vem sendo desenvolvido pelo professor da escola, ou seja, continuar um trabalho que ele não iniciou e nem participou do planejamento”.

A autora questiona a respeito de como fazer uma aproximação do estagiário com a prática do professor e sinaliza a necessidade de se refletir sobre a forma como os estágios acontecem, como são planejados, e ainda, sobre os papéis dos sujeitos envolvidos.

Não só o estagiário é suscetível a alguma temeridade durante sua atuação na escola. Os professores e os alunos da turma também têm seus receios em relação à presença do estagiário em sala, uma vez que, de certa forma, o estágio gera algumas mudanças na rotina da turma. É comum que estagiário, professor e alunos, principalmente no início dessa experiência, sintam-se intimidados um com o outro, como confirma o depoimento de Mecy em um trecho de sua entrevista:

Não só nesse semestre que eu terminei meu estágio, mas em outros, a minha experiência de início foi um pouco assustadora, pelo fato de eu não ter experiência em sala de aula, de não conhecer a metodologia que o professor usava com os alunos com os quais ele já tinha uma certa convivência. Quando chega uma estagiária na sala, de certa forma assusta. A gente percebe muitas vezes, que tanto o professor como os alunos, ficam um pouco diferentes (...) mas no decorrer do estágio as coisas vão se normalizando, agente vai pegando mais a prática.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) justificam que a sala de aula tem o seu movimento próprio, seus conflitos, suas contradições e suas possibilidades. A chegada do estagiário nesse ambiente possibilita o seu envolvimento no contexto educativo, no qual atuam pessoas em interação umas com as outras, pois o trabalho docente é antes de tudo um trabalho interativo.

Em seu depoimento Mecy apresenta três argumentos como justificativa de seu receio em relação ao ingresso em sala de aula: a falta de experiência em sala de aula, a falta de conhecimento da metodologia do professor e a falta de “convivência” com a turma.

O primeiro argumento citado nos leva a perceber que nem sempre o estagiário tem clareza da finalidade do estágio na formação inicial. Desconsidera que a aquisição da experiência em sala de aula, na formação inicial, se dá no contexto do estágio, e não ao contrário, como diz Mecy, ao justificar seu temor pelo fato de não possuir experiência na docência.

Percebemos que para essa estagiária o futuro professor já deve chegar ao estágio com alguma experiência. Esse fato reafirma a relevância de se discutir acerca dos objetivos do

estágio na formação inicial, a fim de proporcionar ao futuro professor clareza e mais segurança quanto a sua atuação docente no estágio.

O segundo fator exposto por Meczy reflete uma compreensão do estágio como forma de apropriação e de reprodução das práticas observadas. A estagiária, ao citar “a falta de conhecimento da metodologia do professor”, expõe o possível desejo de identificar uma prática a ser reproduzida. Ou ainda, que um de seus papéis como estagiária seria a apropriação desse modelo de prática, especificamente.

Essa questão é abordada por Pimenta e Lima (2011) ao tratarem da concepção de estágio reduzida à prática. Conforme a discussão dessas autoras, a principal característica dessa concepção é a tendência do estagiário em tentar aproximar ao máximo a sua atuação docente a do professor regente através da imitação.

O terceiro fator apresentado por Meczy refere-se à “convivência”, ou seja, à interação já existente entre professor e alunos da turma de estágio. A estagiária teme a sua inclusão nessa relação, pois sua chegada tem impactos e cria uma nova dinâmica, requerendo algum tempo de adaptação, de acomodação.

Nesse contexto, existe o medo de não ser incluída, de não ser aceita no processo interativo da sala, principalmente na relação entre professor e alunos. A licencianda teme encontrar dificuldades nesse sentido pelo fato de esses sujeitos já se conhecerem há mais tempo e de terem uma aproximação mais consolidada, restando a ela a insegurança e a imprevisibilidade da aceitação de um novo membro pelo grupo.

Destacamos que a preocupação da estagiária em relação a essa questão não pode passar despercebida aos olhos de quem planeja o estágio e, principalmente, para quem acolhe o estagiário em sala. Defendemos que a interação entre professor, alunos e estagiários é essencial para a formação do futuro professor no espaço escolar e ressaltamos a importância da contribuição do professor que recebe o estagiário também nesse sentido.

Pimenta e Lima (2011, p. 103) ao analisarem as dificuldades do estágio, comentam que ao chegar em sala de aula, geralmente “um dos primeiros impactos é o susto da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”.

Ao tratar sobre sua experiência em sala de aula como estagiária, Joana Darc aponta contradições entre teoria e prática, observadas por ela durante sua passagem na escola, de forma mais específica, na realidade da sala de aula. Ela coloca durante sua entrevista que:

...quando a gente chega na sala de aula a ficha cai. Na faculdade a gente constroi uma ideia de escola, pois na teoria é fácil discutir certas situações na visão de determinado autor, por exemplo. Mas na prática, na realidade que a gente vivencia no curto período de tempo que é o estágio, dá pra perceber que a realidade da escola, da sala de aula não é bem assim. (...) às vezes a realidade assusta.

O contato com a sala de aula representa uma aproximação do estagiário com a realidade da escola, com o contexto educativo e com as pessoas. É importante que nesse processo de conhecimento, que no espaço da sala de aula se dá na coletividade, o estagiário possa sentir-se integrado com o professor da turma e com os alunos.

Observamos que essa integração possibilita às estagiárias olhar a sala de aula em suas especificidades, em suas particularidades, como relata Joana Darc, ao falar de sua integração na turma durante o estágio: “A sala de aula é sempre uma novidade em cada estágio, porque cada sala é diferente da outra...”.

Refletimos também que a chegada do estagiário em sala de aula envolve questões que vão muito além de uma boa acolhida. Partimos do entendimento que ingressar em sala não é uma simples passagem ou apropriação de conhecimentos, apenas.

Lima (2012) argumenta que o ritual de passagem dos estagiários pela sala de aula requer sempre novas reflexões e questionamentos sobre a identidade do estagiário, do aluno da escola-campo, do orientador e do professor que recebe o estagiário.

Vivenciar a sala de aula no contexto do estágio requer o olhar do estagiário para esse espaço como campo de interação e de formação humana para o aluno, para o professor e para o estagiário futuro docente, pois nesse espaço todos aprendem.

Acreditamos nessa possibilidade, pois é no espaço da sala de aula que o estagiário concentra a maior parte do tempo destinado à prática, seja através da observação, da participação ou da regência. É nesse ambiente que aprendizagens podem ser concretizadas. Na percepção de Lima (2012) esse espaço proporciona aprendizagens dos processos de condução da prática docente, do conhecimento dos alunos e suas diversidades e aprendizagens da práxis.

No intuito de aprofundarmos nossas discussões sobre o espaço da sala de aula, apresentamos, na sequência deste texto, considerações sobre o processo interativo do estagiário em sala de aula com o professor da escola e com os alunos. Intencionamos descrever essa relação, considerando sua relevância e as influências recíprocas entre os sujeitos.

4.7 A INTERAÇÃO ENTRE ESTAGIÁRIAS, PROFESSOR E ALUNOS – O OLHAR DAS ESTAGIÁRIAS SOBRE O PROFESSOR DA ESCOLA E OS ALUNOS

O estágio oportuniza o encontro do estagiário com os sujeitos envolvidos no processo educativo. A escola recebedora do futuro professor configura-se nesse contexto como um espaço de formação, tanto para o aluno da escola como para o aluno estagiário e para o professor. Em sala de aula, o futuro professor não atua sozinho, pois nesse espaço protagonizam o professor da turma e os alunos.

Conforme Lima (2012), o encontro entre o aluno estagiário e o aluno da escola recebedora constitui-se em oportunidade de troca de experiências, de conhecimentos, de aproximação de valores e de novas formas de aprender e de ensinar. Compreendemos que na escola, o estagiário tem a oportunidade de relacionar-se, de aprender, de interagir com o profissional da docência e com os alunos em diferentes contextos escolares ao longo do percurso de sua formação.

Consideramos que a interação entre o professor da escola, os alunos e o estagiário é um significativo fator de influência para a formação profissional do futuro professor. A abertura ao diálogo, a vivência e troca de experiências entre professor e estagiário foram pontos ressaltados pelas estagiárias como formas de aprender e de se apropriar realmente da prática docente e da realidade da sala de aula.

A estagiária Joana Darc, em uma de suas colocações, assim expressa: “... se o professor não dá abertura para o estagiário vivenciar essa experiência do jeito que é pra ser, o estagiário pode deixar de aprender muitas coisas ou até mesmo construir uma impressão errada da realidade da sala de aula.”. A estagiária ressalta em sua entrevista a importância da vivência do estágio não apenas no sentido de se estabelecer um clima de amizade, de conhecer a sala de aula, mas principalmente na construção de uma relação profissional.

As colocações da estagiária nos chama atenção para duas questões importantes a serem refletidas: o olhar dos professores sobre os estagiários e o olhar dos futuros professores sobre o professor da escola. Sobre esse aspecto, Lima (2012) afirma que é importante considerar as diferentes interpretações decorrentes do olhar dos professores e dos gestores sobre os estagiários. Segundo essa autora, esse olhar permite o reconhecimento do outro, favorecendo o estabelecimento de um possível diálogo entre os sujeitos. Acrescenta ainda que essa postura dialógica entre os sujeitos favorece também a aprendizagem da profissão.

Ao relatar sobre seu percurso como aprendiz da docência, a estagiária Meczy, ao responder ao questionário sobre a sua interação com professor da escola, avalia que a relação

entre professor regente e estagiário depende muito da forma como o professor da turma ver o estagiário na sala de aula. Ela revela que uma de suas expectativas em relação ao estágio diz respeito a sua relação com professor da turma e com os alunos.

Mecy destaca que “... uma boa relação entre o professor e o estagiário é fundamental para o bom desenvolvimento do estágio em todos os sentidos.” Ao falar sobre essa questão durante a entrevista, ela acrescenta:

... o professor da escola é muito importante, pois ele pode orientar, conversar, dar sugestões para o estagiário. Pois é ele quem está ali vendo o estágio acontecer. É ele quem realmente acompanha a gente, no dia a dia do nosso estágio. Mas se o professor recua, fica na dele, o estagiário não se sente à vontade. Se o professor não conversa, não tem como a gente saber se realmente está fazendo o que é certo. Às vezes o estagiário também não dá abertura para o professor, não pergunta, não quer incomodar... aí fica difícil.

Ao falar de suas primeiras expectativas em relação ao professor da escola, Mecy afirma que:

Eu imaginava que ele estaria ali, me ajudando, caso precisasse, mas ao mesmo tempo eu acho que o professor que recebe o estagiário às vezes ver ao contrário. Ele imagina o estagiário não como alguém que está ali para aprender, mas como um profissional pronto, que não tem nenhum receio, nem medo, nem angústia. Para ele o estagiário, como universitário, não é pra ter dificuldades em sala de aula, e ainda, pelo fato de estar na faculdade ele não pode errar.

O depoimento dessa estagiária chama atenção para o fato de que no estágio tanto há uma expectativa por parte do estagiário em relação ao professor da escola, como deste em relação ao futuro docente. Esse fato sinaliza para a importância de se refletir acerca de como o estagiário ver o professor da escola e vice-versa.

Mecy avalia que, no geral, teve boas experiências em sala de aula com os professores, tanto no estágio do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio. Ela ressalta que em cada etapa, o contato, a presença e as orientações do professor facilitaram sua interação na escola, mas esclarece que nem sempre vivenciou essa relação num clima de interação. Ela relata:

No meu primeiro estágio as minhas expectativas foram por água abaixo porque em sala de aula, o professor foi muito distante, não me deu quase atenção. Em relação à minha participação nesse estágio, foi quase zero. Eu ficava meio sem jeito na sala, observando ele conduzir a aula, enquanto os alunos se dividiam entre copiar atividades e brincar ao mesmo tempo. Às vezes eu sentia que ele ignorava a nós todos. Nós conversávamos muito pouco, só o essencial e quase nada sobre a sala de aula.

O depoimento de Mecy nesse trecho da entrevista reforça a necessidade de se refletir sobre o papel do professor que recebe o estagiário. Compreendemos que a presença do estagiário na sala de aula não pode passar de forma despercebida em nenhuma etapa, inclusive quando se trata do estágio de observação.

Pimenta e Lima (2012) nos chamam atenção para o fato de que muitas vezes não ficam claro para os estagiários o sentido e o objetivo de cada etapa dessa atividade. Elas refletem que isso pode contribuir para que essa atividade seja realizada apenas para cumprir um requisito acadêmico, configurando um perigoso equívoco, com prejuízos para a formação do futuro professor.

Observamos que na visão das estagiárias, o professor da escola tem um papel muito importante, no sentido de estabelecer uma nova relação com quem está chegando à escola na condição de aprendiz da docência. E esse é um encontro de aprendizagem recíproca.

Em nossas observações, constatamos que o professor da escola é o profissional que convive e acompanha diretamente o estagiário na sua prática docente em sala de aula. A estagiária Lúcia retrata, em sua entrevista, o acompanhamento que recebera:

O que eu posso dizer é que aprendi muito com cada um deles. Cada professor tem seu jeito. (...) Eu tive uma excelente professora nos dois últimos estágios. Ela me passava muita segurança, às vezes a gente conversava sobre o conteúdo, sobre o desempenho dos alunos (...) ela dava sugestões (...) me perguntava o que eu estava achando dessa experiência.(...) Eu observava que ela gostava de me deixar livre com a turma. Às vezes saía da sala, mas era sempre presente. No começo do meu estágio de regência os alunos ficavam conversando muito, atrapalhando. (...) Ela conversou com a turma e depois conversou comigo, me deu algumas dicas de como lidar com essa situação e, principalmente, me passava confiança. Acho que ela percebeu que eu estava perdendo o controle da turma. Na aula seguinte era outro clima na sala de aula. Eu acho que quando o professor está presente faz toda uma diferença.

Sobre essa questão, Pimenta e Lima (2011, p. 115) afirmam que “também pode-se considerar a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual eles assumem também a função de ‘supervisores’ (ou orientadores) do estágio”.

Observamos que a relação entre professor da escola e estagiário é percebida pelas estagiárias como um fator de influência na formação profissional do futuro professor. Mecy, ao socializar suas experiências de interação com o profissional da docência, relata que:

Nesse último estágio a professora foi muito presente. Teve momentos que conversamos sobre o conteúdo, a metodologia. A gente combinava (...) o que eu planejava eu mostrava pra ela. Apesar de ser meu último estágio de regência, eu não estava totalmente segura. Eu disse pra ela que ainda tinha dificuldades de estar em

sala de aula, de conduzir principalmente uma das turmas, que era muito trabalhosa. Então, combinamos que nessa turma ela iniciava a aula e eu continuava. Essa estratégia me deixou mais segura, mais confiante (...) e aos poucos eu já conduzia a aula tranquilamente, sem nenhum problema.

Contudo, a estagiária também relata experiências menos produtivas, estabelecendo comparações entre sua vivência como estagiária em interação com diferentes professores:

No meu primeiro estágio eu senti o professor mais recuado, mais distante. O professor não quis se envolver. Já nesses dois últimos (...) o professor me recebeu totalmente diferente, desde a minha apresentação para a turma. Nesse estágio eu me soltei mais, fiquei mais confiante e me senti mais envolvida. Com o outro professor eu pouco ou quase nada me envolvi. Eu avalio que pra minha vida profissional os últimos estágios foram os melhores.

Na avaliação que a estagiária faz dos dois últimos estágios fica claro que a experiência adquirida por ela ao longo do percurso de sua formação contribuiu para a otimização de seu desempenho no estágio.

Para a estagiária Joana Darc, a interação com o professor da turma também contribuiu para o bom desempenho do estagiário com a turma. Ela relata ainda que nos estágios III e IV procurou estagiar com professores conhecidos por sentir-se mais segura. Essa estagiária declara: “Optei por estagiar numa escola que eu já conhecia os professores. Eu estagiei com meu ex-professor e essa aproximação fez toda a diferença, principalmente porque eu já conhecia a sua metodologia, o seu jeito de ensinar”.

Ao questionarmos sobre sua relação com o professor da escola nessa última etapa do estágio, quanto ao planejamento das aulas, ela falou que:

Na verdade, nós não planejamos as aulas juntos. Ele me entregou o conteúdo que os alunos deviam estudar que era a parte de literatura, correspondente à primeira fase do modernismo no Brasil. Então ele disse quais eram os autores que os alunos deveriam estudar e em cima do conteúdo que ele me repassou eu preparei as aulas. Em seguida apresentei para ele o que eu havia planejado.

Observamos essa mesma postura, em relação ao planejamento das aulas, nos depoimentos de Mécya e Lúcia:

Ela me passou o planejamento dela, o conteúdo, eu estudei e preparei em casa. Quando eu voltei, nós tivemos uma conversa de como seria, de como nós iríamos fazer com relação à metodologia. (...) a professora foi tirando as dúvidas a partir do que eu tinha feito. Na realidade a gente quando chega já tem um plano pronto, que é o plano do professor. O que fazemos é ver com o professor os ajustes, a questão do conteúdo (...). (MECY).

Planejar... Planejar mesmo, não. Quando eu fui à escola, confirmar se eu podia estagiar lá, eu falei com ela, (professora) uma semana antes. Ela me falou mais ou menos quais eram os conteúdos. A partir daí ela foi me dizendo, eu fui planejando, às vezes eu mudava alguma coisa, mas tudo era pelo plano da escola. Se a gente quisesse levar algum conteúdo para complementar podia, mas tinha que ser de acordo com o plano e os conteúdos que a professora ia repassando. (...) Ela me ajudava bastante, às vezes eu tinha dúvidas, eu perguntava a ela e ela me ajudava. (LÚCIA)

Esses depoimentos reportam-se ao processo de planejamento entre o professor da escola e as estagiárias durante o período de regência, na última fase do estágio supervisionado. Ressaltamos que nessa etapa as estagiárias assumiram trinta horas-aula de regência em sala de aula. Nesse contexto, o planejamento revela-se uma atividade sumamente necessária para a atuação prática das estagiárias.

A atividade de planejar, nesse caso, seria um momento favorável à interação formativa entre as estagiárias e os professores da escola. Porém, observamos nas falas das licenciandas que, na prática, o planejamento entre estagiários e professor é restrito ao repasse de um recorte do plano anual, elaborado anteriormente pelo professor, conforme ficara explícito na fala dos sujeitos.

Ainda conforme os relatos das estagiárias, o planejamento, em algumas situações, é feito em casa e em seguida apresentado ao professor, que se limita à apresentação de algumas sugestões ou de alguns ajustes ao plano do estagiário. Dessa forma, a atuação do futuro professor fica restrita a uma discreta interferência metodológica, pois o que predomina mesmo é a regra do “seguir o que professor faz” e “ensinar o que o professor repassa”, como nos reportam os sujeitos. Assim, o que poderia ser um espaço de troca de experiências e de interação profissional, de fato não ocorre nessa perspectiva.

Em sala de aula, observamos como os professores da escola interagem com as estagiárias na regência das aulas. Verificamos a adoção de posturas diferentes por parte dos educadores, embora tenha sido comum a permanência dos professores em sala de aula durante todas as aulas observadas.

No entanto, a presença dos professores em sala não implica no acompanhamento dos mesmos às estagiárias. Constatamos três posturas diferenciadas, quais sejam: professor presente, participativo, colaborador e atento à aula da estagiária; professor presente, parcialmente atento, com raras interferências; professor presente, mas indiferente à aula da estagiária.

Em relação à interação das estagiárias e os alunos da escola, Joana Darc assevera que, para ela, essa foi a parte mais desafiadora do estágio, uma vez que “muitas vezes o aluno

ver o estagiário com indiferença e em alguns casos demonstra dificuldades em aceitá-lo como professor, principalmente no ensino médio”.

No relato de Mécyc, o contato com alunos especiais durante o estágio revelou-se para ela uma experiência bem diferente do que imaginara. A estagiária relata que ao perceber a presença na sala de três alunos especiais sentiu-se desafiada diante daquela situação. Afirma que a princípio, ficou temerosa em lidar com um aluno com deficiência visual e dois com deficiência auditiva. Ela ressalta: “Eu não imaginava que na minha experiência de estágio eu iria encontrar situações desse tipo, porque eu não imaginava esses problemas na escola, fugia das minhas expectativas”.

A estagiária afirma que uma de suas primeiras atitudes foi procurar a professora da escola para conversar sobre aqueles alunos. Diz ainda que sua preocupação maior era com relação à metodologia e de como interagir com eles. Segundo ela, sua preocupação passou a indignação ao tomar conhecimento das dificuldades dos professores da escola em trabalhar com esses alunos, diante da ausência de recursos pedagógicos adequados, de acompanhamento de profissionais específicos e da falta de formação dos professores nessa área. Mécyc expõe em sua entrevista que “o jeito foi dar continuidade às improvisações (...) a boa vontade não é suficiente nesse caso. A gente ver como na educação tudo é precário”.

Ainda ao falar sobre sua interação com os alunos como estagiária, ela destaca a importância de “sentir-se aceita pelos alunos, o que nem sempre ocorre satisfatoriamente”. Os alunos, segundo Mécyc, têm uma tendência de “não levar muito em conta o estagiário. Para eles o que a gente ensina não vai ser cobrado”. Ela destaca ainda, em seu relatório final, a importância da interferência do professor da escola no sentido de dar autonomia ao estagiário e de colaborar com um clima de diálogo com os alunos em sala.

Nesse mesmo sentido, a estagiária Joana Darc enfatiza a contribuição do professor ao esclarecer para os alunos a presença e o objetivo do estagiário em sala. Ressalta ainda a importância da parceria entre o professor da escola e o estagiário, principalmente em relação a condução das aulas.

Observamos em nossas visitas às salas de aula que, por sua vez, as estagiárias, na condução das aulas, nem sempre estimularam a colaboração e a interação entre os alunos. Percebemos a tendência de uma relação pautada no ensinar como tarefa do professor e no aprender como tarefa do aluno.

Durante nossas observações em sala de aula, registramos poucas intervenções nas quais as licenciandas solicitaram a participação dos alunos nas aulas, de forma interativa. As

solicitações de participação dos alunos ficaram reduzidas a apresentações de respostas às perguntas e à participação através da leitura.

Outros aspectos apontados pelas estagiárias como desafios no processo interativo destas com os alunos se referem às limitações das licenciandas em conhecer melhor os alunos, principalmente em suas dificuldades, por conta do número excedente de alunos em sala e do curto período de tempo com eles.

Esses aspectos foram apontados pela estagiária Lúcia ao afirmar que “numa turma com mais de quarenta alunos, a gente acaba não conhecendo cada um deles, não dá tempo para uma aproximação maior; só o tempo do estágio é pouco, diferente do professor que está mais tempo em sala”.

O depoimento da estagiária retoma um problema já citado e discutido anteriormente, quando tratamos do ingresso das estagiárias em sala de aula, em que elas encontram uma relação entre professor e aluno em andamento. Observamos que a inclusão do estagiário nesse processo interativo requer uma abertura tanto do professor da escola quanto dos alunos.

Ressaltamos a necessidade de abertura de uma relação pedagógica fundamentada no diálogo entre seus sujeitos. Reconhecemos a importância da interação entre o aluno da escola e o aluno estagiário no processo formativo de ambos. Entendemos que na construção dessa relação de formação, o papel do professor da escola é sumamente importante como mediador desse processo.

Nesse jogo interativo na escola, destacamos a importância de se discutir no estágio o papel dos sujeitos envolvidos, inclusive do aluno que recebe o estagiário em sua sala, a quem nem sempre são dadas as informações acerca do que representa a presença do estagiário em sala de aula para o professor, para os alunos e para o próprio licenciando.

Verificamos nas exposições das estagiárias, que uma ação aparentemente simples faz grande diferença. A apresentação do estagiário para os alunos, por exemplo, pode e deve ser uma ação formal, planejada pedagogicamente pelo professor e pelo próprio estagiário, pois compreendemos esse momento inicial de apresentação em sala de aula como porta de entrada para o início de uma relação formativa a ser fundamentada no respeito mútuo, na construção de valores, na definição de papéis, na caracterização do trabalho coletivo que envolve o processo educativo.

A relação interativa entre estagiário e alunos na escola suscita a reflexão sobre o papel do estagiário e também sobre a forma como esse futuro professor vê o aluno e é visto por ele.

4.8 AS ESTAGIÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Na perspectiva de descrevermos o contexto das interações formativas do estagiário na escola, buscamos acompanhar e analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas entre estagiários e a comunidade escolar. Compreendemos que a escola como um todo, para além do espaço da sala de aula, precisa ser refletida como campo de formação do futuro professor.

Durante nossa pesquisa de campo, observamos algumas vezes a chegada das estagiárias à escola para a realização do estágio. Verificamos que raramente elas se dirigiram à sala dos professores para juntarem-se a eles. Somente uma delas o fazia e parecia mais à vontade entre o grupo de docentes. As outras duas, na maioria das vezes, se juntavam aos alunos e geralmente esperavam os professores na porta da sala de aula ou ao lado da sala dos professores.

Essa cena provoca uma breve reflexão sobre como o estagiário se identifica no contexto do estágio. Qual é o lugar do estagiário nesse espaço? Com quem ele interage e quem interage com ele? Em busca de possíveis respostas a essas indagações, procuramos observar a interação das estagiárias no espaço escolar como um todo.

Para tanto, consultamos o calendário escolar disponível na sala dos professores, a fim de identificarmos as atividades desenvolvidas na escola. Dentre elas, destacamos o agendamento semanal do planejamento da área de Linguagens e Códigos, realizado às quintas-feiras, sob a orientação do professor coordenador de área. Além dessa atividade pedagógica, constatamos ainda que, conforme o calendário escolar, a instituição planejara outras atividades, como: reuniões de pais, conselho de classe, planejamentos coletivos, encontros festivos realizados ao longo daquele semestre.

Interrogamos, então, as estagiárias acerca da participação e da vivência delas nessas atividades durante o período de estágio na escola, de forma mais específica na regência desenvolvida no último semestre. Das três estagiárias entrevistadas, uma declarou não ter participado de nenhum desses momentos na escola. Ela afirmou:

A minha participação foi somente com o professor, ele me passou o conteúdo, eu preparei as aulas, eu passava novamente pra ele (...) não houve esse convite, talvez até por falta minha, eu não procurei essa interação com os demais profissionais da área. Eu não cheguei a participar de planejamentos com os outros professores da escola, nem de reuniões de pais (...). (Joana Darc).

A estagiária justifica que sua frequência na escola ficou restrita aos dias e horários de estágio em sala de aula, por conta das outras disciplinas que cursava na faculdade. Ela detalha:

Quando no momento do estágio o colégio estava passando por um momento festivo, o aniversário da escola, e estava também em desenvolvimento um projeto voltado para a Copa do Mundo. O fato de eu ter outras disciplinas na faculdade atrapalhava muito. Não havia tempo (...) não dava para combinar o meu tempo disponível com os dias de planejamento na escola, pois nas quintas-feiras eu tinha aula na faculdade.

Ao analisar a sua participação nas atividades da escola, a estagiária Lúcia, em resposta ao questionário, avalia que pouco participou dessas atividades e acrescenta que durante o estágio o seu envolvimento se deu mais com as atividades em sala de aula. Ao tratar sobre essa questão, ela relata:

A minha participação nos planejamentos por área só foi possível uma vez, por eu ter aula na faculdade nos dias de planejamento. Participei de encontros informais na sala dos professores, apenas algumas vezes. E o meu envolvimento no projeto sobre a Copa do Mundo na realidade consistiu em orientar alguns alunos a pesquisarem sobre o assunto.

Para a estagiária Mery, sua participação no estágio também se limitou ao espaço da sala de aula. Ao reportar sobre sua vivência em outras atividades escolares, ela responde que:

Na verdade, esta parte deixou um pouco a desejar da prática do meu estágio. Nos planejamentos dos professores só participei de um encontro por área e a partir deste é que pude fazer o meu planejamento. Outra interação que tive e foi um pouco indiretamente foi em um projeto que a escola estava desenvolvendo, voltado para a Copa do Mundo.

Constatamos nesses depoimentos o distanciamento das estagiárias das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Percebemos que na maioria dos casos a convivência das futuras professoras restringiu-se basicamente ao espaço da sala de aula e à relação com o professor da turma e com os alunos.

Observamos posturas distantes, tanto por parte das próprias estagiárias como dos agentes da escola, no sentido de promover a inclusão das universitárias na dinâmica da vida escolar como um todo. Compreendemos a sala de aula como o lugar da prática docente, mas é preciso considerar que o espaço da sala de aula está integrado a um contexto maior e bem próximo, que é a escola, com toda a sua complexa dinâmica.

Pimenta e Lima (2011) afirmam que, sendo o estágio um período de aproximação e intervenção na realidade escolar, é importante que o estagiário sinta de perto a organização e o funcionamento da unidade escolar, sempre atento à rotina, aos hábitos e à cultura da escola. Nesse sentido, cabe ao professor de estágio da instituição formadora orientar o olhar do estagiário para além da sala de aula, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem numa concepção mais ampla.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) orientam a realização do diagnóstico da escola como estratégia de aproximação do aluno estagiário com o cotidiano da escola, sua dinâmica, seu movimento, suas inovações e acontecimentos. Essas autoras enfatizam a necessidade do diagnóstico, de ir além das estatísticas e dos dados numéricos. É preciso, pois, direcionar o projeto de estágio das instituições formadoras de maneira que alcance o contexto escolar como um todo.

Diante das inúmeras relações possíveis no contexto do estágio, questionamos os sujeitos de nossa investigação acerca de suas interações formativas com os agentes da escola: diretor, funcionários, coordenadores pedagógicos, coordenador de área e demais professores que integram a comunidade escolar. Questionamos ainda como se deu o acompanhamento delas por parte da escola durante o período de realização do estágio de regência. Sobre essas questões as estagiárias fizeram os seguintes relatos, conforme os trechos de suas entrevistas:

Na realidade, esse acompanhamento da escola não houve. O único acompanhamento que eu tive foi do professor regente que estava me observando. (...) Houve a acolhida no início, quando eu levei a carta de apresentação, mas depois disso eu transitava pelos corredores do colégio... Era como se eu fosse um visitante para o núcleo gestor. Eles sabiam que eu estava no estágio, mas não tinham esse acompanhamento. Não havia diálogo para saber como eu estava se estava gostando (...) Eu concluí o estágio e não houve nenhuma avaliação e nenhuma conversa nesse sentido. (JOANA DARC).

Nesse ponto a escola de maneira geral, ainda é muito falha, precisa melhorar, dar mais suporte ao estagiário (...) Eu passei por três escolas e nas três eu vejo assim: a escola recebe muito bem o estagiário (...) ela recebe, tem todo aquele procedimento formal, apresentação, mas depois que passa desse período de papelada, fica tudo na responsabilidade do professor. (MECY).

Não tive quase contato com eles. Com o professor coordenador de área eu estive uma vez no planejamento por área que eu participei, mas não tivemos nenhum momento para conversarmos sobre o estágio, do mesmo jeito com os outros diretores. (LÚCIA).

Ainda sobre essa questão, a estagiária Joana Darc defende que os professores e o núcleo gestor poderiam acompanhar melhor o estagiário na escola. E sugere:

Eles deveriam procurar saber como o estagiário está em sala de aula, como se relaciona com os alunos, se estão frequentando realmente, se cumpriram a carga horária do estágio em sala, como foi o seu desempenho. Eu penso que mesmo não sendo da responsabilidade deles, mas o desempenho do estagiário pode comprometer o trabalho da escola, positiva ou negativamente.

Nos depoimentos das três estagiárias percebemos que não há, por parte da gestão da escola, a preocupação de acompanhar os estágios ocorridos na instituição. Contudo, entendemos que, como instituição formadora, a escola não pode limitar-se à condição de recebedora dos estagiários. Não pode reduzir-se a um espaço de ocupação pelo estagiário e agir de forma descomprometida com a formação deste. É preciso que a escola assuma a coparticipação no processo de formação dos futuros professores.

As estagiárias também relataram a ausência de acompanhamento do professor de estágio da instituição formadora. Em suas entrevistas, revelam:

Não tivemos nenhum acompanhamento da faculdade. No último encontro do estágio, apresentamos nosso relatório, falamos como foi nossa experiência, mas ainda falta a presença do professor na escola. (JOANA DARC).

Eu vejo que os desafios do estágio estão relacionados principalmente à falta de acompanhamento, não adianta aumentar a carga horária do estágio e não ter acompanhamento nas escolas. Eu acho que deveria ter uma equipe de professores da universidade que fizesse esse acompanhamento. Eu entendo que se a universidade não acompanha, como é que vamos exigir que a escola faça sua parte? (MECY).

Essa estagiária sugere ainda:

Eu acredito que é o momento da universidade verificar como de fato os estágios estão sendo realizados na escola. Deve partir da universidade porque ela é quem é responsável pelo título desse futuro professor. É preciso repensar sobre essa questão.

Para Mecy, a falta de acompanhamento pela escola que recebe o estagiário e o desinteresse de alguns estagiários em suas práticas são consequência da falta de acompanhamento da instituição formadora. Sobre esse assunto, ela assim se posiciona:

A escola percebe que o aluno está ali só por estar, para cumprir uma disciplina. Não tem acompanhamento de ninguém. Se houvesse visitas, retornos após a realização dos estágios nas escolas, acompanhamento mesmo, com certeza haveria também uma maior preocupação da escola em acompanhar o estágio.

Desse modo, comprovamos que a passagem dos estagiários na escola, numa perspectiva qualitativa e interativa, representa ainda um desafio na formação dos futuros

professores, pois no estágio, da forma como vem ocorrendo, grandes oportunidades de amadurecimento da identidade profissional, de interação, de aprendizagem propriamente dita podem ficar subaproveitadas.

Portanto, compreender a escola como espaço de formação, vivenciá-la como um todo, adotar um olhar pedagógico no estágio, priorizar o acompanhamento aos estagiários, são alguns dos desafios do estágio supervisionado que sinalizam para a urgência de se repensar estratégias metodológicas dos estágios realizados na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho nos proporcionou uma reflexão sobre o estágio curricular supervisionado, na perspectiva dessa atividade como campo de conhecimento, de trocas de experiências e de construção da identidade profissional dos futuros professores, a partir de sua interação com o campo de estágio.

Procuramos compreender o estágio como possibilidade de construção de laços formativos entre alunas estagiárias do curso de Letras e os agentes de uma escola pública recebedora das licenciandas, durante o período de sua passagem pela instituição como aprendizes da docência.

Nessa perspectiva, focalizamos o estágio supervisionado na formação inicial como nosso objeto de estudo e refletimos sobre a formação do professor e sobre os fatores de influências do estágio na formação docente, a partir da relação entre estagiário e escola.

Em nossa pesquisa, apresentamos um referencial teórico sobre concepções de estágio supervisionado, com base em nossas categorias de análise, inseridas no contexto da formação de professores. Além disso, utilizamos documentos que regulamentam oficialmente as atividades referentes a esse componente curricular nas licenciaturas.

Registramos a compreensão das estagiárias acerca do estágio supervisionado e as aprendizagens construídas por elas durante essa etapa da formação docente realizada na escola. Verificamos de que forma o estágio tem contribuído para a formação docente na percepção das estagiárias que participaram de nossa investigação.

Descrevemos ainda como se deu o processo de interação formativa entre os sujeitos de nossa investigação e os agentes da escola campo de estágio. Nessa perspectiva, acompanhamos e analisamos as atividades pedagógicas desenvolvidas entre as estagiárias e os agentes da escola durante essa etapa da formação docente.

O processo de coleta de dados foi feito junto às licenciandas, diretamente na escola campo de pesquisa. Os instrumentos utilizados na pesquisa de campo nos permitiram descrever o contexto das interações formativas das estagiárias com os agentes da instituição recebedora.

Nessa etapa da investigação, tomamos como análise o registro de observações feitas no campo de pesquisa, as transcrições das entrevistas semiestruturadas, as respostas obtidas através da aplicação do questionário com questões semiabertas e depoimentos das estagiárias registrados no relatório produzido pelas estudantes ao final do estágio.

Esses instrumentos metodológicos nos possibilitaram acompanhar e analisar sistematicamente atividades desenvolvidas entre as alunas estagiárias e os agentes da escola: professor regente, alunos, diretor, coordenadores pedagógicos e professor coordenador de área.

A opção pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso atendeu ao problema central de nossa pesquisa e contribuiu para a compreensão do fenômeno estágio supervisionado, com foco na relação formativa entre as estagiárias e a escola. Avaliamos que a escolha por essa abordagem metodológica respondeu satisfatoriamente às questões de nossa investigação.

A realização da pesquisa nos permitiu refletir sobre o estágio supervisionado como componente curricular no contexto da formação de professores e da influência da instituição escolar receptora de estagiários no processo dessa formação. O estudo nos levou a compreender a escola campo de estágio como espaço educativo e fator de influência na formação dos futuros professores.

Verificamos ainda nesse contexto a possibilidade de o espaço escolar possibilitar às estagiárias a condição de sujeitos do processo educativo, de interação e vivência de situações reais durante a realização do estágio.

A abordagem dessa temática nos proporcionou a constituição de elementos formativos, tanto teóricos como práticos, para a nossa vida acadêmica e profissional, favorecendo a ampliação de nossos conhecimentos nessa área.

Entendemos que nosso papel nessa investigação não tem a intenção de apresentar resultados definitivos nem de propor fórmulas para solucionar os problemas do estágio, principalmente por tratar-se de uma realidade dinâmica no campo educacional. Acreditamos, contudo, que a realização dessa investigação amplia as discussões e reflexões acerca do estágio supervisionado e da influência decorrente da interação entre os estagiários e as escolas para a formação do futuro professor.

Constatamos que embora as discussões acerca da concepção de estágio supervisionado tenham ganhado espaço nos últimos anos e contribuído para o entendimento de estágio em sentido mais amplo, permanece a ideia de estágio associada à aprendizagem da parte prática do curso, com finalidade específica de aprender como ensinar, reduzida à dimensão técnica do ensino.

Além disso, identificamos a tendência das estagiárias em valorizar a prática em detrimento do conhecimento científico da profissão e de associarem o estágio à estratégia de

validar as teorias aprendidas, ou seja, como forma de aplicar e de verificar os conhecimentos teóricos estudados na universidade.

Na percepção dos sujeitos da pesquisa, o estágio configura-se também como fator de influência na decisão sobre a escolha profissional, no momento da sua realização na escola. Verificamos que as estagiárias veem essa atividade como uma espécie de teste de resistência e de sobrevivência aos desafios da docência.

O discurso das futuras professoras denota certo pessimismo em relação à atividade docente. Constatamos que esse pensamento relaciona-se aos desafios da profissão, observados e vivenciados por elas durante o estágio de docência na escola. Para as estagiárias, a indisciplina e o desinteresse dos alunos são apontados como aspectos desafiadores em suas práticas. Porém, elas reconhecem que a partir dessas situações aprenderam, no decorrer do estágio, a buscar soluções alternativas a fim de resolver problemas como estes, próprios da prática docente.

Dessa forma, as estagiárias reconhecem a importância do estágio para a sua formação profissional como oportunidade de participar da realidade da escola, sob o ponto de vista de futura professora, o que lhe confere um olhar diferenciado em relação ao campo de estágio.

Outro aspecto enfatizado pelas futuras professoras referiu-se à vivência do estágio em escolas de nível fundamental e de nível médio ao longo do curso, avaliada pelas estagiárias como positiva, pelo fato de ter permitido que elas tivessem contatos com realidades diversas, no que diz respeito às dimensões pedagógicas, organizacional, profissional e social de diferentes contextos escolares.

Constatamos que na compreensão das estagiárias a escolha da instituição para a realização do estágio, feita por elas, é um fator de influência positiva no desenvolvimento do estágio. Dentre os critérios considerados pelas licenciandas, predomina como fator determinante em suas escolhas pelo campo de estágio, a relação de aproximação que as estagiárias estabelecem com as pessoas da escola.

Na percepção das licenciandas o processo de interação com a escola campo de estágio teve como marco inicial o ingresso em sala de aula. Para elas, o estágio propriamente dito se inicia e resume-se basicamente ao espaço da sala de aula. As outras etapas do estágio como a escolha e a visita à escola são entendidos como parte burocrática do estágio, embora considerem importantes esses momentos.

Verificamos que a interação formativa das estagiárias no espaço escolar se efetivou de forma limitada à sala de aula, na interação com o professor regente e com os

alunos. Na escola recebedora das estagiárias o acompanhamento foi realizado basicamente pelo professor regente.

A integração das estagiárias na escola se deu de forma restrita às atividades desenvolvidas em sala de aula. Não houve envolvimento das estagiárias em outras atividades fora dos horários de estágio. Um problema agravado pela dificuldade em conciliar os dias e horários de estágio às aulas na universidade.

Na opinião das licenciandas, a ausência de acompanhamento da instituição formadora e da escola campo de estágio é um aspecto negativo no desenvolvimento dessa etapa da formação docente. Para elas, esse é um problema que compromete de forma negativa a qualidade dos estágios nos cursos de licenciatura.

Verificamos que, embora o contato das estagiárias na escola tenha se dado de forma mais próxima com o professor regente, não houve interação entre eles no planejamento das aulas. Na prática, ocorreu basicamente o repasse de informações sobre o conteúdo a ser ministrado pelas estagiárias. A ação do professor regente no planejamento limitou-se à apresentação de algumas sugestões ou de alguns ajustes ao plano das estagiárias.

Essa pesquisa nos permitiu o direcionamento de um novo olhar para o estágio supervisionado realizado nas escolas. Compreendemos a urgente necessidade de se pensar essa atividade numa perspectiva mais ampla, que contemple a compreensão de estágio como atividade teórico-prática, indispensável à formação do professor, desenvolvida para além da sala de aula.

Nesse sentido propomos a realização dos estágios supervisionados sob a forma de projetos como alternativa de aproximar os estudos realizados na instituição formadora e na escola. Essa estratégia pode estimular nos estagiários uma postura investigativa, de autonomia, de compreensão da cultura escolar e de interação entre estagiários, professores orientadores e profissionais da escola.

Dentre os fatores que comprometem a interação dos estagiários no espaço escolar, verificamos que estes estão enraizados num problema antigo, que se refere à falta de acompanhamento aos estagiários pela instituição formadora. Reafirmamos o papel do professor supervisor de problematizar, planejar e acompanhar ações nas quais se reflita e redimensione a forma como o estágio é realizado nas escolas.

As considerações feitas nos chamam a atenção para a necessidade de se rever como o estágio tem sido compreendido pelos sujeitos envolvidos no processo educativo e qual tem sido o sentido da realização dessa atividade nos cursos de formação inicial de professores.

Diante da notória necessidade de estreitar os laços formativos entre estagiário e escola, propomos como alternativa a aproximação da universidade com a escola, através do desenvolvimento de trabalhos de extensão entre as duas instituições. Essa é uma forma de romper com o modelo de estágio tradicional desenvolvido do tipo: observação, participação e regência.

Entendemos que essa discussão perpassa pelo diálogo entre a instituição formadora e a escola recebedora de estagiários e pela definição de papéis do professor regente e do professor orientador de estágio. Há necessidade de uma compreensão e de uma relação pedagógica organizada, planejada pela universidade e a escola sobre a questão do estágio, para que revejam os limites e as possibilidades as duas instituições adquirirem uma postura profissional crítico-reflexiva relacionada à formação docente. Embora sejam de realidades diferentes, devem estar atentas para a aprendizagem do estagiário, no âmbito teórico e prático.

Os resultados da pesquisa sinalizam para a necessidade de ampliação da discussão acerca da influência que a escola recebedora de estagiários tem na formação de professores. A escola campo de estágio deve ser compreendida como espaço de formação do futuro professor.

REFERÊNCIAS

- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. de M. **Os saberes docentes na formação inicial do professor de física**: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. Publicado na Revista Ciência e Educação, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal, Porto Editora, 1994.
- BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.
- FARIAS, I. M. S. *et al.* **Trilhas do labirinto na pesquisa educacional qualitativa**: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, I. M. S. et alli (Org.) **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. – (Fundamentos da Pesquisa; v. 1. Coleção Métodos de Pesquisa).
- FAZENDA *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed., São Paulo: Paz Terra, 1996.
- GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990. – (Coleção magistério – 2º Grau).
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- LEAL, G. B. *et al.* **O estudo de caso na pesquisa educacional**. In: FARIAS, I. M. S. *et al.* (Org.) **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010. – (Fundamentos da Pesquisa; v. 2. Coleção Métodos de Pesquisa).
- LIMA, M. S. L. **O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, fortaleza.
- _____. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 4. ed., rev. e ampl. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. – (Coleção magister).
- _____. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livros, 2012 – (Coleção Formar).
- MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro.** Ver. Bras. Educ. [online]. 2009. Vol. 14, n. 40, pp. 143-155.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, A. V. da. **Estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura: momentos de vivência da profissão professor nas escolas de educação básica.** Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/073/73silva.htm>> . Acesso em: 13 abr. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Trad. De João Batista Kreuch. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THERRIEN, J. *Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente.* In: CARVALHO, A. D. F (Org.). **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência.** Teresina: EDUFPI, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. 21. reimp., São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, I. P. A. ; VEIGA, I. P. A. **A Aventura de Formar Professores.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010. v. 1. 95 p.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v. 4).

APÊNDICES

APÊNDICES A - Pesquisa sobre o estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estagiário e escola – questionário para os estagiários

Prezado Estagiário, futuro professor,

A pesquisa sobre “O estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estagiário e escola” tem como objetivo analisar a influência do estágio na formação docente, a partir da relação entre estagiário e escola. A efetivação dessa pesquisa conta com sua participação. Leia as perguntas com atenção, procure respondê-las de forma coerente, conforme sua vivência como estagiário. Lembre-se de que terá sua identidade preservada.

Obrigada pela sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,

Kílvia Soares de Oliveira Eugênio

APÊNDICES B

I-DADOS PESSOAIS

| | |
|----------------------------|-----------|
| Nome: | |
| Curso: | Semestre: |
| Disciplina do Curso: | |
| Escola (local de estágio): | |
| Disciplina de Estágio: | |

II-QUESTIONÁRIO

- 1 Em que o estágio influenciou ou não na sua opção pela docência?
- 2 Quais aprendizagens você leva das experiências de estágio para sua vida profissional?
- 3 A partir da sua vivência como estagiário(a), como você conceitua o estágio de docência?
- 4 Em sua opinião, qual a importância do estágio supervisionado enquanto componente curricular para os cursos de formação de professores?
- 5 Como foi sua interação formativa, enquanto estagiário, com os agentes da escola (professor da turma, alunos, gestores, professor coordenador de área)? Comente sobre sua interação com cada um.
- 6 Como foi sua participação e interação na vivência das atividades escolares durante o estágio supervisionado (conselhos de classe, reuniões de pais, planejamentos coletivos e/ou por área, encontros pedagógicos, momentos sociais, encontros informais, outros)?
- 7 Que saberes específicos da profissão docente o estágio supervisionado lhe proporcionou?
- 8 Em relação à escola campo de estágio:
 - A.() Foi escolhida pelo professor da disciplina de estágio.
 - B.() Foi escolhida por você.

Se a escola foi escolhida por você, comente: O que motivou ou quais aspectos motivaram a sua escolha pela escola, campo de estágio?

APÊNDICES C - Roteiro de Entrevista

- 1 Como foi sua experiência de estágio?
- 2 Quais eram suas expectativas em relação ao estágio, à escola, aos alunos, ao professor?
- 3 Quais foram as contribuições dessa experiência para sua formação?
- 4 Como você analisa a escola como espaço de formação para o futuro professor, a partir do estágio?
- 6 Você participou de atividades pedagógicas na escola? Quais? Como foi sua participação?
Como foi sua relação com as pessoas da escola?
- 7 Qual o significado do estágio para você?
- 8 Quais os desafios do estágio supervisionado?