

Olh@res

Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP

Ano 1 - 2013
Volume1



Sumário

Dossiê - Estágio

Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas Agnese Infantino (Universidade de Milano-Bicocca) 7-39

La formación práctica en instituciones formadoras de docentes en la Argentina
Raul A Menghini (Universidad Nacional del Sur) 40-63

A Supervisão dos Estágios de Ensino pelos Professores da Educação Básica: desafios e limitações Dimair Souza França (UFMS) 64-89

O estágio supervisionado e a constituição da profissionalidade docente Maria de Fátima Garcia & Francisca Geny Lustosa (UFRN) 90-115

Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador Larissa Cerignoni Benites, Marina Cyrino & Samuel de Souza Neto (UNESP) 116-140

O estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio Roseli Cação Fontana (UNICAMP) 141-162

O estágio de observação e as apreciações valorativas dos estagiários Lilian Cristina Buzato Ritter & Cláudia Valéria Doná Hila (UEM)..... 163-182

Estágio e formação de docentes de Educação Infantil em cursos de Pedagogia Viviane Drumond (UFT)..... 183-206

Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de Licenciatura Integrada Tacita Ansanello Ramos & Maria Inês Petrucci Rosa (UNICAMP) 207-238

A construção social do currículo do curso de História da UFMG: a prática de ensino Julio Emilio Diniz-Pereira & Vyasa Puja Peres Teixeira (UFMG) 239-262

Olhar pelo buraco da agulha: numa proposta de estágio e formação de professores/as em Ciências Sociais Marcia Aparecida Gobbi & Maria Cristina Stelo Leite (USP) 263-283

O estágio supervisionado na formação do professor de Matemática: refletindo sobre as experiências Wellington Lima Cedro (UFG) 284-302

O estágio supervisionado em matemática como espaço de desenvolvimento da epistemologia da prática docente Francisco José de Lima (IFCE) & Isaías Batista de Lima (UECE) 303-324

Análise da proposta de estágio na Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo Mônica Caldas Ehrenberg & Marcos Garcia Neira (USP) 325-348

Da construção de uma proposta de estágio na modalidade à distância: a experiência da UFSCAR Josiane Pozzatti Dal-Forno (UFSCAR), Renata Portela Rinaldi (UNESP) & Luciana Cristina Cardoso (UFSCAR) 349-377

Abordagens interdisciplinares nos estágios curriculares na formação de professores Eliana Ayoub & Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP) 378-400

Interdisciplinaridade: Uma Experiência na Formação Docente na relação com artefatos culturais Maria Inês Petrucci Rosa (UNICAMP) 401-415

Entrevista

- Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 416-418

Relato de Experiência

- Adaptação curricular e o aluno com deficiência intelectual: relato de experiência de estágio curricular*** Aline Nathalia Marques & Márcia Duarte (UFSCAR) 419-435

- A parceria Escola-Universidade no protagonismo da formação docente: leituras e olhares*** Simone Nacaguma & Álvaro Antonio Caretta (UNIFESP) 436-454

Artigo

- La infancia en el discurso médico-académico Córdoba, Argentina (1900- 1950)*** Nidia Elinor del Carmen Bisig (Universidad Nacional de Córdoba) 455-476

- MOVA-Guarulhos: um espaço de militância e o perfil do seu educador*** Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias (UNIFESP) & Patrícia Claudia da Costa (UFV) 477-499

Resenha

- Estágio supervisionado nas licenciaturas: concebendo o objeto sob a ótica dos estudos da linguagem*** Marília Curado Valsechi (UNICAMP) 500-504

- Conversas com pós-graduandos*** Mariana Silva Santos (UFOP) 505-510



ESTÁGIO E FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CRECHES PÚBLICAS ITALIANAS

Agnese Infantino

*Faculdade de Ciência da Formação da
Universidade de Milano-Bicocca*

Resumo

O estágio universitário na formação dos futuros professores de creches pode ser uma ocasião importante para aproximar a formação da creche, a partir da centralidade da dimensão da prática. É no contato com a prática educativa que os estudantes podem desenvolver um pensamento reflexivo e crítico, competência fundamental no trabalho educativo, em particular com a primeira infância. As figuras da professora tutora de creche e do supervisor em sala sustentam o desenvolvimento de processos de aprendizagem e de conhecimento em que os estudantes desempenham um papel ativo, de protagonistas diretos na criação do saber. Em particular, merecem ser investigadas as dinâmicas da formação de cuja prática participam, em uma marcada interação mútua, estagiário e tutor. Esclarecer e conhecer melhor as modalidades dessa relação formadora daria uma contribuição ao valor da prática como dimensão constitutiva do saber e da formação em educação. O artigo descreve um percurso de estágio universitário na Itália, destinado a estudantes que escolheram o âmbito da primeira infância, discutindo os principais nós críticos e os pontos fortes do planejamento educacional.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação docente; Estágio universitário.

TIROCINIO E FORMAZIONE SUL CAMPO NEI SERVIZI EDUCATIVI ITALIANI

Riassunto

Il tirocinio universitario nella formazione dei futuri educatori può essere un'occasione importante per avvicinare la formazione in servizio e quella di base a partire dalla centralità della dimensione della pratica. E' nel contatto con la pratica educativa che gli studenti possono formarsi a un pensiero riflessivo e critico, fondamentale competenza nel lavoro educativo, in particolare con la prima infanzia. Le figure dell'educatrice tutor sul campo e del supervisore in aula sostengono lo sviluppo di processi di apprendimento e di conoscenza in cui gli studenti svolgono un ruolo attivo, di diretti protagonisti nella creazione di sapere. In particolare meritano di essere indagate le dinamiche della formazione sul campo alle quali partecipano, in un'interazione improntata alla reciprocità, tirocinante e tutor. Chiarire e conoscere meglio le modalità di questo rapporto formativo darebbe un contributo al valore della pratica come dimensione costitutiva del sapere e della formazione in educazione. L'articolo descrive un percorso di tirocinio universitario rivolto a studenti che hanno scelto l'ambito della prima infanzia discutendo i principali nodi critici e i punti forti del progetto formativo.

Parole chiave: Educazione della prima infanzia; Formazione in educazione; Tirocinio universitario.

UNIVERSITY INTERNSHIP AND TRAINING IN THE FIELD IN EDUCATIONAL ITALIAN SERVICES

Abstract

University internships as part of the training of future teachers offers an important opportunity to bring together in-service and basic training stemming from practice. Thanks to direct contact with educational practice, students can develop reflection and critical thinking, a fundamental aspect in education, especially with young children. The tutor in the field and the supervisor support the development of the learning processes in which the students play an active role, as direct protagonists in creating knowledge. It is worth investigating the dynamics of training in the field where they are active members, an interaction characterized by the reciprocity of the intern and the tutor. Clarifying and looking into how this training relationship works can contribute to the value of teaching practice as a dimension which constructs knowledge and training in education. The article describes university internship for early childhood education students and discusses the main critical aspects and strong points of the training project.

Key words: Early childhood education; Teacher Training; University internships.

Premissa

Nesta reflexão, procurarei relacionar duas dimensões estritamente correlacionadas: o estágio formativo e a formação na prática pedagógica da rede pública de creches italianas. Tentarei ilustrar o sentido desse enredo e do interesse heurístico que se segue.

O estágio é uma atividade formadora integrante dos diversos cursos de graduação universitária com finalidade de formação de base para educadores e professores. No âmbito do curso de Graduação em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências da Formação, da Universidade de Milão-Bicocca¹, o estágio se estrutura em diversas modalidades, dentre essas aquela da “Pequena Infância”, e permite desenvolver uma experiência formadora na prática pedagógica dentro de uma unidade da rede pública ou domiciliar voltada às crianças pequenas (creches, creches integradas com a família, com a comunidade).

O estágio pode ser interpretado como um campo educativo “interno” dos percursos universitários e, neste caso, segue uma organização com a finalidade de cumprir o trabalho educacional, privilegiando os momentos e as dinâmicas ligadas principalmente aos atores internos ao mundo universitário: os docentes e, obviamente, os estudantes. A experiência nas creches, ligada às fases de participação – mais (ou menos) ativa e envolvente – dos estudantes nas dinâmicas educativas das creches públicas que os hospedam, constitui, com toda a riqueza do material educativo que se pode obter, o objeto de análise e da

¹ Trata-se de um curso superior de três anos, que permite aos graduados conseguir um diploma como educadores e encontrar uma colocação profissional no setor de educação infantil, como creches e unidades domiciliares ou comunitárias, no território italiano. Segundo a lei da Região da Lombardia, de acordo com o Decreto da Junta da Região n. 20588 de 11/02/2005, para trabalhar nos serviços educacionais da infância (creches, berçários, maternais), não é requerido exclusivamente o diploma, são também considerados válidos os títulos de magistério ou técnico em ensino infantil. O percurso do estágio da modalidade “Pequena Infância” nasceu em 2004 e foi caracterizado por um progressivo aumento dos estudantes. Atualmente estão envolvidos aproximadamente noventa estudantes, duas dezenas de supervisores, e há, em curso, uma centena de acordos com entidades públicas e particulares que gestam creches e unidades domiciliares e/ou comunitárias. Durante este ano letivo serão feitas importantes reorganizações do percurso de estágio que aqui se descreve, em função da nova organização do curso superior ditado pelo Ministério da Instrução da Universidade e da Pesquisa da Itália.

reflexão pedagógica conduzida em sede universitária.

No percurso educacional a que me refiro, a tentativa foi, por sua vez, de fazer algumas experiências na prática pedagógica das creches, não como objeto de uma reflexão *a posteriori*, mas como um sujeito em interação com o saber universitário; nessa perspectiva, foi pesquisada uma conexão mais estreita e dinâmica entre mundo e saber universitário e mundo e saber das creches. Isto é, foi colocada em discussão a ideia de um percurso de estágio fundado sobre dois momentos distintos: um sobre o momento em campo, na experiência direta em uma creche; e o outro momento, em uma aula dedicada à reflexão e ao discurso pedagógico.

Em linha com a tradição do pensamento ativo, pela educação ativa antes e consolidada depois com os desenvolvimentos do paradigma ecológico e sócio-construtivista, o estágio é compreendido como um contexto formador teórico-prático, quebrando a implícita suposição de que o momento teórico deve prevalecer sobre o prático. Principalmente na educação da primeira infância, a “prática” educativa é saber, a experiência é pensamento; não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade refletida, distinguindo claramente entre teoria (que tem lugar na sala de aula) e prática (que se faz nas creches) (INFANTINO, 2008).

Nesse sentido, o estágio foi interpretado dialeticamente como movimento de abertura necessária da formação universitária para o exterior, procurando ativamente interlocução e colaboração formativa com as creches públicas e com as educadoras de creche diretamente envolvidas no estágio na qualidade de tutoras. O resultado é uma complexidade do cenário educacional, pois os atores, nesse processo de estágio, são sempre, pelo menos, três: estudante, supervisor universitário, educadora tutora de creche interna na creche.

Dessa forma entendido, o estágio, que mantém certamente como sua principal finalidade a formação dos estudantes, torna-se, ao mesmo tempo, ocasião cultural para promover o saber e a cultura pedagógica sobre a infância nas creches, pois estimula a reflexão de parte das educadoras de creche que já

operam na área, envolvidas no estágio como tutoras dos estudantes, e também as envolve intelectualmente.

Dessa abertura decorre a conexão dos temas e das questões ligadas diretamente ao estágio universitário com os processos mais especificamente correlacionados à formação na prática pedagógica das creches.

Isto é, o fato de ativar e solicitar, a participação das educadoras de creche como tutoras dos processos educacionais do estágio por parte das educadoras de creche na qualidade de tutora levanta questões específicas ligadas ao profissionalismo e às competências formadoras específicas necessárias para que uma educadora de creche, com experiência de trabalho numa creche, possa aplicar as próprias competências profissionais num outro âmbito educativo: a formação de novas figuras educativas.

Abre-se, deste desse modo, todo um outro nível de reflexão ligado às dinâmicas e às condições (individuais, de grupo, da creche, institucionais) que devem ser pesquisadas, apoiadas e tratadas a tempo, para que a formação em campo realizada pela tutora seja realmente possível, viável e sustentável, quer por parte da educadora de creche, quer por parte da creche.

É neste ponto que emerge a importância da dimensão pedagógico-organizacional das creches: o estágio (INFANTINO, 2002), nas suas implicações na prática pedagógica, torna-se um porto para as creches e para seus intrincados fatos internos, que, somente na presença de algumas circunstâncias, podem, de fato, oferecer-se como campo de formação para os estudantes; e, ao mesmo tempo, de autoformação para as educadoras de creche.

Visto por essa perspectiva, o estágio evidencia um âmbito formativo com elevadas potencialidades, não fechado em si mesmo, colocado no cruzamento de múltiplas dimensões, caracterizado por processos de várias naturezas: não só formativa, mas também institucional, organizacional e, não menos importante, de políticas das creches; ao mesmo tempo, emergem questões heurísticas amplas, relativas às finalidades e aos objetivos educacionais do estágio para os estudantes e para as figuras das educadoras tutoras de creche, por exemplo,

ligadas às dinâmicas formadoras mais eficazes para apoiar processos de aprendizagem e formação, fundamentadas na direta participação dos estudantes na prática pedagógica das creches.

Se a formação acontece de modo significativo nas creches, facilitada pela intervenção das educadoras tutoras de creche, então é importante, por um lado, questionar as modalidades mediante as quais se desenrola efetivamente a relação formativa entre estagiário e tutora; e, por outro lado, pôr em prova as especificidades e as condições dessa particular forma de aprendizagem, na qual, com dinâmicas específicas e diversificadas, aprende tanto o estudante, quanto a educadora tutora de creche que o auxilia (AGLIATI e INFANTINO, 2010).

O sistema formativo e as escolhas estruturais

Antes de expor de modo detalhado a estrutura organizacional e o projeto formativo do percurso do estágio, será necessário indicar alguns elementos relativos aos pressupostos pedagógicos subjacentes.

O estágio, articulado no segundo ou terceiro ano da graduação, estrutura-se complexamente em duzentos e cinquenta horas e consente dez créditos formativos universitários que, portanto, ajudam a completar o percurso formativo dos estudantes. O primeiro e o segundo ano de estágio se desenvolvem com objetivos e articulações específicas, no âmbito de um planejamento educacional abrangente, e respeitam algumas escolhas estruturadas subjacentes, relativamente a:

- grupos estabelecidos de estudantes
- figura do supervisor universitário
- coordenação e planejamento conjuntos

Os *grupos de estágio* são formados no segundo ano e permanecem iguais também no terceiro. Criar um grupo estável é importante. O grupo dos estudantes, que varia em torno de vinte componentes, torna-se a sede para partilhar pressupostos e referências pedagógicas, para debater ideias e experiências conduzidas em contextos que podem também ser muito diferentes

entre eles em territorialidade sociocultural, em tipologia de creche. É uma dimensão coletiva, mas, para as contidas extensões quantitativas, não parece ser dispersiva e generalizante como, por vezes, são as aulas na universidade quando lotadas. Podem emergir e ter espaço modalidades diferentes da construção do conhecimento e saberes a partir de uma visão plural da realidade das creches, dos estilos educativos observados, das leituras realizadas pelos mesmos estudantes, que podem ser discutidas, entendidas, comparadas e analisadas.

A estabilidade do grupo e a possibilidade de se encontrar e se reencontrar, compartilhando um caminho temporal estendido, propiciam condições favoráveis não somente para confrontar complexos conteúdos educativos, que implicam evolução e desenvolvimento no tempo, mas também para chegar ao progressivo conjunto de um método de trabalho, com a finalidade de individuar e de definir a natureza dos conteúdos e dos problemas educativos com os quais se entra em contato na prática pedagógica das creches.

Os estudantes que estão se formando para, no futuro, serem profissionais da educação no âmbito da primeira infância precisam treinar o olho e a mente para saber compreender e investigar de maneira crítica as áreas relevantes, quando, por exemplo, se observa uma situação educacional; muitas vezes, num debate de um caso educativo, fundamental para a formação, parece mais emblemática a questão relativa ao método de análise do que o conteúdo específico envolvido num único episódio. Assim definido, o trabalho de análise envolve não somente um único estudante, mas todo o grupo, e se criam condições para uma abordagem analítica da realidade baseada no debate e na visão plural e coletiva dos problemas, como depois será (ou deveria ser) no trabalho efetivo nas creches, onde é importante a capacidade de ver um mesmo problema por vários pontos de vista, para considerar as hipóteses de intervenção em uma gama de múltiplas possibilidades.

Numa situação protegida, como resulta das pressões reais do trabalho educativo na creche, os estudantes podem experimentar algumas dinâmicas que depois caracterizarão a vida dos grupos de trabalho: achar a palavra e os modos para

experimental o próprio ponto de vista; dialogar em torno de um objeto comum, harmonizando visões diversas; fornecer uma contribuição à discussão; escutar e compreender o ponto de vista expresso pelos outros; aceitar e enfrentar um conflito. O grupo pode, portanto, ser sede preciosa para aprendizagens e meta-aprendizagens.

O fato de o supervisor universitário também ser o mesmo durante os dois anos de estágio facilita o estabelecimento de uma relação de entendimento mútuo e permite individualizar, o quanto possível, as atenções na formação.

Outra importante escolha se refere na à figura do *supervisor*, que não é um docente universitário, mas um profissional experiente em creches, selecionado por sua experiência na prática pedagógica. Supervisores são coordenadores de creches, de formadores e de educadoras que operam nas instituições para a primeira infância e estão familiarizados com os temas, as questões e as áreas sensíveis do trabalho educativo, porque lidam diretamente com tudo isso em seu trabalho. O saber que se busca ativar no âmbito da supervisão não é abstrato e teórico, mas é o saber da experiência educativa e pedagógica para os fatos e os problemas educativos, colocando em constante interação os temas teóricos com os vínculos institucionais, as necessidades educativas com organizações conjuntas, as questões individuais com as visões sistemáticas da complexidade do trabalho em rede; procura fazer dialogar abordagens metodológicas, linguagens e conhecimentos que têm diferentes proveniências disciplinares e precisam de uma interconexão dinâmica no trabalho educativo. Mais do que propor modelos e paradigmas predefinidos, o supervisor pede aos estagiários a reflexão e a problematização da realidade observada nas creches; ajuda a colocar questões e a formular hipóteses para orientar por meio de uma compreensão não superficial das dinâmicas educativas; orienta um trabalho de observação cuidadoso e uma atenta documentação do material de variada natureza levantada nas creches. Em suma, oferece um suporte teórico-metodológico totalmente específico, que não se sobrepõe, de forma alguma, ao modo de trabalho educacional desenvolvido pelos docentes ao longo das aulas

na universidade. Nesse sentido, o supervisor não organiza os encontros como se fossem uma aula de escola; estimula o grupo por meio de dinâmicas de ativa e direta participação, acolhendo e estruturando formas legíveis o material educativo que os próprios estagiários levantaram durante sua permanência nas creches.

Os assuntos e temas específicos de que cada grupo trata variam muito; portanto, cada supervisor desenvolve um próprio itinerário formativo, também em função das características e das necessidades de aprendizagem do grupo de estudantes com o qual trabalha, tendo em conta as diretrizes e as orientações do projeto educacional comum, desenvolvido e compartilhado por todos os supervisores durante reuniões periódicas de coordenação ao longo do ano.

A outra dimensão fundamental na qual, de fato, se investe muito é relativa à *coordenação dos supervisores*. O planejamento do percurso do estágio é âmbito de debate e de discussão em grupo e, ao longo do tempo, conduziu à definição de propostas e estratégias operacionais que passaram por mudanças e reajustes. Os tempos e a escansão temporal das propostas; a tipologia das ofertas; a abordagem e a orientação formativa, além, obviamente, dos objetivos e dos meios de intervenção – todos esses elementos projetados são âmbito de discussão e de comparação para definir percursos educacionais compartilhados e comuns, às vezes alcançados no final de debates difíceis, os quais, por parte dos supervisores, são prioridades expressas e escolhas metodológicas diferentes.

Um tema que, muitas vezes, reacende discussões é, por exemplo, o valor e o sentido educacional da observação. Alguns supervisores compartilham a ideia da observação como método de trabalho essencial e consideram importante orientar nessa direção o olhar dos estagiários desde o primeiro contato com as creches; outros atribuem menor valor à observação, primeiramente vista em termos instrumentais, e apontam o envolvimento dos estagiários na dinâmica das creches para obter material para análise, também de natureza reflexiva.

Outro tema que acalora o debate é o “objeto” a partir do qual começa o percur-

so de supervisão: alguns supervisores acreditam que devam estar relacionados os contextos educativos em sua materialidade e em seu valor simbólico, as relações educativas e as situações diretamente observadas na prática pedagógica do trabalho educativo; outros pensam que seja prioritária a explicitação das ideias, das prefigurações, das expectativas dos estagiários, para encaminhá-los depois a um contato mais consciente com a realidade das creches.

Ao longo desses debates entre supervisores, assumem forma visões do trabalho educacional e de supervisão que remetem a pressupostos pedagógicos e a histórias profissionais e biografias educacionais diferentes, das quais emergem importantes reflexões e questionamentos jamais previstos, relativos aos modos e às formas mais eficazes nos processos de formação e de aprendizagem dos estudantes estagiários.

O trabalho de planejamento que acontece na coordenação é extremamente rico e intelectualmente desafiador – não é, com certeza, um exercício de rotina burocrático: o compartilhamento metodológico e estratégico que se chega a construir é o êxito nunca definitivo de animadas e preciosas discussões que tornam vital esse trabalho e corroboram, mais uma vez, o quanto é crucial e insubstituível a dimensão social nos processos educacionais.

Especificamente, é essencial salvaguardar um espaço de debate aberto e dialético entre supervisores, já que, por sua vez, são os mediadores e facilitadores das discussões e dos debates nos grupos dos estagiários.

O primeiro ano de estágio: para o trabalho educativo nas creches

O primeiro ano de estágio (que para os estudantes é o segundo ano da graduação) é denominado “propedêutico”, por sua natureza introdutória e pela progressiva aproximação do conhecimento do trabalho educativo nas creches. Para responder a esse objetivo, o percurso do estágio é articulado em cinquenta horas, subdivididas em reuniões com a supervisão, visitas às creches e trabalho individual.

Os estudantes geralmente não têm consciência do que são as creches e da complexidade do trabalho educativo que as caracteriza; de certo modo, eles gostariam de “mergulhar” o mais rápido possível nesse mundo, mas, ao mesmo tempo, demonstram receio e sentem-se despreparados. Por esses motivos, o primeiro ano de estágio facilita os variados níveis de contato entre estudantes e creches: um primeiro ocorre quando o supervisor acompanha seu grupo para visitar duas ou três creches; uma outra modalidade de contato é possível ao longo das reuniões de supervisão, das quais participam educadoras especialistas; e, finalmente, estabelece-se um primeiro contato com as creches, desta vez de caráter individual, com o trabalho de “mapeamento do território”, ou seja, quando os estudantes exploram (virtualmente e fisicamente) a variedade de creches em sua região.

O percurso de estágio começa quando, depois de formado o grupo e ocorrido pelo menos um primeiro encontro para reconhecimento, o supervisor acompanha uma visita de seu grupo em uma unidade da rede pública ou domiciliar voltada às crianças pequenas (creches, creches integradas com a família, com a comunidade), fora do horário de funcionamento, ou seja, quando as crianças não estão, ou nos ambientes onde elas não estão presentes. Essa é, muitas vezes, a primeira vez que os estudantes entram em uma creche e, com certeza, em uma comunidade. As expectativas e as emoções são muito grandes. Às vezes, esse momento é precedido por um encontro com uma educadora ou coordenadora da creche, que introduziu os temas e as questões relacionadas especificamente ao trabalho no contexto educativo que será depois visitado.

A ideia básica é permitir aos estudantes entrar em contato com uma creche e com um trabalho educativo em uma modalidade “guiada”. Ou seja, dentro de um percurso pensado metodologicamente para evidenciar e tornar particularmente visíveis alguns elementos do contexto organizacional e educativo sobre o qual se quer direcionar a atenção e que, feito de forma diferente, correriam o risco de ser ofuscados por todos e ignorados por um olhar ingênuo. Ao visitar os ambientes da creche, chama-se a atenção, por exemplo,

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 7-39, maio. 2013.

ao que está pendurado nas paredes para decorar e para comunicar; à quantidade e à tipologia dos materiais à disposição das crianças; à localização espacial dos objetos.

O espaço fala, revela, induz a compreender as ideias implícitas e as escolhas deliberadas feitas por quem o predispõe; conta os pensamentos que norteiam o estar dos adultos com as crianças; permite imaginar os modos como crianças e adultos compartilham o tempo e o espaço. Expressa um planejamento e um pensamento educacional que permitem, se quiser, reconhecer a cultura pedagógica daquela creche.

Visitados os ambientes, há depois um tempo dedicado ao debate com o coordenador e com uma ou mais educadoras da equipe. Esta é a ocasião para fazer perguntas, pedir mais detalhes e explicações – em suma, recolher, de modo direto, o pensamento daqueles que operam na creche, ouvindo-os contar episódios significativos e emblemáticos. A visita permite ver ao vivo uma creche, debater com as educadoras, experimentar metodologicamente uma modalidade de conhecimento de uma creche, o que será útil logo mais, quando for necessário organizar algumas visitas individuais durante o trabalho de mapeamento.

O outro importante momento do percurso do primeiro ano refere-se aos encontros organizados com educadoras especialistas que, em função da experiência profissional maturada, são importantes interlocutores para descrever de maneira profunda algumas dimensões constitutivas do trabalho educacional.

Nessas ocasiões, o relato toma formas muito diferentes, traçando as especificidades biográficas e profissionais das pessoas envolvidas. A intenção é fazer emergir, por meio das palavras, a narração de quem o vive cotidianamente, a complexidade do trabalho educacional, contextualizando-o no quadro do sistema organizativo, legislativo, institucional, político em que se põe. Um dos primeiros objetivos com o qual se mede o percurso do estágio é, a bem da verdade, trazer, em primeiro lugar, aquelas dimensões normalmente ig-

noradas e implícitas da vida das creches, mas que, embora de maneira escondida, influenciam e, às vezes, determinam os eventos educativos mais visíveis – e, justamente por isso, devem ser conhecidas.

A tentativa é de constatar como o trabalho educacional não consome a relação (também absolutamente central) da educadora de creche com a criança; essa percepção implica um complexo de outros níveis de conhecimento e forma de gestar (sempre que possível!). Contribui também para este objetivo o trabalho individual de mapeamento do território para o qual cada estagiário é designado, a fim de averiguar a oferta de creches na área geográfica em que reside.

Não se trata de um simples “censo”, mas de um profundo monitoramento das creches existentes, que serão catalogadas por tipologia, formas de gestão, características do projeto. Algumas serão também visitadas. Pouco a pouco, os estudantes recolhem documentos e informações sobre as creches, o que fornecerá ao supervisor material para analisar e compartilhar com o grupo. Com a confluência de todas essas fontes de conhecimento (as visitas nas creches, os encontros com as educadoras especialistas, a revelação da variedade das creches na região), o grupo, sob a orientação do supervisor, dispõe de um material amplo e diversificado, que fala da experiência educacional concreta nas creches e permite conduzir um trabalho de análise e debate que propicia aos estagiários construir e partilhar o saber e o conhecimento.

Torna-se possível visualizar algumas especificidades e peculiaridades que caracterizam as creches e o trabalho educacional, pondo a intervenção profissional da educadora de creche no ápice do projeto pedagógico-organizacional e da tipologia da creche onde opera. Recolhem-se linhas transversais e de especificidade no trabalho educacional feito, por exemplo, em uma creche e em uma comunidade, recuperando uma distância crítica que ajuda os estudantes na escolha relativa ao percurso do próximo ano, que os verá diretamente inseridos na vida cotidiana de uma creche.

Ao final desse primeiro ano, o supervisor estimula os estagiários a elaborar individualmente um relatório final que sintetize e discuta as fases mais incisivas

do percurso feito e a reelaborar uma reflexão pessoal.

O segundo ano: o estágio na creche

O tema dominante do segundo ano de estágio é justamente a inserção em uma creche. São muitas as passagens que precedem e acompanham este momento que, nas intenções do projeto, se caracterizaria por um progressivo envolvimento dos estudantes no cotidiano da creche, mas nem sempre é assim. Se, realmente, os tempos e as modalidades de desenvolvimento do trabalho educacional no primeiro ano de estágio são substancialmente definidos pelo grupo dos supervisores, em contrapartida, ao longo do segundo ano, o quadro se alarga e fica mais complexo, pois entram em cena as creches, que definem suas datas, prioridades e condições de colaboração.

A inserção de um estagiário no interior de uma creche, de um serviço integrativo ou de uma comunidade é um processo delicado, de predisposição de vários níveis, com providências, seja de natureza administrativo-institucional (estipular uma convenção; fornecer um seguro; estabelecer um contato operativo com os responsáveis), seja de natureza de projeto e relacional (informar e compartilhar no grupo educativo as novas responsabilidades; estruturar um plano de trabalho; acordar os tempos de dedicação de cada estagiário).

Os modos e os tempos com os quais se executa concretamente o estágio na prática pedagógica são responsáveis, portanto, pelo equilíbrio entre as exigências da creche e aquelas do projeto universitário. Algumas creches investem muito nessas experiências, trançando potencialidades formadoras e de desenvolvimento em prol dos funcionários (da própria creche) e expressam grande disponibilidade e adesão às propostas colocadas por eles; outras creches lidam com esforços organizacionais internos ou simplesmente menos orientados em formas de abertura para o exterior e exprimem uma disponibilidade mais limitada e vinculada. Isso se traduz em fatos de muitas maneiras: em alguns casos, as creches não definem uma figura de tutor, mas atribuem essa função ao

coordenador, que, muitas vezes, opera em outras creches e não é presente no cotidiano da creche onde, por sua vez, o estagiário tem sua experiência; ou também se definem alguns períodos de disponibilidade muito concentrados, que impedem uma diluição do estágio no tempo; ou, ainda, opta-se por uma imersão imediata do estagiário na gestão de algumas situações com as crianças; ou também, ao contrário, o colocam sempre à distância, em posição de observador. Essas questões, que poderiam parecer marginais, têm um impacto profundo no andamento e nos êxitos do estágio, e os estudantes, com o tempo, tornam-se conscientes.

Por todas essas razões, o objetivo do primeiro período de inserção é ligado ao conhecimento da implementação pedagógico-organizacional da creche. Os estagiários são incentivados a adotar um posicionamento que poderíamos definir antropológico, ao observar, como “estrangeiros”, a realidade e a cultura nas quais foram inseridos, para se questionarem sobre aquilo que é dado como óbvio e desconsiderado por aqueles que são parte da creche e partilham a cultura educacional. Os horários, os arranjos de acolhimento das crianças na parte da manhã, a cor das paredes, a quantidade de jogos, os turnos do pessoal: é a fase em que é lícito questionar e perguntar de tudo, para poder entrar em contato com a cultura da creche que recebe o estudante. Isso significa traçar sinais, símbolos e expressões do pensamento e da cultura pedagógica; documentar as atividades diárias para perceber as escolhas de referência educativas; observar as relações entre todas as pessoas presentes na creche: o levantamento apurado desse material fornece elementos úteis para compor um primeiro quadro de conhecimento indispensável para encontrar uma colocação coerente no sistema. A educadora tutora de creche, a partir desse ponto de vista, desenvolve um papel insubstituível e imprescindível, fornecendo todas as informações e indicações (também aquelas estritamente materiais e logísticas) necessárias para que o estagiário possa fazer seu trabalho.

Estas primeiras fases de exploração na prática pedagógica acontecem, na realidade, de maneiras muito diferentes, em função das características e das

competências de cada estagiário ou das efetivas disponibilidades das creches, que, algumas vezes, envolvem os estagiários, desde o começo, em experiências diretas, na prática pedagógica com as crianças. É, principalmente, o caso das comunidades. Nesses casos, manter uma atitude distanciada e um olhar de observação é quase impossível, e se faz necessário, então, capacitar os estagiários para um intenso trabalho de documentação *a posteriori*, que resguarde a possibilidade de conservar o caminho e a memória das situações e das dinâmicas educativas das quais participaram. Além disso, para um estudante inexperiente, manter em foco essa dupla atenção não é, de fato, simples; e é sempre muito alto o risco de serem oprimidos e engolidos no centro dos problemas e das questões educativas e relacionais cujo significado e abrangência seriam difíceis de se compreender plenamente, por causa de sua inexperiência.

De natureza oposta são as dificuldades que devem ser afrontadas por quem faz o estágio em creches excessivamente cautelosas, que nunca consentem aos estagiários enfrentar situações de maneira direta na prática pedagógica da participação. Entre esses opostos extremos, há toda uma gama variada e majoritária de práticas de estágio, em que, gradualmente, os estudantes entram nas creches, se ambientam e, progressivamente, se aproximam do trabalho da educadora tutora de creche, para tentar enfrentar, de forma direta, algumas situações sob o olhar atento do tutor.

Ao longo dessas experiências, os estagiários são, de qualquer forma, encorajados a envolver-se num constante trabalho de observação. Por que essa ênfase no momento da observação? A observação durante o estágio não finda na elaboração de protocolos de observação para um simples exercício técnico, mas é proposta como método de trabalho: pensa-se na observação como técnica, então, esta se concentra nas estratégias e nos instrumentos que tornam possível o levantamento dos dados, ativando um processo substancialmente finalizado para a elaboração de material para observação; pensa-se, também, que a observação, enquanto método de trabalho, se refere a um processo articu-

lado em que é envolvida a educadora de creche com seu pensamento e com suas modalidades de intervenção nos contextos educacionais. Ela parece estar relacionada com as crianças e com a realidade de que faz parte, para reconhecer o ponto de vista dos outros; para fazer hipóteses e projetar intervenções, em sintonia com as necessidades e as exigências das pessoas com as quais se relaciona; para operar uma efetiva descentralização, em benefício das crianças e dos adultos que se utilizam da creche.

A observação como método implica uma atitude educativa fundamental, baseada na capacidade de pensar e refletir, enquanto os estagiários se envolvem como atores na ação em curso; sustenta uma atitude de lúcida presença profissional descentralizada, para propiciar comportamentos e intervenções educativas que, fundamentados na escuta e na compreensão profunda daquilo que está acontecendo no contexto e com as outras pessoas, possam ser realmente um benefício para as crianças.

Nesse sentido, a observação não é exatamente uma técnica, mas um método de trabalho e, nessa perspectiva, é proposta aos estudantes. Se, portanto, a fase de início do estágio se abre com um período de conhecimento e observação da realidade da creche, de fato, o trabalho e a ação de observar não deveriam cessar nunca: precisam continuar a ser exercitados e consolidados ao longo da experiência do estágio, também graças à troca com a educadora tutora de creche.

Os protocolos observados tornam-se, na verdade, material de trabalho compartilhado pelo estagiário e pelo tutor que, a partir deles, realizam trocas e debates, aprofundam aspectos da vida cotidiana educacional, sobre a qual não seria possível debater enquanto a educadora de creche está ocupada com um grupo de crianças.

A constante troca e o diálogo sobre o trabalho educacional, sobre o que se pode falar, sobre por que razão existe uma documentação oferecem ao estagiário o terreno de base para experimentar diretamente na prática pedagógica, conduzindo uma proposta ou um momento do dia com um grupo de crianças. A

possibilidade de experimentar e de pôr em prova; de tentar fazer e de ser diretamente responsável por uma situação educativa com as crianças é muito importante para o estudante, que é posto em situação de verificar materialmente e emotivamente o que significa tomar conta de uma criança pequena, como se sente ao trocar uma criança, como se comporta durante uma disputa e/ou briga entre crianças. Em suma, precisa tentar, realmente, fazer o trabalho educacional que, até aquele momento, apenas leu, estudou e observou.

Tentar “fazer” ao longo do estágio significa envolver-se em situações educativas privilegiadas, por estar em um contexto protegido, sem o peso direto da responsabilidade e dos riscos nos confrontos entre as crianças, pois a responsabilidade é, a bem da verdade, da educadora tutora de creche, que mantém a titularidade completa, está presente e observa as intervenções feitas pelo estagiário. Se, de fato, nas fases precedentes, o estudante pode observar as modalidades de intervenção da educadora tutora de creche e das outras educadoras da creche, agora a situação é inversa: é a educadora tutora de creche que observa o estagiário em ação, e também sobre essas experiências ocorrem a comparação e a avaliação. Essa alternância dos papéis de ator e observador fundamenta os pressupostos para um relacionamento formador caracterizado pela reciprocidade de olhares, atenções, pensamentos.

Enquanto, nas creches, os estudantes estão engajados em um processo de conhecimento direto do trabalho educacional, durante as reuniões de supervisão, toda a riqueza e a complexidade dessas experiências se tornam objeto de análise e discussão em grupo, com a orientação do supervisor. A educadora tutora de creche pode fornecer indicações e aprofundamentos educativos relativos a contextos específicos e situacionais, e o supervisor expande a visão; solicita os debates; estimula o pensamento através de ligações teórico-práticas; chama a atenção aos planos implícitos e menos evidentes; sustenta a construção de uma perspectiva analítica e crítica. A supervisão, a partir da análise do caso, opera o nível de conceituação e de representação, mediante categorias educativas que possam ajudar a compreender os eventos

ocorridos e vividos pelos estudantes e atribuir significado a eles.

É evidente o quanto são turvos os limites entre o âmbito da supervisão em sala e aquele da experiência na prática pedagógica, tendo ambos como “objeto” o trabalho educativo explorado, embora com abordagens e campos de pertinência específicos. Aqui se impõe, em toda sua complexidade, o tema do valor e do significado da dimensão da experiência em educação e na formação. E, nesta óptica, o papel desenvolvido pela educadora tutora de creche é delicado.

O papel da educadora tutora de creche

Enfatiza-se de modo unânime a centralidade de experiência na formação na educação – penso o quanto isso é relevante na educação das crianças pequenas – e, ao fazê-lo, a partir das reflexões de Dewey (1929), se afirma o valor dos “fatos educativos”, ponto de início e de retorno para cada reflexão e indagação sobre a educação. Mas, na realidade, a experiência e o pensamento que sublinham a centralidade do momento experimental em educação, são um terreno extremamente vasto, habitado por uma pluralidade de ideias, paradigmas e interpretações. Logo, é necessário ir além da afirmação de uma genérica centralidade da dimensão experimental, para explicitar, de modo articulado, o papel e as funções da educadora tutora de creche.

Nesse sentido, é necessário referir-se a diferentes níveis de reflexão: um primeiro remete ao significado da experiência relativa ao profissionalismo da educadora tutora de creche, que é (ou deveria ser) capaz de desenvolver funções tutoriais, por ser figura “especialista”, que tem consciência e padronização das dimensões múltiplas com que se articula na experiência o trabalho educacional. É uma educadora de creche que maturou uma sólida experiência de trabalho na prática pedagógica e poderia ser definida como uma “profissional reflexiva” (SCHÖN, 1987), capaz de exercitar a própria *expertise* também em uma declinação formadora nos debates de estagiários inexperientes. No perfil da educadora tutora de creche não são relevantes sua idade, o tempo de casa ou sua formação, e, sim, as modalidades individuais e originais do todo, mediante as

quais ela tem e sabe ter experiência em seu trabalho educacional. Pode, portanto, dispor-se, não tanto como tutora, mas como modelo para um estagiário, para que, quando vier a atuar, ele possa “ter experiência” e não somente fazer ou repetir mecanicamente, sem pensar, as ações observadas, colocadas em ato por outros.

Outro nível de reflexão acerca da centralidade da experiência refere-se, portanto, às modalidades mediante as quais os estagiários se formam na experiência: o tutor não ensina a eles como fazer o trabalho educacional e não os confina a uma posição passiva de recepção de conteúdos e técnicas – ele os faz observar e aproximar-se do trabalho; sustenta e estimula nos estudantes processos de curiosidade, abertura, pesquisa, questionamento do momento que, como observa Schön (1987), significa “procurar alguma coisa”, implica a capacidade de reconhecer o que se está procurando. Mas ao estudante, no início, falta essa capacidade de reconhecer o objeto de sua pesquisa.

A experiência é, ao mesmo tempo, objeto e método da formação; a condição em que o estagiário desenvolve um papel ativo, deseja aprender e aceita sair no desconhecido, pôr-se em jogo, para adquirir um conhecimento que não é predefinido em um saber codificado, mas que se cria pouco a pouco, a partir do contato pensado com a realidade e com outros sujeitos do contexto em que se opera.

O outro aspecto que merece reflexão refere-se à natureza do saber educacional, saber composto, saber da experiência, em que, ao lado dos componentes definidos e reconhecíveis em seus fundamentos teóricos, convivem dimensões mais sutis, relacionadas a aquisições maturadas, experimentando e tentando fazer; ligadas a processos de descoberta e de pesquisa na prática, e não de aquisição e conhecimento de dados preexistentes. Muito do trabalho educativo (e da aprendizagem) provém de processos heurísticos e não pode ser objeto de ensino ou de pura transmissão de conhecimento nos debates de outros (COSENTINO e SANTINI, 2008).

Ter experiência na prática pedagógica, em um contexto protegido e com a

orientação de um supervisor, significa, para os estagiários, participar de um processo formador em que será possível aprender, ativando-se e medindo-se no fazer pensado; será possível compreender, observando e indagando-se.

A educadora tutora de creche desenvolve um papel complexo, ocupando-se, antes de mais nada, de garantir as condições de contexto complexas, para que esses processos de aprendizagem possam ter lugar no cotidiano da creche; e aproximando, sustentando o desenvolvimento desse percurso radicado na experiência.

É dever da educadora tutora de creche conhecer o estagiário e estabelecer um contato privilegiado que acompanhe no tempo sua permanência na creche; oferecer-lhe a possibilidade de estar presente nos vários momentos do dia educativo, para observar também educadoras e grupos de crianças diferentes. Oferecer-lhe, ainda, a oportunidade de participar de diferentes ocasiões de trabalho (reuniões da equipe educativa e de algumas educadoras da creche) ou de reuniões com os pais. Especificamente, depois o estagiário e tutor compartilham momentos de reflexão do dia educativo observado e documentado no diário de estágio que, pouco a pouco, o estudante elabora.

Pensando nas funções desenvolvidas pela tutora, emergem claras linhas de continuidade com as funções tutoriais feitas no âmbito dos processos de *scaffolding*² (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976) e, em geral, nas formas de aprendizagem guiada (ROGOFF, 1990). As funções tutoriais, assim como são definidas por Bruner, preveem que o mais especialista se envolva na tarefa do estagiário, reduza o grau de dificuldade, mantenha a orientação da atividade em referência aos objetivos, marque as características determinantes, controle a frustração, mostre a ação.

A educadora tutora de creche não efetua de maneira deliberativa e sistemática exatamente a complexidade de todas essas funções (das quais geralmente não está totalmente consciente); todavia, em muitas situações, as educadoras tutoras

2 Processo no qual um adulto apoia a criança a solucionar uma tarefa e/ou processo em que, para que uma tarefa seja cumprida, é necessário um trabalho em conjunto (nota do tradutor).

de creche mais experientes têm ciência da importância de se colocarem como referência clara na experiência que o estagiário está fazendo na prática pedagógica. A seguir, o modo como uma tutora descreve essa particular relação formadora:

Eu, das minhas crianças, notava várias coisas, os passos, as melhorias e me perguntava se a estagiária também conseguia notá-los, por isso às vezes lhe perguntava: “Você viu o que aconteceu?”. Por exemplo, no jogo com a farinha, quando elas se enchem, basta que eu dê um funil e o jogo recomeça... depois me dei conta, com o passar do tempo, que, quando eu notava uma coisa, a olhava e os nossos olhares se cruzavam e ela me dizia que tinha notado. Depois de um segundo lhe perguntava: “O que você viu? O que você notou?”. Cruzar os olhares no nosso trabalho é muito importante.³

Essas palavras focalizam com extrema eficácia dois elementos que, em particular, me parecem fundamentais neste tipo de formação na prática: a centralidade das dinâmicas que têm as crianças como protagonistas e a qualidade da interação estagiária-tutora. Compreender o que ocorre entre as crianças, como acontece o desenvolvimento, em quais formas evoluem as interações sociocognitivas e afetivas, com quais estratégias as crianças aprendem – são essas as dimensões e as modalidades nas quais os adultos se baseiam para o trabalho educacional. O estagiário próximo a um tutor especialista entra em contato não somente com o mundo das crianças, mas também com a perspectiva educativa – por isso, cultural, social, organizacional e política – da abordagem à infância e ao trabalho expresso, mais ou menos explicitamente e conscientemente, da educadora tutora de creche.

Tal dinâmica pode resultar de extrema vitalidade intelectual, principalmente quando, como no depoimento acima transcrito, estagiária e tutora conseguem estabelecer um vínculo de compreensão e de comunicação realmente mútua. Nessas condições, os olhares convergem, por remeter a um espaço de palavra sucessiva, dedicado à expressão de pensamentos, ideias e intuições emergentes dos fatos ocorridos entre/com as crianças. O tutor não tem, portanto, o dever de adquirir técnicas ou práticas de intervenção, mas precisa observar, compreen-

3 Estas reflexões e as outras que se seguem foram recolhidas das educadoras tutoras de creche que fizeram parte dos seminários da universidade estruturados no âmbito do percurso do estágio.

der, discutir com o estagiário as dinâmicas educacionais que envolvem as crianças; nesse sentido, cada vez se cria uma forma de conhecimento e um saber original e específico, contextualizado e situado, que pode ser a condição em que estagiário e tutor assimilam significado, transformam em palavra os fenômenos educacionais notados e, para eles, relevantes. Somente estando na prática pedagógica ao lado de uma educadora tutora de creche especialista, é possível ter experiências formadoras desse tipo.

A partir dessas experiências formadoras, contudo, o tutor também aprende. Aprende, segundo dinâmicas de autoformação, quando, por exemplo, a atividade de observação do estagiário propõe – reativado e atualizado graças ao estagiário – um método de trabalho que talvez tenha se tornado rotineiro ou tenha sido totalmente transformado, ao longo do tempo, pelo grupo educativo. Também aprende, quando as perguntas do estagiário implicam na pesquisa das razões que sustentem os comportamentos e as escolhas realizadas; e, para certas questões, constringem a tornar explícito um complexo de alternativas de fundo sobre as quais, entre as colegas, não se fala mais ou não se fala frequentemente. Explicar ao estagiário o porquê de certas atitudes, de certos materiais oferecidos ou negados às crianças; de certas modalidades adotadas nas interações com as crianças ou com as colegas é um bom exercício, que implica o conhecimento do próprio agir educativo, considerando por conhecimento uma disposição reflexiva e crítica à análise dos fatos educativos (BRAGA, 2009), que leva a descentralizar-se e a rever-se, em determinada situação, percorrendo *a posteriori* os fatos e as dinâmicas educativas com um olhar voltado à interpretação e à atribuição de significado.

Para as educadoras tutoras de creche, além disso, são previstas algumas reuniões para projetar e debater com os supervisores⁴. E delas espera-se também que procurem ocasiões para refletir sobre sua experiência tutorial no

4 Ao longo do ano foram realizadas três reuniões dedicadas à projeção e à avaliação do trabalho educativo, das quais participaram tutores e supervisores, que, nessas ocasiões, compartilham ideias e debatem a respeito de conteúdos, instrumentos e modalidades de trabalhos adotados, a respeito de problemas ou dificuldades – de vários níveis – encontradas.

âmbito de alguns seminários da universidade, especificamente projetados com este fim. Ao longo dos últimos quatro anos, foi consolidado um grupo estável de tutores que faz parte regularmente dos seminários e que está iniciando uma reflexão, articulado sobre alguns nós dessa experiência formadora e autoformadora.

Os seminários tornaram-se um lugar importante para reelaborar e compartilhar saberes entre as educadoras tutoras de creche e operam em favor de uma fruição dinâmica de conhecimento entre creches e universidade. Toma forma um espaço de elaboração totalmente peculiar, em que as educadoras tutoras de creches têm palavra para exprimir o sentido de seu envolvimento no percurso de estágio e de seu percurso pessoal de desenvolvimento profissional. São as mesmas educadoras tutoras de creche a assinalar o valor da experiência na sua formação profissional:

Eu pensei um pouco na minha experiência e me dei conta que, no final, os momentos em que aprendi mais são aqueles momentos em que havia a aprendizagem que partia da experiência, isto é, quando vivia uma coisa e depois refletia naquilo que tinha acontecido com a colega, com o tutor, mas ainda assim era uma aprendizagem que partia da experiência em que estava imersa.

Cria-se um espaço para uma metarreflexão que pode ter resultados positivos sobre a modalidade com a qual se aproxima, na prática pedagógica, a experiência educativa do estagiário e se visualiza de maneira mais aprofundada o sentido do próprio papel tutorial:

Me vem na cabeça uma diferença que faço entre “passar” e “transmitir”. “Passar” vejo mais como um pacote que dou e basta, mas prefiro o termo “transmitir”, que faz pensar em uma transmissão que ocorre, não digo entre modelos similares, mas entre afinidades. Recentemente tive de lidar com estagiárias com as quais havia afinidade, no sentido de que havia sintonias: você transmite alguma coisa e a outra é em fase de abertura. Há abertura, vontade de aprender, de pôr em discussão e há a leitura também do comportamento do outro que entra um pouco nos meus modos.

Os pensamentos das educadoras tutoras de creche oscilam entre a reflexão sobre a experiência tutorial em curso e as experiências educativas no âmbito do percurso profissional pessoal, em um movimento contínuo, no qual é feita referência a experiências em que se aprende e em que se sustenta a aprendizagem de outros. Emerge um conhecimento que, para usar as palavras

de Wenger (1998, p. 297), aponta para como “o ensino não produz a aprendizagem. Cria um contexto no qual vem a aprendizagem que também pode vir em outros contextos”. Um contexto particularmente favorável, que se revelou totalmente peculiar na educação da primeira infância, é aquele da prática.

Nós críticos

A complexidade é muito elevada em um sistema educacional como aquele descrito, que implica um incessante investimento em processos de debate, divisão, mediação entre os atores que o tornam possível e que exprimem diferentes instâncias, naturalmente legítimas, mas nem sempre traduzíveis em transformações ou mudanças imediatas na complexa implementação, como gostariam. O percurso de estágio, longe de ser um caminho linear, se concretiza em um fluir movimentado de episódios, ideias, problemas, propostas, impulsos e tensões. Nessa dinâmica, tomam forma alguns nós particularmente visíveis, que sublinham elementos de crítica inerente na estrutura do projeto do estágio.

Esse nós referem-se às relações entre:

- ▲ Estagiário e tutor
- ▲ Tutor e supervisor
- ▲ Universidade e creches

Estagiário e tutor

Surgiu, a partir da descrição realizada até agora, o quanto é central a relação entre estagiário e tutor, pois é atribuído à experiência do estágio o valor assimilado pelas aprendizagens experienciais, que nascem da prática. Na qualidade educativa dessa relação residem condições importantes que assinalam a incisão e a significação do estágio na história da formação do estudante. Não se trata de enfatizar, por um lado, as qualidades carismáticas do orientados, suas competências formativas ou, mais complexamente, a capacidade de traduzir a *expertise* em benefício da aprendizagem do estagiário; nem, por outro lado, de marcar a disponibilidade, a abertura e a capacidade de envolvimento por parte

do estagiário. Trata-se, ao contrário, de sublinhar, em uma perspectiva dinâmica, a centralidade das condições que permitem e tornam possível um processo formador não estático e não predefinido, porque ligado à dinâmica da vida das creches e do trabalho na prática pedagógica de cada educadora tutora de creche.

Em vez das características e das específicas competências do tutor ou do estagiário, é útil, antes de tudo, questionar-se sobre quais seriam as condições para instaurar uma relação formadora entre estagiário e tutor. Isto é, se compartilhamos a posição de quem afirma que “há necessidade de uma formação que prepare desenvolver o âmbito da reflexão” (MORTARI, 2007, p. 48), então pensamos em processos nos quais a interação estagiário-tutor se torna absolutamente central, merece ser questionada e elaborada e assinala uma direção de desenvolvimento formador que inicia e se radica na prática pedagógica e no pensamento reflexivo.

Uma formação que busque preparar educadores que se situem no mundo da educação como “pesquisadores em ação” deve promover a capacidade de construir o saber a partir de sua experiência e, portanto, não pode não prever percursos objetivados a pôr os participantes na condição de adquirir a arte da reflexão. (MORTARI, 2007, p. 48).

Como se pode desenvolver a capacidade de refletir a partir da prática? Como pensar no estágio coerentemente nessa perspectiva? Não se trata, é claro, de assumir como objetivo chegar a definir percursos e estratégias padrões, formalizar em termos de critérios gerais que se uniformizam. Trata-se, sim, muito mais de conceber e testar também modos inovadores para documentar, sistematizar, dar forma conceitual às múltiplas modalidades em que, de vez em quando, essa relação formadora vem realmente com a prática pedagógica. Deve-se esclarecer bem o modo como ocorrem concretamente essas interações formadoras e em que condições se revelam eficazes. Quais elementos caracterizam positivamente estas interações? Isto é, quais são, de fato, os “percursos objetivados a pôr os participantes na condição de adquirir a arte da reflexão” a partir do envolvimento na prática educacional? Se não se trata de ensino e não se trata de pura e simples transmissão de técnicas e estratégias

operativas, então, de quais elementos específicos se compõe a relação formadora em que estão envolvidos um especialista e um estagiário?

Até esse momento, no percurso de estágio, não foi possível indagar de maneira direcionada e formalizada esse “objeto”, de resto pouco explorado, em geral, pela pesquisa pedagógica. Mas é duvidoso que um maior conhecimento sólido nesse sentido garantisse potencializar a eficácia e a extensão dessas experiências formadoras também em contextos que não se enquadram no estágio em sentido estrito e que se referem mais diretamente à formação do corpo docente, por exemplo, na creche.

De resto, são as mesmas educadoras tutoras a assinalar tal necessidade, quando refletem sobre o estágio e descrevem alguns elementos críticos encontrados na prática pedagógica:

No início nos encontramos um pouco fora do lugar: não tinha sido definido o papel do tutor, eu fui selecionada [como tutora] porque a estagiária foi inserida na minha seção e, talvez por motivação pessoal, comecei a me colocar como referência. A própria estagiária me identificou como tutora e veio me dizer: “Mas você é a minha tutora?”. Eu respondia: “Mas, não sei...”. Isso nos fez refletir e, por isso, depois de dois meses, decidimos oficializá-lo. Já que tenho uma janela no horário e era também difícil achar a disponibilidade para estar com ela, decidimos fazer um acordo. Decidimos também institucionalizar com a estagiária um momento de debate semanal, porque sentíamos necessidade, ou tirar uma hora por semana para falar: “Você tira as suas necessidades, as suas dúvidas, as suas perplexidades, as coisas que vê e nós lhe contamos um pouco das coisas sobre a creche, a história.”

Nessas palavras, podem ser considerados relevantes alguns fatores contextuais e organizacionais, pelo menos, internos nas creches (definição compartilhada no grupo de trabalho do tutor e legitimação institucional de seu papel, encontros regulares dedicados ao debate durante o dia, etc.). Mas depois são revelados, mais de perto, os muitos modos com que se desenvolve uma relação direcionada para a reciprocidade no curso no qual o tutor desempenha seu papel, consentindo ao estagiário pôr-se em relação crítica com os fatos observados na prática pedagógica; e, reciprocamente, o modo com que o estagiário se põe nos confrontos da realidade educacional orienta o comporta-

mento formador do tutor.

Mais uma vez, portanto, é enfatizado que não se trata de fixar em termos prescritivos princípios ligados ao dever ser (ser empático, valorizar os recursos de quem aprende, oferecer suporte) por parte de um e de outro participante na formação para a prática pedagógica, mas de colher um repertório de situações e experiências, também diferentes entre elas, nas quais o processo formativo na prática pedagógica tem tido sucesso, isto é, evoluiu em experiências de aprendizagem para poder conhecer os muitos modos que tornam possível aprender a partir da prática. O que liga as atividades e as situações em que são envolvidas as crianças, o papel do educado e a aprendizagem do estagiário?

Tutor e supervisor

Ligada a essa ordem de perguntas, coloca-se a relação tutor-supervisor, que mereceria, do mesmo modo, ser não somente melhor indagada, mas também majoritariamente sustentada e potencializada.

Até o presente momento, faltaram oportunidades para investir neste lado do percurso formador que, embora mais distante da dimensão da prática educativa, ocupa uma posição que não pode ser considerada marginal em relação aos equilíbrios complexos do projeto de estágio. É evidente que merece ser reforçada a conexão entre os processos de formação que ocorrem na prática pedagógica e aqueles que ocorrem em sala, na supervisão. E, por isso, mereceriam ser mais explícitas e partilhadas as coerências e as convergências entre as intencionalidades formadoras do tutor e aquelas do supervisor.

Antes mesmo de reforçar a partilha, põe-se, na realidade, o problema de individuar as estradas praticáveis (em termos de legitimidade institucional, de sustentabilidade econômica) para potencializar as ocasiões de projeção comum e partilha entre sujeitos que pertencem a distintas realidades organizadas e que, a título diferente, são implicadas neste projeto. Para as creches, o estágio não cai no âmbito das prioridades de intervenção e em uma situação economicamente

crítica como o atual, em que investe pesadamente também o mundo universitário; não é pensável que sejam destinados adequados recursos a esta frente. Esses pesados limites ameaçam a viabilidade do modelo até agora ativado, tanto rendendo, de fato, a precária figura da educadora tutora de creche, não legitimada pelas creches, bem como impedindo de implementar a colaboração do projeto entre tutores e supervisores. Essa falha, ou parcial sinergia, entre os interventores formadores joga desfavoravelmente no desenvolvimento de um fluido projeto formador realmente coerente.

As poucas ocasiões de trabalho compartilhado (basicamente apenas três encontros de grupo ao longo do curso) não podem ser consideradas suficientes; de qualquer forma, garantem ao menos ativar um nível informativo que ajuda a aliviar as recíprocas hesitações e resistências. Na verdade, por um lado, as educadoras tutoras de creche ignoram, no início, as linhas e as modalidades de desenvolvimento do projeto de estágio; e, por outro lado, nem sempre os supervisores têm um conhecimento direto do projeto pedagógico da creche e do trabalho educacional que se faz. Especificamente, em seguida, as educadoras tutoras de creche são orientadas quanto ao sentido complexo da presença do estudante que, por exemplo, não observa seu trabalho para avaliá-la a pedido da universidade, mas observa exclusivamente com a finalidade de conhecer e aprender. O foco do trabalho de supervisão não é a correção ou a qualidade do trabalho feito pela educadora, mas o processo de conhecimento e de aprendizagem do estagiário. Uma vez esclarecida esta perspectiva, pode-se abrir um terreno de colaboração que, muitas vezes, ocorre geralmente pela mediação do estagiário, que, em seu percurso, “usa” conteúdos, métodos, estratégias maturadas em, outro contexto educacional, ou seja, em sala e na creche. Nesse sentido, o tutor e o supervisor abrem perspectivas distintas – que não deveriam ser contrapostas – sobre a unilateralidade do percurso de formação que está vivendo o estagiário e lhe oferecem espaços específicos de reflexão.

A intensificação da colaboração projetada e do compartilhamento metodológico

entre trabalho em sala e trabalho na prática pedagógica traria, portanto, uma indiscutível potencialidade da eficácia do trabalho educacional. Isso leva a outro ponto crucial, que é ligado à natureza do projeto formador do estágio.

Universidade e creches

O planejamento global do percurso de estágio se baseia em três pressupostos centrais: na formação de base dos estudantes que aspiram tornarem-se educadores de creche, a universidade e as creches públicas expressam culturas e saberes sobre a infância que podem entrar em sinergia para uma possibilidade de compartilhar; a formação de base realizada pela universidade pode ser interpretada não setorialmente fechada em si mesma, mas com um respiro cultural mais amplo, que se desenvolve no território das creches; o saber da prática que nasce nas creches é um saber de valor assim codificado e definido teoricamente.

A partir desses pressupostos, decorreu a escolha de uma relação de colaboração com as creches para o desenvolvimento dos percursos formadores do estágio; muitos aderiram.

São evidentes os benefícios mútuos de imediato: o saber universitário pode pôr-se em uma posição heurística de diálogo dinâmico com os problemas educacionais, advertidos por aqueles que operam na prática pedagógica. Dessa forma, revitalizam-se conceitos e pensamentos, preservando-os do risco de excessiva abstração, destinada à esterilidade; as creches, por sua vez, podem qualificar sua cultura pedagógica e potencializar a possibilidade de criar e difundir cultura educacional sobre a infância na região, graças à valorização dos recursos e das potencialidades profissionais internas.

Mais uma vez, a figura da educadora tutora de creche desenvolve uma função vital, que vai além do percurso de estágio: muitas vezes, age como estímulo para processos de formação e autoformação que envolvem o inteiro grupo educativo, colocando em círculo recursos, energias e disponibilidades de

mudança adormecidas ou bloqueadas por muito tempo. Para o grupo educativo, acolher um estudante que traz um olhar divergente em respeito ao pensamento consolidado – às vezes cristalizado – na cultura da creche, põe em discussão os modos de fazer que, por vezes, têm perdido o sentido educacional. Em suma, traz quem já trabalha na prática pedagógica a admitir um comportamento menos conformista, pondo-se criticamente em relação ao próprio modo de trabalhar. Tais resultados, muitas vezes, nem mesmo a formação conduzida intencionalmente consegue atingir.

Poderia, todavia, ser ainda mais prolífica a relação entre universidade e creches, se a atual colaboração, em geral de bases burocráticas estabelecidas por relações de convênio, se fundamentasse mais extensivamente em uma relação formalizada, planejada pela vontade estratégica de aproximar os temas da formação de base daqueles da formação em creches. Esses ambientes formadores que hoje têm vínculos e são desenvolvidos independentes revelam, na verdade, muitas linhas de conjunção e contiguidade, quando vistos na perspectiva de uma cultura pedagógica teórico-prática.

Nesse sentido, o projeto de formação de estágio, embora confirmada a titulação universitária, poderia ter um maior envolvimento projetado por parte das creches, compartilhando algumas condições de desenvolvimento centrais, como, por exemplo, a ativação de modalidades conjuntas para a escolha/seleção das educadoras tutoras; a individuação de projetos educacionais prioritários para as creches sobre as quais convergem os processos formadores do estágio, ou, também, a definição de modalidade de supervisão e suporte às funções tutoriais.

O desenvolvimento do percurso de estágio sublinha a existência de importantes recursos potenciais para explorar e experimentar, em benefício não somente do projeto formador do estágio, mas de uma cultura da infância mais forte e difundida nas creches e na região.

Bibliografia

AGLIATI, A. e INFANTINO, A. Fare e pensare: la formazione come cultura. In: ZANINELLI, F. L. **Pedagogia e infanzia**. Questioni educative nei servizi. Milano: Franco Angeli, 2010.

BRAGA, P. **Promuovere consapevolezza**. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa. Bergamo: Edizioni Junior, 2009.

COSENTINO, V. e SANTINI, M. (a cura di). **L'amore che non scordo**. Storie di comuni maestre. Milano: Libreria delle donne, 2008.

DEWEY, J. **The Sources of a Science of Education**. New York: Livering Publishing Corporation, 1929. Título em italiano: **Le fonti di una scienza dell'educazione**. La Nuova Italia, 2004.

INFANTINO, A. **Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio**. Teorie e strumenti per la scuola e i servizi. Milano: Guerini, 2002.

_____ (a cura di). **Il lavoro educativo con la prima infanzia**. Tra progetto pedagogico e scelte organizzative. Bergamo: edizioni Junior, 2008.

_____. La formazione nell'esperienza: il ruolo dell'educatrice tutor. In: BRAGA, P. **Promuovere consapevolezza**. Esperienze di formazione tra ricerca e pratica educativa. Bergamo: edizioni Junior, 2009.

MORTARI, L. **Apprendere dall'esperienza**. Il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci, 2007.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in Thinking**. Cognitive Development in Social Context. Cidade: Oxford University Press, 1990. Título em italiano: **Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesi culturali**. Milano: Raffaello Cortina, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educative the reflective practioner**. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987. Título em italiano: **Formare il professionista riflessivo**. Milano: Franco Angeli, 2006.

WENGER, E. **Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity**. Cambridge

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 7-39, maio. 2013.

University Press, 1998. Título em italiano: **Comunità di pratica**. Milano: Raffaello Cortina, 2006.

WOOD, D., BRUNER, J. S. e ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology And Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.



LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES EN LA ARGENTINA

Raúl A. Menghini

Universidad Nacional del Sur

Resumen

En este artículo se problematiza acerca de la formación práctica de los docentes en la Argentina, a partir del reconocimiento de la tensión clásica entre la teoría y la práctica que atraviesa toda política de formación. Esta tensión reconoce una larga historia y se reactualiza ante nuevos escenarios y el desafío de plantear la renovación de los diseños curriculares para la formación del profesorado. El Consejo Federal de Educación (CFE) ha emitido en los últimos años una serie de regulaciones que intentan aportar luz y orientaciones para lograr un cierto equilibrio entre la formación teórica y la práctica; sin embargo la tensión no cesa y, ciertamente, no se resuelve únicamente desde las instancias de gobierno. El campo de la formación de docentes en la Argentina está compuesto por dos circuitos de formación: las universidades y los institutos superiores, cada uno con sus historias y lógicas formativas, políticas, organizacionales y curriculares. Es por ello que en este artículo se presentan y analizan las principales regulaciones nacionales sobre el tema y luego se toman dos casos para analizar cómo se presenta la formación práctica: los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires y los de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca), destacando cómo intentan resolver la tensión planteada en cada una de las instituciones formadoras.

A FORMAÇÃO PRÁTICA EM INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES NA ARGENTINA

Resumo

Este artigo problematiza a formação prática dos professores na Argentina, a partir do reconhecimento da clássica tensão entre teoria e prática, que atravessa toda a política de formação. Esta tensão reconhecida historicamente, se renova diante de novos cenários e o desafio de promover a renovação dos currículos de formação de professores. O Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu nos últimos anos uma série de regulamentos que tentam fornecer luz e orientação para atingir certo equilíbrio entre a formação teórica e a prática. Contudo, a tensão não cessa e, certamente, não se resolverá unicamente pelas instâncias de governo. O campo da formação de professores na Argentina é composto por dois circuitos de formação: as Universidades e os Institutos Superiores, cada um com suas histórias e lógicas formativas, políticas organizacionais e curriculares. É por isso que neste artigo se apresenta e se analisa as principais regulamentações nacionais sobre o tema, e, em seguida, toma dois casos para analisar como se apresenta a formação prática: os desenhos curriculares da Província de Buenos Aires e os da Universidade Nacional do Sul (Bahia Blanca), destacando como eles tentam resolver essa tensão em cada uma das instituições de formação.

Introducción

Una de las tensiones clásicas que atraviesan las políticas de formación de docentes remite al equilibrio entre la formación teórica y la formación práctica, cómo ir las graduando y articulando para que los nuevos docentes encuentren sentido a la teoría a la vez que pueden significar la práctica y analizarlas desde marcos teóricos que les permitan comprender particularidades del oficio.

La Argentina no es una excepción en este aspecto y ciertamente esta tensión se ha resuelto de distintas maneras a lo largo de la historia de la formación de docentes y en las últimas décadas ha vuelto a presentarse como un desafío importante para las políticas y los intentos de reforma curricular. No se puede dejar de considerar que el tema suscita intensos debates –desde aquellos que creen que hay que enfatizar la formación teórica porque la práctica se aprenderá en el lugar de trabajo, hasta los que entienden que hay que partir y centrar gran parte de la formación inicial en la práctica- y aún hoy no está absolutamente resuelto, más allá de las regulaciones que se han emitido desde el Consejo Federal de Educación al respecto.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la complejidad del campo de la formación de docentes en la Argentina, lo que provoca que haya al menos dos circuitos de formación –o lo que algunos denominan un sistema binario-: las universidades –nacionales y privadas- y las instituciones superiores dependientes de las distintas provincias, cada uno con sus propias lógicas políticas, organizacionales y curriculares. En función de esta realidad, en lo que sigue trataremos de realizar algunas precisiones sobre la práctica docente en tanto dispositivo de la formación inicial y revisar las regulaciones nacionales actuales sobre la formación práctica. Finalmente se presentarán dos casos -uno por cada circuito de formación-, para analizar cómo han resuelto y resuelven la tensión planteada en las instituciones de educación superior de la Provincia de Buenos Aires y en una universidad pública como es la Universidad Nacional del Sur, ubicada en la misma provincia, en la ciudad de Bahía Blanca.

Algunas reflexiones acerca de la práctica docente en contextos de formación inicial

Quizás habría que comenzar diciendo que la formación de docentes no es una excepción si la comparamos con otras formaciones profesionales que han destacado la formación teórica por sobre la formación práctica: baste con citar el caso de los ingenieros, arquitectos, abogados, contadores públicos, asistentes sociales, enfermeros, entre otras. En este sentido, hay que señalar que la formación teórica ha sido la que permitió destacar el status profesional de una determinada carrera, mientras que los problemas de la práctica fueron relegados por entender que son cuestiones que se aprenden en el ejercicio de la actividad profesional. De esta manera, se instaló una racionalidad técnica que subordinó la práctica a la formación teórica. “Esta racionalidad considera, pues, a la práctica como ‘campo de aplicación’ de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, en la medida en que se sustentan en conocimientos rigurosos y sistemáticos de base científica” (Davini, 1995: 103).

En otro trabajo hemos afirmado que

“‘las prácticas’ históricamente han sido consideradas como asignaturas de segundo orden, meras subsidiarias de ‘las teóricas’. El prestigio de la teoría frente a la práctica ha sido indiscutible y, en el mejor de los casos, la práctica ha sido entendida como una instancia de aplicación de los saberes generados en el seno de aquella” (Menghini y Negrin, 2008: 5).

Esta situación ha tratado de ser subsanada en las últimas décadas, otorgando a la formación práctica un lugar más destacado y estableciendo porcentajes mínimos para los diseños curriculares de las distintas carreras que implican la realización de distintas instancias de práctica profesional¹. En esto ha incidido la demanda del mercado laboral y de los propios graduados universitarios que reclamaban una formación más adecuada a la realidad y las actividades propias de cada profesión. Pero aquí aparece otro problema, que consiste en convertir a la práctica en una experiencia cerrada en sí mis-

¹ Esto se puede verificar en las carreras de grado y posgrado que han sido sometidas a procesos de acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en los cuales se han tenido en cuenta determinados estándares, en particular aquellos relativos a la formación práctica y las características de la formación teórica.

ma, como un reportorio del “hacer” profesional, sin posibilidad de analizarla, reflexionarla, articularla con marcos teóricos.

En las últimas décadas las prácticas durante la formación inicial han pasado a considerarse como un eje articulador/vertebrador/integrador que da sentido a toda la formación, y esto se ha visto reflejado en las regulaciones nacionales, así como en las reformas de diseños curriculares para la formación de docentes que fueron gestados por las distintas provincias. No se puede dejar de reconocer que en estas definiciones han influido tanto los aportes de autores relevantes en el ámbito internacional como los de otros nacionales, entre ellos Susana Barco que ya en los '90 planteaba estructurar la formación inicial en dos ejes: uno relativo a la práctica docente y otro sobre el sistema educativo. “Los ejes son pensados en función de los campos disciplinares que la carrera abarca, tanto como de las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del estudiante que cursará la carrera (Barco *et al*, 2005)” (Barco, 2008: 22). Y en el mismo texto agrega: “el eje se constituye en una matriz generativa distribucional al interior del plan, constituido por conceptos clave que vertebran los elementos nodales de cada campo disciplinar, junto con las prácticas que le son propias” (2008: 22).

En general los diseños curriculares de formación de docentes de las provincias fueron incluyendo espacios de práctica en cada año de formación –siguiendo la tendencia internacional al adelantamiento de éstas-, bajo distintos formatos o dispositivos, en instancias formales e informales, lo que ha permitido una inserción progresiva en el contexto de las organizaciones escolares, para concluir con la “residencia” pedagógica en el último año de formación. “Asistimos, entonces, a una revalorización del lugar y el valor de las prácticas en la formación de docentes, en sintonía con lo que resulta ser las prácticas efectivas que tienen lugar en los más diferentes escenarios” (Menghini y Negrin, 2011: 14).

Pero ciertamente hay que advertir acerca de los riesgos que se pueden generar y es que la inmersión temprana en las prácticas se termine convirtiendo en un proceso adaptativo para la reproducción de las rutinas naturalizadas en la escuela, haciendo creer que esas son las prácticas que se

espera de los nuevos docentes. Al respecto, Davini afirma que “existe una tendencia muy fuerte a considerar la ‘inmersión temprana en el aula’ como un proceso de aprendizaje adaptativo a las ‘reglas de juego’ de la enseñanza, a sus rutinas y a sus rituales, más que como un proceso alternativo y de transformación” (1995: 113). Esto nos lleva a coincidir con la autora en que “la sola inmersión en la práctica no es suficiente. Parece necesario reconstruir la experiencia con marcos conceptuales que orienten la acción” (1995: 113).

En esta temática relativa a la formación práctica de los docentes hay que mencionar también los aportes de Sanjurjo, que realiza una revisión de las distintas tendencias, perspectivas, teorías y tradiciones que se han dado al respecto. La autora rescata los aportes de Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Freire, entre otros, y se inscribe en una concepción que rescata fuertemente la reflexión sobre las prácticas desde las tradiciones hermenéutica y crítica. Para ella,

“tomar como eje de la formación docente la reflexión y los procesos metacognitivos se deriva de reconocer la necesidad de que el profesor se desempeñe como un profesional crítico y reflexivo. Por ello explicitamos nuestra concepción acerca de la docencia como práctica profesional” (2002: 39).

En este sentido, las prácticas durante la formación inicial deberían ser un espacio para la reflexión, el análisis, la investigación, a la vez que fuente de interrogación² acerca de la realidad escolar y posibilidad de articulación con los marcos conceptuales. Según Edelstein y Coria, “se impone confrontar permanentemente, a cada paso y no solo al final, desde cada espacio de conocimiento, en el aula o fuera de ella, las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta” (1995: 22), siempre cuidando de no forzar la práctica y querer atraparla en marcos teóricos que terminen obturando la reflexión que se pretende. En la misma línea, Souto afirma que

“analizar la práctica es referirse a ella, es hacerse la pregunta amplia sobre sus características y sus resultados específicos, sobre sus sentidos para los actores; esa producción ¿en qué cambió la realidad?; ¿qué cosas sucedieron?, ¿qué sentidos se construyeron? Indagar sobre estas preguntas ya corresponde al orden del análisis de la práctica” (2011: 35).

² Para Souto, “la práctica es fuente de conocimiento singular y su profundización permite teorizaciones. El camino es aquí inductivo: va de la realidad a la posibilidad de teorización y de construcción de conocimientos a partir de ella. La práctica nos formula preguntas, plantea zonas de incertidumbre que permiten formular problemas a resolver, requiere de la invención y la creación y no de la aplicación técnica” (2011: 35).

Para que sea posible una práctica reflexiva, se requieren pensar y planificar dispositivos que lo favorezcan, tanto referidos a la práctica en sí misma como a otras instancias en las cuales ella se convierte en objeto de análisis, teniendo en cuenta que “la formación en las prácticas tiene por *objetivo*³ la preparación para la profesión, por ello es de carácter pre-profesional y toma por *objeto* las prácticas mismas” (Souto, 2011: 33). Al dispositivo que se plantea en el marco de la formación algunos autores lo denominan “*practicum*” (Schön, 1992; Blanco, 1999); sin embargo, en la Argentina no se ha impuesto esta denominación, sino que prevalecen otras denominaciones como espacios de la práctica, práctica docente o campo de la práctica⁴, algunas de las cuales van a estar presentes en las regulaciones que analizaremos a continuación.

Regulaciones nacionales sobre la formación en la práctica profesional

Antes de analizar las regulaciones actuales, haremos una breve referencia a aquellas que surgieron en los 90 con motivo de las reformas educativas de la Ley Federal de Educación 24.195/93, en el marco del neoliberalismo más extremo. Luego de sancionada la ley, se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes para la educación básica y para la educación polimodal⁵. A partir de allí, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) emitió una serie de documentos relativos a la formación de docentes para los distintos niveles o tipos de educación. Así, la Resolución Nro. 53/96 aprobó los Contenidos Básicos Comunes para la formación de docentes que se organizaron en tres campos:

- el campo de la formación general pedagógica
- el campo de la formación especializada por niveles y regímenes especiales

³ El resaltado en *itálica* corresponde al texto original.

⁴ Si bien cada denominación tiene sus fundamentos epistemológicos, las posibles diferencias no son abordadas en este trabajo.

⁵ Estas denominaciones obedecen al cambio de estructura del sistema educativo que impuso la ley, transformando así la educación primaria en educación general básica (y llevándola de 7 a 9 años) y la educación secundaria en educación polimodal (acortándola de 5 a 3 años de duración).

- el campo de la formación de orientación, que comprendía la profundización centrada en ciclos, áreas y-o disciplinas curriculares (Lengua y Literatura, Matemática, etc.).

Sobre la base de lo resuelto por el CFCyE, luego cada provincia tuvo que elaborar los diseños curriculares para la formación de docentes para los distintos niveles. Algo similar pasó con las universidades, que tuvieron que tener en cuenta estos documentos a la hora de presentar nuevos diseños de formación de profesores.

Nos podríamos preguntar por el lugar que ocupó la formación práctica en esta propuesta. En principio, la práctica la encontramos en el campo de la formación de orientación, o sea en relación con las distintas disciplinas. En cada una de los capítulos (Lengua, Matemática, etc.), el bloque 3 está referido a la “práctica de la enseñanza...”. Solo a modo de ejemplo, se enuncian los contenidos que estaban previstos para Lengua y Literatura (pág. 107):

- observación, planificación, conducción y evaluación de procesos escolares de comprensión y producción de textos orales y escritos
- organización de propuestas de actividades para taller de escritura o expresión oral de un grado determinado
- elaboración de un proyecto de biblioteca áulica que promueva la formación de lectores
- planificación de secuencias de actividades para animar la lectura del texto literario.

Si se presta atención a las demás disciplinas, todas ellas contemplan la observación, la planificación y la evaluación. Como se desprende del documento, la práctica está solamente referida a la situación áulica, considerada como ‘práctica de enseñanza’ y no contempla otras prácticas que incluyan aspectos institucionales, contextuales y sociales.

A pesar de esta concepción limitada de práctica, varias provincias contemplaron en sus diseños curriculares una mirada más amplia de la misma y dedicaron a ella espacios distribuidos a lo largo de los años de formación, como fueron, por ejemplo –sin ser los únicos-, los casos de las provincias de Buenos Aires y Río Negro. En esta última, “el Área de Resi-

dencia está desde primer año, deja de tener el espacio de la 'práctica residual' para ocupar un espacio desde la 'práctica que se construye'" (Paugest, 2011: 131). Este tipo de experiencias fue recogida en las regulaciones de este nuevo siglo.

Luego de la crisis político-institucional, social y económica de 2001, y a partir de las autoridades electas según la Constitución Nacional, en 2003 asume la presidencia de la Nación el Dr. Néstor Kirchner. Más allá de las críticas formuladas desde los comienzos de su gestión a las políticas neoliberales de los años 90, en el caso de la educación es recién en 2006 que se impulsa la derogación de la Ley Federal de Educación y la propuesta de una nueva Ley de Educación Nacional. Esta crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo generador y articulador de las políticas de formación de docentes a nivel nacional y también prescribe que la formación inicial de los docentes para cualquier nivel tiene que ser de cuatro años de duración.

Es así como el INFD impulsa la emisión de nuevas regulaciones para la formación de docentes. Entre ellas, la Resolución CFE 24/07 aprueba los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial", los que luego deberán ser considerados por las distintas provincias para elaborar los nuevos diseños curriculares. Allí se define a la docencia como práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica; como trabajo profesional institucionalizado; como práctica pedagógica; y como práctica centrada en la enseñanza. (#25⁶).

El documento implica un cierto cambio y, en este sentido, "hay que reconocer que, en este caso, se formulan lineamientos curriculares, mientras que en los 90 sólo se habían formulado contenidos básicos" (Menghini, Morales y Aiello, 2009: 432). Si bien ambos documentos prescriben acerca de cómo elaborar los diseños curriculares provinciales (y ambos dan cuenta de políticas centralizadoras), los contenidos de los '90 dejaron cierto margen de acción para ello, mientras que estos nuevos Lineamientos acotan mucho

⁶ Este documento está numerado en párrafos, por eso se seguirá esta forma de citarlo.

más las posibilidades de elaborar los diseños, tal como se verá a continuación.

Al igual que en las normativas de los '90, se organiza la formación en tres campos, con la diferencia de que aquí hay un campo dedicado a la práctica docente en particular, a la vez que establecen porcentajes sugeridos para cada uno de ellos:

- campo de la formación general (formación humanística y dominio de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis e interpretación de la cultura...). De 25 a 35%.
- campo de la formación específica (disciplinas y didácticas específicas). De 50 a 60%.
- campo de la formación en la práctica profesional, “orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (#30.3). De 15 a 25%.

Como se desprende de párrafo citado, prevé que la práctica se desarrolle no sólo en el aula, sino también en otros contextos, y que comience desde el primer año de estudios. Las siguientes afirmaciones son ilustrativas de esta perspectiva:

“Se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas” (#32).

“...apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos” (#52).

“Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad), incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas, así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases)...” (#53).

En estas citas se puede observar que se pretende una progresión de la práctica en cada año de estudios, de manera de ella abarque experiencias en diversos contextos e instituciones, y que concluya con la Residencia, como un espacio más prolongado de tiempo en el cual se lleva adelante un proceso de intervención pedagógica. De esta manera, el mismo documento señala

que la práctica debe actuar como “eje integrador” de los diseños curriculares. Por otra parte, se hace referencia a la relación con las escuelas en donde los estudiantes desarrollarán sus prácticas, y propone la generación de Redes entre instituciones formadoras y escuelas, denominando a estas últimas como “escuelas asociadas”.

A fin de orientar a las provincias, el INFD difundió el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Recomendaciones sobre el campo de la formación en la práctica profesional”. En él se afirma que “la práctica profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo” (pág. 2). También hace una recuperación de las experiencias de las provincias que ya habían incluido la práctica desde los inicios de la formación, aunque al mismo tiempo señala las posibles limitaciones, dado que más práctica no garantizó un cambio sustancial para la formación ni para el desempeño profesional. Al respecto, advierte que “el espacio de la formación en la práctica debe proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional” (pág. 5).

El documento citado culmina con una propuesta, a modo de ejemplo, de cómo las provincias podrían secuenciar la formación práctica:

- primer año: visitas a las escuelas y participación en algunas actividades escolares. Rotación en distintos ámbitos socio-educativos,
- segundo año: participación en actividades de responsabilidad creciente, como observación participante en las aulas y colaboración en actividades docentes en aula,
- tercer año: programación y desarrollo de clases específicas en las aulas, con la guía del profesor de práctica y el docente orientador,
- cuarto año: residencia pedagógica con rotación por cursos de los distintos ciclos del nivel educativo (inicial, primario, secundario).

En todos los casos propone que las actividades realizadas en el ámbito escolar sean acompañadas con espacios para el análisis y la reflexión bajo la forma de seminarios, talleres, ateneos. Allí se trabajaría con la información recogida en los ámbitos concretos de las prácticas docentes, para lo cual se sugiere utilizar la observación, entrevistas, análisis documental, búsqueda bibliográfica, entre otras.

De acuerdo a lo que se planteó en la introducción de este trabajo, analizadas las regulaciones nacionales actuales para elaborar los diseños curriculares y considerar en ellos la formación práctica, a continuación se presentará cómo viene resolviendo este tema la provincia de Buenos Aires y qué sucede en el caso de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca).

La formación práctica en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires

La provincia de Buenos Aires incluyó la formación práctica en cada año de formación ya hacia fines de los '90, antes de que la regulación nacional actual lo prescribiera (Resoluciones 4508/97, la 3100/98 y la 13271/99 de la Dirección General de Cultura y Educación). En esos diseños curriculares se destaca el espacio dedicado a la práctica docente desde primer año en tanto “eje vertebrador” de la formación. Sin embargo, se puede observar una gran contradicción entre los marcos teóricos sobre los que se basa –en general en la línea de una pedagogía crítica- y el enfoque sobre la práctica docente que presenta una impronta aplicacionista de la teoría y naturalizadora de la realidad, toda vez que no apunta a revisarla críticamente sino que hace de los docentes meros solucionadores de problemas desde el punto de vista técnico, con vistas al mejoramiento pero no a la transformación de la realidad. En otro trabajo hemos afirmado que “no basta con pensar en introducir más práctica, sino que se hace necesario repensar qué tipos de prácticas, con qué sentido, en qué articulación con la teoría, en relación con qué estrategias y formas de reflexión” (Menghini y Morales, 2007: 237).

Un análisis similar realiza Insaurrealde, cuando afirma y se pregunta:

“la transformación educativa ha exacerbado la práctica de introducir planteos originados en las tradiciones progresistas de la educación. Un ejemplo de ello es la extensión del término ‘praxis’, ‘reflexión sobre la práctica’ o ‘práctica investigativa del docente’. ¿Es que la “transformación de la formación docente” se compromete con las propuestas de Schön, Stenhouse o de las perspectivas críticas? ¿Qué sentido cobran aquellos planteos en la reforma del currículo de formación de docentes? ¿Se han incluido los conceptos junto a su significado original? O por el contrario, ¿aquellas conceptualizaciones han sido vaciadas de contenido?” (Insaurralde, 2002:52).

Entre los años 2006 y 2007 la provincia de Buenos Aires inicia la revisión de sus diseños curriculares (Res. 3.655/07) para adecuarlos a la nueva normativa nacional que se analizó en el apartado anterior, comenzando con la formación para nivel inicial y primario. Luego fueron cambiando también la formación de profesores especiales y de educación física, restando otros profesorados para nivel secundario. En los nuevos diseños la formación se organiza en cinco campos⁷, siendo uno de ellos el de la práctica –antes denominado espacio de la práctica–, que es considerado articulador y está compuesto por tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador e interdisciplinario (TAIN)⁸.

Si bien todavía faltan algunos diseños para la formación para nivel secundario, seguramente seguirán la misma lógica que los de nivel primario, de allí que se tomará en cuenta este nivel para ilustrar cómo se organiza este campo en cada año de formación.

- Primer año: indica que en la práctica en terreno,

“el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar. Tiene por objeto acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo” (DGCyE, 2007:58).

En las herramientas de la práctica se debe trabajar un “Taller de educación social y estrategias de educación popular” y en el TAIN se aborda el concepto de “Ciudad Educadora”.

⁷ Coincidimos con Insaurralde y Agüero en que “el término Campo de formación no es definido en los documentos de las reformas de formación de docentes y no reconoce antecedentes en las teorías curriculares” (2009: 222)

⁸ Este taller se presenta como un espacio para la reflexión y construcción compartida entre todos los actores implicados: alumnos, docentes de los diferentes campos, integrantes de las instituciones contactadas para la práctica en terreno.

- Segundo año: la práctica en terreno se desarrolla en las instituciones de cada nivel, atendiendo a diferentes realidades: urbana, suburbana y rural. La intención está puesta en una aproximación a las instituciones y sus contextos, desde una perspectiva cualitativa. Es por ello que el eje de las herramientas de la práctica se denomina “Aproximación y análisis cualitativo institucional” y el TAIN se centra en el espacio escolar y la realidad educativa.
- Tercer año: se presenta el abordaje de la problemática educativa en el aula. Se deben atender también a los diferentes contextos y modalidades incluidas en la Ley Provincial de Educación. Las herramientas de la práctica abordan los contenidos en referencia a “la investigación en y para la acción docente”, y el eje del TAIN es la relación educativa.
- Cuarto año: prevé la práctica específica en el aula que toma la forma de residencia. El TAIN, por su parte, hace hincapié en el “Posicionamiento docente” y aquí no hay previstas herramientas de la práctica específicas.

En un trabajo anterior (Menghini, Díaz, Gardié, Iriarte, 2011) señalábamos dos problemas de difícil resolución a la hora de implementar estos diseños:

1. la posibilidad de realizar prácticas en terreno en distintas realidades e instituciones, básicamente por la falta de recursos económicos que hagan posible desplazamientos en la ciudad y en zonas rurales.
2. la implementación del TAIN que, si bien se intenta garantizar con una asignación semanal plus⁹, resulta muy complejo hacerlo posible y las instituciones formadoras han tenido que buscar las más diversas alternativas. Aquí podemos coincidir con otras autoras que han observado problemas similares en distintas instituciones de la Provincia. Así, Oreja Cerruti afirma que “en las actuales condiciones de trabajo de sobrecarga de tareas y superposición de instituciones por parte de los docentes, se hace dificultosa la concreción sistemática de

⁹ Los docentes formadores reciben el pago de horas plus en función de la carga horaria que tengan, y esas horas deben ser utilizadas para la participación en este Taller.

dicho taller” (2009:246-247)”. E Insaurrealde cuestiona que sea posible desarrollar un taller con un gran número de docentes y estudiantes, además de que “no todos pueden concurrir el mismo día y en la misma franja horaria” (2011: 118). Respecto de este espacio, hemos aventurado que los problemas de concreción

“pueden llevar a que en el futuro este Taller desaparezca si no logra los objetivos que pretende, y es muy posible que la culpa recaiga –como tantas veces ha sucedido– en los propios docentes formadores y terminen siendo acusados de incapaces de defender este tipo de espacios” (Menghini, Díaz, Gardiè, Iriarte, 2011).

La formación práctica de los docentes en la Universidad Nacional del Sur

Como hemos sostenido más arriba, la formación de profesores para nivel secundario en las universidades no ha seguido el ritmo de las transformaciones que se impulsaron desde la Nación durante los ‘90 y en la primera década del siglo XXI. Sea porque en general son instituciones en cierto sentido más “conservadoras” y tienen una particular forma de entender el avance del conocimiento científico y su proyección en la formación, o bien porque en aras de su autonomía intentan mantenerse al margen de las orientaciones nacionales y hacer sus propios caminos, lo concreto es que en general las universidades no cambian sus planes de estudio con la periodicidad que hoy sería deseable¹⁰.

Mollis (2009) señala que

existen dos tipos de “tradiciones académicas” desde el punto de vista de la formación de profesores universitarios: las tradiciones académicas que ponen el énfasis en la formación disciplinar y las que ponen énfasis en la formación pedagógica. Ambas tradiciones son reconocidas como visiones o ideologías que dominan tanto la organización y distribución de las materias del plan de estudios como las percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y las expectativas de formación de los futuros egresados.

¹⁰ Hay que tener en cuenta que, siendo autónomas, las universidades tienen su propio gobierno y la vida democrática no permite cambios tan rápidos. En contraposición, las instituciones superiores provinciales dependen de los ministerios - en tanto áreas del poder ejecutivo-, y tienen la posibilidad de generar cambios centralizados pasando por alto muchas veces la lógica de la vida democrática institucional.

Sin embargo, la tensión entre estas dos tradiciones en las universidades parece ceder a favor de la académica. La investigación de campo realizada por la autora¹¹ recién citada le permite afirmar que “hubo un reconocimiento generalizado de la falta de valoración institucional hacia los espacios para la práctica de la enseñanza. En las diferentes tradiciones de trayectos formativos para los profesores, las prácticas de la enseñanza constituyen el punto débil”.

Por otra parte, en la mayoría de las universidades el eje pasa por las disciplinas y, a partir de ellas, se ofrece formación para profesorado –habilitados formalmente para la enseñanza- y para licenciados –habilitados para la investigación científica-, compartiendo ambas formaciones una parte importante de los respectivos planes de estudio. Como afirman Pogré et al¹², “tradicionalmente las propuestas curriculares de formación se caracterizaron por constituir un agregado de asignaturas que, por lo general, referían cada una de ellas a un campo disciplinario. Esta tradición se ha conservado –a pesar de los procesos de reforma de los últimos años-, mientras que en otros empieza a mostrar variaciones” (2005: 32-33).

Asimismo, la investigación de estas autoras les permitió observar que los profesorado de Matemática y Física en general contaban con más cantidad de materias pedagógicas (21 a 30%) que los de Historia (de 11 a 20%), y que en estas materias estaban incluidas las instancias de práctica docente. También pudieron concluir que todavía un gran número de planes de estudio ubica las asignaturas pedagógicas y la formación práctica en el último año de formación, con lo cual “sigue vigente el modelo deductivo que asume que las instancias de práctica constituyen un espacio de ‘aplicación’ de lo aprendido” (Pogré, 2005: 39).

En el caso de la Universidad Nacional del Sur, se verifican gran parte de las conclusiones de las autoras. Si se revisa la historia de los diseños curriculares del profesorado en Letras, por ejemplo, encontramos que el

¹¹ Su investigación se basa en la selección de un instituto superior de la provincia de Córdoba y cuatro universidades: tres nacionales (Buenos Aires, Córdoba y Patagonia Austral) y una privada (Salvador).

¹² Las autoras analizaron los diseños curriculares de profesorado en Matemática (en 23 universidades), Historia (en 17 universidades) y Física (en 14 universidades).

primer plan data de 1956¹³ y estuvo vigente hasta 1967, para luego cambiar en el marco de la Revolución Argentina (gobierno de facto del Gral. Onganía). Otro cambio se va a producir en 1976, meses previos al golpe de estado que encabezó el Gral. Videla. En ambos casos, los estudiantes primero obtenían el título de licenciado y luego podían cursar un año más – Pedagogía General, Didáctica fundamental y especial, Psicología evolutiva- y la práctica docente, denominada en ese momento “práctica de la enseñanza” en la disciplina- y obtener el título de profesor.

En 1981, todavía en el marco de la última dictadura, se cambia nuevamente el plan de estudios distinguiendo ambos títulos (licenciatura y profesorado), pero conformando un ciclo común los primeros cuatro años y diferenciando la formación en el último: materias pedagógicas para los profesorados; seminarios de intensificación teórica para los licenciados. En cualquiera de los cambios señalados en las distintas décadas se pueden vislumbrar más continuidades que rupturas:

el énfasis está puesto en el dominio de las bases teóricas de la disciplina, lo que estaría dando legitimidad a la formación, mientras que lo pedagógico resulta secundario, a manera de instrumentos o herramientas para llevar adelante los conocimientos científicos en la escuela secundaria. (Menghini, Vuela e Irazabal, 2009).

Por fin, en 2001, se realiza el último cambio curricular que obedeció a varias causas: la necesidad de dejar atrás los planes formulados durante la última dictadura, una actualización de los conocimientos, los cambios generados en el sistema educativo y las normativas derivadas de las Leyes educativas del gobierno del Dr. Menem.

Es posible advertir que en estos planes aparece con claridad una mayor injerencia del Ministerio de Educación, ya que para su elaboración –en el Departamento de Humanidades- y para su aprobación –por parte del Ministerio- se consideraron las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación. Por otra parte, los planes contemplan algunas materias que se adecuan a las modificaciones que sufrió la educación media en la década, en particular en la Provincia de Buenos Aires. (Menghini, Vuela e Irazabal, 2009).

¹³ Hay que recordar que la misma Universidad Nacional del Sur es creada en 1956 sobre la base del entonces Instituto Tecnológico del Sur. En ese momento, asume los planes de estudio que estaban vigentes en dicho Instituto.

En los nuevos planes se destaca el incremento de la formación pedagógica, que pasó de tres materias a siete: Teoría Educativa, Didáctica General, Psicología Educacional, Psicología Evolutiva, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Seminario de Perspectivas pedagógicas de la educación superior, Seminario de política y legislación de la educación superior; y se agregó la práctica en el nivel superior de la enseñanza, con lo cual actualmente existen dos espacios de práctica: uno anual para el nivel secundario y otro cuatrimestral para el nivel superior, ambos en el último año de formación. Estas modificaciones obedecieron, en gran parte, a las regulaciones nacionales de la década del 90 –que continuaron vigentes hasta aproximadamente 2005- y que se inscribieron en el marco de las Leyes Federal de Educación y de Educación Superior, las dos del período más fuertemente neoliberal.

A pesar de las nuevas materias pedagógicas y su inclusión en los distintos años de la formación de profesores, hay que advertir que los espacios de práctica siguen estando en el último año de formación, manteniéndose fuertemente el sentido aplicacionista de la teoría en la práctica.

En el caso de la práctica en el nivel secundario, su carácter anual permite que los estudiantes se inserten en las instituciones educativas públicas y permanezcan allí durante varios meses (aproximadamente de abril a octubre), realizando actividades diversas para lograr un conocimiento del contexto, la institución y las características del grupo áulico. En general se conforman grupos de tres o cuatro estudiantes de distintas disciplinas¹⁴ que concurren a una escuela que les es asignada.

Todo el período se estructura en tres etapas que suponen distinto tipo de actividades:

- de inserción y conocimiento contextual, institucional y del aula: desde abril a julio
- observaciones intensivas: julio-agosto
- residencia pedagógica: agosto a octubre

¹⁴ En la Universidad Nacional del Sur se forman profesores en Letras, Historia, Filosofía, Geografía, Matemática, Química, Economía, Física, Geociencias.

Durante la primera etapa van realizando distintos trabajos prácticos que incluyen una parte grupal y otra individual, básicamente centrada en la realidad del aula en la cual están observando. Deben asistir al menos una vez a la semana a la escuela en forma obligatoria, más todas las veces que resulten necesarias para recabar información, realizar entrevistas, participar en actividades institucionales. La segunda etapa supone la asistencia a la escuela en todos los horarios de clase de la materia en la cual realizará la residencia. Y finalmente, la residencia implica el dictado de entre quince y veinte clases a cargo de los residentes.

A partir de la segunda etapa, los residentes comienzan a elaborar la propuesta didáctica que llevarán adelante y para ello cuentan con el asesoramiento de los profesores de la universidad, en particular de aquellos que dictan las didácticas específicas. Ellos son los responsables de aprobarles el plan general de intervención didáctica y el de cada clase en particular. Luego, durante la realización de la residencia, serán observados por los profesores de práctica y también por los profesores de las didácticas de manera conjunta.

En forma simultánea a la concurrencia a las escuelas, los estudiantes asisten a clase a la universidad donde se va trabajando alrededor de distintas dimensiones de la práctica docente (política, institucional, didáctica, entre otras) y se van realizando ejercicios de análisis de las prácticas docentes con distintos dispositivos y en articulación con marcos teóricos.

En la práctica para el nivel superior, deben realizar una inserción institucional en institutos superiores públicos o privados, y en ellos realizan un período de observación y luego dictan algunas clases. Al igual que la práctica para nivel secundario, los estudiantes asisten a clases en la universidad donde se proponen actividades de análisis de lo que observan en los institutos y de la intervención docente que han realizado.

Si bien se puede percibir que ha habido un crecimiento de los espacios de práctica en la universidad y que la misma tiene otra valoración, todavía falta mucho por lograr, especialmente quitarle el carácter residual y aplicacionista que sigue primando, a la vez que comprometer a los formadores de las

disciplinas en la necesidad de tensionar la formación teórica hacia las instancias de la práctica docente.

Un cierre para continuar pensando

Hemos observado que frente a las críticas de la debilidad de la formación práctica de los docentes, ha habido un movimiento por parte de docentes e investigadores que han instalado este problema en la agenda pública y ésta ha sido retomada por los organismos del Estado encargados de formular las políticas para la formación de docentes. Resulta sumamente valorable el avance que ha tenido en términos curriculares la práctica docente, como eje articulador, integrador o vertebrador de toda la propuesta curricular, y la posibilidad de que los nuevos aspirantes a docentes se formen con una inserción temprana en la realidad de las escuelas, ya desde el comienzo de los estudios en el caso de las instituciones superiores provinciales formadoras de docentes. Y si bien esto todavía no sucede en el caso de las universidades –entre otras cosas, por su tradición fuertemente academicista-, es posible que en los próximos cambios de diseños curriculares con motivo de los procesos de acreditación de los profesorados universitarios, haya un avance en tal sentido y los espacios de práctica logren ganar terreno.

Sin embargo, también hay que señalar las limitaciones de las regulaciones nacionales o provinciales e incluso de los diseños curriculares, porque éstas de por sí no cambian la realidad de la formación. Además de estas iniciativas, hace falta trabajar hacia adentro de las instituciones formadoras, generar otra conciencia entre los docentes formadores, para poder buscar formas concretas y creativas de tensionar y articular la formación teórica con la formación práctica, porque de lo contrario –y a pesar de los cambios- se seguirán manteniendo como dos campos separados que marchan por caminos separados pero no se cruzan.

En este sentido, conviene asimismo reparar en que la sola inclusión de más espacios de práctica no garantizan que se vaya a superar el sentido aplicacionista de las mismas, y para ello se requiere continuar intentando formatos curriculares, dispositivos concretos de trabajo que apunten a la

generación de experiencias de práctica que se vean enriquecidas con aportes teóricos y metodológicos, de manera de hacer real la tan mentada práctica reflexiva, ya desde la formación inicial, para que luego la puedan sostener una vez que los nuevos docentes estén trabajando en las escuelas. Así, será posible pensar en la mejora de la educación, en la medida que se logre formar docentes con sentido de realidad a la vez que sólidos en su formación teórica y con capacidad para enfrentarse críticamente a las problemáticas de la escolarización de niños y adolescentes.

Bibliografía

Barco, Susana (2008) “Prácticas y residencias docentes: viejos problemas, ¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas”. En Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Ediuns. Bahía Blanca.

Blanco, Nieves (1999) “Aprender a ser profesor/a: el papel del *practicum* en la formación inicial”, en Angulo Rasco, J. F.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I., *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Akal, Madrid.

Davini, María C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

Insaurrealde, Mónica (2002) “El proceso de desarrollo curricular del ‘Espacio de la práctica docente’”. Tesis de la Maestría en Didáctica, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, mimeo.

Insaurrealde, Mónica (2011) “Políticas curriculares para la formación de docentes de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires”. En Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino ediciones. Buenos Aires.

Insaurrealde, Mónica y Agüero, Claudia (2009) “La formación de profesoras/es para la Educación Primaria: las decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los ’90 y los post ’90. ¿Cambios o enmascaramientos?”. En Vior, Susana; Misuraca, M. Rosa y Más Rocha, Stella (comps). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los ’90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

Menghini, Raúl; Díaz, Mabel; Gardié, Silvana e Iriarte, Laura (2011) “Política curricular de formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires”. VI Jornadas Nacionales sobre formación del profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/mesas.htm#5>.

Menghini, Raúl y Morales, Laura (2007) “La formación de docentes de la provincia de Buenos Aires: análisis del espacio de la práctica”. En Burgos, Nidia y Rigatuso, Elizabeth (ed.) *La modernización del sudoeste bonaerense: reflexiones y polémicas en el ámbito educativo, lingüístico y literario*. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

Menghini, Raúl; Morales, Laura y Aiello, Berta (2009) “Diseños curriculares para la formación de docentes en la Provincia de Buenos Aires a la luz de las nuevas regulaciones nacionales y provinciales”. En Cernadas, Mabel y Marcilese, Juan (editores) *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense (Actas V Jornadas Interdisciplinaria del Sudoeste Bonaerense)* EdiUNS. Bahía Blanca. Pág. 429/439.

Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) (2008) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Ediuns. Bahía Blanca.

Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) (2011) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino ediciones. Buenos Aires.

Menghini, Raúl; Vuela, Emiliano e Irazabal, Ana (2009) “Políticas y diseños curriculares para la formación de profesores en la universidad. Posibilidades y obstáculos”. II Jornadas de Formación docente universitaria. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Mollis, Marcela (2009) “La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente”. La revista del CCC [en línea]. Enero / Agosto 2009, n° 5 / 6. Disponible en Internet: www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/.

Oreja Cerruti, Betania (2009) “Reforma curricular en la formación de maestros de la provincia de Buenos Aires”. En Vior, Susana; Misuraca, M. Rosa y Más Rocha, Stella (comps). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

Paugest, Alicia (2011) “La formación docente en la Provincia de Río Negro: una mirada retrospectiva sobre los Diseños Curriculares”. En Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino ediciones. Buenos Aires.

Pogré, Paula *et al* (2005) *Formar docentes. Una alternativa interdisciplinar*. Papers editores. Buenos aires.

Sanjurjo, Liliana (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. HomoSapiens. Rosario.

Schön, D. (1992) *La formación de profesores reflexivos*, Paidós, Barcelona.

Souto, Marta (2011) "La residencia: un espacio múltiple de formación". En Menghini, Raúl y Negrin, Marta (comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino ediciones. Buenos Aires.

Documentos

Instituto Nacional de Formación Docente. "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Recomendaciones sobre el campo de la formación en la práctica profesional".

Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2007). Resolución Nro. 3.655. "Diseño curricular de formación docente. Niveles inicial y primario".

República Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195/93

República Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución N° 53/96.

República Argentina. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 24/07.



A SUPERVISÃO DOS ESTÁGIOS DE ENSINO PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: LIMITAÇÕES E DESAFIOS

Dimair Souza França

*Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul*

Resumo

O propósito deste texto é discutir o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores da educação básica junto aos alunos dos cursos de formação de professores através da análise do papel do professor formador, bem como evidenciar a importância da tarefa realizada por esses profissionais que recebem e acompanham os alunos estagiários em suas inserções pela escola e pela sala de aula. À medida que novos conhecimentos sobre essa atividade forem trazidos para o debate, será possível evidenciar a importância do processo de constituição do ofício de ensinar, por se constituir no objeto de trabalho de professores e futuros professores que ocorre no contexto da organização escolar e se desenvolve de forma singular, mas não menos determinado pelas condições históricas dadas: possibilidades concretas do exercício da docência, condições de trabalho e salário, adversidades, limitações e desafios postos pela realidade social e educacional.

Palavras-chave: Estágio Curricular; Professor Formador; Formação de Professores.

THE SUPERVISION OF TEACHING PRACTICE BY TEACHERS OF BASIC EDUCATION: LIMITATIONS AND CHALLENGES

Abstract

The paper aims to discuss the process of basic education teachers supervising teacher practice activities developed by the students of teacher training courses, by means of analyzing the role of the teacher trainer, as well as to highlight the importance of the task carried out by the professionals who receive and monitor the students in their insertions at the school and in the classroom. As new knowledge about the activity is brought to the debate, it will be possible to highlight the importance of building the teaching work, as it is the object of work of teachers and future teachers that is developed within the context of the school organization, in a unique way, but also determined by historical conditions: concrete possibilities of exercising teaching, working conditions and salary, adversities, limitations and challenges posed by the social and educational reality.

Keywords: Curricular Practical Training; Teacher Trainer; Teacher Training.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores da educação básica junto aos alunos estagiários, futuros professores, a partir do contato com a realidade da escola e da sala de aula. Para tanto, será apresentada inicialmente uma breve revisão sobre o estágio na formação dos futuros professores para, a seguir, discutir as limitações e desafios que estão postos hoje na realização desta atividade no interior das escolas de educação básica.

A finalidade é mostrar a sua importância no processo de constituição da docência, pois o professor da escola básica (professor formador) tem uma tarefa relevante a desempenhar junto aos alunos estagiários ao favorecer o contato com as crianças, com o fazer docente, com os limites e possibilidades de uma sala de aula. Nesta discussão o propósito é evidenciar a importância da qualidade da supervisão efetivada pelos professores que recebem e acompanham os alunos estagiários em suas inserções pela sala de aula.

Tal qual assinala Almeida (1994), é preciso haver intenção por parte destes profissionais das escolas campo de estágio no sentido da coresponsabilização pela formação dos futuros professores que irão atuar na escola pública e querer introduzir esses alunos estagiários na vivência da prática docente, possibilitando o contato e a apropriação dos saberes socialmente elaborados sobre o fazer docente.

Os estágios de ensino e a escola básica: novas e velhas práticas na preparação dos futuros professores

A formação prática do futuro professor esteve vinculada à formação pedagógica, cujas matrizes encontram-se na escola fundamental, o antigo primário. De acordo com Pimenta (1994), a questão da prática sempre esteve presente desde as primeiras escolas normais, sendo que esta poderia ser explícita, sob a forma de disciplina, ou implícita, sob a forma de recomendação, orientação, entre outros.

Entretanto, foi o Parecer 292/1962 que, ao tratar da formação pedagógica para a licenciatura em geral, estabeleceu a obrigatoriedade da Prática de Ensino como componente curricular dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, indicando que a mesma deveria ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado, onde o futuro professor fosse assistido por professores especialmente designados para orientá-lo. Ainda de acordo com este Parecer, a Prática de Ensino deveria possibilitar aos futuros mestres as condições para “[...] *aplicar* os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação” (BRASIL, 1962, p. 98, grifo do autor).

Ao estabelecer a obrigatoriedade da Prática de Ensino para as Licenciaturas e para o curso de Pedagogia, este Parecer definiu, além da forma a ser adotada e do local de sua realização, a duração de um semestre letivo para este componente curricular. As escolas da comunidade tornaram-se, oficialmente, o espaço de realização desta atividade, devendo, portanto, oferecer condições para que o futuro professor pudesse trazer para a discussão a sua própria experiência e, ao mesmo tempo, assinalava que o estágio, se considerado um serviço de extensão, poderia contribuir para a renovação dos padrões escolares do meio (BRASIL, 1962).

Nesta reformulação atribuiu-se às escolas a responsabilidade na formação dos futuros professores, cuja tarefa, incumbida a profissionais especialmente designados para orientar o futuro professor, restringia-se à *aplicação* dos conhecimentos adquiridos no curso e ao planejamento, execução e avaliação do ato docente (regência). Neste sentido, tem-se, desde então, um modelo de estágio que vai perdurar por muito tempo na formação de professores, além de imputar à escola e ao professor mais uma tarefa, entre tantas outras.

Durante muito tempo prevaleceu esse modelo de estágio, configurando-se como um momento crítico da formação dos futuros professores. Estes deveriam, num curto espaço de tempo, conhecer o trabalho do professor e desempenhar atividades inerentes a este trabalho em uma sala de aula sem, contudo, ter condições de aprofundar suas reflexões acerca daquela

realidade, dado o tempo e o espaço que dispunham para a sua realização. Esta situação acarretava muitas críticas em função do olhar aligeirado dos alunos, quase sempre carregados de juízos e valores construídos fora do contexto do curso de formação ou mesmo acirrados durante o processo formativo, não favorecendo a apropriação do saber fazer docente.

Ainda hoje, a formação prática dos futuros professores apresenta-se como uma questão menor no contexto dos cursos de formação de professores. Essa limitação pode ter origem nos modelos de formação adotados em nossa realidade que separam a fundamentação teórica e a formação profissionalizante nos currículos em decorrência da racionalidade técnica que tem prevalecido nesses cursos.

Segundo Monteiro (2000, p. 129), no modelo da racionalidade técnica “[...] o professor era considerado um técnico, cuja atividade profissional consistia na aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas”. Ao professor era reservado um papel previamente estabelecido, na forma de habilidades e competências a dominar, que se manifestavam na aplicação eficaz de técnicas e estratégias às situações de ensino. Para a autora, “[...] a preocupação maior era com a sala de aula, o ‘manejo de classe’, a capacidade de transmitir conhecimentos, escolher e utilizar as técnicas e recursos pertinentes, avaliar segundo os parâmetros adequados” (op. cit., p. 132).

Neste sentido, a autora assinala que a atividade prática necessita avançar no sentido de possibilitar que essa experiência seja entendida como construção, ou seja, “[...] uma situação em que o sujeito possui estruturas teóricas prévias para orientar a observação de algo – no caso a aula, considerada não como algo que está dado e, sim, algo que pode ser entendido e interpretado de diferentes maneiras” (MONTEIRO, 2000, p. 134), em contraposição ao modelo adotado, de acordo com orientações previamente definidas, de observação das *boas práticas de ensino* onde as *aulas dadas*, com suas técnicas e recursos, são objetos de atenção para posterior reprodução pelo futuro professor.

Por isso, o estágio requer uma clara significação acerca do que é ser professor para os atores envolvidos no processo de ensino, além do

envolvimento com a escola onde se efetiva esta atividade. Sem essas condições corre-se o risco de adotar *modelos* que irão contribuir muito pouco para com a construção de propostas comprometidas com um ensino de qualidade para todos.

É importante frisar que não se pretende propor uma inversão no currículo de formação, sinalizando para uma ênfase excessiva na prática. O estágio é compreendido aqui como uma atividade de caráter teórico-prático, tal como assinala Pimenta (1994, p. 185-6) quando enfatiza que “O curso (e o estágio) não é práxis do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidades), instrumentalizadora da práxis do futuro professor”.

É preciso repensar esta prática levando em consideração o modelo de sua organização nos dias atuais, bem como novas formas de vir a ser constituída, pois durante este processo “[...] o professor em formação vive um momento estratégico em sua vida profissional, vivenciando um verdadeiro ritual de passagem” (MONTEIRO, 2000, p. 141). Por isso, o estágio curricular deve ser compreendido como uma atividade inerente à formação dos futuros professores e deve acontecer, prioritariamente, no contato com a realidade da escola e da sala de aula e na interação com a comunidade escolar, nas escolas de educação básica, espaço primordial de vivência da situação de ensino. Consequentemente, a escola torna-se um local com potencial formativo, necessário e indispensável ao processo de preparação dos futuros professores. Considerar a escola como unidade de formação, responsável pelas práticas de ensino, pode, de acordo com Marcelo Garcia (1999), contribuir para superar o tradicional individualismo que tem caracterizado o processo de aprender a ensinar.

Neste sentido, o estágio configura-se como um momento único para a constituição da docência, conforme assinala Monteiro (2000) ao enfatizar que “[...] organizada em novos moldes, esse momento de formação pode representar uma experiência fundamental na formação profissional dos professores, tendo na Prática de Ensino um momento estratégico” (p. 140).

Neste caso, os alunos estagiários que adentram a instituição escolar tem à sua disposição um rol de experiências e vivências que podem, de forma de-

cisiva, ampliar suas perspectivas de conhecimento da prática profissional. São situações que só são passíveis de serem encontradas no contato direto com a escola e com a sala de aula. Se a formação prática do futuro professor é uma prerrogativa do curso de formação, ela também deve ser para as escolas de uma maneira geral, pois há uma estreita relação entre a formação e a atuação, extensiva aos professores e aos futuros professores, que sinaliza para o seu caráter de complementaridade: não é possível formar um professor sem que o mesmo tenha tido contato com a sua futura profissão da mesma forma que é (ou deveria ser) impossível ingressar na profissão sem que tenha passado por um processo formativo qualificado (FRANÇA, 2005a).

É preciso que a tarefa de formação prática do futuro professor, há tanto atribuída às nossas instituições de educação básica, seja ressignificada. A escola precisa estar ciente de sua tarefa tanto quanto a instituição formadora e precisa, acima de tudo, ver-se como coresponsável neste processo. Ela não é apenas uma agência que acolhe os futuros professores. Ao abrir suas portas, ela cede seu espaço/tempo e é submetida ao olhar ansioso de aprendizes que julgam encontrar naquele espaço respostas para suas indagações e dúvidas suscitadas em seus estudos e reflexões sobre a educação e o ensino.

Por isso, é preciso que haja um esforço no sentido de possibilitar às escolas a compreensão de seu papel frente a essas mudanças na formação dos professores, da mesma forma que deve haver, também, a busca pela sistematização de medidas que venham efetivamente minimizar as críticas a que são submetidos os professores e as escolas quando recebem alunos estagiários. O contato direto e aberto entre os professores da instituição formadora, os alunos estagiários e os professores da escola básica pode ser um caminho promissor para a melhoria desta prática.

Como assinala Cury (2003), as instituições formadoras deverão ser o móvel inicial de construção de uma nova cultura institucional de formação dos docentes que deverão atuar na educação básica. Esta nova cultura institucional assinalada pelo autor refere-se ao modelo de organização da formação de professores que está baseada na articulação entre a formação

teórico-prática e o estágio curricular, requerendo dos sistemas de ensino de educação básica uma participação ativa nesse processo, mediada pela construção de parcerias entre instituições formadoras e escolas de educação básica.

Nesta perspectiva, os estudos e pesquisas que discutem esta temática constituem referência para a identificação das concepções e práticas de estágio construídas no contexto dos cursos de formação de professores. Por isso, parece ser importante buscar alguns estudos que mostram como essa questão tem sido tratada.

Inicialmente, os estudos realizados tinham como perspectiva a possibilidade de avaliação de propostas adotadas para os estágios de ensino, visando sua adequação aos objetivos propostos. No início dos anos de 1980 os estudos enfatizavam a relação com o contexto social mais amplo e buscavam analisar a função legalmente proclamada do estágio, assinalando os aspectos impeditivos de uma adequação teoria-prática na realização dessa atividade e, ainda, na análise do estágio enquanto processo, buscando apreender sua função real e avaliar a possibilidade de cumprimento ou não dessa função, na sua relação com as questões da universidade, além de estudos voltados para a identificação da concepção de estágio predominante nos cursos de formação de professores.

Nesse período observa-se uma efervescência na produção sobre essa temática estimulada principalmente pela discussão acerca do papel da Didática na formação dos professores através do movimento “A Didática em questão” (CANDAUI, 1982) e pelos eventos realizados na área da Prática de Ensino - os Encontros Nacionais de Prática de Ensino, configurando mais tarde os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, que têm se constituído em um marco na produção e na discussão da temática da formação de professores. Os trabalhos passaram a abordar temáticas variadas como a contribuição do estágio para a formação de professores, a utilização do estágio como alternativa à formação desses profissionais, a relação teoria-prática na formação dos professores, a possibilidade de aproximação com a realidade escolar, a perspectiva de reflexão sobre a prática docente como elemento integrador das práticas dos professores e,

mais intensamente, os estudos que avaliavam a importância e o papel do estágio na formação dos professores, com ênfase para a compreensão deste como um componente curricular que deveria estar articulado ao curso.

Moraes (2001), ao analisar os trabalhos sobre estágio apresentados no ENDIPE (edições de 1994 e 1996), assinala que esses estudos enfatizam a busca de alternativas para superar as dificuldades próprias dessa área, bem como da formação de professores. A autora destaca a multiplicidade de enfoques assumidos e identifica quatro concepções presentes nesses estudos: como instância de integração entre universidade e escola; a concepção de estágio como pesquisa sobre a prática docente, ressaltando seu caráter investigativo na prática de ensino; as concepções alternativas de estágio que buscam a integração e/ou interdisciplinaridade das diferentes áreas de saber na perspectiva de superar a dissociação entre teoria e prática e entre ensino e realidade; e, ainda, algumas concepções de estágio com caráter de aplicação do conhecimento, sugerindo que a prática docente deve se caracterizar como a aplicação das regras básicas do conhecimento científico, tal como sugere o modelo da racionalidade técnica.

O trabalho de Almeida e Azzi (2002), apresentado no ENDIPE (edição de 2002), destaca que a concepção de estágio bem como os temas/conteúdos abordados nessas produções evocam questões como a organização dos cursos, as possibilidades, propostas e/ou diretrizes para o estágio. Conforme as autoras, esses trabalhos trazem a discussão sobre o modelo da racionalidade técnica que prevaleceu durante muito tempo fundamentando as propostas de formação de professores e buscam formas de superação desse modelo de formação que se refletia na dicotomia da relação teoria e prática. Nesse sentido, as autoras apontam que a prática da reflexão e a iniciação à pesquisa são as possibilidades apontadas para a formação de um novo profissional (o professor reflexivo). Um avanço observado nesse período refere-se à indicação, presente em muitos estudos, da necessidade de ampliação e de articulação das atividades práticas como forma de favorecer uma maior aproximação à realidade escolar e o conhecimento da realidade educacional pelos futuros professores.

A partir dos anos 2000 as produções sobre os estágios de ensino trazem a marca das mudanças ocorridas em nossa realidade, centrando-se em uma concepção de professor como profissional reflexivo, investigador, aberto à colaboração com os pares, entre outros, atribuindo aos estágios de ensino uma tarefa relevante. Os trabalhos que se dedicam a analisar os estágios de ensino acentuam uma concepção dos professores como atores sociais, construtores de saberes profissionais, dando destaque ao papel do estágio nesse contexto, enfatizam os múltiplos espaços de formação, priorizam a articulação entre universidade e escolas e buscam formas alternativas de construção dessa prática, além de apontarem a aproximação entre a universidade e a escola e a importância da articulação teoria e prática na construção do saber profissional.

Em síntese, os estudos iniciais enfatizavam a eficiência e a eficácia dos estágios, abordando a avaliação, adequação de propostas e alcance dos objetivos propostos. Com as mudanças no cenário brasileiro a partir dos anos de 1980, tem-se então uma ampla gama de estudos que passam a enfatizar a necessidade de superação da visão tecnicista na formação do professor, atribuindo aos estágios o papel de elemento articulador da relação teoria e prática.

A partir dos anos de 1990, novos temas foram incorporados à discussão e os estágios de ensino se tornaram referência para os estudos sobre interdisciplinaridade, integração universidade/escola, iniciação à pesquisa/investigação sobre a própria prática, aproximação com a realidade escolar, entre outros, convergindo para reflexões sobre o papel dos professores como profissionais. Esses estudos informam o novo papel do estágio nesse cenário, os espaços de formação, a articulação universidade/escola e a construção de propostas alternativas de estágio. Contudo, os professores, tanto da escola básica quanto os formadores da universidade, estão ausentes nesses estudos. Por isso, torna-se importante retomar os estudos mais recentes que discutem essa temática para evidenciar as concepções e práticas de estágio construídas a partir de diferentes experiências na área de formação de professores.

Silva e Miranda (2008), em seu estudo, fazem uma discussão sobre os estágios de ensino a partir dos desdobramentos decorrentes das Diretrizes Curriculares para a formação de professores, consideradas pelas autoras como demandas atuais para os profissionais que atuam na área nos cursos de licenciatura, na perspectiva de buscar um novo enfoque e uma nova postura dos profissionais que atuam nesta área: “É preciso entender esse campo de saber enquanto *praxis*, resultante da inter-relação entre a dimensão teórica e prática da formação” (p. 10).

O estudo de Lima (2012) faz uma interessante revisão dos trabalhos apresentados nas duas edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE (2008 e 2010), trazendo referenciais para essa discussão, bem como apontando avanços e superações. Tendo como perspectiva a ideia de que a construção e a socialização de conhecimentos sobre os estágios propiciam a elaboração de novas aprendizagens pelos professores formadores e contribuem para a formulação de novas práticas formativas dentro das licenciaturas, a autora destaca a importância da compreensão do espaço/tempo de formação como campo de problematizações que promovam a busca, a descoberta e a construção de conhecimento, por ser neste movimento que o futuro professor articula, de forma consciente, os conteúdos e informações adquiridos ao longo do curso de formação com situações concretas de vivência da profissão.

Entre os avanços apontados por Lima (2012), estão as concepções acerca do estágio como prática pedagógica inserida na prática social, como teoria que ressignifica a prática, como objeto de investigação, de reflexão, de construção e articulação de saberes e conhecimentos, como espaço-tempo de aprendizagem, como oportunidade de experiências pedagógicas, como possibilidade de ensino-aprendizagem da profissão.

Conforme a autora, o estágio é concebido como *práxis*, com ênfase na relação teoria-prática, na perspectiva de aproximação do estagiário com a realidade educacional, visando apreender a teia das complexas relações que se estabelecem no contexto escolar, como reflexão sobre as diferentes experiências pedagógicas e sobre as posturas próprias da docência na relação educador-educando, visando à aproximação com a futura profissão

docente e permitindo ao estagiário analisar, vivenciar e exercitar sua formação profissional de forma crítica e refletida. Essas concepções se organizam através da articulação ensino-pesquisa-extensão, em uma dimensão emancipadora, superando concepções de estágio como momento de avaliação do curso de formação para um fazer derivado de apropriação do conhecimento pedagógico.

Contudo, a ideia que parece prevalecer nesses estudos é a concepção de estágio numa perspectiva de “intervenção” na realidade escolar. Apesar da relevância dada ao diálogo permanente entre escola e instituição formadora, a escola continua sendo vista como o *locus* de observação das práticas e a instituição formadora como o espaço de “produção de novas práticas”. Embora tais estudos enfatizem metodologias alternativas ou advoguem concepções inovadoras acerca do professor, do ensino e aprendizagem e da formação de professores, as ações desencadeadas redundam em alternativas construídas fora do contexto escolar. A escola e a sala de aula tornam-se origem e destino de medidas que são pensadas no âmbito da instituição formadora, provocando uma ruptura na proposta de diálogo e interação que deveriam ser estabelecidas entre as instituições.

Uma forma de enfrentamento desta questão foi apresentada pela experiência do Programa de Residência Pedagógica desenvolvida pela UNIFESP como uma política de formação inicial de docentes capaz de atuar de maneira propositiva em ambientes escolares, gerando aprendizagens e provocando a revisão das práticas de educadores e gestores já profissionais (GIGLIO, 2010). De acordo com a autora, o Programa teve sua implantação precedida de ampla consulta aos gestores e docentes, estabelecendo o diálogo com as redes públicas do município onde está situado o curso de Pedagogia, para identificar, junto aos gestores de sistemas e de escolas públicas, as demandas relativas à formação inicial de professores e, junto aos docentes, as demandas de formação continuada originadas de suas práticas pedagógicas atuais.

Conforme Giglio *et al.* (2011), as escolas e seus profissionais reconheceram a importância da aprendizagem prática para a atuação profissional, a responsabilidade e a contribuição que podem dar a essa formação, explicita-

ram expectativas claras de uma participação ativa dos residentes e ressaltaram a necessidade de haver reciprocidade entre a universidade e a escola, apresentando ainda preocupação quanto a aspectos éticos, de respeito às instituições escolares e a seus profissionais.

Como se pode notar, as escolas e seus atores tem algo a dizer sobre as atividades de estágios que se desenvolvem no seu espaço institucional. Essa possibilidade precisa ser garantida no momento de construção de propostas que articulam o processo de formação dos futuros professores tendo a escola e seus profissionais como colaboradores. Conforme a autora, é necessário compreender como as ações inerentes a este processo podem e devem ser organizadas visando a colaboração “[...] para transformar os estágios tradicionais numa oportunidade de renovação da formação inicial e contínua de docentes e gestores escolares e no estabelecimento de novas relações entre as escolas públicas e a universidade” (GIGLIO *et al.*, 2011, p. 39). Essa discussão está apenas se iniciando.

Neste sentido, parece ser pertinente olhar para a atividade realizada pelo professor formador da escola de educação básica para evidenciar as condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais e as possibilidades de construção de uma proposta colaborativa entre universidade e escola para a preparação dos futuros professores.

A atividade de supervisão do estágio e os professores formadores da educação básica

Fazer referência à atividade dos professores formadores da educação básica é falar da tarefa de supervisão e acompanhamento que esses profissionais desempenham quando recebem alunos estagiários dos cursos de formação de professores em suas salas de aula. Em tese, o professor formador é aquele profissional experiente que assume a responsabilidade de conduzir o futuro professor nas inserções pelo ensino, em sua sala de aula na escola básica, garantindo que o estágio se configure como *tempo de aprendizagem*, conforme dispõe o Parecer CNE nº 28/2001, e que supõe “[...] uma relação

pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (BRASIL, 2001).

Portanto, essa discussão demanda algumas reflexões acerca desta prática em função das limitações e dificuldades enfrentadas na sua realização. Entre elas está o desconhecimento dos professores sobre seu papel formativo (FRANÇA, 2005a) e, igualmente, o não reconhecimento, pela escola, de sua responsabilidade formativa. Também, devem ser levados em consideração aspectos como a interação entre a universidade e a escola (FRANÇA, 2005b) que afetam diretamente a qualidade desta orientação, as condições de trabalho dos professores e o envolvimento dos alunos estagiários com sua própria formação (interesse, disponibilidade de tempo, etc).

Apesar das limitações acima apontadas, a tarefa de acompanhamento e supervisão do estagiário, realizada pelos professores em exercício, é uma etapa imprescindível ao processo de aprender a ensinar dos futuros professores. Por isso, ela precisa ser pensada como uma tarefa inerente à docência, que perpassa todo o processo formativo e que requer o envolvimento do curso como um todo para que as conexões possam ser estabelecidas adequadamente, facilitando as relações entre o conhecimento e a prática profissional. O processo de aprender a ensinar não pode prescindir dessa etapa formativa da mesma forma que não pode ou não deve desconsiderar essa oportunidade privilegiada de contato e aprendizagem do ofício docente.

Entretanto, esta é uma tarefa que parece não ser muito evidente para os professores que recebem os alunos estagiários, ou seja, muitas vezes eles desconhecem seu papel formativo frente aos futuros professores que adentram suas salas de aula. Esta é uma situação repleta de ambiguidades e contradições que acentuam, cada vez mais, os problemas enfrentados pelos professores e pelos futuros professores no processo de aprendizagem do fazer docente.

Os professores que recebem os alunos estagiários, muitas vezes, atuam no limite da concessão do espaço da sala de aula para que estes possam cumprir seu estágio, sem ter tido a oportunidade de compartilhar suas perspectivas de ensino e profissionais, num contexto em que as atividades desenvolvidas

parecem compor um ritual que não foi estabelecido entre as partes. Esse desconhecimento tem se constituído em um problema a ser enfrentado continuamente no processo de estágio na escola, cujo alcance parece estar ausente das discussões sobre a preparação dos futuros professores. Implica olhar para questões como os critérios usados no encaminhamento dos futuros professores para as escolas, a seleção das escolas, a disponibilidade dos professores para cumprir esta tarefa e, também, a qualidade desta orientação, entre outros.

Num contexto em que a própria organização das atividades deste componente curricular ainda se faz de forma fragmentada, com poucas indicações acerca dos aspectos a serem considerados no processo formativo, pensar na qualidade e na consistência das orientações parece destoar da realidade encontrada nos cursos de formação de professores. Por isso, assumir a tarefa de orientação aos alunos estagiários como professor formador, conforme as indicações das diretrizes de formação dos professores, não é uma tarefa simples. É preciso ir além e delimitar, com mais clareza, quais tarefas são esperadas deste profissional e em quais condições elas são possíveis de serem realizadas.

Esta é, na verdade, uma questão que precisa ser aprofundada nas discussões sobre a temática, pois a mediação que se faz entre o conhecimento teórico-prático e a prática docente depende de e supõe uma tarefa específica que é inerente a esses profissionais. Sem a participação efetiva dos professores, corre-se o risco de deixar aos alunos estagiários, apenas, a tarefa de estabelecer as relações e conexões entre o conhecimento e a sua futura prática profissional.

Há que se ressaltar, portanto, a aproximação à prática docente como uma tarefa que precisa ser direcionada para o conhecimento do processo de ensino que aí ocorre, buscando conhecer suas dimensões e necessidades, pois conforme aponta Marcelo Garcia (1999), esta etapa deve favorecer a compreensão da escola como um organismo em desenvolvimento (caracterizada por uma determinada cultura, clima organizacional, estrutura de funcionamento), deve levar à compreensão dos problemas de ensino como problemas curriculares (planificação, níveis de interpretação do currí-

culo pelos professores, contato com materiais curriculares e com inovações) e, principalmente, enfatizar a observação do ensino (articulação entre o ensino e o projeto curricular, fixando-se na análise do ensino em oposição à análise do professor), além de se constituir em um momento de socialização (aprender a se comportar como professor).

Deste ponto de vista, esta atividade é essencial e precisa ser realizada continuamente, pois que esta aprendizagem se faz na interação entre os professores e os futuros professores, num processo permanente de conhecimento e reconhecimento do fazer docente, em que ambos partilham formas de ser e de estar na profissão, construídas no dia-a-dia da sala de aula e no contato direto com os alunos em seu processo de aprendizagem.

Portanto, este é um aspecto que está implicado diretamente nas decisões que são tomadas continuamente durante a realização do estágio de ensino. Decisões que passam pela construção coletiva da proposta de estágio e pela efetivação das atividades dela decorrentes na escola. Por ser uma atividade que envolve as duas instituições, é preciso que ambas participem ativamente de sua elaboração. Assim sendo, não cabem neste processo nem o desconhecimento de tarefas e, tampouco, a ausência de atribuições específicas para os profissionais que irão assumir diretamente a responsabilidade pelo processo de supervisão dos estágios de ensino.

Isto implica, necessariamente, uma maior compreensão por parte dos profissionais, tanto da escola quanto da instituição formadora, acerca de seu papel como agentes formadores. Da mesma forma, requer compromisso ético e competência no desenvolvimento desta tarefa, pois é preciso avançar na compreensão desta atividade para que seja possível estabelecer novos parâmetros para a produção de práticas comprometidas com uma formação qualitativamente melhor para todos os professores.

Esta tarefa envolve também a escola. Esta carrega consigo a responsabilidade de oferecer condições para que os futuros professores possam interagir com a situação de ensino e, principalmente, possam apropriar-se de um saber-fazer advindo da experiência coletiva dos professores. Por isso, a escola deve ser vista em sua tarefa formativa, ou seja, deve propiciar condições para que os futuros professores possam com-

preender sua função social em meio a tantas outras atividades que lhe são designadas cotidianamente.

Para que tais atividades possam se efetivar, necessário se faz estabelecer parcerias entre a universidade e a escola, visando à construção de propostas que promovam a qualidade da formação e atuação docente. Esta indicação demanda uma maior abertura por parte de ambas as instituições no sentido de propiciar uma ação colaborativa que defina as bases para a realização dos estágios. Estes não podem ser pensados apenas no âmbito da universidade.

É preciso que a escola e, principalmente, os professores possam e saibam dizer quais as necessidades postas pela realidade de ensino e que elementos concorrem para a sua consecução, tendo em vista a aprendizagem dos futuros professores. Tal medida deve vir acompanhada de outra ainda mais importante, ou seja, o conhecimento das reais condições de trabalho dos professores que atuam na escola de educação básica (salário, tempo disponível, salas superlotadas, desvalorização profissional, críticas exacerbadas dos estagiários) e de como isso pode afetar diretamente o trabalho docente. Isto porque, mais do que consentir que o aluno estagiário permaneça observando a aula e o trabalho do professor, é preciso demonstrar disposição para introduzir esse aluno nas atividades que lhes são próprias. Significa aceitar e querer ensinar algo que já domina e que faz e refaz continuamente. Significa, também, abrir portas, mostrar caminhos, dialogar, superar os erros, compartilhar os acertos...

E essa tarefa não é tão simples. É preciso abrir mão de uma rotina estabelecida para construir novas práticas que incluam os novos aprendizes do ofício. Construir toma o sentido de superação das práticas estabelecidas em função da necessidade de significar para o futuro professor esse saber fazer docente e, ao mesmo tempo, ressignificar para si próprio uma ação que se faz e se refaz continuamente. É um contínuo, em que o conhecimento se faz experiência e a experiência se faz conhecimento, mediado pelo trabalho docente. É o professor que constrói a sua práxis e o futuro professor que aprende o significado dessa práxis do professor em exercício, para tomá-la como referência para a construção de sua prática, ainda que provisória.

Entretanto, em que consiste a atividade de supervisão dos estágios de ensino? Normalmente, o professor da sala se encarrega de *definir*, ele próprio, o que deve ou não ser feito, o como fazê-lo e, principalmente, determinar o rumo que essa ação deverá seguir. Ele resgata, então, as etapas de observação e participação como elementos constituintes dessa atividade, sem levar em consideração que o próprio estagiário, em muitas situações, vem com o propósito de primeiro observar o professor e depois participar das atividades desenvolvidas em sala. Porém, durante o tempo que esses alunos permanecem em suas salas, muitas vezes eles não saem da condição de *observadores*.

Esta situação parece caracterizar, por um lado, as concepções dos docentes que veem o estágio como observação de modelos, como tem sido até recentemente, quando se dispõem a desempenhar a tarefa de supervisão sem, contudo, provocar interrupção ou transtornos em sua prática docente. Por outro lado, pode estar sinalizando para a questão da disponibilidade (de tempo, de espaço, conhecimento disponível, entre outros) para inserir o futuro professor nas primeiras experiências com o ensino.

Sendo assim, é preciso abordar a questão da responsabilidade formativa do professor da escola básica. Essa questão, especialmente, não tem sido muito discutida em nossa realidade. Os professores que recebem os alunos estagiários não têm muita clareza sobre o que fazer com os alunos – futuros professores. Nesse caso, eles simplesmente aceitam os estagiários, mas não assumem sua responsabilidade formativa nesse processo. Talvez porque desconheçam tal responsabilidade. Talvez porque não se dispõem a realizar tal tarefa, por se constituir em uma tarefa a mais na sua tão desvalorizada função docente.

Fávero (1993), no início dos anos de 1990, fez referência ao estágio como um verdadeiro *nó górdio*, mostrando o descompasso entre o discurso que afirmava ser o estágio o elemento de integração entre teoria e prática, mas que na realidade continuava sendo um *mecanismo de ajuste* na defasagem entre elementos teóricos e trabalhos práticos.

Hoje, a despeito de todos os problemas já há muito denunciados, o *nó górdio* do estágio parece ser a responsabilização da escola pela formação

prática dos futuros professores sem que a mesma tenha tido a oportunidade de discutir esta questão de forma abrangente e, consequentemente, o desconhecimento por parte dos professores formadores da escola básica sobre sua responsabilidade formativa.

Até então, o papel do professor da escola básica se restringia em ceder o espaço da sua sala de aula para os estagiários, para que ali pudessem fazer suas observações e dar sua aula de regência, em cumprimento às exigências do curso de formação. Agora, mediante as mudanças introduzidas na formação de professores, ele deve *compartilhar* o processo formativo dos futuros professores sem que ao menos tenha sido ouvido nesse processo. São medidas adotadas de *cima para baixo* e que caem exatamente nas mãos dos professores da escola básica sem maiores esclarecimentos a respeito.

Por isso, mais do que *aceitar*, é preciso *querer* ensinar os futuros professores a lidar com o ensino desde as primeiras inserções na sala de aula. É preciso, também, criar mecanismos que permitam que esses profissionais destinem um tempo de sua atividade profissional a essa tarefa particularmente importante para a formação dos futuros professores.

Neste sentido, a formação prática deve ser redimensionada para atender as necessidades formativas dos futuros professores num contexto de mudança permanente em que não cabe mais a fragmentação das atividades docentes. Como assinala Azzi (1999), o trabalho docente é um trabalho inteiro e é como tal que precisa ser compreendido pelos profissionais responsáveis por essa formação.

No que se refere ao papel do professor orientador de estágio na instituição formadora, é preciso ter cuidado e discernimento quanto ao alcance da sua tarefa. A orientação de estágio não pode colidir com a atuação do professor da escola básica em seu campo próprio de trabalho: a sala de aula. É o professor da sala que está capacitado a atuar neste espaço; é ele quem domina os conhecimentos necessários ao bom andamento do ensino na sua sala de aula; é ele quem conhece cada criança que tem sob sua responsabilidade e a quem deve fazer aprender.

A tarefa de orientação dos estágios de ensino pelos professores da instituição formadora precisa, então, estar restrita ao espaço que lhe é

próprio, qual seja, o de orientar e encaminhar os futuros professores para o estágio a fim de que se efetive o contato com a realidade da escola e da sala de aula e possa, de fato, vir a conhecer esse espaço de atuação de forma direta e realista. E, a partir daí, coordenar suas ações, dando o suporte necessário para que os futuros professores tenham conhecimento e condições de interagir com os professores, com os alunos, com a comunidade, com os pais, enfim, com a escola, e possam, de fato, desempenhar, sob a supervisão e acompanhamento do professor formador, as atividades inerentes ao ensino, de forma a cumprir adequadamente a finalidade do estágio que é a aprendizagem da docência.

Ao professor formador, ou o professor supervisor de estágio, cabe a outra parte dessa tarefa: a inserção do futuro professor na realidade da escola e da sala de aula, permitindo que exerça, sob sua supervisão, progressivamente, o ato de ensinar em suas variadas dimensões ou facetas: coordenar a sala, gerir o tempo de aprendizagem, gerir a matéria, etc. Essa tarefa, específica do professor da escola básica, não pode ser realizada pelos professores orientadores da instituição formadora, no espaço da sala de aula deste último, passando por cima de sua autoridade e de sua autonomia, como professor responsável por este espaço. É preciso reconhecer esses limites e atuar conjuntamente, pois, a situação inversa também não ocorreria.

Reconhecer os espaços de atuação e buscar atuar coletivamente na preparação dos futuros professores parece, até este momento, ser a postura adequada a ser tomada por ambos nesse processo. É preciso reconhecer as tarefas específicas, mas, acima de tudo, é importante compartilhar as responsabilidades no limite mesmo de intervenção de cada um, criando assim uma rede de relações que possa efetivamente dar a sustentação aos futuros professores nesses primeiros passos rumo a sua preparação profissional.

Aqui talvez resida uma questão que até agora não tem sido muito evidente. A necessidade de o professor formador compreender a importância de sua participação nesse processo, porque só ele pode favorecer esta aprendizagem. E também, a importância de se conquistar espaço na carga horária deste profissional para que possa, de fato, desempenhar esta função

reconhecidamente e possa ter garantias de que esta não será apenas mais uma tarefa junto a tantas outras que desempenha sem qualquer remuneração ou reconhecimento. É preciso criar um mecanismo que possa garantir a todos os professores dispostos a exercer essa tarefa o tempo e as condições mínimas para que possam, efetivamente, orientar os futuros professores nesses primeiros contatos com a docência.

Seria a institucionalização do papel do professor formador nas escolas de educação básica para atender aos alunos estagiários e para prestar-lhes um acompanhamento pormenorizado nesse processo. Isso poderia ser feito através de convênios que viessem garantir uma bolsa de estudo para que esses professores pudessem ter tempo disponível para se atualizarem, mantendo o vínculo com a instituição formadora, qualificando-se e requalificando-se continuamente para exercer a tarefa de supervisão dos futuros professores. Esse contato permanente levaria a um aprofundamento das relações entre os profissionais envolvidos com a preparação profissional dos futuros professores no sentido de definição de propostas conjuntas que pudessem atender amplamente suas necessidades formativas nesse contato com a escola básica.

Um fórum de discussão permanente onde alunos estagiários, professores formadores e professores orientadores de estágio estivessem continuamente revendo as condições de realização do estágio e de atuação do futuro professor, além de um espaço de reflexão coletiva em que os estagiários pudessem contribuir com a escola propondo o estudo permanente de questões ligadas ao ensino e à educação, sob a orientação estreita dos professores da instituição formadora.

Esse reconhecimento ao trabalho efetivado pelos professores formadores poderá garantir que bons e experientes professores abram, de fato, as portas de suas salas de aula e queiram, antes mesmo de aceitar alunos em suas salas de aula, orientar e ensinar esses futuros professores, acompanhando-os em suas inserções pela docência, de forma que possam efetivamente constituir-se professores competentes e compromissados com a qualidade da educação em nossas escolas.

Algumas considerações a título de conclusão

Discutir sobre o papel dos professores formadores na condução das atividades de estágio junto aos alunos estagiários no interior da escola básica é temática recente e ainda não tem merecido um aprofundamento dos estudos para explicitar aspectos importantes dessa ação que permanecem silenciados.

Ainda assim, é importante assinalar que os professores da escola básica não são vistos aqui como redutores de todas as mazelas educacionais. A importância dada a estes profissionais está relacionada à valorização e ao reconhecimento de seu trabalho na construção de propostas alternativas que garantam melhores condições de formação/atuação no contexto da educação básica para nossos futuros professores. Mesmo porque, embora criticados em suas ações, são esses profissionais que são chamados a dar conta desta preparação ao se dispor a receber, acompanhar e supervisionar os futuros professores em suas inserções pela escola e pela sala de aula.

Por isso, parece ser interessante, neste momento, indicar a necessidade de aprofundamento desta temática mediante a abordagem de questões que dizem respeito à atuação dos professores formadores: Como se dá a preparação formal desses professores? Quem são? Qual a sua formação? Que conhecimentos dominam sobre o processo de supervisão dos estágios de ensino?

À medida que novos conhecimentos sobre essa atividade forem trazidos para o debate, será possível evidenciar a importância do estágio ao favorecer o contato com o ensino. Isto porque o ensino se constitui no objeto de trabalho de professores e futuros professores e, por sua vez, ocorre no contexto da organização escolar e se desenvolve de forma singular, mas não menos determinado pelas condições históricas dadas: possibilidades concretas do exercício da docência, condições de trabalho e salário, adversidades, limitações e desafios postos pela realidade social. E, ainda, é preciso reconhecer a necessidade de envolvimento dos futuros professores com a efetivação dos estágios de ensino, pois sem este envolvimento tais atividades servirão apenas para cumprir os rituais impostos pelo curso de

formação de professores, não guardando nenhuma relação com o processo de aprender a ensinar.

Neste caso, é preciso considerar a disponibilidade de tempo dos alunos estagiários para o cumprimento das atividades relacionadas com o estágio, a disposição para realizar todas as solicitações pertinentes ao curso e, também, a manifestação de interesse por parte desses futuros professores em realizar as atividades designadas para este fim.

Para que isto ocorra, os professores formadores devem ter clareza da tarefa que desempenham ao colaborar com a formação prática dos futuros professores, bem como participar ativamente do processo de construção de propostas de estágio que favoreçam a interação de professores e futuros professores, visando o processo de aprender a ensinar.

Neste contexto, é necessário ressaltar todos estes aspectos envolvidos no trabalho do professor que não podem e não devem ser desconsiderados, correndo-se o risco de reduzir à esfera da sala de aula, apenas, uma temática tão ampla e que ainda não está decisivamente estabelecida na pauta das discussões educacionais. Neste caso, especificamente, é preciso e urgente o debate em todos os cursos de licenciatura para que os estágios curriculares possam ser ressignificados, ou conforme aponta Silvestre (2011), os estudos sobre esta temática precisam avançar no sentido de “[...] apontar o *porquê* de sua permanência nos cursos, qual a sua função na formação profissional dos professores e que modelo de supervisão é o mais adequado.” (SILVESTRE, 2011, p. 167 – grifo da autora).

Por isso, o grande desafio do estágio é, conforme assinalam Lima e Aroeira (2011), constituir-se como espaço de aprendizagem que leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender o fazer pedagógico e de conviver com ele, pois “[...] o estágio é um espaço privilegiado de práxis, um lugar de partida e de chegada para a nossa vida profissional” (p. 131).

Por outro lado, as diferentes concepções e práticas de estágio construídas a partir das diversas experiências na área de formação de professores tem mostrado um avanço dessa área de investigação muito oportuna quando se pensa a formação de professores. Contudo, é importante destacar também a

necessária ampliação do debate sobre essa temática a partir das mudanças trazidas pelas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, numa clara referência à experiência construída mediante a criação do Programa de Residência Pedagógica (GIGLIO et al., 2011), para explicitar novas formas de organização desse componente curricular que favoreça a explicitação das tensões e dilemas ainda não resolvidos, conforme assinala Pimenta (2011, p. 10) ao destacar “[...] que o estágio constitui um campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores”. Esse parece ser o desafio.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, J. S. **Estágio Supervisionado em Prática de Ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular?** Revista ANDE, ano 13, nº. 20, p. 39-42, 1994.
- ALMEIDA, P. C. A.; AZZI, R. G. **Prática de Ensino/Estágio Supervisionado: uma análise das produções brasileiras.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, 2002, Goiânia. Igualdade e diversidade na Educação - Anais do XI Encontro de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: Multipolo, 2002, p. 01-08. 1 CD-Rom.
- AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.
- CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1982.
- BRASIL. **Conselho Federal de Educação.** Parecer 292/62. Revista Documenta, nº11, ano 1962.
- _____. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 18/01/2002. Seção 1, p. 31.
- CURY, C. R. J. Estágio Supervisionado na formação docente. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUZA, L. F. E. C. P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para uma discussão. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRANÇA, D. S. **A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professoras em exercício e futuras professoras.** Araraquara, 2005a. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
- _____. **Formação de Professores: a parceria Escola-Universidade e os estágios de ensino.** UNIREvista, vol. 1, nº 1, São Leopoldo/RS: Unisinos, 2005b, p. 01-14. Revista Eletrônica disponível no site: <http://www.unisinos.br/publicações_cientificas/>
- GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Convergências e tendências no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GIGLIO, C. M. B. et al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na**
- Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 64-89, maio. 2013.

formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.

São Paulo: Edições Loyola, 2011.

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

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Líber Livro, 2012.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: por uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAES, S. P. G. **Do debate no interior da área de Prática de Ensino às questões centrais do processo de formação de professores.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. Intelectuais, conhecimento e espaço público - Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2001, p. 01-18. 1 CD-Rom.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Prefácio. In: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. O. (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Francisca Geny Lustosa¹

*Universidade Federal do Rio Grande do
Norte*

Maria de Fátima Garcia²

*Universidade Federal do Rio Grande do
Norte*

Resumo

Este artigo discute o estágio supervisionado sob três aspectos inter-relacionados: a pesquisa colaborativa entendida como uma metodologia problematizadora de atuação utilizada no desenvolvimento das práticas do referido estágio; a imersão do estudante em sua futura profissionalidade docente; e a escola, território de tensões e transformações, lugar de (des)territorialização dos estágios e das práticas profissionais. Os dados produzidos remetem-se ao segundo semestre/2010 tendo como empiria relatórios de estágio dos estudantes do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó/UFRN, Caicó/RN. São aportes para as teorizações relacionadas à pesquisa colaborativa, estágio e profissionalização autores como Pimenta e Lima (2004); Sacristán (1995); Garcia (2002); Lustosa (2009), em intercessão privilegiada com os teóricos Deleuze; Guattari (2008; 1996; 1995). Ao final da investigação pode-se afirmar que a experiência do estágio, com base na problematização da escola, na ação-colaboração, e na multiplicidade de vivências, compõe uma miríade rizomática traduzida na constituição da profissionalidade docente.

Palavras-chave: Estágio;
Profissionalidade; Pesquisa Colaborativa.

1 franciscageny@yahoo.com.br

2 maria_defatima@yahoo.com.br

SUPERVISED STAGE AND DOCENT PROFESSIONALITY CONSTITUTION

Abstract

This article discuss supervised stage under three interrelated issues: collaborative research understood like an acting problematizing methodology used during development of practices of referred stage; student's immersion on his future docent professionalism; and school, territory of tensions and transformations, place of stage operacionalization. Data produced reffer to second semester of 2010, have like empirics Seridó's Superior Teaching Center/UFRN (colocar o nome da instituição em português) student stage reports. Theoreticizations related to collaborative research, stage and professionalization bring, among others, Garcia (2002); Pimenta e Lima (2004); Sacristán (1995); Lustosa (2009); philosophers Deleuze e Guattari (2008; 1996; 1995). like study *intercessors*. At the end of investigation, it can be concluded that stage experience like base in school problematization, in action-collaboration, and the multiplicity of experiences compounds rhizomatic myriad translated in docent professionalism constitution.

Keywords: Stage; Professionality; Collaborative Research.

Introdução

Este artigo discute o Estágio Supervisionado, aqui denominado *de estágio por meio da pesquisa*, balizado pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), *campus* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A matriz curricular em relação aos Estágios Supervisionados (I, II, III e IV) se organiza sob a seguinte distribuição: Estágio I se propõe a aproximação do graduando com instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas); Estágio II, que se dedica ao exercício da docência, por vezes, também designada de “regência” em sala de aula, nesse nível de ensino; Estágio III, aproximação com escolas de Ensino Fundamental I, sucedido do Estágio IV, constituído da prática nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em particular, a atividade de Estágio III (Ensino Fundamental), foco de atenção nesta escrita, oferecida no sexto semestre do curso, antecede a atividade curricular de docência propriamente dita (Estágio IV), orienta em sua ementa que se trabalhe tendo como base a análise da realidade do sistema de Ensino Fundamental a partir dos modelos de organização da instituição escolar: planejamento, execução, coordenação e avaliação de projetos e experiências educativas desse nível de ensino.

Assim, a reflexão encetada, desde a ementa, descortina o terreno profícuo de se implementar uma prática de Estágio problematizadora, desenvolvida por meio da metodologia da pesquisa, a qual mobilize os estudantes a compreender a escola enquanto *lócus* da profissão e da constituição da profissionalidade docente.

Guiadas por essa perspectiva, desenvolvemos, no segundo semestre de 2010, uma experiência que buscou a articulação com a *pesquisa como fundamento formativo* por excelência. Junto à discussão, justificamos também a pertinência metodológica da abordagem escolhida, por ser esta a que melhor se coaduna com as prementes necessidades de transformações da cultura organizacional da escola e da prática docente. A vantagem de tal metodologia é que ela pode constituir rico e significativo espaço de formação docente, em razão da possibilidade de reflexão-da-ação que pode

ser propiciado aos sujeitos nela envolvidos. Efetivar a progressiva melhoria da qualidade das ações desenvolvidas em atividades de Estágio é um dos desafios atuais de formação de professores, frente aos paradigmas contemporâneos.

O quadro teórico-conceitual desse estudo contemplou quatro *deslocamentos* agrupados nas discussões sobre Estágio Supervisionado (PIMENTA; LIMA, 2004); as questões específicas da Docência (NÓVOA, 1992); a pesquisa como emergência da investigação-ação com vistas a se problematizar a escola e, com ela, contribuir de forma emancipadora (GARCIA, 2002; LUSTOSA, 2009), dentre outros; o quarto deslocamento, articulado aos anteriores, relaciona-se às bases filosóficas do estudo e advém de Deleuze e Guattari (1995), teóricos contemporâneos que nos oferecem a possibilidade de se compreender a experiência do Estágio preconizada pelos estudantes em sua multiplicidade de vivências, conexões, saberes, práticas, colaboração, ensino(s), aprendizagem(ns) e subjetividades que compõem a impressionante “miríade rizomática” traduzida na constituição profissional dos professores.

Com o objetivo de apresentar a configuração dada no âmbito da proposta desenvolvida, o trabalho em tela está focado, particularmente, na análise das possibilidades de implementação do Estágio, baseado na problematização como estratégia formativa, pautado na fomentação da reflexão-ação e na intervenção da realidade, em um referencial que viabilize aos alunos situações de aprendizagem efetivas e intencionalmente críticas.

Nessa pretensão geral, considerando a demanda de ampliação de debates e novos conhecimentos no campo dos Estágios Supervisionados e considerando, ainda, a relevância da temática, intencionamos ampliar a produção científica à luz da discussão dos referenciais teóricos explicitados e da experiência realizada.

Para esse artigo, portanto, tomamos como fonte de análise os relatórios produzidos pelos discentes que cursaram a experiência do Estágio Supervisionado, realizados sob essa perspectiva.

Compreendemos que a fase dedicada ao Estágio é o momento em que o(a) estudante se (auto)avalia, avalia a formação recebida e se coloca no

“entremesso” de algo iniciado antes que ele(a) ali chegasse. Assim, este artigo, como afirma Deleuze (2008) diz coisas simples em nome próprio, fala por *afectos* (Deleuze, 1992) intensidades, experiências, experimentações, porém, com a compreensão de que,

Dizer algo em nome próprio é muito curioso, pois, não é em absoluto quando nos tomamos por um eu, por uma pessoa ou um sujeito que falamos em nosso nome. Ao contrário, um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem. (DELEUZE, 1992, p. 15)

A prática de Estágio Supervisionado atravessam-se tantas outras práticas, vozes, concepções, labores profissionais do corpo docente que fazem acontecer o curso de Pedagogia no cotidiano de formação. Na instituição em questão, várias colegas docentes se revezam na orientação do Estágio Supervisionado a cada semestre e, é com elas, que traçamos a grafia, o feitio do Estágio no CERES/DEDUC, o que confere, em certa medida, a este texto uma polifonia de vozes, e lhe dá colorido singular, mesmo que o recorte aqui apresentado se limite às experimentações ocorridas no segundo semestre de 2010.

A compreensão do Estágio Supervisionado aqui descrita traz os aportes da filosofia, porque é nela que encontramos subsídios para sua problematização que, por sua vez, nos conduz à metodologia da pesquisa onde subjazem as práticas de Estágio com a qual dialogamos ao longo deste estudo, sob a forma de *exercícios de pensamento* (GALLO, 2008), posto que se processa nos encontros ao longo deste texto: com os autores e teóricos aqui enunciados, com os relatórios de Estágio, com os alunos estagiários durante o ano de 2010, com as análises que suscitaram a produção dos dados e, no *dever* para além desta escrita, com os leitores deste artigo.

Dessa forma, buscamos realizar conexões, que compreendemos como os ‘nós’ que possibilitam que “qualquer ponto de um *Rizoma* pode ser conectado a outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 15), sendo que ‘Rizoma’, metáfora emprestada da botânica, significa caule radiforme que cresce na horizontalidade estendendo-se e produzindo conexões, bulbos, linhas de articulação (ou segmentaridades), portanto,

novas ramificações¹. Assumir o Estágio supervisionado a partir da imagem do Rizoma, em sua horizontalidade, nos afasta da imagem-árvore unidirecional e hierárquica nos aspectos relacionados às práticas pedagógicas ditatoriais, dos diálogos consensuais, do poder dominante e de todos os ‘centrismos’ a saber: a visão adultocêntrica em relação à criança; os discursos falocêntricos em relação às questões de gênero, e etnocêntricos em relação às diversas etnias e multidiversidades presentes na escola; O *rizoma* nos abre à vivência das *multiplicidades*, conceito também deleuziano por nos possibilitar os entrelaçamentos, as articulações, as singularidades que se coletivizam da mesma forma que o coletivo se singulariza. Ou, como afirma Gallo (2008, p. 69), “num rizoma [...] não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; há projetos, acontecimentos [...] todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também”. O rizoma não comporta a disciplinarização, mas se abre à criação, portanto, à invenção e, os conceitos são produzidos à medida que as linhas se estendem e se conectam. Por isso, pode-se ver neste texto teorias e práticas articuladas e problematizadas.

Destas problematizações, *multiplicidades em devir* (Deleuze e Guattari, 1995) inventa-se o novo, como por exemplo, as palestras aos estudantes e suas famílias quando, mais adiante, se problematiza a sexualidade na escola, o *Bullying*, a organização da gestão e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, a inclusão digital e outras tantas temáticas não recortadas à ilustração nos breves meandros desse artigo.

Sob a proposta desenvolvida esperamos formar o *professor militante*, que segundo Gallo (2008), é aquele que se constitui vetor de superação, que não age isoladamente, mas, sempre em ação coletiva, numa luta cotidiana de produção de possibilidades seja em sala de aula, nas relações com seus colegas professores, no ambiente social e, ainda na luta sindical. Professores militantes produzem educação, política, cultura e superações.

Ver-se-á durante o decorrer desta escritura que, parafraseando Gallo (2008) também tomamos de empréstimo conceitos deleuzianos para exercitar o

¹ No reino vegetal alguns exemplos de caules radiciformes conhecidos são as samambaias, as gramíneas, as orquídeas dentre outros.

pensamento, e assim, produzimos deslocamentos de uma base filosófica para o campo da educação, *desterritorializando conceitos da obra de Deleuze e Guattari para reterritorializá-los* no campo do Estágio Supervisionado. Dessa forma, tais conceitos passaram a ser dispositivos que propiciam abertura de possibilidades de diálogo problematizador e novas criações entre os *intercessores* (Delleuze, 1995) escola-universidade-estagiários.

Feitas essas considerações, passamos a apresentar a estrutura e o conteúdo específico dos resultados do trabalho produzido, sobretudo, no sentido de fazer um “convite” à sua leitura. O texto transcorrerá a respeito da profissão docente no que se refere ao aspecto conceitual do termo profissionalidade. Ao trabalhar com tal conceitualização, como consequência, evidenciam-se dimensões tais como, a da reflexão sobre o que se entende por prática, das práticas aninhadas e do trabalho do professor. Antecipamos que ao longo da explanação que se tece nas seções deste texto, reunimos elementos que trataremos como aspectos da *multiplicidade* que se fazem presentes na elaboração da profissionalidade docente.

Profissionalização docente e a perspectiva de construção de saberes e de novas práticas: dimensões que se articulam

Não podemos avançar em investigações sobre a prática dos professores e a tarefa de ensinar, sem enveredar pelo conhecimento das dimensões que implicam a constituição da docência. Os saberes dos professores não se produzem de forma isolada. Eles são articulados com a pessoa do professor, sua história de vida, de formação e das experiências profissionais vivenciadas, além das intenções e interações específicas estabelecidas com os alunos e com os demais componentes da escola.

Tais características fazem com que o saber da docência seja percebido como de caráter eminentemente social e relacional (TARDIF, 2002). O saber dos professores como um saber social advém, portanto, do fato de ele ocorrer em uma realidade social materializada por uma formação, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares, ou seja, de uma pedagogia institu-

cionalizada e, ainda, pelo fato de serem também, ao mesmo tempo, imantados na subjetividade de quem os realiza.

De acordo com Sacristán (1995), o conceito de profissionalidade está em constante transformação e deve ser pensado em relação ao momento histórico e social concreto que o conhecimento escolar quer legitimar, portanto, há que ser contextualizado. O autor apresenta sua conceitualização acerca da questão ao dizer que: “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Também é importante lembrar que a profissão docente se realiza no coletivo, por um grupo definido, com características e saberes específicos, inseparáveis dos que a executam. Esse saber não é uma produção encerrada em si mesma e por si mesma, pois depende dos contextos de trabalho subordinado aos mecanismos sociais, forças sociais interiores e exteriores à escola e apresentam uma diversidade e um pluralismo que dimensionam sua complexidade.

A discussão sobre os saberes da docência nos descortina sua pluralidade e multiplicidade de determinantes, apresentando-nos fontes diversas de saberes que se articulam. Esse fato nos faz questionar a importância da natureza de cada uma dessas fontes de saberes: haverá uma hierarquização² quanto à natureza e à importância de cada uma dessas fontes promotoras desses distintos saberes?

Em torno da profissão docente socialmente se estabelecem expectativas, crenças, aspirações, exigências (SACRISTÁN, 1995). É ela também uma profissão que mantém estreito relacionamento com as famílias dos estudantes que depositam suas expectativas em relação ao futuro dos filhos, pautadas na formação oferecida pelos professores, todavia, como a sociedade muda constantemente, mudam-se também os referenciais de trabalho, e as obrigações de resposta às demandas tornam-se cada vez mais

² Quanto à hierarquização no campo dos saberes, Tardif (2002) argumenta que os professores não atribuem a mesma importância à natureza dos saberes e tendem a hierarquizá-los em função de sua utilidade prática, na aplicabilidade imediata que fazem no ensino.

diversificadas, complexas e até mesmo confusas: afinal, como responder a questões que remetem ao futuro, quando este se encontra em permanente elaboração no momento presente?

O que se caracteriza como prática educativa: dimensões (in)visíveis

A feitura de uma epistemologia da prática educativa perpassa *a priori* pelo diálogo entre diversas concepções teóricas e múltiplas abordagens conceituais, bem como pela apresentação prospectiva de procedimentos, metodologias, objetivos ordenados na ação com e para determinados fins.

Na busca de precisar uma reflexão sobre a categoria analítica prática, deparamo-nos com uma profusão de termos e expressões que buscam uma conceitualização (inúmeros substantivos e substantivações, derivações e adjetivações).

A gama terminológica em torno da ideia de prática³, com o prévio reconhecimento de aproximações sinonímias, delineia em tons avivados na arquitetura do conceito: um conjunto de diferenciações que carecem de esclarecimentos mais precisos e sofisticados, organizados em torno de uma explicitação da própria gênese teórico-conceitual dos termos.

Como argumenta Zaballa (1998, p. 16), a prática precisa ser pensada “como algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.” Isso, portanto, torna complexa a enumeração dos fatores e variáveis que a configuram. Prática esta, entendida segundo Sacristán (1995), como uma cadeia de inter-relações que compõem o sistema educativo. As discussões do referido autor favorecem uma visão crítica sobre as práticas educativas, considerando o macrossistema no qual estão inseridas.

³ Essas expressões ou terminologias são usadas comumente para se referirem ao mesmo fenômeno, a exemplo, prática(s) educativa(s), atividade de caráter pedagógico, processo educativo, fazer pedagógico, ação pedagógica, docência, ação docente, ato educativo, prática escolar, trabalho pedagógico, prática pedagógica reflexiva e prática pedagógica crítico-reflexiva, entre outras.

No que concerne à constituição das práticas educativas, ainda segundo Zaballa (1998), podemos identificar elementos originados de fonte sociológica ou socioantropológica (concepção ideológica da resposta à pergunta de para quê ensinar, que incorpora a função social do ensino), a dimensão epistemológica (a função do saber e dos conhecimentos); a dimensão da didática (como ensinar e os critérios do ensino) e a dimensão psicológica (concepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem). Assim, as finalidades, propósitos, objetivos gerais ou intenções educacionais constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica realizada pelos professores.

Entretanto, para além da ação escolar o entendimento acerca do que seja a prática se alarga sem que se distancie da escola, pelo contrário, a esta se articula, inter-relaciona-se. Sacristán (1995) denomina de sistema de *práticas aninhadas*, posto que contém aspectos antropológicos, institucionais, educativos, além das práticas concorrentes⁴.

À medida que se adentra na compreensão da profissionalidade docente se percebe inúmeras conexões que se estabelecem e que desafiam os cursos de formação de professores, no intuito de oferecer aos estudantes possibilidades de vivenciarem, objetiva e subjetivamente, situações que os preparem para se inserir na profissão. Cada linha de segmentaridade, cujo entendimento nos remete à Deleuze e Guattari (1996), alcança e enlaça outra:

Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário. A segmentaridade pertence a todos os estratos que nos compõem. Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente. Somos segmentados *binariamente*, a partir de grandes oposições duais: as classes sociais, mas também os homens e as mulheres [...]; *circularmente*, em círculos cada vez mais vastos, em discos ou coroa cada vez mais amplos [...] minhas ocupações, as ocupações do meu bairro, de minha cidade, de meu país, do

⁴ Para o autor citado “a) Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade e cultura. b) Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir: - práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento do que deriva de sua própria estrutura;- práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas; - práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos. c) Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares (1995, p. 69). Essa estruturação apresentada interessa, em particular, a esta investigação, notadamente, pela compreensão de que não se pode apreender as práticas didáticas e educativas sem nenhuma referência às outras práticas institucionais e as organizativas que lhe servem de enquadramento e suporte.

... mundo; [...] *linearmente*, numa linha reta e em linhas retas onde cada segmento representa um episódio ou um “processo”: mal acabamos um processo e já estamos começando outro [...]. Mas sempre estas figuras de segmentaridade, a binária, a circular e a linear são tomadas umas nas outras, transformando-se de acordo com o ponto de vista (p. 84).

Tomada a prática como uma das dimensões da profissionalidade em seus aspectos segmentares múltiplos, imediatamente aciona-se outra linha que se articula nesta teia de malhas e meandros tão sutis no emaranhado da profissionalização, a qual diz respeito ao trabalho dos professores - ao que é considerado importante em termos do contexto histórico, local, localizado ou global. Como exemplo, podemos enumerar: as nuances curriculares inscritas em teorizações advindas de campos epistemológicos, por vezes, concorrentes na educação (sociológica, antropológica, filosófica, psicológica) originadas em âmbito nacional ou internacional; a exigência maior ou menor de formação verticalizada (cursos de pós-graduação) ou horizontalizada (cursos de formação continuada); a excessiva burocratização que rouba o tempo pedagógico; a crescente proletarização a que a categoria é permanentemente submetida tanto em termos salariais quanto em termos de pobreza das condições de trabalho (escolas e salas de aula pauperizadas, para citar apenas essas dentre muitas).

No caso específico dos profissionais da educação, é preciso refletir sobre as circunstâncias atuais em que a prática pedagógica se efetiva, sendo necessário, associado a isso, também refletir sobre a história da profissionalização docente e se insuflar criticamente sobre as atuais condições de constituição e de realização da ação pedagógica nas escolas públicas. De acordo com Nóvoa (1992), há uma grande distância entre a visão idealizada da profissão docente como *mister* de valoração social e a realidade onde ela se efetiva, ou seja, a situação concreta do ensino, aspecto no qual está situado o centro de uma das crises na profissão com a qual convivemos hoje.

Se a dimensão da categoria **trabalho** aqui é entendida como uma das muitas dimensões da profissionalização, fica evidente que esta comporta em si tantos outros aspectos múltiplos que se articulam e não podem ser ignorados.

Com efeito, pelo que foi enunciado até aqui, cabe a indagação: ‘que metodologia utilizar no Estágio Supervisionado de forma a que o(a) estudante se perceba como parte do coletivo profissional da profissão escolhida? Como possibilitar que os futuros pedagogos compreendam que, em breve, *atuarão* em um contexto profissional cuja característica reside justamente na multiplicidade?’

Defendemos que a problematização crítica da realidade educativa se apresenta como uma das vias possíveis para tal empreitada, subsidiada pela metodologia da pesquisa colaborativa. E por que a pesquisa colaborativa? Porque esta traz em si a possibilidade da participação coletiva daqueles que estão na escola (alunos, professores, gestores, pais); a certeza da transformação, mesmo sabendo-se que tal certeza anuncia-se revestida de provisoriedade sob a forma de ações concretas que contribuam com a escola; a emergência de novos agenciamentos, propiciados pelos acontecimentos que criam sempre novas linhas, e *linhas de fuga* no sentido deleuziano do conceito. A seguir, explicitamos as articulações entre Estágio Supervisionado por meio da pesquisa e suas inter-relações com a aprendizagem da docência.

Estágio Supervisionado por meio da pesquisa: a escola, suas inter-relações e tensões como espaço de pesquisa e de aprendizagem do “ser docente”

Articular Estágio e pesquisa como formas de aprendizagem possibilita ao estagiário melhor compreender a instituição escolar como o território onde será exercida a sua profissionalidade, apesar de considerarmos que outros espaços – não escolares - cada vez mais têm se aberto ao exercício da profissão do(a) pedagogo(a). É também compreendê-lo situado e permeado em **conexões, multiplicidades, rizomas e deslocamentos**.

Temos afirmado que o

Estágio supervisionado caracteriza-se como o momento, previsto na estrutura curricular e possibilitado pelo Projeto Pedagógico do Curso, em que o estudante encontra-se consigo mesmo e aprofunda o nível de consciência em relação à profissão escolhida; Revê e reavê conhecimentos, reencontra postulados teóricos, adota alguns rejeita outros, mas, sobretudo, atenta para o compromisso e a responsa-

bilidade de seus atos profissionais ante à sociedade, à vida de outras pessoas (...). Tal consciência recai sobre [pensar] a formação de seus futuros alunos e o futuro educacional de sua nação, porquanto percebe-se como alguém que contribuirá, efetivamente, para a formação de mentes e mentalidades (GARCIA, 2012, p. 239).

O Estágio reúne em diálogo, docentes da academia e os atores da escola, gestores, funcionários, alunos, pais, práticas, saberes, problemas e soluções, em *paripasso*, cotidiano e diversidade, tempo e espaço, tensões e relações de poder, constituintes de uma cartografia propícia para que os estudantes reflitam acerca de sua profissionalidade.

A despeito disso, assinalamos como sendo justamente aí que reside o aspecto múltiplo que caracteriza a miríade rizomática: a universidade e suas pesquisas articulam-se à escola, ao conhecimento dos estudantes, que (também) são pesquisadores, às práticas dos estudantes durante o Estágio que, por sua vez, se misturam à prática dos professores da escola, os quais aprendem com os estudantes – e estes aprendem com os professores da escola.

Autores como Nóvoa (1992), dentre outros, auxiliam-nos a pensar a formação para a ação da docência, referendados no conceito de reflexividade. Estudos como os de Schön (1992) evidenciam que um fator responsável pelo não desenvolvimento a contento de ações mais inovadoras dos profissionais em geral é certa impossibilidade que se apresenta à prática profissional - a dificuldade de instaurar a problematização na ação. Esse fato dificulta a transformação do trabalho numa *práxis* reflexiva. Particularmente, surgem na contemporaneidade princípios da perspectiva atual de formação de professores articulada às ideias de profissionalização do ofício de professor e da prática reflexiva (PERRENOUD, 2000), de forma que a perspectiva do Estágio pela pesquisa pode atender.

Não obstante, problematizar o contexto educativo, o espaço da escola, ambiente material de realização da ação docente, e tomá-la como referência para a identificação de inquietações de pesquisa, requer compreendê-la inserida num cenário intenso de embates socioculturais e político-ideológi-

cos, em que se fabricam demandas e exigências a serem atendidas⁵.

Assim, é notória a reflexão sobre a constituição da profissionalidade docente na contemporaneidade, (re)visitar concepções e práticas no campo da Formação de Professores, notadamente, em face das demandas de um perfil profissional contemporâneo, trazendo como condição *sine qua non* aos docentes a necessidade de transformação e atualização dos referenciais das práticas pedagógicas efetivadas no contexto educacional.

Cumprir registrar, ainda, que uma formação crítica e consistente do educador requer a tomada de consciência da docência no panorama atual dos sistemas públicos de ensino, levando em conta as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, que colaboram para anunciar as diversas naturezas de tensões em que reside a atuação do ser docente, em parte, acirrada pelas condições objetivas concretas em que a ação acontece.

Estudos anteriores sobre o espaço da escola (LUSTOSA, 2009; LUSTOSA e SANTOS, 2010), evidenciam ainda que, coexistem atitudes de resistência à mudança, exacerbada burocratização do sistema de ensino e hierarquização, além de formas cristalizadas de autoritarismo nas escolas, elementos que abalam e fragilizam a construção/fortalecimento da profissionalidade dos professores e que prescindem ser tematizadas/problematizadas *na e pela* Formação.

Advinda desse cenário de demandas formativas é que se requer metodologias de que melhor propiciem a constituição do ensinar e do aprender. É o que discutiremos a seguir, ao abordar a concepção de metodologia de ensino pela pesquisa.

⁵ Por essa razão, emerge a necessidade de pensar sobre o *construto* de um modelo explicativo mais amplo, ou seja, não limitado apenas ao campo didático-pedagógico, e sim, inserido no âmbito de tal estruturação societária, que possa abranger os aspectos mais críticos que envolvem uma análise sobre os aspectos sociais, culturais, éticos e políticos como também constituintes da formação para a prática pedagógica. Há de se considerar, ainda, um cabedal de conhecimentos mais atuais (fundamentados inclusive nos avanços das ciências, da Psicologia e da própria Pedagogia), necessários de serem acessados para a consolidação de uma intervenção educativa de qualidade.

Concepção de pesquisa como metodologia de ensino e aprendizagem

Antes de iniciar esta seção convém elucidar que *pesquisa* neste contexto é vista, por um lado - como uma metodologia podendo ser de ensino, quiçás, de aprendizagem no sentido defendido por Garcia (2002), cuja tônica é a problematização de aspectos voltados à educação, à escola, às aprendizagens, à alguma temática em especial do currículo, ou, dependendo do nível, se educação básica ou superior, às questões das políticas educacionais, da formação (ou quaisquer outros), conforme a realidade problematizada. E, por outro lado, de educação pela pesquisa tal como a referenciada em Demo (1998), cuja ênfase recai no que o autor denomina de “questionamento reconstrutivo”, base para a (re)elaboração própria (daquele que pesquisa), que por sua vez aciona o comprometimento técnico e político, com a compreensão de que ambos são indissociáveis.

A pesquisa sob a ótica de metodologia de ensino e de aprendizagem exige, porém que se apreendam os mesmos saberes relacionados à prática da pesquisa caracterizada como acadêmica, mais precisamente de abordagem qualitativa, utilizando-se os procedimentos da pesquisa-ação, participante ou colaborativa. Sua aplicação requer a enunciação de um problema, a explicitação de objetivos, dos procedimentos metodológicos, dos fundamentos teóricos, de análise argumentativa e considerações a partir do que foi estudado/pesquisado. Sob esta metodologia os estudantes aprendem e pesquisam; os professores orientam a pesquisa, por sua vez, ensinam e aprendem. Cria-se o que Garcia (2002), ao estudar como professores e alunos podem juntos se aventurar no mundo da pesquisa, denominou de *Comunidade Educacional*. Esclarecemos que não estamos aqui tratando de metodologia de projetos, posto que, os estudantes-pesquisadores (no caso, estudantes em atividade de Estágio Supervisionado) adquirem desde o início as bases de como a ciência se processa, suas regras e rigor, no compromisso com a socialização de seus conhecimentos produzidos. Passam a entender que quem pesquisa adquire voz própria e autoria.

Essa forma de abordar metodologicamente o ensino e a aprendizagem poderá ser trabalhada em qualquer nível de ensino, tendo-se apenas o cui-

dado com a gradação do aprofundamento⁶. Ensino, aprendizagem e pesquisa não podem mais caminhar separados, pois a pesquisa desperta a curiosidade, desafia intelectualmente o aluno; provoca conflito sociocognitivo, etc. A pesquisa, por partir da indagação, portanto, da curiosidade epistêmica abre-se para o novo, desperta o ato criativo, possibilita a elaboração própria, mobiliza o corpo e constitui mentalidades.

A atuação problematizadora possibilita uma visão horizontalizada do sistema de ensino, da escola e de suas práticas, na medida em que se adotem aportes teórico-metodológicos que permitam entender como se constitui essa horizontalidade, à maneira de linhas segmentares que se conectam, articulam e se cruzam no cotidiano escolar construindo vetores de força. (DELEUZE; GUATTARI, 1995)

As problemáticas também evidenciam uma concepção de Estágio e, por certo, de pesquisa: a de que o olhar da universidade deve estar voltado para a parceria, para a contribuição, para a transformação da escola. É fato que, durante certo tempo, o Estágio e as pesquisas acadêmicas eram desqualificadores dos saberes escolares, daí a recusa de muitas escolas em não receber alunos estagiários. O Estágio por meio da pesquisa, ao contrário, estabelece parceria de colaboração, produz novos intercessores, reflexão partilhada entre os que fazem a escola em seu cotidiano e os estudantes da universidade que lá chegam, mas também requer que os estagiários dominem as metodologias da pesquisa e os devidos procedimentos metodológicos.

No sentido de discutirmos tais problematizações, apresentamos cinco temáticas de Estágio trabalhadas sob a perspectiva enunciada, selecionadas de um universo de vinte Relatórios de Estágio Supervisionado e, para uma

⁶ Por exemplo, uma temática de meio ambiente problematizada por um aluno de sétimo ano de ensino fundamental I, não poderia ter o mesmo aprofundamento que o de um estudante de ensino superior de Pedagogia, mas ambos poderão se utilizar das mesmas orientações procedimentais concernentes a esses tipos de pesquisa. Nos níveis fundamentais e médio de ensino esta forma de ensinar e aprender traz o benefício de se problematizar o currículo ao mesmo tempo em que desperta nas crianças e adolescentes o gosto pela Ciência, o prazer da descoberta, e a importância de se entender desde cedo que a produção de conhecimentos se caracteriza por ser de natureza social. Ações transformadoras, localizadas, advindas de pesquisas feitas por alunos de ensino fundamental e médio já são realidade em escolas onde se desenvolve o ensino por meio desse tipo de metodologia de ensino e como exemplo citamos as experiências bem sucedidas envolvendo escolas de Campinas, estado de São Paulo, registradas em GARCIA (2002), DAMIN (2004), dentre outros.

visualização de carácter panorâmico dispusemos os dados mais gerais, em tabelas, objetivando demonstrar as diversas linhas que se entrecruzam: a problemática definida, a problematização, objetivada por uma questão direcionadora, os autores referenciados para o estudo, e a abordagem metodológica utilizada no Estágio por meio da pesquisa. Em sequência, são extraídos alguns trechos dos relatórios, entendidos aqui como vozes e autoria dos estagiários.

Tabela nº 1 – Temáticas e problemáticas

Temáticas	Problemáticas
1. Organização da gestão e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar	1- É possível organizar uma gestão que atue diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e nas relações entre os agentes escolares? (relações interpessoais, os processos de ensino e aprendizagem)
2. Inclusão digital na Escola	2- O que a escola tem feito para promover a inclusão digital dos alunos, especificamente quanto ao uso ético e legal da Internet como auxílio à pesquisa escolar?
3. Bullying Escolar: Um olhar sobre a realidade da Escola Estadual Maria Terceira	3- Quais os fatores que favorecem o desenvolvimento do <i>bullying</i> escolar? Quais as principais consequências que esse comportamento pode causar às vítimas? Os profissionais da educação sabem acerca da importância de se entender sobre o assunto e estão preparados para enfrentar essa problemática?
4. Inclusão/Participação da família e seus benefícios para o processo educativo	4- Até que ponto a participação ativa dos pais favorece o desempenho escolar dos educandos?
5. Sexualidade na Escola: além do estudo do corpo	5- “De que maneira a sexualidade perpassa o espaço escolar, penetra na Educação de forma global e específica, disseminando “micropoderes” sobre os corpos? E quais as implicações desses “micropoderes?” sobre a identidade de seus integrantes, primordialmente os alunos [enquanto sujeitos em formação inicial]?; De que forma professores e demais agentes educativos comportam-se em relação à sexualidade de seus alunos: suas ações são repletas ou perpassadas de preconceitos? Como são tratados os comportamentos sexuais expostos pelos alunos dentro do ambiente escolar, primordialmente no chão da sala de aula? Quais as intervenções (verbais e físicas) que professores e agentes educativos adotam durante as brincadeiras das crianças, há um direcionamento para aquilo que [é considerado] feminino e o que é masculino?; Ainda assim, é permitido que os alunos escolham livremente as brincadeiras e os brinquedos que lhes despertam interesse?

Fonte: Relatórios de Estágio Supervisionado, 2010.2, CERES/DEDUC.

Consecutivamente, explicitamos as principais perspectivas teórico-metodológicas adotadas e fontes de literatura que constituíram o *constructo* teórico.

Tabela nº 2 - Metodologias utilizadas e literatura de base

Metodologias empregadas/procedimentos metodológicos
1. Temática da Organização da gestão e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar - Pesquisa qualitativa/entrevistas semiestruturadas, com vistas a captar a visão dos alunos sobre a escola <i>lócus</i> ; 2. Inclusão digital na Escola - Pesquisa diagnóstica a fim de compreendermos a realidade do ambiente escolar no que concerne a prática de inclusão digital realizada; Intervenção: oficina para os professores sobre a problemática; 3. Bullying Escolar - Pesquisa de cunho qualitativo; palestras; oficinas; aplicação de questionários e observação da realidade no cotidiano escolar; 4. Inclusão/Participação da família e seus benefícios para o processo educativo - Pesquisa qualitativa: a) Observação prévia do ambiente escolar; b) Análise de (algumas) conversas informais com professoras e alunos sobre essa temática; c) Aprofundamento no estudo acerca da temática em bibliografias específicas; d) Utilização de dados quantitativos e produção de gráficos; e) Diálogo com o corpo docente da escola com vistas à coleta de dados e maior segurança nas tomadas de decisões; Oficina para os pais, alunos e equipe pedagógica; 5. Sexualidade na Escola - Pesquisa qualitativa; observação na informalidade das conversas na escola; Intervenção: palestra na escola sobre sexualidade, proferida por um professor do curso de História. Literatura em que se fundamentaram os estudos (<i>Citadas em</i> Relatórios de Estágio Supervisionado/ DEDUC-CERES, 2010). Libâneo (2009); Lück (2000); Freire (1996); Pimenta e Lima (2004); Zabala (1998); Silva (2005); Pimenta (1987); Brasil (2001); Silva (2010); Fante (2005); Godoy (1995); Constantini (2004); Canário (2006); Melo (2010); Paro (2000); Lück (1981); Vieira (2002); Pimenta (2001); Foucault (1988) Stuart Hall; Louro (2001); Brasil, Constituição Federal (1988). LDBEN 9394/96; Parecer 21: CNE 2001); BRASIL (1988-PCNs); Silva (2008); dentre outros.

Fonte: Relatórios de Estágio Supervisionado, 2010.2, CERES/DEDUC.

Na Tabela 1, referentes às problemáticas podemos observar a diversidade de indagações de pesquisa e, na Tabela nº 2 as Metodologias Empregadas/Procedimentos metodológicos juntamente aos autores estudados, todos, elencados independentemente da sugestão das professoras orientadoras do Estágio, mas buscados por iniciativa e autonomia intelectual dos estudantes, com vistas a dar conta da situação investigada.

Chamamos a atenção para as preocupações que as estudantes evidenciavam em relação ao desejo de compreender aspectos voltados para: gestão da escola, em sua relação com o ensino e a aprendizagem; os aspectos éticos em relação ao uso das novas tecnologias na educação; à ocorrência do *Bullying* nos espaços escolares, buscando primeiramente entender o significado e as consequências desse tipo de violência por meio da literatura e, depois, questionando o que os agentes escolares (professores, gestores,

funcionários em geral, alunos e pais) sabem a respeito e o que fazem para solucionar o problema; à relação da família com a escola e as implicações no que se refere ao desempenho escolar das crianças; e, à questão da sexualidade para além do estudo bio-fisiológico do corpo, bem como a compreensão das formas com que esta temática tem sido abordada na escola.

Cada uma dessas temáticas em sua problematização exigia que fossem buscadas outras leituras, ampliando-se novamente as linhas de alcance da formação, específicas do objeto estudado, muitas vezes, literaturas não contempladas durante a formação, até porque o fenômeno em estudo revestia-se de tamanha atualidade, como, por exemplo, o *bullying* escolar: quando o estagiário, autora do relatório, ingressou na universidade, no ano de 2008, praticamente esse assunto começava a despertar a atenção dos pesquisadores no Brasil. Imaginemos o desafio que esse estudo representou para uma estudante de graduação em apoderar-se desse objeto de investigação, em apenas um semestre de Estágio, quando a literatura disponível ainda era muito incipiente! (sem considerar que o Estágio foi desenvolvido em um município do interior do estado e a livraria mais próxima da cidade encontra-se a 280 km de distância, em Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte)

A título de ilustração, fazemos referência à outra dupla de estagiários cuja problemática envolvia conhecer as metodologias de ensino e aprendizagem que perpassam pelo cotidiano das práticas que circulam na escola, e perceberam que para adquirir essa compreensão era necessário ter acesso ao projeto pedagógico da instituição e depois, aos próprios agentes escolares para então, planejar, em conjunto, uma contribuição à mesma. Aspectos relacionados à profissionalização docente vêm à tona durante o encontro de intervenção planejado pelos estagiários com esse intuito, como exposto a seguir.

Quadro nº 1 - Diagnóstico-reflexão-ação: o papel dos intercessores da escola e da academia

De acordo com todas as informações obtidas, embasadas na realidade presenciada, sugerimos três ações na escola [...], a segunda foi o encontro com os agentes educativos de toda a escola, feito em clima de muita conversa e troca de conhecimentos, todos ficaram bastante à vontade no encontro, fizeram colocações e expressaram suas opiniões acerca da carreira docente, seus pontos positivos e negativos [...] e a terceira foi em sala de aula do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental [...], foi realizado um dia de aula diferente, com procedimentos metodológicos diversificados, favorecendo a interdisciplinaridade e os temas transversais propostos no projeto [pedagógico do curso], trabalhando a valorização da leitura e da escrita, de maneira criativa. Como estratégia foi executada uma espécie de gincana, os alunos foram divididos em grupos e tiveram atividades para serem cumpridas. Depois deveriam se apresentar para toda a escola, de maneira dinâmica, como um verdadeiro espetáculo. Todos os alunos se empenharam e participaram, usaram figurino, maquiagem, foi trabalhado a interpretação de texto, mímicas, contação de histórias e piadas.

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado, 2010.2, CERES/DEDUC.

São perceptíveis pelo relato do aluno momentos distintos e interrelacionados que se definem como “Diagnóstico-reflexão-ação”, bem como o papel dos *intercessores* da escola e da academia. *Intercessor* (DELEUZE, 1992) é mais que um simples termo ou expressão em Deleuze e Guattari, é um conceito que remete de si a outrem, que o ajuda a se exprimir, mas que também jamais se exprimiria sem este, posto que *sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê*. Os intercessores aqui contribuem com os estudantes em seu entendimento acerca da escola, das práticas ali subjacentes, mas também em relação ao ofício de serem professores.

Outra dupla de estagiários, por exemplo, imbuídos em problematizar até que ponto a participação ativa dos pais favorece o desempenho escolar dos educandos, utilizou-se de procedimentos quantitativos, expressos por gráficos, para demonstrar o envolvimento das famílias na educação dos filhos, mas incluíram também os alunos, posto que se fazia importante compreender o que as crianças pensam dessa questão. Os resultados demonstraram que 94% acham muito importante a participação dos pais, 3% não a consideram importante e os demais 3% não sabiam responder. Reforçam esse envolvimento ao afirmarem que 80% dos seus pais frequentam a escola e ainda, 83% disseram que os pais contribuem com as tarefas escolares.

Esta linha de segmentaridade, ao ser estendida aos pais, revelou que eles consideram importante a participação na vida dos filhos. Relevante esse deslocamento do olhar dos estagiários sobre os resultados obtidos na investigação, pois contradiz as afirmações recorrentes da escola de que os

pais não se preocupam, tampouco se envolvem com a educação dos filhos, deixando tudo a cargo da escola.

Apesar de não expresso, subliminarmente podemos interpretar que as crianças aprendem na família a importância, a preocupação e o envolvimento com sua formação, todavia a mesma investigação identifica uma lacuna quando se questiona a escola em relação ao que é oferecido por esta, para que a família realmente se envolva, se territorialize na escola e faça desta o seu lugar e ali se estabeleça como partícipe de uma verdadeira comunidade escolar. Vejamos o quadro a seguir com o relato analítico do estagiário sobre esse aspecto em particular.

Quadro nº 2 – Como a escola promove o envolvimento da família

Sobre a existência de algum tipo de projeto de inclusão familiar, dos dez entrevistados [professores e equipe diretiva] apenas quatro afirmaram conhecer um projeto [da escola para as famílias] intitulado *tempo de recomençar, mas*, quando questionados sobre o teor do projeto, apenas a supervisora explicou o seu funcionamento.

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado, 2010.2, CERES/DEDUC.

A análise tem significância para os processos de subjetivação no contexto escolar, porque vem confirmar que a escola não é simplesmente estática e reprodutora de ideologias, mas, sim, um campo de conflitos de constantes produções e reproduções, e que seus atores não são meros apropriadores do que nela circula, mas intensos produtores de novos discursos, ações e “dissidentes subjetivações”.

Outro aspecto importante de assinalar é o fato de que por meio dos resultados presentes no relatório de Estágio dos estudantes constatamos que as práticas pedagógicas reinantes ainda trazem um ranço cartesiano-positivista. No caso da sexualidade, temática abordada no interesse de uma das duplas de estagiários, a escola comumente delega ao estudo da disciplina Ciências, num enfoque voltado unicamente à reprodução humana, adicione-se aqui o componente religioso, que enxerga o ser humano cindido em corpo e mente, sendo a mente a guardiã do intelecto, e o corpo, principalmente os órgãos sexuais, relacionado à vergonha e ao pudor.

Ao eleger essa temática para pesquisa durante o Estágio os alunos aprofundaram o seu conhecimento a respeito do assunto, socializaram co-

nhcimentos com as crianças e adultos da comunidade escolar, levaram um professor do curso de licenciatura em História para palestrar junto aos adolescentes sobre a temática.

Parece evidente que a profissionalidade docente, então, dessa forma, é apreendida pelos estagiários, no contorno dos “mapas em desenho”, nas grafias das reflexões e intercessões que se delineiam por meio de suas pesquisas na escola. É o que percebemos a partir do depoimento do estagiário sobre a experiência vivenciada, a seguir no Quadro 3:

Quadro nº 3 - Constituição da profissionalidade docente

“Esta experiência proporcionada pelo estágio amplia o significado da constituição de um profissional da área da educação, complementa a formação acadêmica e confere subsídios para uma atuação democrática e transformadora”

Fonte: Relatório de Estágio Supervisionado, 2010.2, CERES/DEDUC.

E, assim, no inter-relacionamento das múltiplas linhas que se cruzam novos rizomas se conectam, novos(as) pedagogos(as) vão nascendo e se juntando aos que já por aí estão: o segmento da universidade, que alcança o segmento da escola, enreda os estudantes da pedagogia em seus estágios, abarca as crianças e seus professores e gestores nas escolas públicas onde se materializam as práticas de estágio, seja em formatos circulares ou lineares. Suspendemos, por hora, esta *conversação* - parafraseando Deleuze - que se encontra atravessada por outros tantos intercessores, vozes, práticas, profissionalidades, mas nos encontramos todos nas articulações do cotidiano de nossos espaços docentes.

Considerações Finais

Temos consciência de que apenas elaboramos indicações inacabadas sobre caminhos possíveis para romper e transformar a organização do Estágio Supervisionado, aqui apresentado pela experimentação testemunhada de uma vivência (“corporeificação da palavra pelo exemplo”).

Para finalizar, é preciso assumir que experiências de várias ordens aconteceram no Estágio Supervisionado por meio da pesquisa e que não

couberam neste ensaio. Mas, podemos afirmar que a consciência em relação à profissionalidade vivenciada a partir da problematização e práticas desenvolvidas no Estágio enredou-se numa multiplicidade rizomática que se constituía a cada problemática estudada. Os estagiários vivenciaram conflitos, rupturas, parcerias/resistências, partilhas, estudos, planejamentos de intervenções e sonhos de mudança.

No que concerne à metodologia de *Estágio por meio da pesquisa*, aqui relatada, constatamos que ela possibilitou aprofundamentos dos conhecimentos sobre temas diversos (uma multiplicidade de temáticas atualizadas), emergidas das necessidades reais da escola, problematizadas pelos estagiários, fato que amplia as linhas de alcance da formação, muitas vezes, não contempladas durante a graduação. Nessa circunstância formativa, abre-se espaço para novas informações, ascense do pensamento crítico, desmistificação de concepções e oportunidade de mudança do modelo tradicional clássico em que as práticas pedagógicas ainda são arraigadas.

Dentre os aspectos formativos destacamos a experimentação em situação real e a vivência dos ciclos investigatórios pelos quais passam normalmente estudos de empiria acadêmica dessa natureza, quais sejam: em um primeiro momento, a definição do problema e diagnóstico da realidade; num segundo, a busca de solução pela problematização; em terceiro, a aplicação de situações interventivas e quarto, a avaliação dos resultados da aplicação.

Assim, interessados em um problema que emerge num dado contexto, orientados por uma preocupação compartilhada entre os sujeitos que nela atuam, desempenhando papéis distintos, os estagiários atestam a significação da aprendizagem ocorrida, que, segundo seus depoimentos, tiveram importância ímpar para suas formações, mas que representou contribuição de igual valor também para a escola.

Enfim, podemos acentuar que, como desdobramento dos estudos e vivências oportunizadas no Estágio implementado (tomando a escola e a própria experiência dos sujeitos como *locus* privilegiado da formação docente, apoiadas na reflexão-ação-reflexão sobre a ação), ocorre a expansão e novas linhas segmentares, que, no mínimo, abalam compreensões primeiras e/ou

embrionárias que, por sua vez, possibilitam aos estudantes (re)leituras da profissionalidade no campo da pedagogia.

É pertinente assinalar, todavia que as conclusões mais importantes deste estudo estão de fato no *percurso* e não só no produto que dela se originou. Elas estão fortemente imbricadas na trajetória, na palavra-conceito “processo”, uma vez que é na vivência dos fenômenos que a aprendizagem se faz carregada de significação.

Vivências como a que apresentamos aqui, constituída na decência, encharcada de esperança e intencionalidade (FREIRE, 1997), na busca de uma formação mais significativa, apesar de seus limites, nos impelem a acreditar que o estágio pela pesquisa pode realizar pela formação algo análogo ao que asseverou Freire, instaurar o “inédito viável”!

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CERES/DEDUC. **Relatórios de Estágio Supervisionado**. (Arquivos do CERES) Caicó: RN, 2010.
- DAMIN, M. A. **Olhares nômades sobre o aprendizado da modelagem matemática no “projeto Ciência na Escola”**. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP. 2004.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas. SP: Autores Associados. 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia V. 1** Rio de Janeiro: Ed 34. 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia V. 3** Rio de Janeiro: Ed 34. 1996.
- DELEUZE, G.; **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed 34. 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GARCIA, M.F. O Estágio Supervisionado como Campo de Desterritorialização da Teoria e da Prática de Ensino. In: SANT’ANA, C. C. de.; SANTANA, I. P; EUGÊNIO, B. G. (Orgs) **Estágio Supervisionado, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente**. São Carlos, SP: Pedro&João Editores. 2012.
- _____. **O Ensino por Meio da Pesquisa: O projeto “Ciência na Escola”**. Tese de doutorado. Campinas, SP: UNICAMP. 2002.
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. Doutorado (Tese em Educação). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2009.
- _____.; SANTOS. J.A.S. **O que se ensina e se aprende na escola fundamental com os ritos de instituição: práticas de dominação, disciplina e conflitos**. XIX EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. João Pessoa: 2010.
- Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 90-115, maio. 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 1992.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções a ação. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. 2004.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A (Org.) **Profissão Professor**. Colecção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Org.). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

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

ZABALLA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1998.



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-COLABORADOR

Larissa Cerignoni Benites
Universidade Estadual de São Paulo

Marina Cyrino
Universidade Estadual de São Paulo

Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual de São Paulo

Resumo

O presente artigo apresenta dois programas de formação para professores das escolas (professores-colaboradores) que recebem estagiários dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Rio Claro. Com isso, objetivamos: (a) apresentar duas propostas de formação para professores-colaboradores situadas na Unesp - Rio Claro para os cursos de Pedagogia e Educação Física e (b) averiguar como os professores participantes se posicionam frente ao estágio após terem seguido uma formação. Com uma metodologia de natureza qualitativa, realizamos entrevistas semi-estruturadas e observações dos professores-colaboradores e sua relação com os estagiários no momento do estágio. Como resultados, os professores apontam a importância dos cursos de formação como uma preparação para receber estagiários, bem como uma oportunidade de troca com os colegas. Veem sua função como orientadores, passando suas experiências para os estagiários. Concluiu-se que ambas as propostas, em desenvolvimento, contribuem para que os professores se percebam como formadores.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado; Formação de Professores; Professor-Colaborador.

CURRICULAR INTERNSHIP: THE MENTOR'S EDUCATION

Abstract

The research discuss about internship in Physical Education and Pedagogy undergraduate at São Paulo State University – campus Rio Claro, specifically about two mentors' education proposals, school teachers that receive trainees of this courses. This paper aims (a) to present two mentor's education proposals at São Paulo State University – campus Rio Claro, to Pedagogy and Physical Education undergraduate and (b) to examine how the mentors take a stand on themselves in face to internship after experiencing an education. This is a qualitative research, that was involved semi-structured interview and observations with the mentors and theirs relationship with trainees in internship moment. As results, the mentors noted the education courses importance as a preparation to receive trainees, and a experiences return with their peers. About their role, they noted like that guide, passing their experiences to trainees. Concluded that both of proposals contribute to mentors cognize themselves as teachers educators.

Keywords: Internship; Teacher Education; Mentors.

Introdução

No Brasil, a temática Estágio Curricular Supervisionado, anteriormente chamada de Prática de Ensino, apresenta vestígios sobre o seu desenvolvimento em diferentes períodos históricos. Contudo é a partir de 1939 (BRASIL, 1939), com a criação do curso de Didática, que se começou a explorar as discussões sobre o assunto. Do ponto de vista dos normativos para os cursos de licenciatura, há uma série de implementações vinculadas à questão do estágio supervisionado no âmbito de uma política pública de formação de professores, podendo-se citar a Resolução CFE 9 de 1969, introduzindo a ideia de “prática de ensino”, estágio supervisionado, ou seja, uma prática de ensino supervisionada (BRASIL, 1969); a LDB 9394 de 1996 que fixou a carga horária da “prática de ensino” em 300 horas, compreendendo-a como disciplina de conhecimento e como atividade de estágio (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE 1 de 2002 que assumiu a perspectiva de estágio curricular supervisionado com 400 horas (BRASIL, 2002). Em todas estas orientações fica claro que há um professor supervisor da universidade que acompanha este processo sem mencionar de forma explícita o perfil e o papel do professor da escola que acompanha ou recebe este estagiário.

Neste percurso, a medida mais recente foi a Lei nº 11.788 de 2008 (BRASIL, 2008), desvinculada da política de formação de professores, inaugurando um novo procedimento nas políticas públicas de formação profissional. A nova lei normatizou os estágios, de um modo geral (sem diferença entre os espaços, nesse estudo a parte concedente foi considerada a escola), colocando diretrizes para as partes cedente (universidade) e concedente (outro espaço) na forma de um contrato institucional. O professor da universidade vinculado ao estágio supervisionado recebeu a denominação de orientador, enquanto que a pessoa designada para acompanhar o estagiário recebeu o nome de supervisor.

Há avanços no que diz respeito às prescrições relativas à instituição formadora, instituição do estágio, ao próprio estudante, criando um melhor delineamento

do amparo legal, mas deixa em aberto a preocupação com a formação daquele que recebe o estagiário na parte concedente (no nosso caso o professor-colaborador da escola), assim como da necessidade das instituições oferecerem modalidades de aperfeiçoamento para estes profissionais considerados parceiros no processo de estágio (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, Souza Neto et al (2012) ao analisarem a realidade brasileira do estágio supervisionado assinalaram que o professor da escola é formado para ensinar e não para ser um formador. Neira (2012, p.198), por sua vez, ao ler os dados de um relatório de estágio do curso de Formação de Professores de Educação Física da USP apontou que os estudantes “se queixam da falta de uma participação mais ativa dos professores das escolas”, da necessidade de “integração entre os envolvidos no processo de estágio”. Nesta direção também se aponta para a importância de se investigar a formação do professor-colaborador (GERVAIS, 2010; PORTELANCE et al. 2008; BORGES, 2011) envolvendo a dinâmica acadêmica e escolar. Fato este que é apoiado por Borges (2008) ao colocar que estabelecer parcerias entre as instituições universitárias e as escolas é de suma importância para o desenvolvimento do estágio, bem como para a formação do professor-colaborador.

Porém, em se tratando de Brasil há uma grande variedade de perspectivas para se trabalhar com estágio na formação de professores, visando levar o estudante a se constituir um professor. Entre as estratégias estão: micro-ensino, plano real, portfólio, narrativas, relato de experiência etc., opções que colocam a sua ênfase na figura do estagiário. Todavia, não existe uma política nacional para a formação do professor-colaborador apesar das diferentes iniciativas locais que tentam suprir necessidades vinculadas ao processo de estágio. Da mesma forma, podemos citar os estudos sobre a tutoria apontados por Cerri (2002), Rosa et al. (2003) e Terrazan (2000) relacionados à formação de professores em cursos de licenciatura como Pedagogia, Ciências e Física, trazendo como benefícios o senso de coletividade da “classe de professores”, a aprendizagem da docência e os atributos do fazer docente.

Outra perspectiva aparece na Universidade Federal de São Paulo que criou um Programa de Residência Pedagógica para o curso de Pedagogia, estabelecendo um vínculo entre formação inicial e continuada por meio da imersão dos residentes (estagiários) em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor - docente da universidade - e de professores e gestores das escolas-campo, considerados como colaboradores no processo de formação inicial. Os principais desafios foram a questão da adequação do curso com a escola, o embate com o discurso recorrente de incompreensão dos professores e a revisão do modelo de aprendizagem na formação inicial (GIGLIO, 2010).

Na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto, para o curso de Pedagogia, vem se implementando uma proposta de acompanhamento de estágios curriculares. Desde 2009, existe a presença de um “técnico” que deve ter como formação mínima o ensino superior, com licenciatura, denominado “Educador” que auxilia na ligação entre a universidade e escola, fazendo a ponte entre as duas instâncias e que acaba se tornando, indiretamente, um agente de formação (CORREA, 2009), porém a formação do professor-colaborador continua em aberto.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivos: (a) apresentar duas propostas de formação para professores-colaboradores situadas na Universidade Estadual Paulista, *Campus* Rio Claro para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Educação Física e (b) averiguar como os professores participantes se posicionam frente ao estágio após terem seguido esta formação.

Percursos Metodológicos

Na busca desses dados optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo como paradigma o construtivismo social e como técnicas: fonte documental, observação, entrevista semi-estruturada e análise de conteúdo. A pesquisa qua

litativa “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, além de envolver a “coleta de uma variedade de materiais empíricos (...) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (DENZIN & LINCOLN, 2006, p.17). Nesta direção, Alves-Mazzotti e Gewandsznadger (1998, p. 133) compreendem que o paradigma do construtivismo social “ênfatisa a intencionalidade dos atos humanos e o ‘mundo vivido’ pelos sujeitos, privilegiando as percepções dos atores”.

Nesse estudo os participantes foram: cinco professores-colaboradores vinculados ao programa de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física e seis professoras-colaboradoras vinculadas ao programa de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia, todavia cabe dizer que o número de professores participantes dos cursos oferecidos foi maior e para este estudo escolhemos uma amostra.

Como fonte documental compreendemos, assim como Lüdke e André (1986, p.39), “uma fonte ‘natural’ de informação”, não se tratando apenas de informações contextualizadas, mas também as quais fornecem dados sobre um contexto do qual surgem. Aqui, utilizamos como fonte documental a proposta dos cursos de formação. Outra técnica utilizada foi a observação, que teve como intuito “identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (VIANNA, 2007, p.12). Nesse sentido, as observações foram realizadas nas escolas em que os professores-colaboradores atuavam. Na Educação Física, os participantes foram observados durante 2 meses e cada um teve por volta de 34 horas de observação e os dados foram registrados num diário de campo; enquanto que na Pedagogia a observação dos participantes contemplou 3 meses, sendo que para cada docente totalizaram em média 26 horas.

Utilizou-se, ainda, a entrevista semi-estruturada que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.34).

As entrevistas foram marcadas de acordo com a possibilidade do participante, em local e horário escolhido por ele. As mesmas foram transcritas e tabuladas. Os professores participantes do estudo foram nomeados de PC (Professores-Colaboradores) e numerados de 1 a 11. O grupo de professores vinculado à Educação Física (PC1 a PC5) possuíam formação em nível superior, estando envolvidos com o ensino há pelo menos 10 anos. Recebiam estagiários há no mínimo cinco anos, participando da parceria com a Universidade há três anos. Deste grupo três são mulheres e dois homens trabalhavam em unidades escolares distintas e em diferentes níveis de educação. Estes professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo comitê de ética da instituição (Parecer 1422 de 02 de março de 2009).

O grupo da Pedagogia (PC6 a PC11) foi composto por seis mulheres, sendo três professoras em início de carreira com no máximo quatro anos de experiência e três entre 10 e 23 anos de trabalho como docente. Com relação à formação destas participantes, cinco tem nível superior em Pedagogia, sendo que destas, três também tem o curso Magistério como formação inicial. Vale destacar que apenas uma professora estava em formação no curso de Pedagogia, entretanto ela tinha o Magistério como formação anterior. Das seis docentes, três participavam da parceria há pelo menos dois anos e uma pela primeira vez que recebia estagiários. Todas as professoras atuavam na rede municipal de ensino da cidade, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Estas professoras assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo comitê de ética da instituição (Parecer 0931 de 13 de março de 2010).

Quadro 1- Caracterização dos participantes do estudo

Professor-Colaborador	Gênero	Formação	Tempo de carreira (anos)	Nível em que atua
PC1	Feminino	Licenciatura em Educação Física	35	Educação infantil e Ensino Fundamental
PC2	Masculino	Licenciatura em Educação Física	25	Ensino Médio
PC3	Feminino	Licenciatura em Educação Física	27	Educação infantil e Ensino Fundamental
PC4	Feminino	Licenciatura em Educação Física	13	Ensino Fundamental
PC5	Masculino	Licenciatura em Educação Física	9	Educação infantil e Ensino Médio
PC6	Feminino	Magistério/cursando Pedagogia	10	3º ano- Ensino Fundamental
PC7	Feminino	Pedagogia	3	3º ano- Ensino Fundamental

PC8	Feminino	Pedagogia	2	3º ano- Ensino Fundamental
PC9	Feminino	Pedagogia	4	1º ano- Ensino Fundamental
PC10	Feminino	Magistério/Pedagogia	20	1º ano- Ensino Fundamental
PC11	Feminino	Magistério/Pedagogia	23	4º ano- Ensino Fundamental

A partir dos dados encontrados utilizou-se como técnica a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979). Este prevê uma análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens. Com o cruzamento das várias fontes chegou-se a criação de temáticas (a proposta do curso, o perfil dos professores-colaboradores, a forma de orientação empregada durante o estágio, a concepção do estágio, a relação entre estagiários e professores-colaboradores, entre outros).

As propostas de formação de Professores-Colaboradores

O professor-colaborador é aquele que recebe estagiário em situação oficial de estágio, entretanto antes de tudo, ele é um professor. Alguém que foi forjado pela sua constituição profissional e que agrega saberes, competências e experiências relacionadas a um universo profissional e pessoal.

A figura do professor-colaborador é de alguém que congrega de maneira mesclada uma formação para ensinar e após um determinado tempo de carreira, passou a participar da formação de futuros professores. Porém, na grande maioria das vezes esse último indício é pouco explorado, podendo-se colocar ou constatar que o professor-colaborador se assemelha a um artesão que aprendeu o seu trabalho pelo fazer e ensina pela mesma dinâmica, como na proposta da Escola de Ofício (RUGIU, 1998), onde o mestre passa (transmite) seus ensinamentos para o discípulo. Contudo, esses professores da escola são considerados atores imprescindíveis para a orientação e relação com os estagiários. Não distante desta realidade, a Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro – UNESP/RC, vem desenvolvendo iniciativas de formação para estes professores considerados parceiros no momento do estágio curricular supervisionado.

Professores Parceiros: o estágio no curso de Pedagogia

A proposta de formação para professores-colaboradores, presente no curso de Licenciatura em Pedagogia foi idealizada por Sarti (2009) na proposta do projeto “Parceria Intergeracional e Formação Docente” vinculado à rede municipal de ensino, tendo como objetivo aproximar os professores da escola dos estagiários de maneira que pudessem trocar experiências. Estes professores, nomeados de *professores parceiros*, deveriam desenvolver um projeto pedagógico em parceria com os estagiários, sendo convidados a participar de um curso de extensão oferecido pela professora supervisora (professora universitária que supervisiona os estágios). Partindo das experiências do estágio, os parceiros partilhariam as impressões, saberes, dúvidas, entre outros, na perspectiva de se estabelecer um vínculo mais próximo e tornar o momento do estágio mais valorativo, sendo uma dinâmica que deveria aproximar mais a universidade do professor e vice-versa. Para Sarti (2009, p.134), “os professores em exercício são chamados a desempenhar o papel de iniciadores de uma nova geração docente, algo que lhes possibilita vivenciar novas aprendizagens, ao mesmo tempo que sentimentos de valorização de seus saberes e práticas profissionais”.

Cabe ressaltar que nesta proposta os professores da escola não eram considerados tutores, não tinham “responsabilidades institucionais comumente associadas a este papel” (SARTI, 2009, p. 136), mas assumiam a postura de parceiros na aprendizagem da docência. Destaca-se que os professores das escolas eram convidados a receber estagiários, não havendo nenhuma seleção para tal procedimento. Assim, no ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação propôs fechar uma parceria com algumas escolas para que o acompanhamento da supervisora ficasse mais centralizado. Neste ano, o curso de 60 horas contou com a presença de 31 professores (PC) e um membro da Secretaria Municipal de Educação responsável pela área do Ensino Fundamental I e estágios vinculados à rede municipal de educação. A progra-

mação seguiu a perspectiva de leituras no início do curso e posteriormente focou-se na troca de experiências entre os docentes.

Porém, em anos anteriores não teve o mesmo número de professores envolvidos. No estudo de Cyrino et al. (2012) sobre o trabalho desenvolvido na UNESP foi assinalado que em 2008, somente oito professores fizeram o curso, já em 2011 este número cresceu visivelmente, acrescentando que três professores entenderam o estágio como um espaço de aprendizado do futuro docente.

Esta compreensão é referendada por Pimenta e Lima (2004) quando assinalam que o estágio deve aproximar o aluno da realidade na qual irá atuar, podendo ser visto também como um lugar de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade docente. Cochran-Smith (1991 *apud* GARCIA, 1999, p.100) vai afirmar também que se forma “uma cultura de colaboração entre os membros de ambas as instituições, através da realização de projetos conjuntos, onde os professores em formação possam, ocasionalmente, participar”.

Educação Física: A formação dos Professores-Colaboradores

No caso da Licenciatura em Educação Física se registra a iniciativa de Souza Neto e Benites (2008) em curso de extensão de 60 horas para professores-colaboradores e outros professores de Educação Física, num total de 30 docentes vinculados a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, com o intuito de discutir, refletir e repensar aspectos da formação, como saberes, prática pedagógica e o entendimento sobre o professor, bem como sobre a corresponsabilidade pela formação de futuros professores, evidenciando o processo de colaboração no estágio. Entre os objetivos constaram (a) estabelecer um momento de formação e troca de experiências para os professores de Educação Física; (b) evidenciar a compreensão a respeito do

entendimento de quem é o professor e qual é o seu papel, prática pedagógica, profissão e estágio; (c) dar suporte para o professor que é corresponsável pela formação de futuros professores e (d) enfocar a questão do compromisso e responsabilidade para com o ensino de Educação Física no momento do estágio.

A proposta do curso teve como foco a temática da formação de professores voltada para o conhecimento profissional do professor e para a aprendizagem da docência, principalmente no entendimento de uma epistemologia da prática e ao abrir flancos para tipos alternativos de investigação até então não ousadas, considerando paradigmas vigentes e a preocupação com o modelo processo-produto (MIZUKAMI et al., 2002). O conteúdo das leituras recaiu-se sobre o processo de formação de professores (NÓVOA, 1992), profissionalização do magistério (LUDKE; BOING, 2004), reflexão sobre a prática pedagógica (SCHÖN, 1992; ORTIZ, 2003), saberes docentes (TARDIF, 2002; BORGES, 2008), valorização das experiências docentes (CONTRERAS, 2002; BONDÍA, 2002), entre outros. As estratégias de trabalho consideraram leitura de textos, apresentação de trabalhos e cumprimento de um estágio de 32 horas, podendo envolver: (a) exercícios de observação sistemática da prática-pedagógica; (b) preparação de mini-programas de capacitação e (c) acompanhamento dos estágios dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP-RC.

A partir desse curso e iniciativas anteriores no ano de 2009 manteve-se o vínculo com encontros para discussão de temáticas específicas e de maneira mais isolada com um pequeno grupo que não ultrapassava a 10 docentes; no ano de 2010 se fortaleceu a perspectiva da parceria com estas pessoas, tendo no primeiro semestre, encontros para acompanhar as novas demandas da Secretaria e no segundo semestre a apresentação de um novo curso de extensão “*Os desafios da prática como locus central da formação docente em educação física*”, enquanto que ano de 2011 houve encontros na universidade com os professores-colaboradores que receberam estagiários.

Sobre o trabalho desenvolvido nos estágios supervisionados em Educação Física da UNESP de Rio Claro, Souza Neto et al. (2012, p.10) colocou que os cinco professores-colaboradores participantes “foram unânimes em dizer que não há um espaço formal para se aprofundar as trocas didáticas ou de colaboração, permanecendo uma espécie de buraco negro entre estes dois espaços formativos”. Concluindo...

Os professores-colaboradores percebem o espaço do estágio como um lugar de aprendizagem, mas não compreendem de maneira clara qual é o seu papel e função durante a ocorrência do mesmo. No diálogo entre supervisor, professores e estagiários emerge a constatação da colaboração como uma estrada de mão dupla (SOUZA NETO et al., 2012, p. 10).

Assim, concordamos com Mizukami et al. (2002) quando afirma que os trabalhos colaborativos entre universidade e escola tem alterado as representações e as práticas nas escolas, bem como poderíamos incluir, as práticas de ensino na universidade.

Caminhos para a formação de colaboradores

As propostas de formação apresentadas foram iniciativas locais que se constituíram como possibilidades de formação para os professores-colaboradores. Embora estando na mesma universidade e seguindo os princípios da instituição no que diz respeito às dinâmicas do estágio, cada curso retratou os colaboradores com as suas especificidades, por se entender que embora todos sejam professores cada área apresenta um perfil particular, pedagogos e professores de Educação Física.

Ambas as propostas contemplaram como eixo básico a questão da valorização da prática e da experiência, pois a formação partiu da prática. Por meio dos relatos e das experiências é que os professores-colaboradores começaram a perceber que o seu papel é importante e existe a necessidade de se ter uma formação mais densa. Outro ponto comum é a questão da prática reflexiva, pois as propostas apresentam como possibilidade a noção de se refletir sobre a

própria prática e a partir disso refletir sobre a prática dos estagiários analisando seus limites e avanços, sendo capaz de fornecer feedbacks.

Contudo trata-se de iniciativas isoladas que estão sujeitas as decorrências políticas (como a troca de prefeitura de tempos em tempos) e, sobretudo da compreensão de gestores da escola sobre estágio para que se estabeleça uma parceria. Tardif (2000, p.12) nos lembra de que o objeto do trabalho docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano. Desse modo, as pessoas que trabalham com seres humanos devem “habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria”.

As ponderações dos professores-colaboradores

A partir do contexto do curso, dados da observação e da entrevista foram organizados em quatro pontos de reflexão-resultado. O primeiro diz respeito a quem são os professores que participam deste processo de formação, o segundo é como agem durante o período de estágio em relação ao estagiário, o terceiro refere-se a qual é o seu papel e por fim, o quarto, como se dá a relação com a universidade.

Como os professores-colaboradores agem durante o processo de estágio?

Os professores-colaboradores que recebem estagiários da Educação Física quando interrogados e observados sobre suas ações durante o momento do estágio vão sublinhar que estabelecem relações *harmoniosas*, porque são receptivos, abrem as portas da escola para que aconteçam os estágios, mostram como funciona a rotina da escola, conversam sobre os conteúdos específicos da disciplina, integram os estagiários nas atividades escolares, como reuniões pedagógicas e sala de professores: “*eu acho que estou ajudando um pouco eles*

a melhorarem a relação deles aqui na escola com os alunos e pra eles perceberem como é realmente a escola, como é o dia-a-dia” (PC4).

Com relação à postura, eles se colocam a disposição dos estagiários para eventuais perguntas, para auxiliá-los caso haja algum problema decorrente da sala de aula e estão sempre presentes durante as aulas dos estagiários. Este ponto merece atenção porque, no Brasil, os professores que colaboraram no estágio possuem uma representação de serem frequentemente ausentes do momento do estágio para executar outras tarefas enquanto o estagiário “toma conta” dos alunos e das aulas.

No meu estágio a gente chegava, tanto na observação quanto na prática, a gente chegava e muitas às vezes ou quase todas as vezes o professor falava: está aqui o material! Nem falava o que tinha proposto para ser trabalhado e acabava deixando sob nossa responsabilidade a aula. Então a gente tinha que aprender na marra (...) agora eu, como professor, não consigo ficar muito alheio (PC5).

Com relação à interferência nas aulas, tanto as professoras da Pedagogia quanto os professores da Educação Física interferem nas atividades desenvolvidas pelos estagiários quando há comportamentos perturbadores por parte dos alunos que impossibilitam a ação dos estagiários e eles interveem para que se mantenha o controle da classe.

Na Pedagogia as professoras procuram sempre alertar os estagiários com relação ao que pode ocorrer na sala naquele momento: *“passar esse conhecimento, essa prática, passar pra elas de repente uma situação que pode estar acontecendo alguma coisa, elas não imaginam o que pode vir depois, aí eu, como na minha prática eu já sei o que pode acontecer depois, aí eu já explicava antes...” (PC6).*

Muitas vezes estas professoras se mostram preocupadas com seus alunos, como, por exemplo, quando o estagiário está passando determinado conteúdo e as mesmas percebem que alguma informação ficou falha. Neste momento elas complementam a matéria com aquilo que conhecem ou utilizam uma linguagem mais fácil para os alunos entenderem: *“eu ajudei de alguma forma em questão de linguagem de quantidade de conteúdos, de planejar” (PC7).*

Por outro lado, os professores da Educação Física adotam uma postura de não-ingêrnica sobre a postura dos estagiários, as habilidades desenvolvidas, o conteúdo ministrado ou o tipo de atividade. A concepção mais evidente destes professores para o conselho e supervisão do estágio é que na grande maioria das vezes eles acreditam que os estagiários necessitam errar para aprender e que a permanência na escola, a observação das ações dará ao futuro professor elementos para agir na prática pedagógica, mas apontam também para indicativos de mudanças: *“Eu deixo correr um pouco pra ver o que vai dar. Pra ver se eles conseguem ou não solucionar os problemas, se vejo que continua a mesma dificuldade, dai eu interfiro”* (PC 4); *“eu comecei a ver o estágio de outra maneira e acho muito importante, criar oportunidade para estas pessoas e é uma oportunidade ótima para mim também, de estar atualizado e de ter uma ponte com a universidade”* (PC2).

Já as professoras da Pedagogia tentam amenizar o choque com a realidade passando suas próprias experiências, prevendo as situações e alertando os estagiários: *“a minha parte é facilitar a troca mesmo, de ele chegar aqui e eu estar aberta pra mostrar, pra ouvir, pra ver o que ele tem pra me dizer, acho que é mais por ai...”* (PC9).

Os professores-colaboradores de ambos os lados se apoiam com mais propriedade na própria experiência para dar conselhos e fazer comentários: *“eu tento colocar um pouco da minha experiência pra elas, não sou a dona da verdade não, nem sei se o que eu faço é o melhor dos trabalhos, mas alguma coisa eu tento passar”* (PC11); *“Fui aprendendo com o tempo”* (PC3).

Observando os relatos dos participantes, pode-se perceber que a importância das ações dos professores-colaboradores está na experiência que possuem e que podem de alguma forma, demonstrá-las aos estagiários, ora deixando com que estes percebam seus próprios desafios ora auxiliando na maneira que agem com os alunos da escola. Neste sentido, Nóvoa (2008) coloca que a formação de professores deveria estar baseada na investigação, na importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da

avaliação dos professores. Se estas lógicas são construídas no âmbito da profissão, tanto na dimensão de fora para dentro como de dentro para fora, o processo de colaboração emerge naturalmente dentro do contexto da formação.

Qual é o papel destes professores?

Para conceber esta questão, existem duas possibilidades: a primeira é do ponto de vista das políticas públicas que vão mencionar que o professor-colaborador tem um papel único para o momento do estágio, pois ele possibilita o contato com o universo real de aprendizagem, mas por sua vez não dará suporte para o seu processo de formação, oferecendo “carta branca” para as universidades realizarem ou não algum curso neste sentido. O segundo ponto é a visão dos próprios professores-colaboradores sobre o seu papel no momento do estágio. Em ambos os cursos, eles se reconhecem como importantes na formação dos futuros professores, pois para os mesmos o estágio é um grande momento dentro do processo de tornar-se professor, mas eles não se veem como formadores.

No caso da Educação Física eles possuem uma visão tradicional de estágio como das antigas corporações de ofício onde o aprendiz se coloca ao lado do mestre para observar e repetir suas ações. Na Pedagogia as professoras tem na troca de experiências a principal concepção de estágio. Elas, ao relatarem sobre o que pensam e como concebem o estágio, em todos os depoimentos aparece a palavra “troca”. Dessa forma, elas apontam que seu papel fica vinculado a passar um conhecimento prático aos estagiários, ao mesmo tempo em que recebem destes ideias novas, podendo ser teóricas ou não, como nos relatos dos participantes PC7 e PC8: *“estágio eu acho que é um aprendizado duplo, [...] passar pra ela o pouco que eu sei, [...] e ao mesmo tempo ela aprender comigo também, ver como funciona a dinâmica, então eu acho que é um grande aprendizado, uma troca, bem legal” (PC7); “Informação, troca de experiências, estágio pra mim é tudo isso” (PC8).*

Com um diferencial, a PC3 concebe seu papel como importante, mas coloca que depende da compreensão do estagiário:

Eu acho que tem estagiário que me deixa ser importante e outros não. É o comprometimento. Tem uns que não gostam de perguntar e que eu interfira. Meio naquela: ela é professora e eu sou estagiário e estou na universidade. Tem disso! Mas, tem aqueles que são bons. É conflito de relacionamento que acontece em qualquer lugar. Tem gente que é comprometido e gente que não está afim.

No entanto, por meio de seus relatos percebe-se que de maneira discreta esta situação começa a mudar gradualmente, pois os professores passam a reivindicar espaços para discussão, começam a pensar em novas dinâmicas para assessorar os estagiários, entre outros: *“Os estagiários esperam um retorno. E como dar este retorno? (...) Mas uma estratégia é que me comprometo em conversar com os estagiários ao final de cada encontro, pois talvez eu atenda as suas expectativas... antes não me dava conta que podia intervir”* (PC2).

A partir dos apontamentos apresentados, é significativo aos docentes das escolas receberem uma formação e terem uma troca com os colegas da área, bem como com outros colegas. De modo que essa tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores para serem vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores dos pesquisadores (TARDIF, 2000), isto é, como co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais (GAUTHIER et al., 1997; ZEICHNER & CARO-BRUCE, 1999).

Porém, não se pode deixar de denunciar que a questão da formação dos professores-colaboradores é um caminho a ser percorrido, podendo de forma articulada realizá-la na universidade, mas sem políticas públicas que reconheçam a escola como lócus de formação, bem como de professores que exercem esta função, sem ser o coordenador pedagógico, não se vai muito longe.

A relação com a Universidade

Os professores-colaboradores concebem a relação com a UNESP-Rio Claro interessante porque eles se sentem apoiados por esta instituição e pelos cursos de formação que foram ministrados. Eles reconhecem que há um compromisso com a formação de professores. Sentem, ainda, a seriedade por parte dos supervisores e estagiários. Após os encontros de formação na Universidade, eles parecem entender melhor o contexto do estágio e suas necessidades, como no relato da PC3: *“Acho que caminha bem. Me sinto assessorada. Já tive problema com estagiário de precisar ligar e vir resolver e daí veio e pronto. E mesmo assim eles aparecem, vem explicar, perguntam... me sinto amparada. É uma relação boa”*.

Os professores-colaboradores fazem elogios ao desempenho dos estagiários e reconhecem, neste momento, a importância da formação dos mesmos: *“Eu acho que os alunos que tem vindo da UNESP eles tem uma visão mais ampla, tem alunos de outras universidades/faculdades que você vê (...) as estagiárias que estão aqui são excelentes, fiquei encantada com o trabalho delas”* (PC1)

Especificamente no caso da Pedagogia, o curso de extensão trouxe ainda para alguns professores um retorno às leituras e estudos,

parece que reascende o gosto por leitura, por pesquisar, por se interessar mais, não achar que o que você está fazendo aqui na sala de aula está bom, não se acomodar eu acho que é a palavra. Eu acho que esse trabalho de a gente ter ido lá, do curso lá em si... reascendeu a pesquisa, o estudo (PC6).

bem como troca de experiências entre os participantes, não só com relação à prática de orientar os estagiários, mas às práticas da sala de aula também: *“O curso lá é a parte que a Unesp está dando de retorno também. Então eu acho que está funcionando, está uma parceria legal”*. (PC9)

cada estagiário tinha uma reação, cada estagiário tinha uma ideia, cada um tinha um comportamento e a hora que você achava que não sabia o que fazer, a outra sabia menos ainda sabe, eu achei super legal. E diferentes ideias de projetos pra trabalhar, muito bacana... (PC7).

De maneira geral, os professores-colaboradores envolvidos no curso se mostram satisfeitos com as medidas tomadas pela instituição. Esta perspectiva se torna real porque “nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho” e sua pessoa constitui um “elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes” (TARDIF, 2000, p.12). É o que se pode observar nos programas de formação e parceria envolvendo tanto a Pedagogia como a Educação Física. Eles não realizaram nada que outra universidade ou professor poderia realizar, pois a diferença estava na compreensão de que a colaboração é uma categoria a ser trabalhada, envolvendo o empenho mútuo dos participantes em um esforço coordenado para solucionar problemas. Não é uma relação hierárquica, onde as coisas são impostas; mas uma relação entre pessoas que saibam ouvir, compartilhar ideias e trabalhar juntas permitindo que haja uma constante interação entre os membros do grupo (MATURANA; VARELA, 2002; FIORENTINI, 2004; DILLENBOURG et al., 1996).

Considerações finais

A temática que nos propusemos a apresentar neste artigo engloba alguns dos diversos elementos que compõem o processo de estágio, o processo de formação. Dessa forma, o foco principal recaiu-se no professor-colaborador que recebe os estagiários da universidade, na tentativa de se elucidar sua importância para com o estágio e desvelar perspectivas de formação para a sua atuação.

Em nosso primeiro objetivo foi possível apresentar duas propostas de formação para professores-colaboradores advindos de dois cursos de graduação da UNESP- Rio Claro. Ambos se constituíram como projetos de extensão que atrelaram a necessidade de ser dar espaço e status ao estágio no processo de formação do futuro-professor, bem como dar vez e voz ao professor da escola

que atende aos estagiários. Embora com algumas lacunas e em desenvolvimento, essas iniciativas apresentam-se como uma possibilidade de articulação entre a universidade e a escola. A partir de relações mais próximas, pode ser possível visualizar parcerias e fortalecer a dimensão entre duas instâncias de formação, avançando-se para as discussões como a contribuição e o papel de cada um desses espaços.

Nesse ínterim caminha-se para o segundo objetivo de iniciar uma discussão sobre como o professor-colaborador se posiciona frente aos estágios e qual o sentido de uma formação para sua prática enquanto um possível “formador de professores”.

Esse ponto é extremamente interessante, pois os professores-colaboradores são professores que acabaram agregando a noção de auxiliar no momento do estágio. Muitos se embasam nas suas experiências anteriores e acabam tendo como premissa transmitir elementos práticos para os estagiários. Contudo, após as vivências de formação, os mesmos passaram a conceber o estágio como um local imprescindível para formação. Devido às discussões, tanto do âmbito acadêmico como escolar, alguns pontos foram sendo evidenciados como, por exemplo, as ações adotadas, a necessidade da intervenção, a tomada de decisão frente as adversidades do estágio e a gestão da sala de aula e do estagiário. Foi possível perceber que os PC's, após receberem a formação, pareceram compreender melhor o universo do estágio supervisionado, começando a refletir sobre a importância do mesmo e sobre o próprio papel durante as aulas. Dessa forma, as contribuições da pesquisa se situam na compreensão alargada do processo de estágio com a discriminação dos papéis dos envolvidos e suas contribuições. Nesse sentido, exploramos o papel do professor-colaborador e todo o esforço de uma universidade em dar sentido ao seu processo de formação de professores. Contudo, ainda existem os limites/desafios, na tentativa de se aproximar da escola e que esta também se reconheça como crucial na formação de seus futuros profissionais. É importante que escola e

universidade tenham papéis definidos e garantidos no que diz respeito à formação dos professores, seja ela continuada ou inicial.

Fica em aberto as reflexões sobre a formação institucionalizada, sistematizada e formalizada do professor-colaborador, bem como o modo que esta instituição toma para si a responsabilização da formação de seus futuros professores, ocorrendo apenas em atitudes isoladas, partindo mais para o lado pessoal daqueles envolvidos, do que uma atitude profissional. Apontamentos esses, que poderão ser cristalizados em estudos futuros, uma vez que a temática estágio é uma referência na área de formação e tem potencialidade para ser melhor desenvolvida enquanto campo de investigação.

Agradecimentos: À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP.

Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneiras, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, Rio de Janeiro, p.20-28. 2002.
- BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSIN, C., et al. (Orgs.) **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**, livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BORGES, C. La collaboration enseignante en éducation physique et à la santé. In : PORTELANCE, L.; BORGES, C.; PHARAND, J. **La collaboration dans le milieu de l'éducation**. Québec: Presse de l'Université du Québec, pp.83-102., 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº. 1190**, de 4 de abril de 1939.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução n.º 9**, de 6 de outubro de 1969
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 23 out. 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28** de 2 de outubro de 2001.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.788** de 25 de setembro de 2008.
- CERRI, Y. L. N. S. **O modelo de tutoria na formação de professores**. In: Congresso de Iniciação Científica, 10, UNIMEP, Piracicaba, 2002.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, B. C. **Experiências de estágio em um curso de Pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade.** In: II Congresso Internacional CIDInE. Aveiro, Portugal. *Anais.* Novos contextos de formação, pesquisa e mediação.2009.

CYRINO, M.; BENITES, L.C.; SOUZA NETO, S. Programas de formação para professores-colaboradores da pedagogia e Educação Física da Unesp-Rio Claro. In: III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. **Anais...**, 2012, Santiago, p. 1-9.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. Artmed: Porto Alegre, 2006.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa, D. Quixote, 1999, p.51-76.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998

GERVAIS, C. **A organização dos estágios e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos estagiários: a experiência quebequense.** Impresso. No prelo. 2010.

GIGLIO, C. M. B. M. B. Residência pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: XV ENDIPE Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. **Anais...** Belo Horizonte. Coleção Didática e prática de Ensino: Autêntica, 2010, p. 375-394. 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. G. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athenas, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. Desenvolvimento profissional da docência: analisando experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-Posições.** Campinas, 11(4), p.97-109, 2002.

NEIRA, M. G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade** Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 116-140, maio. 2013.

profissional em educação física: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012, p.177-202.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Ed.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, pp.15-34, 1992.

NÓVOA, A. The return of teachers. In: MINISTRY OF EDUCATION. Directorate-General for Human Resources in Education. Conference **‘Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning’**. Lisboa: European Commission, 2008, p.21-27.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor. **IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova** - Educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova - Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10 (texto mimeo), 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELANCE, L. et. al. **La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires**. Cadre de référence. Rapport de recherche, Table MELS-universités, 2008.

ROSA, M. I. P. et al. **Contribuição à formação de professores de ciência: o modelo de tutoria**. In: Atas Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência. Bauru, 2003.

RUGIU, A. S. **A nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**. Belo Horizonte, 25 (2), pp. 133-152, 2009.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A, (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, pp.77-91, 1992.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. **Perspectivas para o desenvolvimento e construção do Ser-Professor: A Educação Física em questão**. Projeto de extensão- PROEX. Unesp. Rio Claro, 2008.

SOUZA NETO, S. et al. O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de educação Física. In:

NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012, p.113-140.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr, p. 5-24, 2000

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

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Possibilidades para a formação inicial de professores de Física Estágio e Tutoria**. In: V Escola de Verão para professores de Física, Química, Biologia e áreas afins. Bauru, 2000.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VILLENEUVE, L. **L'encadrement des stages supervisés**. Montréal: Éditions Saint-Martin, 1994.

ZEICHNER, K. M.; CARO-BRUCE, C. The Madison Metropolitan School District classroom action-research program. Comunicação apresentada no quadro do simpósio **Teacher research as professional development**: three cases. Congresso anual da AERA. Montreal, abr.1999.



O ESTÁGIO CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE INSERÇÃO NO CAMPO DE ESTÁGIO

Roseli A. Cação Fontana

*Faculdade de Educação
Universidade de Campinas*

Resumo

Em interlocução com contribuições da antropologia sobre o trabalho de campo, com as discussões de Schwartz acerca dos processos de formação profissional, de Ezpeleta e Rockwell acerca das relações entre a “história documentada” e a “história não documentada”, de Bakhtin sobre a produção de sentidos e de Thompson a respeito da experiência, este texto focaliza o processo de inserção do estagiário na escola, como um momento decisivo na constituição da profissionalidade docente, no qual os futuros professores cotejam suas compreensões da docência com as condições sociais cotidianas de sua produção e com as compreensões e sentidos que dela circulam no processo de formação.

Palavras-chave: Formação Inicial; Prática Docente; Estágio.

**CURRICULUM TRAINING PROGRAM IN THE EARLY
YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHING -
NOTES ON THE PROCESS OF FIELD PLACEMENT**

Abstract

In an interchange between contributions of Anthropology to field studies and discussions by Schwartz on the processes of professional development, studies by Ezpeleta and Rockwell concerning the relationships between “documented history” and “non-documented history,” studies by Bakhtin on the production of sense and by Thompson about experience, this text focused on the process of school placement of a trainee, as a decisive moment in the constitution of the teaching professional, in which future teachers compare teaching knowledge with daily social conditions from their production and the resultant comprehension and sense in the formation process.

Keywords: Early Formation; Teaching Practice; Training Program.

Introdução

Assumindo que o objetivo fundamental do estágio, como atividade acadêmico formativa, é promover um alargamento da compreensão da cultura escolar em suas práticas e apreciações valorativas, pelo cotejamento das diversas concepções de educação, ensino, escola e docência presentes no processo de formação profissional, proponho-me, neste texto, a analisar o processo de inserção na escola da perspectiva das relações de aproximação/ distanciamento, aceitação / recusa, compreensão / incompreensão, inclusão / não inclusão, confiança / desconfiança tecidas entre o estagiário e seus interlocutores, entendidos como sujeitos singulares que ocupam papéis e lugares sociais distintos em uma dada formação histórica que é constitutiva de sua memória de sentidos e das regras de conveniência que regem sua convivência.

Como assinala Silva (2000, p.25), *as culturas só se encontram* [e são compreendidas] *através dos encontros dos homens*, nos quais se indiciam diferentes modos de compreender e valorar o vivido e os saberes sobre ele produzidos e as políticas de conhecimento que regem tais relações, hierarquizando esses saberes. No caso dos estágios, as políticas de conhecimento remetem aos diferentes modos de compreender os papéis do estagiário, do professor, da escola, das ciências em educação, da pesquisa, das teorias, das práticas e das técnicas no processo de formação.

De acordo com as concepções e valorações em jogo no processo de formação como um todo, o estudante pode apresentar-se nas relações de estágio como porta voz das mudanças pedagógicas ou aprendiz que nada sabe; pode experimentar-se como um analista da escola ou como um participante em suas relações, como futuro professor, como pesquisador ou como professor-pesquisador, valorizando ou não o trabalho dos professores em atuação na escola básica e seus conhecimentos, reconhecendo-se, ou não, como parte integrante da escola básica em suas descontinuidades e contradições.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 141-162, maio. 2013.

As imagens que o estagiário tem de si e de seus interlocutores são mediadas pelos livros que se lêem sobre a escola e seus rituais, pelos relatos de experiência que chegam aos estagiários por diversas vias, pelas orientações que os estagiários recebem de seus formadores, pelas negociações que se vão produzindo entre o estagiário e seus interlocutores. Essas imagens, elaboradas no processo de formação, prolongam-se para além dele, na medida em que as experiências nele vividas afetam a empatia dos sujeitos em relação às atividades docentes e formativas.

Os sentidos e posições em jogo nas relações de estágio, as incertezas, expectativas, dificuldades e desconfortos intelectuais, que marcam a inserção dos estagiários nessas relações e as possibilidades formativas nelas implicadas mobilizaram-me a tomá-las como objeto de consideração neste texto.

Para discuti-las, recorri a algumas contribuições da antropologia no tocante ao trabalho de campo, às teses de Bakhtin e Thompson acerca da produção de sentidos e da experiência como significação, a categorias formuladas por Schwartz para a análise dos processos de formação profissional e por Ezpeleta e Rockwell para a compreensão das relações que se tecem entre a vida cotidiana e a grande história.

O estágio como entrelaçamento entre condições de produção distintas do processo de formação.

O estágio, como parte significativa da preparação profissional do estudante, é uma atividade em que o aprendizado do processo de trabalho articula duas condições de produção distintas: a atividade da educação formal e a vivência de situações de trabalho. Essa distinção é tributária das contribuições de Schwartz¹ (2000, 2001, 2008, 2009) sobre os processos de formação profissional.

¹ Refiro-me a Yves Schwartz, filósofo e pesquisador do Centro Nacional de Pesquisas Científicas no campo da Ergologia (estudos das situações relativas às atividades de trabalho), que tem se dedicado tanto ao estudo do imbricamento entre os conhecimentos disciplinares acadêmicos e aqueles construídos em situação de

Na atividade da educação formal, vinculada à universidade, o estudante entra em contato com os sistemas explicativos das ciências, da filosofia, da jurisprudência sobre a escola e sobre o ensino e com os métodos e técnicas relativos à docência. Apresentados na forma de conhecimentos disciplinares, de caráter teórico² e teórico-prático³, tais sistemas explicativos fundamentam as normas antecedentes que qualificam as práticas educativas escolares como “trabalho prescrito” (SCHWARTZ, 2000).

Por “trabalho prescrito” entende-se o conjunto relativamente estabilizado de políticas e normativas, expressas nas formas de princípios, leis, pareceres, regimentos, propostas curriculares, projetos de ensino, etc., que norteia a organização da escola e unifica suas atividades, no que diz respeito à divisão de tarefas, à definição de papéis sociais e à atribuição de responsabilidades dentro dessa instituição; ao sistema hierárquico em que essas tarefas, papéis e responsabilidades se inserem, às modalidades de comando e de controle a que estão submetidos; aos regulamentos de espaço e de tempo que os regem; aos discursos e às identidades sociais a eles vinculados.

Esse conjunto de políticas e normativas não nasce no interior da instituição escolar. Ele se inscreve na divisão social do trabalho, é regulamentado e regulado pelo Estado e circula socialmente na forma de documentos escritos. Juntamente com outros tantos documentos produzidos nas unidades escolares, tais como o projeto político pedagógico, os planos de ensino, os planos de aula, etc., que detalham as normativas do trabalho prescrito nesse âmbito, tais normativas

trabalho, quanto das implicações mútuas entre a experiência laboral e a atividade languageira nas situações de trabalho.

² Os conhecimentos teóricos nascem do esforço em compreender as práticas educativas e caracterizam-se por serem sistematizados, lógicos, racionais, explicativos e generalizantes.

³ Entende-se por conhecimento teórico-prático a abordagem teórica apresentada de forma articulada com suas implicações práticas.

compõem a “história documentada” (EZPELETA e ROCKWELL, 1986)⁴ da escola.

A observação e a vivência de situações de trabalho, por sua vez, são instauradas pela inserção do estudante na escola básica, na condição de estagiário - um professor aprendiz de passagem pela escola. Nessa condição, o estudante é orientado a buscar indicadores da organização da escola e de suas atividades não apenas na sua história documentada, mas também na dinâmica das relações sociais ali produzidas, nas quais é chamado a se inserir, aproximando-se da vida cotidiana da escola e de suas particularidades. Essas particularidades são mediadas pela história do Estado, sociedade e do sistema educacional em que a escola se insere; pela história cívica e política; pelas relações produzidas no cotidiano escolar, entre professores, alunos, pais, diretor, coordenador, funcionários, entendidos como pessoas⁵ portadoras de conhecimentos, interesses e valores, que ocupam distintos lugares sociais⁶ na escola.

A chegada ao campo de estágio é um momento delicado e decisivo, que implica dificuldades e idiossincrasias, na aproximação do estudante com o complexo de situações e de planos interativos constituídos pela diversidade entre as pessoas que compõem a escola, em termos de classe social, de geração, de gêneros, dos papéis e lugares sociais por elas ocupados, na hierarquia da própria escola e do

⁴ As categorias de “história documentada” e “história não documentada”, que será referida a seguir, foram propostas pelas pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, em seus estudos sobre a pesquisa educacional na escola.

⁵ O termo pessoas foi utilizado na acepção de Vygotsky que o emprega para se referir à personalidade, à singularidade que vai se constituindo nos indivíduos na trama das relações sociais por eles vividas. Segundo Vygotsky, a pessoa, a personalidade é a síntese das suas relações sociais. Na personalidade, individual e social não estão opostos. Eles constituem uma forma superior de sociabilidade. (ver VYGOTSKY, L. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, nº 71, 2000, pp. 21-44).

⁶ Esse conceito se refere aos modos diversos como os papéis sociais são ocupados e exercidos pelos sujeitos, em função do modo como se inserem no conjunto das relações sociais da escola. Por exemplo, entre os professores que exercem a mesma atividade na escola, há diferenças entre os lugares ocupados pelo professor antigo de casa e pelo professor iniciante, pelo professor de 6º a 9º ano e pelas professoras do 1º ao 5º, pelo professor que mora no bairro onde fica a escola e por aquele que vive fora dali, etc.. Do mesmo modo, entre os alunos, há diferenças de lugares entre aqueles considerados terríveis e aqueles que são considerados disciplinados, entre os que gostam das atividades da sala de aula e os que gostam mais do recreio, entre os populares entre os amigos e os que são isolados, etc..

sistema de ensino. Essas relações geram particularidades que fornecem uma identidade, uma referência a cada escola e também a seus protagonistas, remetendo a diferentes universos de significação e a tipos de interlocução distintos, que aproximam o estagiário das particularidades do trabalho docente.

Assim, embora as relações em que o estagiário se insere no processo de formação para a docência sejam familiares a ele, em função dos muitos anos vividos na escola na condição de aluno, ao mesmo tempo elas lhe são estranhas, pois sua participação inscreve-se em condições de produção distintas daquelas que viveu como aluno. Como estagiário ele vivencia as relações na escola na condição de observador, de interpretador deliberado. Ele sabe que se espera dele a descrição do que se vive e se produz na escola. Apesar de as escolas serem muito parecidas em sua organização e em termos das normas antecedentes que as regulam, as redes de relações que se tecem entre os papéis que as constituem e as pessoas que os ocupam, constituem uma zona de desconhecimento do estagiário.

A diferença entre papel e lugar social é interessante para explicitar as particularidades da escola. O papel social de professor, por exemplo, é definido de acordo com referências e normas estáveis que permitem seu reconhecimento e definem um conjunto de comportamentos esperados dos sujeitos que os ocupam. No entanto, esse papel é vivido por indivíduos com histórias distintas – alguns não dependem de seu salário para viver, outros são arrimo de família; há aqueles que ainda estudam na universidade e aqueles formados há 20 anos -, que gozam de status distintos nas relações sociais da escola, como por exemplo o professor antigo de casa, o professor inexperiente; o professor que faz parte das relações pessoais da diretora; o professor prestigiado pelos pais dos alunos, o professor querido pelos alunos, etc..

As diferenças das histórias pessoais e de status entre sujeitos que vivem o papel de professor conferem sentidos distintos a essa condição profissional. Esses sentidos ganham visibilidade no modo

como os sujeitos realizam as tarefas diárias pertinentes à docência, reconfigurando-as em alguns de seus aspectos, na maneira como esses profissionais se relacionam entre si e como se posicionam nas relações de poder internas à escola.

Os sentidos produzidos nas relações cotidianas configuram uma espécie de convenção coletiva que, vivida de forma tácita, define o lugar de cada um e indica a maneira de se comportar nas diferentes relações.

A vida cotidiana das escolas se baseia nessas relações de convivência e de conveniência (MAYOL, 1996), assentadas em relações de poder, que as pessoas e os grupos sociais, que compõem a escola, constroem entre si. Nela as pessoas são chamadas pelo nome e imediatamente localizadas em função dos papéis e lugares sociais que ocupam nas relações.

Nessas condições, inserir-se significa apreender, compreender e aprender a lidar com os lugares sociais, as etiquetas e códigos em jogo nas relações e regras de conveniência, com os sentidos com que a hierarquia, o tempo e a organização do espaço são pensados e vividos pelos grupos que constituem a escola, bem como com os conflitos, negociações e rivalidades que comportam. Compreendê-las implica compreender o papel de estagiário e o lugar por ele ocupado nas relações da escola.

Um estrangeiro em relações familiares - o desconforto intelectual

O papel de estagiário não se enquadra nos papéis sociais que compõem a escola. Os estagiários não são alunos na escola em que estagiam, tampouco são professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias daqueles que ali estudam. As pessoas reunidas na escola vivem o seu cotidiano, vivem a produção coletiva de significados, situam-se dentro dela. O estagiário não. Sua relação com a escola é uma relação deliberada de conhecimento. Sua

ida à escola é precedida e acompanhada por leituras, conversas, orientações e reflexões. O estagiário sabe que se espera dele a descrição do que se vive e se produz na escola.

Nessa condição, ele não tem um lugar definido na escola. É um estrangeiro em relação ao grupo do qual se aproxima. Seu lugar dentro da escola pode ser definido como um “não-lugar” (AUGE, 1994), ou seja, uma posição e um modo de participação nas relações escolares que se caracteriza pela ausência de vínculos e pela provisoriidade. Os estagiários estão de passagem pela escola e não têm um lugar assegurado nas relações ali produzidas, sendo seu desafio o de produzir “algum lugar” nessas relações, vivendo-as.

A produção desse lugar não preexiste à presença do estagiário na escola e para realizá-la não há um roteiro pré-definido de abordagem, ainda que sua ida à escola seja precedida e acompanhada por leituras, conversas, orientações e reflexões. O estagiário sabe que se espera dele a aproximação da escola. Mas não sabe de antemão o que vai acontecer estando face a face com os sujeitos singulares que vivem a escola cotidianamente.

A inserção nas relações escolares cotidianas também aproxima o estudante das particularidades dos conhecimentos que nelas circulam: o conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, oriundo do vivido imediato; o conhecimento prático, nascido da experiência singular dos sujeitos reais que, inseridos em condições históricas concretas, vivem a escola e o ensino em suas especificidades e desafios contínuos e os conhecimentos teóricos já apropriados e elaborados por esses sujeitos. Na observação e na vivência das situações de trabalho, o estudante apreende as práticas escolares como “trabalho real” (SCHWARTZ, 2000), no qual as normas e prescrições estabilizadas relativas à docência e à gestão são reconfiguradas (tanto como reprodução, quanto como recriação ou ainda como negação) e singularizadas pelos sujeitos concretos (professores, diretores e coordenadores) que as vi-

venciam na particularidade das relações sociais produzidas na unidade escolar.

Os conhecimentos relativos ao “trabalho real”, os significados e sentidos das práticas educativas escolares nele elaborados ancoram-se nas normativas do trabalho prescrito, na memória de sentidos da docência em circulação e também nas condições imediatas de sua produção, organizando-se de modos diferentes daqueles dos conhecimentos disciplinares que compõem a atividade da educação formal. Eles não são sistematizados, nem sempre são escritos, organizam-se de modo não linear e também se caracterizam pela dificuldade de traduzir, em palavras, as experiências que contêm. Em conjunto, eles compõem a “história não documentada” da escola, que se materializa no encontro entre as histórias locais – pessoais e coletivas – e a presença estatal ⁷.

Na “história não documentada” encontram-se os indicadores de como as determinações da “história documentada” vão sendo apropriadas e elaboradas, vividas e significadas (e até mesmo negadas ou negligenciadas, que são, também, formas de viver e de significar as determinações) pelos sujeitos que constituem a escola e são por ela constituídos.

Focalizado a partir dessas duas condições de produção - a atividade da educação formal e a observação e vivência de situações de trabalho -, o estágio possibilita ao estudante o encontro e o confronto entre patrimônios de conhecimentos (conhecimentos teóricos, sensíveis,

⁷ De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1986) a escola é um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas, porque para ela convergem interesses de ambas as partes. Os interesses do Estado em relação à educação, dado seu vínculo histórico com as classes dominantes, vão na direção da manutenção da estabilidade social. Para as classes subalternas, no entanto, a educação constitui um objetivo que vai além da qualificação exigida como necessária pelo sistema produtivo e, enquanto tal, um quase requisito para sua sobrevivência material. Diferentemente do que acontece na fábrica, onde a relação das classes circula através do comércio da força de trabalho e a apropriação do produto realiza-se numa só direção, nas escolas as classes subalternas apropriam-se (no sentido de tornar próprios, de adequar) dos conteúdos educativos, tanto como reprodução quanto como não reprodução. Assim, aos conteúdos educativos alia-se não só a possibilidade da reprodução das relações de dominação, mas também a possibilidade de elaboração de outras compreensões, inclusive a da trama de relações que sustenta e explica a exploração e seu modo de existir na sociedade.

práticos), entre instituições (universidade, escola básica) e papéis sociais (estagiário, professor, gestor, formador universitário), que não são apenas distintos entre si, mas hierarquizados e valorizados a partir dos lugares que ocupam na divisão social do trabalho (trabalho intelectual/ trabalho prático) em uma dada formação social.

Em sua inserção nas situações de trabalho, o estagiário questiona o fazer dos professores da escola de ensino fundamental em face daquilo que se afirma sobre a docência na formação recebida na universidade, bem como essa formação em face dos saberes da experiência que reconhece naqueles professores. Ele vive o “desconforto intelectual”, conceito forjado por Schwartz (2000) para se referir ao reconhecimento de que o conhecimento disciplinar sistematizado é defasado em relação à experiência e de que suas generalizações e modelos necessitam ser sempre reapreciados, bem como o reconhecimento de que faltam sistematizações e explicitações a muitos dos conhecimentos sensíveis e práticos da experiência.

O “desconforto intelectual” afeta as relações entre os estagiários, os formadores na universidade e os professores da escola básica que recebem, ao evidenciar lacunas em seus patrimônios de conhecimento. A aprendizagem dos saberes disciplinares é acompanhada de desconhecimentos relativos ao “trabalho real” de que os professores e gestores em atuação nas escolas são portadores. Por sua vez, os conhecimentos intuitivos e práticos comportam desconhecimentos relativos à sua conceituação e sistematização.

Mais do que a tradução de um conhecimento em outro, no encontro entre o que se conhece e o que não se conhece atuam “forças de convocação e de reconvocação”. Schwartz define os conhecimentos disciplinares como “forças de convocação”, no sentido de buscarem trazer para o escopo de suas referências os eventos do “trabalho real”, neutralizando a história atual e local, dos homens e das atividades. Por sua vez, os conhecimentos do trabalho são definidos como “forças de reconvocação” na medida em que testam, avaliam e invalidam, em

parte, os conhecimentos disciplinares, quando os contrapõem ao universo de conhecimentos fundados na experiência imediata.

Desse ponto de vista, entende-se o estágio como “uma intervenção que se faz dentro da determinação da própria história” (HEBRARD, 2000, p.7), ou seja, como um processo intersubjetivo, em que os estagiários, seus formadores na universidade e os professores que os recebem significam as práticas educativas escolares dentro dos limites possíveis às relações sociais tecidas entre eles, em condições históricas específicas.

E, nesse sentido, considera-se que seu caráter formativo não está na análise que se faz do professor em atuação e de sua proposta educativa; nem na análise que se faz da formação recebida na universidade e das propostas educativas sugeridas e defendidas no âmbito das diferentes disciplinas por que o estudante passa; nem na auto-análise do estagiário, em uma perspectiva reflexiva, sobre o desenvolvimento ou aplicação de um projeto seu na escola.

Seu caráter formativo está nas réplicas⁸ elaboradas pelo estagiário e por seus interlocutores imediatos (professor coordenador e professor supervisor) às situações vividas na escola e na formação na universidade. Essas réplicas materializam-se em palavras, em gestos, no silêncio, na recusa, na adesão, nos modos de agir que são assumidos e indiciam os sentidos da escola e da docência, elaborados e em elaboração por esses interlocutores. Nelas sintetizam-se as relações entre teoria e prática que se produzem no processo de inserção dos estagiários nas situações de trabalho.

⁸ De acordo com Bakhtin (1986), um estudioso da filosofia da linguagem, no esforço de compreender aquilo que se vive (observa, ouve, diz e faz) nas relações sociais de que participam, os sujeitos elaboram sempre uma réplica (uma resposta). Essa réplica se caracteriza por aproximar os sentidos apreendidos na situação vivida, dos sentidos que já são parte do sujeito. Ou seja, é concordando, discordando, ignorando, acolhendo, repetindo, modificando os significados e sentidos em circulação nas relações sociais vividas, que as palavras, as ações, os valores, as convicções, enfim o conhecimento do real vai se produzindo (e se singularizando) em cada um, como compreensão. Bakhtin chama a esse processo de ***compreensão ativa intersubjetiva***. Ativa porque envolve uma atividade do sujeito – a produção das réplicas – e intersubjetiva porque se produz entre sujeitos, nas relações sociais, instauradas e mediadas pela linguagem.

Para apreender essas réplicas e compreendê-las não basta a regência, nem as atuações episódicas do estagiário na escola em que ele se insere. Essas duas formas de atuação, entendidas como possibilidades de vivência das práticas educativas escolares, são parte e não todo o processo de inserção.

Também se entende como reducionista a visão de que o estágio possibilitaria ao futuro professor experimentar-se naquilo que está estudando. O estudante passa, de fato, por essa experiência, mas é confrontado a muitas situações não estudadas. Nas salas de aula e em outros espaços da escola, ele vive episódios inesperados e se vê diante de modos de ensinar e de conduzir as relações de ensino que evidenciam escolhas e julgamentos, por parte dos professores em atuação e dos gestores das escolas que os recebem, que escapam aos modelos pedagógicos estudados, suscitando indagações e buscas de explicação.

O estágio como dialogia e experiência

Da perspectiva das réplicas elaboradas, o estágio é uma instância de apreensão do ponto de vista do outro e de sua experiência como compreensão dialógica.

O conceito de diálogo, em Bakhtin, supõe a tensão entre vozes sociais em disputa, que modulam os sentidos da linguagem, configurando a compreensão como uma réplica ativa às palavras dos outros. Produzindo-se no encontro/confronto entre essas palavras alheias e aquelas de que os sujeitos já se apropriaram e que os constituem, a compreensão é sempre uma participação no diálogo. Ela passa pelo reconhecimento dos significados e sentidos em jogo e vai além dele, implicando uma tomada de posição frente a eles – de adesão ou de recusa, de acordo ou desacordo, de divergência ou de convergência, de conciliação ou de luta. Nesse sentido, não há significados intrínsecos aos conceitos sistematizados que configuram o campo da formação docente, dos quais os estudantes apenas se apropriam. Do

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 141-162, maio. 2013.

mesmo modo, não há um estudante genérico, nem relações de formação em abstrato. Os conceitos remetem às formações históricas em que se constituem e se sustentam, às coordenadas sociais, culturais e de subjetivação que atendem às necessidades práticas e aos propósitos pragmáticos específicos. A eles, os formadores e os estudantes concretos - síntese de relações sociais múltiplas e diversas - respondem ativamente, elaborando-os a partir das posições sociais que ocupam, tanto na relação de ensino (sua condição imediata de produção) quanto nas muitas relações sociais em que se inscrevem e se constituem (relações de parentesco, de trabalho, de gênero, de grupo geracional, etc.).

Nas relações intersubjetivas do processo de formação, os sentidos da docência e da escolarização se produzem, se reproduzem e se transformam e a linguagem, como princípio suposto de uma inteligibilidade comum, reconfigura-se como o lugar onde as dessemelhanças se revelam. Ou seja, os significados não são apenas refletidos pelos sujeitos, como as imagens em um espelho, mas também são refratados por eles, em sentidos múltiplos e contraditórios que remetem, como assinala Bakhtin, ao confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica.

Thompson aborda os processos de formação como formas de interiorização da experiência, através dos quais tradições culturais são apropriadas e significadas, remetendo à singularidade nas condições históricas comuns da existência. A experiência, como o conjunto das relações sociais vividas na cultura (THOMPSON, 1981), não se restringe ao âmbito das ideias, do pensamento e de seus procedimentos. Ela se produz e se singulariza como significação. Na sua raiz estão os signos, que constituem os diversos sistemas culturais que fazem parte da genética de todo o processo histórico, tais como os costumes, as regras visíveis e invisíveis de regulação social, hegemonia e deferência, formas simbólicas de dominação e de resistência, fé religiosa e impulsos milenaristas, maneiras, leis, insti-

tuições, ideologias. Signos, que produzidos na relação com o outro, afetam os participantes das relações sociais, redimensionam e transformam a atividade humana, possibilitam a produção de sentidos, conforme assinala Bakhtin.

Longe de essencializar as subjetividades, a experiência traduz uma busca por apreender indícios de seus processos de constituição - sem escamotear as ambiguidades nelas envolvidas - em meio à participação dos indivíduos em diferentes grupos de pertencimento. Assim, no entrecruzamento das condições de produção da vivência imediata com as determinações mais amplas da história social, a experiência é vivida como sentimento, como normas, obrigações e reciprocidades, como valores. Ela é mediada pelas formas elaboradas da arte, das ciências ou das convicções religiosas. Nela o humano é concebido como ser inscrito na cultura e na história, não apenas como reprodução, mas como participação, atualização e reinvenção dos modos de ser, sentir e pensar.

Segundo Thompson, a experiência define um lugar a partir do qual, na análise da realidade social, determinação e agência humana podem ser apreendidas em seus nexos relacionais. *É na e pela experiência que os sujeitos se constituem*, como indivíduos e como coletividades. Dessa perspectiva, a estrutura social é transmutada em processo, entendido como prática humana, e os sujeitos são reinseridos na história.

Um conceito fundamental às duas abordagens é o de significação. A linguagem é significação e não existe experiência sem significação. Experiência e significação constroem-se dentro dos limites possíveis às relações sociais e não são observáveis como dados objetivos. Sua apreensão e análise só são possíveis através das relações intersubjetivas instauradas e mediadas pela linguagem, nas quais o complexo processo de sua elaboração indicia-se em enunciados concretos. A compreensão e a interpretação desses enunciados realizam-se em ligação estreita com as condições de produção imediatas e mais amplas da situação social em que eles se materializam.

Assumindo a aproximação histórica dos sujeitos, tal qual defendida por essas referências teóricas, o processo de inserção do estagiário na escola configura percursos da singularização da experiência nos processos de formação nas situações de trabalho e na educação formal, nos quais as relações/tensões entre a reprodução e a não reprodução pontuam possibilidades de ressignificação.

O estágio como aprendizado com o outro

Nas relações sociais que se tecem no estágio, o outro – estagiário, formador universitário e professor/gestor em atuação na escola básica - é alguém com quem e de quem se aprende algo sobre as especificidades da sua experiência - sobre o que faz e por que o faz; sobre o que sabe e o que não sabe; sobre seus valores e como eles têm sido vividos - e, também, algo sobre si mesmo a partir da especificidade desse outro.

O aprendizado recíproco envolve o reconhecimento das diferenças de valores, de conhecimentos e de poder entre os sujeitos nelas envolvidos, mas também dos pontos de convergência entre eles, das bases em que se podem estabelecer as negociações de sentidos, de projetos e de interesses e as surpresas em face de modos de agir, dizer e de sentir, próprios e alheios, que se produzem nas escolhas, julgamentos e tomadas de decisão, em situações de trabalho.

O estagiário experimenta-se no “difícil ofício de importunar” (SILVA, 2000, p.21), pois é orientado não só a conviver com o grupo, mas a manter um registro sistemático dessa convivência de modo a que possa descrever suas formas de comunicação, seus costumes, suas rotinas e hábitos, suas escolhas, os textos, entendidos em sentido amplo como *qualquer conjunto coerente de signos* (BAKHTIN, 2003:307), que produzem. Ele é um participante estrangeiro. Ele é aquele que está e não está presente, pois olha, com certo distanciamento, o que acontece ao seu redor para poder anotar, descrever o acontecido, procurando ver além do visto e descrito.

Como estrangeiro ao grupo, o estagiário sabe-se observado por aqueles a quem observa, sabe-se significado por aqueles a quem significa. O grupo observado procura socializá-lo, mobilizando seus sistemas de classificação de modo a torná-lo socialmente reconhecido, com graus distintos de proximidade. A proximidade e o distanciamento entre o estagiário e os grupos nos quais se insere se materializam em condições sociais e políticas particulares e assimétricas, orientadas pelas relações produzidas entre a escola básica e a universidade e pelos lugares ocupados historicamente, por ambas, nos sistemas políticos e culturais.

A familiaridade assegura-lhe o conhecimento de vários aspectos e signos das relações escolares. Ele tem experiências mais ou menos comuns e partilháveis, que lhe permitem um nível de interação com as pessoas da escola em que se insere. No entanto, como estagiário, ele é chamado a confrontar, intelectual e emocionalmente, versões e interpretações a respeito de fatos, situações e escolhas que constituem o cotidiano escolar. Nessas condições, evidencia-se que o familiar não é necessariamente conhecido e tudo aquilo que a situação de estágio dele solicita implica o distanciamento do grupo no qual é chamado a inserir-se. Cada pergunta do estagiário, cada gesto de escrever, mesmo que apressada e brevemente algo, o distancia do grupo com o qual se relaciona.

Na tensão entre o familiar e o estranho, ele experimenta a adequação (ou não) de seus gestos e dizeres, a dimensão do poder e da dominação que regem as relações intra- escolares e aquelas da escola com a Universidade.

Nessas relações, nas dificuldades para trabalharem conjuntamente, todos os sujeitos envolvidos incorporam, a si, valores e práticas da docência, interiorizam tradições escolares, apropriam-se de modos de ação, de dizer e de valorar a docência, significando-os como adesão ou recusa, produzindo, nas réplicas ativas ao vivido, sua experiência. Nesse sentido, pode-se definir o estágio como uma instância de forma-

ção recíproca em que o outro (referindo-me à tríade – estagiário, formador, professor em atuação) é alguém com quem se vai aprender algo. Algo sobre o outro - o que faz, quais as especificidades da sua experiência - e, também, algo sobre si mesmo.

Essa formação envolve as pressuposições sobre o outro, sobre o que faz e por que o faz, sobre seus valores e como eles têm sido vividos, pressuposições acerca dos próprios saberes e projetos e as surpresas diante desse outro, que escapa às pressuposições, na medida em que a docência, como toda atividade de trabalho, envolve escolhas e julgamentos, tomadas de decisão em situações que, a despeito das determinações, escapam às prescrições.

Schwartz refere-se às exigências de contemplar as normas antecedentes e de recriá-las em função daquilo que se apresenta como novidade na situação imediata de trabalho como “uso dramático de si mesmo”. A apreensão e a compreensão do “uso dramático de si mesmo” só se tornam possíveis se não forem neutralizados os aspectos históricos da situação de trabalho em favor das pressuposições orientadas pelas explicações e modelos sistematizados. Ela só se torna possível quando se busca a “sempre-perseguida-embora-inatingível-tentativa de adotar o ponto de vista do outro” (EUGÊNIO, 2003: 209), em que se evidencia o próprio ponto de vista, uma clássica questão das ciências humanas.

O estágio como “uso dramático de si mesmo”

Diante do fluxo ininterrupto de significados e sentidos postos em circulação nessas relações, o estagiário caminha pelos corredores familiares da escola como se fossem um labirinto cheio de surpresas e escolhas a cada bifurcação. O desejo de aprender e de ser bem sucedido em sua empreitada, o medo de não ser aceito, a repugnância por certas práticas escolares já conhecidas, a vontade de escapar a elas ou de modificá-las, mediam a compreensão que o estagiário elabora

das instruções e orientações recebidas dos formadores e das relações vividas na escola.

Esses sentimentos, sua sensibilidade e intuição juntamente com suas leituras sobre a escola e suas vivências na escola mediatizam as escolhas em relação aos modos de agir, de se conduzir nas relações com as pessoas e grupos e as decisões quanto àquilo que vai registrar (gestos, falas, episódios interativos, nomes, objetos), quando e de que modo vai fazê-lo.

Parafraseando Silva (2000), o estagiário tece, com seus registros, frágeis fios de Ariadne que o ajudam, precariamente, a não se perder no labirinto da experiência do outro, que busca conhecer. Esses registros, mais do que uma descrição objetiva dos fatos apreendidos na escola, dão visibilidade ao próprio estagiário e a sua experiência iniciática, eles evidenciam a presença do estagiário em campo como um dado em si mesmo, que aparece misturado aos fatos que ele é orientado, no processo de formação profissional, a observar e relatar.

Na descrição e interpretação do outro, de seus gestos, de seus dizeres, de suas práticas, dos valores nelas implicados, esboça-se o próprio estagiário, como professor em formação. O relato da relação com o outro é a réplica (BAKHTIN, 1986) do estagiário aos significados e sentidos por ele apreendidos nesse outro, é a expressão de seus valores, daquilo que privilegia e também das emoções e sentimentos de temor, curiosidade, fascínio, repugnância mobilizadas pela inserção na escola. Os frágeis fios que ele tece, indiciam sua apreensão do universo da educação escolar, da docência e de si próprio em relação a eles. Esboçando o outro com quem se relaciona e a quem observa na escola, o estagiário encontra-se consigo mesmo, como personagem do estágio e como professor em formação.

Nesse esboço do outro e de si mesmo indiciam-se vozes sociais, acerca de educação escolar, em disputa na formação histórica em que o processo de formação desses estudantes está inscrito. Em suas elaborações sobre a docência, produzidas na relação com a escola,

encontram-se e confrontam-se conceitos e orientações colocados em circulação pelas disciplinas da formação inicial na universidade; concepções de docência, de ensino, de educação; princípios jurídicos que ordenam o funcionamento das escolas e as formas de sua organização real; os discursos que as configuram nos projetos pedagógicos, práticas proferidas e observadas, tentativas de exercício do papel de professor etc.. Essas referências e significados culturais constituem vozes sociais que circulam nos processos de formação e de constituição da profissionalidade docente, expressando interesses e posições sociais diversas, em consenso e em conflito, a que formadores e estudantes respondem, seja como destinatários imediatos ou como sobredestinatários de seus discursos.

Os sobredestinatários, de acordo com Bakhtin, são as visões de mundo, as orientações teóricas, as tendências filosóficas, as polêmicas políticas, estéticas, pedagógicas, econômicas, que constituem os interlocutores. Eles operam o presente (enunciados em circulação), o passado (enunciados legados pela tradição de que a atualidade é depositária) e o futuro (os enunciados que falam dos objetivos e das utopias dessa contemporaneidade) como memória de sentidos (passada e futura), como história e cultura.

A interação viva dessas vozes sociais e as condições em que é produzida são constitutivas dos enunciados dos estudantes, das escolhas dos formadores e da experiência de formação e de elaboração da sua profissionalidade nas situações de trabalho vividas na escola.

Deter-se sobre o processo social da inserção do estagiário na escola, analisando sua complexidade e contradições, pode contribuir para que o jovem professor em formação compreenda o trabalho docente como atividade intersubjetiva, que exige o domínio do conhecimento teórico e técnico, não como um sistema fechado de normas a serem seguidas, mas como conhecimento necessário às escolhas e julgamentos que as situações reais de trabalho estão sempre a exigir. Escolhas e julgamentos que não são da ordem do estritamente pessoal. Antes,

configuram “um dramático uso de si”, na medida em que remetem a decisões que afetam o outro, a quem nossa atividade se dirige e com quem se realiza, e a construção de um viver em conjunto as situações de trabalho no cotidiano da escola, inscrevendo a formação no que ela tem de mais amplo, sua dimensão ética e política.

Referências bibliográficas

- AUGE, M. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- EUGÊNIO, F. “De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas.” In: VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (orgs.) **Pesquisas Urbanas. Desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, pp. 208-220.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez Editores e Ed. Autores Associados, 1986.
- HEBRARD, J. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.6, nº 33, mai/jun. 2000.
- MAYOL, P. A conveniência. In: CERTEAU, M., GIARD, L. e MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação**: Belo Horizonte, NETE, n.7, ju-dez, 2000.
- _____. **Trabalho e Educação**. Presença Pedagógica: Belo Horizonte, v.7, n.38, mar/abr. 2001.
- _____. **A experiência de conciliação de saberes produzidos em situação de trabalho com os saberes produzidos na academia**. Trabalho e Educação: Belo Horizonte, NETE, vol.17, n.2, mai/ago, 2008.
- _____. **Conceito, experiência, trabalho e linguagem**. Trabalho e Educação: Belo Horizonte, NETE, vol.18, n.3, set/dez, 2009.
- SILVA, V.G. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: EDUSP, 2000.
- THOMPSON, E.P. “Una entrevista com E. P. Thompson”. In: THOMPSON, E. **Tradición, revuelta y conciencia de classe**. Barcelona: Crítica, 1979, pp. 294-318.
- _____. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.



O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO E AS APRECIÇÕES VALORATIVAS DOS ESTAGIÁRIOS

Lilian Cristina Buzato Ritter

Universidade Estadual de Maringá

Cláudia Valéria Doná Hila

Universidade Estadual de Maringá

Resumo

O momento que antecede o estágio de observação é bastante significativo para a análise de apreciações valorativas dos estagiários, pois elas interferem na reflexão crítica dessa etapa de formação. Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é estabelecer uma análise sobre as apreciações valorativas que os estagiários possuem antes da realização do estágio de observação de aulas de língua portuguesa. Para atendermos a esse objetivo, realizamos uma pesquisa ação em andamento, de abordagem qualitativa. O trabalho pauta-se, sobretudo, na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso e da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988; ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010) e está inserido em um projeto de pesquisa em andamento “Letramento para o local de trabalho: práticas de linguagem na formação inicial”, da Universidade Estadual de Maringá, que faz parte do grupo de pesquisa “Interação e escrita” (UEM-CNPq) (www.escrita.uem.br).

Palavras-chave: Estágio de Observação; Apreciações Valorativas; Dialogismo.

PRACTICUM OBSERVATION STAGE AND ITS JUDGMENT BY PROSPECTIVE TEACHERS

Abstract

The moment preceding the practicum observation stage is very significant for the analysis of prospective teachers' judgment once it affects the critical reflection that is expected to occur at this stage of their education process. Thus, this study aims at analyzing the beliefs and values about the observation stage that prospective teachers of the Portuguese language bring with them before they start it. To respond to that aim we conducted an action research in progress, situated within the qualitative research perspective. The study is mainly grounded on The Dialogic Discourse Analysis and on the dialogic perspective of language (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988; ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010). It is both part of an ongoing research project called "Literacy for the workplace: language practices for pre-teaching education", being carried out at The State University of Maringá (UEM), and of the research group "Interação e escrita" (UEM-CNPq) (www.escrita.uem.br).

Keywords: Practicum Observation Stage; Judgment; Dialogism.

Introdução

Este trabalho é fruto do projeto de pesquisa em andamento “Letramento para o local de trabalho: práticas de linguagem na formação inicial”, da Universidade Estadual de Maringá, inserido no grupo de pesquisa “Interação e escrita” (UEM-CNPq) (www.escrita.uem.br), no qual um grupo de professoras formadoras busca minimizar a distância ainda hoje existente entre aquilo que se faz nas universidades e aquilo que efetivamente se realiza nas escolas públicas, especialmente, no que diz respeito às práticas de linguagem desenvolvidas nos estágios supervisionados.

No caso específico do estágio de observação, esse hiato é ainda maior e mais problemático. Uma das razões para isso, constatada por anos de trabalho com o estágio de observação, é que os professores em formação, regra geral, entram nas escolas já com ideias preconcebidas em relação ao ensino-aprendizagem e tendem, na maioria das vezes, a culparem o professor em sala de aula pelos problemas didático-pedagógicos e disciplinares encontrados. Os professores em exercício, por sua vez, sentem-se apenas avaliados e julgados, sem direito a qualquer contrapalavra, no sentido bakhtiniano. Assim, instaura-se o seguinte contexto: professores em formação, de um lado, e os em exercício, de outro, agem como se fossem antagonistas em uma mesma situação. Exatamente por isso, encontrar escolas parceiras para o momento do estágio supervisionado tem sido cada vez mais difícil, principalmente, para o estágio de observação. Na maioria das vezes, a escola concede à universidade este espaço somente quando os estagiários realizam também o estágio de docência.

Um dos efeitos desta problemática revela-se no processo da produção escrita de diários de observação de aulas, os quais evidenciam a ausência de uma postura mais reflexiva sobre este momento da formação por parte dos estagiários. Consequentemente, podemos considerar que a realização do estágio pouco contribui para a formação crítica dos professorandos. Isso porque o diário de observação de aulas, muito comumente, propõe-se a cumprir a finalidade burocrática e operacional desta modalidade de estágio, anulando o contexto sócio-discursivo de tal prática de linguagem. Ao produ-

zir gêneros discursivos como os diários de observação de aulas, no geral, o estagiário tende a repetir as palavras dos outros, ou alheias, sem transformá-las em palavras próprias. De acordo com o pensamento bakhtiniano, “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas)” (BAKHTIN, 2003, p. 405-406). Transformar a palavra do outro em palavra minha envolve a participação dos estagiários, professores em exercício e professores formadores em atividades interativas mediadas pelo outro e pelas ferramentas de ensino, voltadas ao letramento, utilizadas nos estágios supervisionados.

Além da importância desse “outro” para a construção de uma responsividade mais ativa do estagiário, no momento da observação de aulas, as ferramentas utilizadas pelos professores formadores também podem (ou não) promover a reflexão crítica desses futuros professores. Essas ferramentas, além de auxiliarem o futuro professor a ter um olhar mais crítico sobre os elementos da aula, sejam eles materiais, discursivos, gestuais ou linguajeiros, devem promover o letramento do estagiário para o seu local de trabalho. O desenvolvimento de tal processo vai além da apropriação dos conhecimentos teóricos voltados para o ensino, abrangendo também “conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles” (KLEIMAN, 2008, p. 512).

Nesse sentido, voltamos nosso olhar ao gênero diário de observação, pois essa é a principal ferramenta utilizada no estágio de observação. Todavia, como está hoje configurada, ela apenas serve para avaliar o estagiário, sem dar efetivamente voz a esse estagiário e sem estabelecer qualquer interação com a escola. Entendemos que nós, professoras formadoras, assumindo a posição defendida por Kleiman (2007) de agentes de letramento, devemos procurar caminhos mais favoráveis para o desenvolvimento de atitudes mais críticas, por parte de nossos estagiários, em relação às suas experiências de estágio.

É exatamente esse contexto que nos motivou a realizar uma pesquisa, no intuito de investigarmos sobre como esse gênero, o diário de observação de aulas, amplamente utilizado nos cursos de licenciatura em Letras, pode realmente servir ao estagiário como uma ferramenta de ressignificação de sua futura prática profissional e não somente como um exercício de escrita obrigatório, apenas para comprovar as observações de aulas.

Dentro da perspectiva da Análise Dialógica do Discurso e da concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988; ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010), entendemos a situação social do estágio de observação como um evento discursivo único, porque é produzido uma única vez em determinada situação de interação, e também dialógico, visto que todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito e espera uma nova resposta, em outras palavras, uma reação ativa por parte do interlocutor. Dessa forma, todo enunciado pressupõe os enunciados que o antecederam e todos os que o sucederão, porque não existe enunciado isolado, fora de um contexto de produção. Nas palavras de Bakhtin (2003, p.298), “a obra é um elo da cadeia da comunicação verbal”, e, conforme essa afirmação, à luz do dialogismo, a linguagem pode ser considerada uma reação-resposta a um já-dito em uma determinada situação de interação verbal, que manifesta a tensão entre as relações do locutor com os enunciados do outro. O outro não é entendido somente como o interlocutor físico, mas, principalmente, como as posições sociais assumidas por ele a partir de discursos diversos que permeiam a sociedade. Essas outras vozes discursivas constituem o discurso de forma heterogênea e apresentam-se em diferentes níveis no enunciado, instaurando o princípio da alteridade.

Podemos depreender dessas premissas que, para o Círculo bakhtiniano, as relações dialógicas engendram a produção de qualquer dizer, traduzindo, de certo modo, uma tensão nessa produção discursiva. Tomando as palavras de Bakhtin/Voloshinov (1988) acerca da dialogicidade interna do discurso e suas implicações quanto ao que já foi dito e à resposta antecipada, destacamos a assertiva: “[...] Ao se constituir na atmosfera do ‘já-dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, porém, que

foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 89).

Por causa desse viés dialógico, não é possível pensarmos em uma ressignificação do diário de observação, sem, anteriormente, compreendermos efetivamente o seu contexto de produção. Nesse sentido, os elementos sócio-históricos da situação enunciativa, no caso, o estágio de observação, determinam as condições reais dessa enunciação, fazendo-nos privilegiar, sobretudo, a vontade enunciativa do produtor do discurso que constrói seu texto, de acordo com a finalidade e a apreciação valorativa que faz sobre o(s) interlocutor(es) e o(s) tema(s).

Nessa perspectiva, para a produção deste artigo, focalizamos apenas um dos elementos dessa situação enunciativa: os professores em formação e suas apreciações valorativas a respeito do estágio de observação, antes de iniciarem esse processo. Portanto, o objetivo deste trabalho é estabelecer uma análise sobre as apreciações valorativas que os estagiários possuem antes da realização do estágio de observação de aulas de língua portuguesa. Para dar conta desse objetivo, dividimos o artigo em mais quatro seções, além desta introdução. Na seção a seguir, discutimos brevemente a fundamentação teórica que trata do contexto de produção, na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso. Na sequência, apresentamos a metodologia do trabalho, descrevendo o instrumento questionário utilizado para sondagem das apreciações valorativas dos estagiários. Posteriormente, trazemos a análise dos dados, e, na última seção, apresentamos algumas considerações finais.

O contexto de produção: breves reflexões epistemológicas

As ideias fundadoras do Círculo de Bakhtin, especialmente, as presentes em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao criticarem as duas principais teorias linguísticas em curso no seu tempo, a do objetivismo abstrato e a do subjetivismo individualista, construíram a base de uma epistemologia filosófica da linguagem com a noção de enunciado concreto. Nesse âmbito,

as ideias bakhtinianas invertem valores da linguagem e da língua cristalizados até aquele momento, argumentando que a língua é um signo ideológico:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1988, p. 123).

Dessa forma, observamos a importância das noções enunciado/enunciação na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e os discursos envolvidos (BRAIT; MELO, 2005). Assim, a linguagem não representa meramente a realidade, mas cria no mundo estados de coisas novas. Passa a ser compreendida pela sua natureza sócio-histórica, sua ação interativa, uma vez que toda enunciação é uma resposta a alguém e a alguma coisa, e por isso “[...] Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 98).

Essa perspectiva enfatiza o caráter dialógico de toda enunciação. Ou seja, conforme já ressaltado, a situação de produção e os participantes dão forma à enunciação. De acordo com a visão bakhtiniana, “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 113). Como contexto mais imediato pode-se inferir o meio social do micromundo (por exemplo, a família, a cidade, ...) e o contexto social mais amplo como o sócio-histórico (por exemplo, as relações socioeconômicas, culturais de uma sociedade, ...). Esses contextos não se encontram justapostos, como se fossem independentes e indiferentes uns aos outros, pelo contrário, encontram-se em uma situação de interação e de conflito ininterrupto.

Para ampliarmos nosso entendimento a respeito da questão do contexto social na obra bakhtiniana, retomamos Bakhtin/Voloshinov (1988, p. 16-17) sobre a natureza ideológica do signo:

Todo signo é ideológico (...) O signo e a situação social estão indissolivelmente ligados (...) A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações da vida social. Para ele, a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais de base refletem-se na ideologia.

Sendo o signo ideológico, ele refrata por meio da palavra a ideologia da vida social. Há, portanto, uma relação dialética entre a palavra e a situação social, que entendemos como o contexto. Da mesma forma, todo enunciado/texto/gênero, materializado numa dada situação de interação, carrega as marcas e as influências do próprio contexto, com suas marcas ideológicas próprias. Nesse sentido, os autores evidenciam a dimensão ideológica da linguagem, bem como o fato de ela refratar as relações entre a infraestrutura de produção e a estrutura sociopolítica: “As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 42).

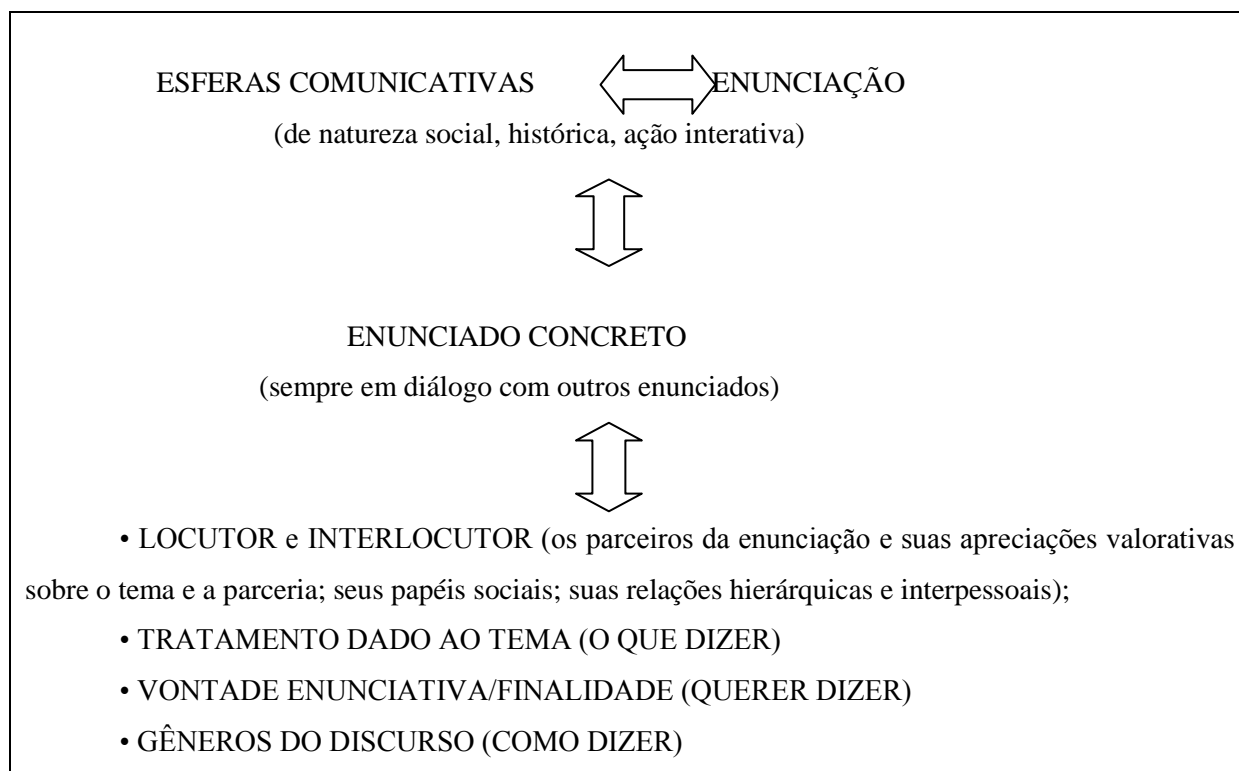
Além dos participantes diretos da interação que se inserem no contexto social mais imediato, outra categoria do contexto de produção, de origem bakhtiniana, é o intuito, o querer dizer do locutor (BAKHTIN, 2003). Esse querer dizer (ou finalidade da interação) se realiza na escolha de um gênero e é determinado tanto pela especificidade de uma dada esfera de comunicação (entendida como campos ideológicos, como a esfera da ciência, da religião, da educação, etc.) como pelas escolhas temáticas realizadas pelos parceiros da interação, a partir de suas apreciações valorativas.

Essa situação específica de produção e recepção de um enunciado envolve um outro conceito bakhtiniano: o de cronotopo. Para Bakhtin (2003), cada gênero discursivo está instaurado em uma determinada situação espacial e temporal que é única e não se repete (contexto sócio-histórico, esfera, suporte material), o que o leva a afirmar que “qualquer intervenção na esfera

dos significados só se realiza através da porta do cronotopo” (BAKHTIN, 2003, p.362). Do ponto de vista de sua historicidade, os enunciados, tais como os diários de observação, são dialógicos, na medida em que, sendo unidades concretas de comunicação, estabelecem ligações com outros enunciados já-ditos ou pré-figurados (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010).

Também o tratamento exaustivo do objeto de sentido – o conteúdo temático, é parte constitutiva do enunciado. Bakhtin (2003) explica que o tema está circunscrito dentro dos limites do intuito definido pelo autor/locutor. Nesse sentido, cada gênero carrega consigo um conjunto de temas dizíveis ou permitidos para uma dada situação enunciativa. Por exemplo, o gênero cartão de aniversário traz como temas: felicitações, congratulações, não podendo, por exemplo, trazer temas como pêsames, reclamações, dentre outros.

Podemos esquematizar todas essas relações dialógicas entre os parâmetros da situação de produção dos enunciados (aqui também denominada de contexto de produção), assim como alguns autores já o fizeram (ROJO, 2005; HILA, 2011; RITTER, 2012), da seguinte forma:



Quadro 1. Elementos do contexto de produção na perspectiva da ADD.

A seguir, engajamo-nos na análise de um dos aspectos do contexto de produção do gênero diário de observação, privilegiando, neste momento, conforme já adiantamos, apenas os estagiários e suas apreciações valorativas acerca do estágio de observação, antes de sua realização nas escolas.

Metodologia

No caso de pesquisas voltadas à análise de gêneros do discurso, conforme postulados de Bakhtin/Voloshinov (1988), essa postura dialógica diante do objeto discursivo segue uma ordem metodológica de análise que prioriza os aspectos sócio-históricos da enunciação. Rojo (2005, p. 199), ao explicar a ordem metodológica para o estudo da língua na abordagem sociológica bakhtiniana, defende que “(...) aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros discursivos partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, (...)”. Em vista disso, podemos compreender que para o desenvolvimento de qualquer análise envolvendo gêneros discursivos, é imprescindível a análise das condições de produção do enunciado. Em função disso, o início de nossa investigação foi delimitado pelo reconhecimento e compreensão da orientação valorativa dos estagiários.

Portanto, para identificarmos e entendermos as apreciações valorativas dos estagiários que antecedem o estágio de observação de aulas de língua portuguesa, elaboramos um breve questionário composto por quatro questões abertas, aplicado a quinze estagiários do 3º ano do curso de Letras Habilitação Dupla em Português-Inglês (período noturno) e de Letras Habilitação Única Português (período matutino). O questionário foi aplicado no início da disciplina Estágio Supervisionado II, ministrada no segundo semestre do ano letivo de 2012. Dessa maneira, os professorandos da pesquisa não haviam realizado observações em sala de aula durante a graduação. Na sequência, apresentamos as questões do referido questionário:

- 1. Por que você resolveu fazer o curso de Letras?*
- 2. Você deseja ser professor? Justifique.*
- 3. Qual sua expectativa em relação às observações de aulas de professores em exercício?*
- 4. A partir do seu conhecimento de mundo, que fatores você acredita poderem interferir no andamento de uma boa aula?*

Para analisar os dados seguimos uma abordagem qualitativa para interpretar os dados. Assim, a análise dos dados consistiu em identificar, nos questionários aplicados, respostas que revelassem as apreciações valorativas dos estagiários acerca do momento de formação que estavam prestes a iniciarem, ou seja, o estágio de observação. Ressaltamos que as questões foram elaboradas com a finalidade de levantarmos categorias que nos auxiliassem a identificar e analisar essas apreciações valorativas dos estagiários.

As questões 1 e 2 têm a finalidade de verificarmos as orientações valorativas dos professorandos sobre alguns aspectos do contexto social mais amplo em que os estagiários estão inseridos: o papel da graduação em Letras e as possíveis relações dessa formação acadêmica com a prática profissional futura. Assumimos o papel social de professoras formadoras, e, nessa condição social, temos de levar em consideração que, muitas vezes, nos cursos de licenciatura, nem sempre a formação acadêmica coincide com o campo de atuação profissional de nossos alunos.

A questão 3 trata de modo mais específico da orientação valorativa dos estagiários acerca da prática de observação de aulas e de seu papel durante o referido estágio. Por fim, a questão 4 busca as significações dos estagiários a respeito do evento discursivo a ser observado, no caso, a aula.

Análise dos dados

Para efeitos didáticos, dividimos essa seção, de acordo com os temas inseridos na ferramenta questionário. E1, E2, E3... indicam os quinze professorandos envolvidos.

Razões de escolher o curso de Letras

Temáticas	Exemplificações - excertos das respostas dos estagiários
Identificação com áreas afins ao curso	<p>E1: “acho o curso uma ótima oportunidade para lidar com áreas que me identifico: línguas e literatura”</p> <p>E3: “por gostar de ler”</p> <p>E8: “queria fazer jornalismo, não pude, mas como gosto de leitura e escrita optei por Letras”</p> <p>E9: “tentei Direito várias vezes, como não consegui optei por Letras”</p> <p>E12: “sempre quis fazer Jornalismo, mas nunca pude pagar o curso, daí fiz Letras”</p> <p>E14: “nunca quis ser professor, ainda sonho em fazer Direito”</p>
Desejo pessoal de ser professor	<p>E2: “sempre tive vontade de dar aulas de gramática para o ensino médio e cursinho”</p> <p>E4: “sempre quis lecionar”</p> <p>E7: “desde o magistério achei que tinha tudo a ver com ser professora”</p>
Influência de amigos	E6: “por intermédio de uma amiga que iria fazer vestibular para Letras e para continuarmos juntas fazendo nossos trabalhos, resolvi fazer também”
Baixa concorrência do curso	<p>E7 e E5: “era o mais fácil de passar no vestibular”</p> <p>E10: “queria um curso de concorrência baixa, e Letras me pareceu o mais viável”</p> <p>E13: “um dos cursos menos concorridos e como gostava de Português resolvi fazer”</p>
Falta de opção	<p>E11: “não sabia o que fazer, aí escolhi Letras mesmo”</p> <p>E15: “falta de opção, caí de paraquedas”</p>

As respostas dadas chamam a atenção para o fato de que no grupo de quinze estagiários do 3º ano do curso de Letras, apenas três manifestaram o desejo de terem optado conscientemente pelo curso. Retomando a ideia bakhtiniana de contexto social mais amplo, em nossa sociedade neoliberal, no geral, os cursos de licenciatura não possuem prestígio social e econômico, fator que se reflete na baixa concorrência desses cursos nas universidades públicas.

Porém, nesse caso, parece haver um embate entre o esperado e o não-realizado.

Se o desprestígio do curso não é motivo para alguns, para outros é a razão que os leva à escolha, na medida em que optar por aquilo que a maioria não deseja é um caminho mais seguro para se alcançar a esfera acadêmica. Exatamente por isso, alguns estagiários afirmaram que o desejo inicial era por cursos como Direito e Jornalismo, mas em função da concorrência nesses cursos ser maior, optaram por Letras. Portanto, observamos que as apreciações valorativas manifestadas pela maioria dos estagiários, re-acentuam o desprestígio socioeconômico do curso de licenciatura em Letras.

Razões para atuar profissionalmente como professor

Dos quinze estagiários participantes, dez responderam afirmativamente à pergunta, revelando que querem ser professores. Três não justificaram e dois afirmaram não quererem ser professores, apenas “ter um curso superior” (E11). E14, por sua vez, afirmou que nunca quis ser professor.

Como a maioria respondeu afirmativamente, elencamos abaixo algumas das razões por eles apontadas:

Temáticas	Exemplificações- excertos das respostas dos estagiários
Paixão pela profissão	E7: “agora, depois de muito tempo estudando, passei a me apaixonar pela profissão”
Participação em projetos de pesquisa, de docência.	E8: “fiz meu primeiro PIC já trabalhando na escola com textos literários, depois com a minha participação no Pibid realmente percebi que posso e quero ser professor” E10: “comecei a pensar em ser professora quando já no segundo ano participei de um PIC envolvendo a Educação de Jovens e Adultos, hoje tenho certeza de que estou no lugar certo.” E12: “não pensava em ser professora, mas agora participando de um PIC que envolve a escrita no vestibular e aplicando os resultados em sala de aula comecei a perceber que ser professora não é mais uma opção para mim, é o que escolhi para meu futuro”

Importância social da profissão	<p>E3: “apesar do descrédito que a profissão carrega, creio que seja uma das poucas em que é possível sentir-se fazendo algo útil para alguém”</p> <p>E4: “eu escolhi essa profissão porque acho importante contribuir para a educação do país”</p> <p>E5: “lecionar é uma atividade muito compensadora”</p> <p>E9: “acredito que como professora posso auxiliar meus alunos a tornarem-se efetivamente cidadãos nesse país”</p>
Visão cristã da profissão	E13: “quero ser professora para ajudar o próximo mesmo, educar é uma missão”
Visão preconceituosa do ensino público	E6: “quero ser professor, mas de cursinhos ou ensino superior, de escola pública nem pensar”.

As respostas acima apontam para apreciações valorativas bastante positivas, na medida em que estabelecem uma relação dialógica de assimilação do discurso atual que valoriza socialmente a figura do professor em nossa sociedade, como revelam as respostas de E3, E4, E5 e E9.

Outra apreciação positiva se dá com relação à própria vida acadêmica que impulsiona e ressignifica as posições de estagiários que, muitas vezes, não pensavam em atuarem profissionalmente como professores (E8, E10 e E11). Projetos de iniciação científica (PIC) e o recente ‘Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) fazem parte de ações realizadas no contexto mais amplo e mais imediato, que levam os professorandos a estabelecerem uma orientação valorativa positiva do curso e da profissão de docente.

Ainda com relação ao contexto mais imediato, representado pela família, pela Igreja e outras instâncias sociais e culturais, por exemplo, destacamos a resposta de E13, que enxerga sua escolha como uma missão para ajudar os mais oprimidos. Na realidade, tem-se aqui revelada a natureza dialógica do signo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988), que não se dissocia do locutor e de seu dizer.

Expectativas em relação à observação de aulas de LP: objetivos da observação

Temáticas	Exemplificações- excertos das respostas dos estagiários
Aprender com o professor em exercício	E1, E13 e E15: “boas, porque espero aprender mais” E7: “aprender com os erros e acertos do professor” E4: “aprender com o professor o que fazer e o que não fazer em sala de aula.” E6: “aprender técnicas de ensino e de domínio de comportamento” E8: “tentar aprender mais sobre a prática”
Aprender com o aluno	E4: “com os alunos, espero aprender sobre o que eles gostam ou não nas aulas”
Analisar a aula	E5: “boa oportunidade para, de um olhar de fora, analisarmos o ambiente e andamento de uma aula” E12: “precisamos olhar aulas para entendê-las, ver e analisar a prática é fundamental para aprendermos”
Servir como incentivo	E2: “espero que as observações me incentivem mais no meu desejo de dar aulas para o ensino médio”
Servir como experiência	E9 e E11: “independente do que eu encontrar, sei que o estágio vai me servir como experiência para minha futura vida profissional”
Constatar as dificuldades	E3: “constatar novamente, as dificuldades que o professor enfrenta a todo instante” E10: “já sabemos por outros colegas que não vemos ver coisas boas, mas espero também aprender com as dificuldades que verei”

Podemos observar que as três primeiras temáticas revelam o lugar de ancoragem ideológica que situa o discurso dos estagiários em relação à observação de aulas: é um olhar fechado em si mesmo, no qual se busca julgar as ações pedagógicas do professor em exercício em positivas e

negativas. O professorando busca modelos positivos ou negativos de formação. Da mesma forma, quando se referem aos alunos, os índices sociais de valor também se constituem pelo modelo de aluno “satisfeito” (aquele que gostou das aulas) e “insatisfeito” (aquele que não gostou das aulas).

Nesse sentido, o papel do estagiário seria o de avaliar tanto a conduta do professor quanto a do aluno, e, neste caso, a observação funcionaria somente como uma avaliação das aulas, negligenciando as condições sócio-históricas de tais ações produzidas em um determinado contexto educacional. Essas apreciações valorativas conferem à observação de aulas um *status* técnico e teórico. A prática de observação estaria a serviço de uma avaliação das ações do professor em exercício e do comportamento do aluno, feita de maneira homogênea e descontextualizada.

As três últimas respostas revelam o discurso ancorado na concepção de estágio como um cumprimento institucional, seja por reacentuações positivas, no caso, servindo de “incentivo” ou como “experiência profissional”, seja por valoração negativa, validando somente as dificuldades do trabalho docente.

No geral, o papel social assumido pelos professorandos é o de estagiários expectadores na situação de observação de aulas, visto que se colocam de modo passivo nessa interação discursiva. Assim, como expectadores, eles esperam que os modelos de conduta profissional observados possam ser reproduzidos ou excluídos em sua formação profissional.

Fatores prejudiciais ao desenvolvimento de uma boa aula

No que diz respeito aos fatores prejudiciais ao desenvolvimento de uma boa aula, os estagiários estabelecem uma relação dialógica de assimilação do discurso já-dito em nossa sociedade, particularmente, em relação a discursos da esfera educacional, como podemos observar no quadro a seguir:

Temáticas	Exemplificações - excertos das respostas dos estagiários
Fatores relacionados aos alunos	<p>E2: “desnível de conhecimento, falta de atenção”</p> <p>E3 e E15: “conversas paralelas, falta de educação”</p> <p>E5: “indisciplina de alunos, conversa paralela e falta de atenção”</p> <p>E7: “hiperatividade dos alunos”</p> <p>E8: “mau comportamento dos alunos”</p> <p>E10: “falta de respeito dos alunos”</p>
Fatores relacionados ao professor	<p>E1: “aula muito parada, quando não se leva em consideração o conhecimento de mundo do aluno”</p> <p>E4: “aula mal planejada”</p> <p>E6: “textos descontextualizados, não permitir que os alunos participem da aula com suas opiniões”</p> <p>E7: “stress do professor”</p> <p>E13: “despreparo do professor tanto do conhecimento como em relação ao uso das tecnologias”</p> <p>E14: “falta de atualização do professor”</p>
Fatores relacionados à infraestrutura das escolas	E7: “estrutura física da sala ruim, superlotação da sala”
Fatores relacionados à família	<p>E9 e E11: “falta de base familiar”</p> <p>E12: “falta de engajamento da família”</p>

A grande maioria dos estagiários responsabiliza alunos e professor em exercício pelas dificuldades em se desenvolver uma boa aula. As apreciações valorativas dos estagiários revelam, mais uma vez, a visão tecnicista e descontextualizada do objeto da observação, a aula. Consequentemente, a aula é abstraída de suas reais condições sócio-históricas, invertendo-se, portanto, a ordem causa/consequência, uma vez que, por exemplo, a falta de atenção dos alunos, o despreparo do professor, correspondem somente a fatores relacionados aos atores sociais envolvidos

diretamente nesse contexto de ensino-aprendizagem, considerando-os como os únicos responsáveis pelo “mal andamento” de uma aula.

Axiologicamente, a maioria dos estagiários demonstra assimilar já-ditos que permeiam nossa sociedade, no tocante às condutas docentes e discentes, como: “hoje, o aluno não reconhece mais a autoridade do professor em sala de aula”; “o aluno não tem limites”; “hoje, o professor não sabe mais o que e como ensinar”. Já, nas duas últimas temáticas, são apontados fatores relacionados a razões mais profundas, da ordem do macrosocial, como família e infraestrutura das escolas públicas. Aqui, o horizonte valorativo ancora-se em questões de ordem político-governamental, assimilando dizeres muito presentes na esfera educacional, como: “a família precisa estar mais presente nas escolas”; “o governo deve investir mais na educação pública”.

Considerações finais

O objetivo deste artigo é identificar e analisar as apreciações valorativas de estagiários, antes de iniciarem o estágio de observação em aulas de língua portuguesa. Sobre essas apreciações constatamos que:

- a observação de aulas é vista pelos estagiários como uma atividade avaliativa, na qual o professor em exercício e os alunos do ensino fundamental e médio representam modelos de condutas que podem ou não serem reproduzidos na formação inicial;
- o papel social assumido pelos estagiários é de um expectador que reproduz ou não modelos observados.

No papel social de professoras formadoras, podemos problematizar essas constatações a respeito das apreciações valorativas dos professorandos, com o intuito de oportunizar-lhes uma postura mais crítica durante o estágio de observação. Elas podem ser uma excelente fonte de discussão nos encontros de supervisão de estágio, pois nos indicam que a observação de aulas parece ser tratada nos cursos de formação como uma prática naturalizada, na qual não se exige questionamentos.

Assim, com o intuito de “desnaturalizar” tal prática de formação, é que nos engajamos como formadoras, na medida em que sentimos a necessidade de reconstruirmos essa etapa do estágio do curso de licenciatura em Letras como um espaço para o cultivo de atitudes mais colaborativas e coletivas, investindo-se em posturas reflexivas acerca de nossas questões sócio-históricas.

Referências Bibliográficas

ACOSTA-PEREIRA, A.R.; RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**, Santa Maria: UFSM, v.20,n.42,p.147-162,jan/jun,2010.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. ; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.

HILA,C.V.D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa.Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina, UEL: 2011

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 8, número 3, set/dez, 2008, p.56-84.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

RITTER, L. C. B. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio: proposta de elaboração didática**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina, UEL: 2012.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-293.



ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURSOS DE PEDAGOGIA

Viviane Drumond*

Universidade Federal do Tocantins

Resumo

Este artigo discute a formação inicial de professores (as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Aborda a questão do estágio supervisionado em creches e pré-escolas e problematiza as políticas e as pedagogias construídas para a formação de docentes da primeira etapa da Educação Básica. Analisa as mudanças introduzidas nos cursos de Pedagogia, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir do projeto pedagógico curricular desse curso, com ênfase nas disciplinas que tratam da Educação Infantil. O estudo destaca as contribuições das pesquisas na construção da Pedagogia da Educação Infantil enquanto referência para a docência com crianças pequenas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; Estágio Docente.

*Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação – UNICAMP. Contato: drumond@uft.edu.br

TEACHER TRAINING AND INTERNSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN PEDAGOGY COURSES

Abstract

This paper discusses the initial training of teachers intended for Early Childhood Education through the Course of Pedagogy. It deals with the issue of supervised internship that students are supposed to take in daycare centers and preschools, and it also problematizes teacher education policies and pedagogies devised and implemented for the first stage of Basic Education. It analyzes the changes undertaken in the courses of Pedagogy, under the new National Curriculum Guidelines, based on the curricular pedagogical project for such course, where an emphasis on disciplines that deal with Early Childhood Education is found. This study highlights the contributions of several researches in making the Pedagogy of Early Childhood Education a reference for the teaching of young children.

Keywords: Child Education; Teacher Training; Teaching Internship.

Com a LDB (1996) ficou definido que são docentes os (as) profissionais que atuam junto às crianças na Educação Infantil, sendo prevista a formação em nível superior, admitindo-se a formação mínima em nível médio na modalidade Normal. Com a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (CNE/2006), este curso é reconhecido como legítimo espaço de formação de professores (as) de Educação Infantil e, também, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, passou a ser exigido conteúdos teóricos e estágio docente em creches e pré-escolas.

As pesquisas realizadas por Gatti e Barreto (2009), Kishimoto (2005) e Silva (2003) mostram que as discussões sobre a Educação Infantil são ainda periféricas na maioria dos Cursos de Pedagogia, pois, o foco privilegiado de discussão continua sendo a escola de Ensino Fundamental e a educação das crianças a partir dos seis anos de idade.

A pouca clareza do que seja o trabalho do (a) docente de crianças pequenas tem conduzido a Educação Infantil ao reboque das práticas educativas produzidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (KISHIMOTO, 2002), o que tem contribuído com a reprodução de práticas conhecidas como “escolarizantes” na Educação Infantil, aquela em que as crianças são precocemente submetidas a processos de alfabetização e numeração.

Discutir a questão da formação inicial de professores (as) de crianças pequenas faz-se importante uma vez que a Educação Infantil tem uma proposta de educação diferenciada daquela existente na escola de Ensino Fundamental e, portanto, requer do (a) profissional docente saberes que contemple as especificidades das crianças pequenas (FARIA, 1999, 2011; FREITAS, 2007; ROCHA, 2001).

A docência na Educação Infantil é diferente da docência na escola de Ensino Fundamental e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho docente com as crianças pequenas, em creches e pré-escolas, sejam respeitadas e garantidas. A docência na educação infantil tem características peculiares que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar, como destaca Rocha:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola) (1999, p. 62).

A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, como primeira etapa da Educação Básica, impulsionou o interesse da pesquisa acadêmica sobre a criança pequena e sua educação em espaços coletivos, como as creches e as pré-escolas. A educação da criança em espaços distintos do privado/familiar passa a ser tomada, com maior intensidade, como objeto da pesquisa na área das ciências humanas e sociais.

Rocha (2001) analisou a produção de pesquisas em Educação Infantil no Brasil, a partir dos trabalhos apresentados na ANPED, no período de 1990 a 1996, sobretudo no GT de Educação da criança de 0 a 6 anos. Mostra que ao final dos anos de 1990 se identifica uma acumulação de conhecimentos sobre a educação da criança pequena com origem em diferentes campos científicos que tem resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, o qual é denominado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil. Começou a se difundir no discurso pedagógico a necessidade de se construir uma Pedagogia para a Educação infantil. Essa pedagogia vem sendo considerada como um campo de conhecimento em construção.

Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo, mais amplamente falando, uma pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança (ROCHA, 2001. p 31).

A pesquisa na área da Educação Infantil vem aumentando e se sofisticando nas duas últimas décadas, trazendo outras abordagens para discutir a pequena infância (FARIA, 2005; ROCHA, 2001). Faria (2005) destaca outras categorias de análise a serem observadas na pesquisa com crianças pequenas:

[...] tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento (FARIA, 2005, p. 1018).

As pesquisas na área da Educação Infantil consideram a singularidade da docência com crianças pequenas e apontam a necessidade de uma pedagogia que forme professoras para atuar com crianças pequenas, que considere os saberes próprios desta etapa educacional.

Diante dessa necessidade, este artigo problematiza a questão da formação inicial de docentes para a Educação Infantil e os estágios em creche e pré-escolas. Busca compreender como as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, são contempladas nos cursos de formação de professores (as). Assim, discutir a formação docente para a Educação Infantil implica em problematizar os cursos de formação inicial de professores (as) de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nos cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios, de modo que contemplem a singularidade da Educação Infantil e ofereçam subsídios para os (as) professores (as) atuarem em creches e pré-escolas.

Profissionais docentes de creches e pré-escolas

A profissão de professor de escola primária, hoje escola de Ensino Fundamental, nasceu como uma profissão masculina e, com o tempo, passou a ser exercida principalmente por mulheres. Inicialmente, as escolas primárias eram campo profissional dos homens que exerciam o magistério. Mais tarde, os homens que permaneceram no magistério ascenderam à carreira burocrática de postos de controle, cargos político-administrativos, funções burocráticas, técnicas e de fiscalização. (DEMARTINI e ANTUNES, 1993; BRUSCHINI e AMADO, 1988).

Este percurso não faz parte da história das creches e pré-escolas. Essas instituições conheceram orientações educativas distintas (KISHIMOTO, 1988; KUHLMANN Jr., 1991). A profissão de professor (a) de Educação Infantil nasce como uma profissão de mulheres, associada ao trabalho doméstico e a naturalização das mulheres como cuidadoras de crianças. As profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, desde sua origem, com as primeiras instituições, são majoritariamente mulheres. De modo que a do-

cência na educação infantil se constituiu como uma profissão de gênero feminino (ONGARI e MOLINA, 2003; ÀVILA, 2002; SAPAROLLI, 1997). No Brasil, o jardim de infância ou escolas infantis nasce no campo da educação, a partir das propostas pedagógicas Froebelianas, com objetivos de socializar e preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ensino elementar. Eram professoras as profissionais destinadas a educar e socializar as crianças nestas instituições. De modo que, desde o início, já para os primeiros jardins de infância e escolas maternas foi pensada uma formação para as futuras professoras nas escolas normais (KISHIMOTO, 1999). Por outro lado, nas creches as profissionais vinham das áreas da saúde e da assistência social e eram educadoras leigas ou auxiliares, dirigidas por médicos, assistentes sociais ou irmãs de caridade (VIEIRA, 1999).

Os estudos realizados a partir do final dos anos oitenta (BRUSCHINI e AMADO, 1988; ROSENBERG, 2002), sobre a atuação de mulheres na Educação Infantil, especialmente nas creches, constata os baixos índices de formação, se comparados com a escolaridade de professores (as) de outros níveis, e a uniformidade feminina, não por acaso, das professoras. A concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de cuidar de crianças pequenas e educá-las reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação docente inicial e em serviço, além de servir como álibi para o reforço da Educação Infantil como locus de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado.

Pesquisas revelam que no período que antecede a aprovação da LBD (1996), e mesmo nos anos seguintes, na maior parte das creches brasileiras, constata-se a existência de professoras não habilitadas na Educação Infantil (VIEIRA, 1999), exercendo o papel profissional de pajens, monitoras, recreacionistas, que haviam cursado o Ensino Fundamental (incompleto ou completo), embora a lei previsse minimamente a formação em nível médio. A inclusão das creches no capítulo da Educação na Constituição Federal em 1988 qualificou o direito das crianças à educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) seguiu a mesma orientação. Fato que representa uma conquista tanto para as crianças e suas famílias, quanto para os (as) profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil. A

partir deste momento, para estes (as) profissionais passou a ser exigido qualificação e formação específica para trabalhar com crianças pequenas.

Assim, com as mudanças trazidas pela LDB (1996), as creches foram transferidas das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação. Com este novo cenário no campo da educação, acreditava-se que os (as) professores (as) e demais quadros do magistério que tiveram formação para educar crianças fossem capazes de trazer um incremento às práticas educativas das monitoras de creches, que em sua maioria, não tiveram formação profissional. No entanto, foi observado que os (as) professores (as) formados (as), não haviam sido preparados para atuar com as crianças de 0 a 3 anos, e nem com as de 4 a 6 anos. Uma vez que os cursos de formação de professores (as) estavam voltados para o ensino obrigatório, com crianças a partir dos sete anos de idade (CAMPOS, 1994; NASCIMENTO, 2003).

Desde a década de noventa, vêm sendo construídos argumentos que colocam a necessidade de profissionais com formação para atuar na Educação Infantil. Reconhecem-se novos desafios para a formação, para a profissionalização e a melhoria da qualidade nas redes de Educação Infantil no Brasil, e como estão fortemente relacionadas com a escolaridade e a qualificação específica dos (as) profissionais que trabalham diretamente com as crianças (CAMPOS, 1994). “Busca-se também romper com a concepção de que quanto menor a criança, menor pode ser a qualificação profissional daqueles (as) que dela se ocupam nas instituições infantis” (VIEIRA, 1999, p. 33).

Não podemos deixar de destacar que a primeira orientação para a construção de uma proposta brasileira de política pública para a educação das crianças pequenas, com menos de sete anos, veio do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM e do Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo - CECF. O material produzido *Creche-Urgente* (na gestão 1986-1989) traz a discussão feminista pelo direito à creche, tanto para as mães e os pais como para as crianças, e o dever do Estado na garantia de oferta do atendimento.

No período de 1994 a 1996, é formulada a primeira Política Nacional de Educação Infantil pela Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF, hoje Secretaria da Educação Básica – SEB, do Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Como síntese das discussões que estavam sendo promovidas, o MEC publica uma série de documentos denominados *Política Nacional de Educação Infantil*, na qual explicita os objetivos, diretrizes, propostas e prioridades para a Educação Infantil. Buscava-se superar a dicotomia entre assistência/educação, definindo critérios para um atendimento de qualidade às crianças pequenas. Nesta proposta fica explicitada como tarefa do Estado assegurar a educação da criança a partir de seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função.

Na direção de implementar diretrizes gerais e pedagógicas e nortear as instituições de Educação Infantil, a proposta de Política de Educação Infantil do MEC (1994) preconiza diretrizes para uma política de formação dos (as) profissionais da Educação Infantil, uma vez constatado o papel fundamental do (a) docente na implementação de um atendimento que respeite os direitos das crianças:

Esta concepção de Educação Infantil, que integra as funções de educar e cuidar em instituições educativas complementares à família exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional (BRASIL/COEDI/SEF/MEC, 1994, p.19).

Como vemos, a formação de professores (as) de Educação Infantil, em nível superior, representa um avanço na profissionalização e na valorização dos (as) professores (as) que trabalham com as crianças pequenas. A formação universitária de docentes da primeira etapa da Educação Básica passa a ser discutida no meio acadêmico e exigida por lei.

Mas, neste momento, vivemos uma situação delicada na sociedade brasileira, quando a atual política para a Educação Infantil anuncia medidas que representam um retrocesso em muitos direitos das crianças, das famílias e dos (as) professores (as) direitos conquistados pela luta dos movimentos feministas e sindicais que vão se perdendo. A exemplo, podemos citar o Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação, que promove uma

cisão na unidade da Educação Infantil ao fragmentar e hierarquizar a educação das crianças de 0 a 6 anos. Fato que compromete o direito das crianças a uma educação de qualidade e emancipatória, o direito dos bebês a creche e dos (as) profissionais a formação e a profissionalização (SILVA e DRUMOND, 2012).

Assim, discutir a formação de professores (as) de Educação Infantil implica em tomar posição na luta por um direito garantido pela LDB que muitas vezes é ameaçado, podendo assim comprometer o projeto de uma Educação emancipatória para as crianças de 0 a 6 anos.

A formação de docentes de Educação Infantil no Curso de Pedagogia

A formação de professores (as) de Educação Infantil, em nível superior, começa a ser discutida, com maior vigor, no final do século XX, em virtude das especificações da LDB (Lei 9394/96), que propõe em seu artigo 87, § 4º. “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

A Lei 9394/96, estabelece que a formação docente para a Educação Básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação, admitindo o funcionamento temporário dos cursos normais de nível médio. Em um período muito curto de tempo, o *locus* de formação docente no país se deslocou inteiramente para o ensino superior (GATTI e BARRETO, 2009, p. 55).

Durante a década da educação, de 1997 a 2007, previu-se a criação de políticas de formação profissional para a educação básica para formar os quadros docentes em nível superior. Apesar de garantir que um prazo para os (as) professores (as) terem formação em nível superior, a LDB criou uma nova modalidade de curso no âmbito educacional, o Normal Superior, que no interior dos Institutos Superiores de Educação encarregar-se-ia da formação de professores (as) de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso Normal Superior, naquele momento foi considerado o *locus* preferencial para a formação de professores (as) de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Freitas (1999), considera que a situação criada pela LDB, retoma algumas questões polêmicas já superadas pela produção acadêmica, caracterizando um retrocesso. Ao admitir a formação desses profissionais em nível médio e ao criar o Curso Normal Superior em substituição ao curso de Pedagogia e localizar a formação dos especialistas administrador (a), coordenador (a) e orientador (a), no curso de Pedagogia, separada da formação de professores (as).

Depois de muita discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabelece-se um consenso: que todos (as) os (as) professores (as) que trabalham com a educação básica devem ter curso em nível superior. A mobilização dos professores e professoras no interior das Faculdades de Educação e nas Universidades Públicas em apoio às decisões gestadas nas discussões promovidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e outras entidades conduziu o projeto “curso normal superior” ao fracasso, consolidando o Curso de Pedagogia como o *locus* da formação de docentes para a Educação Básica (BRZEZINSKI, 1996).

Frente a este contexto social e político, percebemos que os Cursos de Pedagogia vem sofrendo um processo de revisão de sua estrutura curricular, o que procura ajustar seu projeto pedagógico às necessidades apontadas pela comunidade acadêmica e pelos seguimentos sociais. Este movimento resultou na aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia, DCNP - (Parecer CNE/CP Nº: 5/2005; Parecer CNE/CP Nº: 3/2006). O Art. 4º das DCNP diz:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/MEC, 2006).

A partir das DCNP (2006) ficou claro que o Curso de Pedagogia destina-se a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo além de conteúdos teóricos, também o estágio em

instituições de Educação Infantil e não mais somente em escolas de Ensino Fundamental, como ocorria anteriormente. De acordo com o Art. 5º das DCNP:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente.

Com as novas DCNP, a Educação Infantil foi incluída no Curso de Pedagogia. A partir deste momento outras questões vieram à tona de modo a problematizar a formação de docentes da Educação Infantil no interior do Curso de Pedagogia: Os saberes necessários à docência com crianças pequenas têm sido contemplados nos Cursos de Pedagogia? Os Cursos de Pedagogia têm expandido suas reflexões de modo a incorporar o resultado de pesquisas realizadas pela área da educação infantil? O fato de formar professores (as) de crianças de 0 a 6 anos e também de 6 a 10 anos trouxe mudanças nas discussões? Como vem sendo construída a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

A Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia

De um modo geral as pesquisas sobre formação de professores (as) não têm privilegiado a docência na Educação Infantil, de modo que os (as) professores(as) de crianças pequenas representam uma parcela do magistério que tem sido negligenciada nas pesquisas acadêmicas que discutem o trabalho docente. Por outro lado, os estudos sobre a formação e a docência na Educação Infantil em âmbito próprio têm ocupado um espaço restrito à área. O que indica a importância de estudos que estabeleçam diálogo entre as áreas da Educação Infantil e de formação de professor (as). Na análise realizada por André (1999) a respeito das pesquisas acadêmicas sobre formação de professores no período de 1990 a 1998, constatou-se que o número de pesquisas sobre o curso de Pedagogia é muito pequeno; são 26 trabalhos e dentre eles, apenas um se refere à habilitação para a Educação Infantil. Em um mapeamento realizado em 2009, André (2011) indica vários

temas silenciados nas pesquisas dos pós-graduandos sobre formação docente; tais como as condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural. A autora verificou que dos 298 estudos analisados em 2007, entre teses e dissertações, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes, apenas 13 (4%) investigaram as políticas de formação.

As pesquisas realizadas sobre o Curso de Pedagogia evidenciam que as disciplinas que tratam da Educação Infantil ocupam um espaço periférico nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos, uma vez que a maioria dos componentes curriculares tem como foco privilegiado a escola. (SILVA, 2003; KISHIMOTO, 2005; GATTI e NUNES, 2009; GATTI e BARRETO, 2009). E, muitas vezes, as disciplinas que abordam a educação da criança de 0 a 6 anos não apresentam uma discussão atualizada sobre o assunto (SILVA, 2003; KISHIMOTO, 2005).

Silva (2003) realizou um levantamento em cinco Cursos de Pedagogia de Universidades públicas federais, com habilitação em Educação Infantil, analisou os históricos dos cursos, os quadros curriculares e as ementas das disciplinas. Na análise das disciplinas dos cursos, Silva (2003) considera que, além da brincadeira, outros temas são importantes na formação de professores (as) para a Educação Infantil, como os que dizem respeito aos estudos sobre as relações de gênero e a arte. A pesquisa mostrou que ou esses conhecimentos não são priorizados ou são trabalhados superficialmente, não contribuindo efetivamente para a docência com crianças pequenas.

Kishimoto (2005) analisou uma amostra, contendo 12 relatórios de avaliação encaminhados ao MEC, no período de 1998 a 2001, que tratam de Cursos de Pedagogia com Magistério em Educação Infantil. Os dados incluem os projetos acadêmicos de instituições privadas de ensino superior localizadas em vários estados brasileiros.

A pesquisa constatou que em algumas instituições a estrutura curricular, inchada pelo conjunto de disciplinas de formação do pedagogo, prima pela

falta de especificidade, com disciplinas de formação geral que apresentam uma sucessão de fatos lineares sem foco na Pedagogia da Infância. Não contemplam o contexto da criança até os seis anos, não focam seus saberes, as questões de subjetividade, pluralidade e diversidade culturais, gênero, classe social e etnia. As Pedagogias da Educação Infantil deveriam tratar de concepções sobre criança e Educação Infantil, práticas e formas de gestão e supervisão, que atendam às crianças pequenas, de creches, ou as maiores, da pré-escola.

A pesquisa indica ainda que a habilitação integrada por Magistério de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental cria o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino em campos disciplinares de Matemática, Ciências, Português, História, Geografia, Educação Física e Artes, o que gera um modelo de curso que reproduz práticas do Ensino Fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche evidencia a falta de especificidade da Educação Infantil e reitera a antecipação da escolaridade. A falta de conteúdos sobre as linguagens expressivas (Música, Dança, Teatro, Artes Visuais e Plásticas) resulta na incapacidade das professoras de fazer emergir a cultura infantil.

Kishimoto (2005) diz:

Faltam Pedagogias que dão voz às crianças, que utilizem as observações do cotidiano, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores (as) e a comunidade, como protagonistas, assumem o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, constituindo-se em uma rede que estimula a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), analisou cursos de pedagogia de faculdades particulares, de Universidades Estaduais e Federais de diversas regiões do país, envolveu 71 instituições pesquisadas para analisar o que vem sendo proposto como formação inicial de professores/as nos currículos dos cursos de Pedagogia. Na análise dos projetos pedagógicos dos cursos, foram listadas 3.513 disciplinas obrigatórias e 406 optativas; foram analisadas 1498 emendas. O agrupamento das disciplinas foi norteado de forma simplificada pelas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), da se-

guinte maneira: Fundamentos teóricos da educação; Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; Conhecimentos relativos à formação profissional específica; Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos.

Na pesquisa citada, as análises referentes à Educação Infantil estão compreendidas no grupo denominado conhecimentos relativos às modalidades de níveis de ensino, que envolve as disciplinas dedicadas à Educação Infantil e as modalidades específicas de ensino, como: educação de jovens e adultos, educação especial, educação em contextos não-escolares. Dentre estas, nota-se o baixo percentual de atenção curricular à educação infantil (5,3%), correspondendo a 165 disciplinas do total das obrigatórias (3.107). Entre as disciplinas optativas (406), 14 delas abordam a Educação Infantil, o que representa 3,4%.

Aprofundando a análise das emendas das disciplinas, quanto à educação das crianças de 0 a 6 anos, “as emendas sugerem antes uma tentativa de adequar os saberes tradicionais, históricos ou teóricos, do que um esforço de incorporar conhecimentos novos” (GATTI e BARRETO, 2009, p.129). As emendas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas e psicológicas para contextualização do trabalho nessa modalidade de ensino, não sendo possível detectar predominância de elementos voltados para a prática docente.

Quanto ao estágio supervisionado, a pesquisa citada observou sua ausência nos projetos pedagógicos dos cursos e ementas, o que pode sinalizar que os estágios ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema à medida que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal.

Alguns estudos sobre formação de professores (as) de Educação Infantil discutem o estágio (OSTETTO, 2010; GOMES, 2009). Mas, faltam pesquisas que destaquem como a especificidade da docência em creches e pré-escolas vem sendo abordada nos estágios. Destaca-se a importância de pesquisas sobre formação de professores (as) que priorizem o estágio na Educação Infantil, já que somente após a aprovação das novas DCNP e com

a reformulação dos projetos dos Cursos de Pedagogia, a partir de 2006, os (as) estudantes de Pedagogia passaram obrigatoriamente a realizar o estágio supervisionado em creches e pré-escolas.

Em um primeiro momento, as conquistas foram expressas com a inclusão de disciplinas de Educação Infantil no Curso de Pedagogia; no momento presente, as discussões problematizam a formação de professores (as) de crianças pequenas e a docência em creches e pré-escolas, propondo uma revisão dos conhecimentos sobre a Educação Infantil nos cursos. Os estudos mostram a ausência de uma análise detalhada dos saberes referente à Educação Infantil vinculados nas propostas de formação de professores (as) de crianças pequenas.

Estágio em creches e pré-escolas: construindo referências

A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil evidenciou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. Os conhecimentos advindos da didática e das metodologias de ensino, que geralmente subsidiam a disciplina de estágio no Ensino Fundamental, estão focadas em temáticas tais como: o planejamento de aulas, elaboração de projetos de ensino, relatórios de estágio, observação, regência, entre outros. No caso da Educação Infantil, esses conhecimentos didáticos não se mostram totalmente adequados, uma vez que a professora de crianças pequenas não ministra aulas (RUSSO, 2007; MANTOVANI E PERANI, 1999) e o seu planejamento não está focado no ensino.

A experiência com os estágios na Educação Infantil tem mostrado a importância da construção de uma pedagogia centrada na criança. O que nos instiga na busca por uma educação das crianças pequenas na “*forma-
educação infantil*”, e nos convida a uma revisão da formação de professores (as) de crianças de 0 a 6 anos.

Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças. O fato de preceder a escola de Ensino Fundamental não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a singulariza.

É na singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas, que o trabalho com a criança pequena ganha uma tonalidade própria. [...] é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tão pouco é o triunfo da prática sobre a teoria. [...] Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é “estritamente seu” a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria “cultura da infância” (FREITAS, 2007, p. 10-11).

Deste modo, outros conteúdos formativos devem ser contemplados nos cursos de formação inicial para dar conta da especificidade da docência em creches e pré-escolas. Portanto é importante refletir sobre como atuam os (as) docentes de Educação Infantil.

[...] a professora da primeira etapa da educação básica não dá aula, não é professora de disciplinas escolares de uma grade curricular e, ela com intencionalidade educativa é uma professora *de criança*. Tal qual uma cenógrafa, a professora (des)organiza o espaço e o tempo do capital frequentemente reproduzidos nas instituições educativas desde a primeiríssima infância. Sem a aula e sem o conteúdo escolar, a docência nas creches e pré-escolas organiza outra forma, outra pedagogia (diferente do ensino fundamental) adequada aos conteúdos das práticas culturais e dos saberes oriundos dos movimentos sociais engajados na transformação social, atenta às experiências infantis, às especificidades etárias encontradas no coletivo. Trata-se de uma profissão que está sendo inventada: a docente de crianças de 0 a 6 anos em espaços coletivos de educação e cuidado (FARIA, 2011, p. 14).

Mantovani e Perani (1999), ao discutirem a formação das professoras de creches, dizem que esta é uma profissão que está sendo inventada, que ser professora de creche é diferente de ser professora de crianças maiores. “A professora de creche é uma professora de criança e não professora de disciplina escolar. Portanto, sem salas de aula, sem classes, sem alunos (as)” (FARIA e RICHTER, 2009, p. 15).

A Pedagogia da Educação Infantil mostra que os adultos não são os únicos que educam e as crianças não são as únicas que aprendem. “As crianças não aprendem apenas quando os adultos tem intenção de ensinar” (GUNNARSSON, 1994, p. 164). Adultos e crianças, portanto, estão sendo educados nas relações que estabelecem entre eles. Diferentemente da escola de Ensino Fundamental, na qual existe um professor que ensina e uma criança que aprende. A Pedagogia da Educação Infantil problematiza a Pedagogia, e desafia os cursos de formação de docentes para atuar com crianças a pensar na construção de outras Pedagogias:

Uma outra Pedagogia, portanto, se impõe: uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença [...] onde além das ciências em que a Pedagogia busca suas bases epistemológicas, também a arte é seu fundamento, garantindo assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença, “sem nenhum caráter” (FARIA e RICHTER, 2009, p 286).

Os conhecimentos produzidos no âmbito da Pedagogia da Educação Infantil buscam mostrar as lacunas presentes na formação de docentes de crianças pequenas e indicam outras referências para discutir a docência nesta etapa educacional, que deve estar centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto, ou resultado. “[...] A docência na educação infantil exige integrar a ciência, a arte, e a técnica, superando o tecnicismo pedagógico e cientificismo sem cair no praticismo” (FARIA e RICHTER, 2009, p. 106).

As experiências com os estágios na Educação Infantil questionam a formação de professores (as) de crianças pequenas ao trazer a arte como um de seus fundamentos, ao lado da ciência, na formação docente. Pois, a ciência, tendo a seu lado a técnica, não tem oferecido referências para uma Pedagogia que possibilite construir “olhares” que percebam as crianças, o que fazem entre elas, o que dizem umas as outras, o que criam e inventam juntas, enfim, as culturas infantis. A arte pode trazer novos significados na construção de pedagogias que forme professores (as) de crianças.

Observamos nas instituições de Educação Infantil que os (as) professores (as), com uma formação voltada para a escola de Ensino Fundamental acabam usando esses mesmos conhecimentos na educação das crianças pequenas, por receio de não saber fazer diferente do que aprenderam. Temos uma herança pedagógica que não considera o protagonismo das crianças e uma Pedagogia que orienta professores (as) a estabelecer uma relação mais de vigia do que de diálogo e observação com as crianças.

Para escapar dessas premissas, tão fortemente estabelecidas nos processos de formação de professores (as), os estágios em creches e pré-escolas devem tomar os três protagonistas da Educação Infantil: as crianças, os (as) professores (as) e as famílias (SPAGGIARI, 1998), tendo a criança como protagonista privilegiada, como referência na construção de saberes na

formação de docentes. O estágio na Educação Infantil deve considerar as diversas relações presentes no cotidiano das instituições e não unicamente a relação entre o (a) professor (a) e as crianças. Deste modo, podem analisar a relação entre os (as) profissionais que trabalham nas instituições e as famílias; a relação entre os (as) profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, problematizando a formação docente; a relação entre adultos e crianças a partir das políticas públicas; a relação entre professores (as) e as crianças; as relações entre as crianças e a produção das culturas infantis.

A respeito da experiência do estágio na formação acadêmica e profissional de professores (as), Silva (2011, p. 08) diz:

[...] As idas dos alunos a campos de estágio representam um esforço dos projetos curriculares na direção da valorização de uma experiência de conhecimento que não está localizada apenas em conteúdos disciplinares pertencentes à grade curricular. Elas se pautam por uma visão que as vê como ocasião de formação. Experiência de estranhamento. Exploração da alteridade. Encontro com o que é diferente daquilo que se tem no cotidiano. [...] Um conjunto no qual aquele que olha não se insere por justaposição, mas por inter-relação, interpelação.

Nesse sentido a ida dos (as) estagiários (as) a campo representa a oportunidade de refletir sobre o próprio processo de formação, e também, a possibilidade de problematizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil. O estágio significa um momento ímpar na formação de futuros (as) professores (as). Ao longo destas experiências, os (as) estagiários (as) são encorajados a se envolverem num constante trabalho de observação: A observação como metodologia de trabalho e não apenas como uma primeira etapa do estágio sem muita importância. É importante orientar o olhar do (a) estagiário (a) desde o primeiro contato com a creches/pré-escola. Observar o espaço físico e o que ele revela sobre a intencionalidade pedagógica do (a) professor (a); observar as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as crianças.

Os (as) estagiários (as) são incentivados (as) a adotar uma postura de manter um distanciamento ao observar a realidade e a cultura onde foram inseridos, para ao modo do antropólogo “familiarizar-se com o estranho e estranhar-se com o familiar” (GEERTZ, 1989). Tendo a observação como método de trabalho os (as) estagiários (as) são convidados a manter um caderno de campo (estágio) para registro do material do estágio. O registro (documen-

tação) do cotidiano das creches e pré-escolas torna-se objeto de discussão e reflexão por parte dos (as) estagiários (as) e de seus professores (as) de estágio.

Os seminários de estágio se tornaram um lugar importante para reelaborar e compartilhar saberes entre estagiários (as) e professores (as) de estágio; entre a creche/pré-escola e a universidade; entre conhecimentos teóricos e conhecimentos produzidos na prática de estágio. Nos seminários de estágio, enquanto espaço de diálogo, reflexão e produção de conhecimento, os (as) estagiários (as), professores (as) de estágio e professores (as) da creche/pré-escola trocam experiências, constroem reflexões e produzem conhecimentos ao problematizar o cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Os cadernos de campo (estágio) e os seminários de estágio evidenciaram a importância da observação, da documentação, da reflexão e discussão coletiva no processo de formação e de construção de saberes sobre a docência com crianças pequenas. O estágio constitui-se inicialmente em realizar observação, seguido de registro para momentos posteriores de problematização sobre os espaços e tempos nas creches e pré-escolas, evidenciando a intencionalidade pedagógica dos (as) professores (as). As análises e reflexões produzidas sobre o material de estágio são fundamentadas teoricamente em pesquisas que investigaram o coletivo infantil em creches e pré-escolas, que destacam o protagonismo das crianças, as culturas infantis, evitando a patologização da infância e a antecipação dos modelos escolares.

Considerações Finais

A experiência de estágio contribui significativamente com a formação dos (as) estagiários (as), futuros (as) professores (as), ao desenvolverem um papel ativo e criativo, com abertura para aprender a partir do contato com as instituições de Educação Infantil. Os (as) estagiários (as) são convidados a construir, a partir do desconhecido, um conhecimento que não está definido anteriormente, mas vai sendo construído pouco a pouco no contato com a realidade observada e na relação com os outros sujeitos envolvidos no con-

texto dos estágios.

Neste sentido, o estágio representa um movimento que busca interlocução e colaboração com as creches e pré-escolas e com os (as) professores (as) de creches e pré-escolas. O estágio é compreendido como um contexto formador dialético entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil, na qual não se pode imaginar a educação de uma criança pequena separando ação e intencionalidade pedagógica.

Com isso, o estágio, torna-se condição para promover o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas nas creches e pré-escolas. Compartilhamos com a ideia de que há necessidade de uma formação que prepare professores (as) com capacidade de reflexão, o estágio como espaço da pesquisa e da produção de conhecimentos.

Desse modo, um desafio que se coloca para a formação de professores (as) de crianças pequenas, nos estágios em creches e pré-escolas, é a construção de saberes específicos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos; sobre a docência com as crianças pequenas em espaços coletivos de educação e cuidado. Assim, espera-se que o (a) professor (a) “tenha uma formação específica que valorize as crianças e suas culturas, que saiba brincar, e que esteja preparado para lidar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo próprio da criança” (FARIA, 1999, p. 20).

Nessa direção, a pedagogia tradicional é questionada, e na busca por uma educação emancipatória desde a primeira infância, os saberes sobre a docência na Educação Infantil são problematizados. Assumir uma posição de observação e escuta das vozes das crianças e dos (as) professores (as) que atuam com elas no dia a dia das creches e pré-escolas poderá trazer referências para problematizar os conhecimentos sobre a educação da pequena infância.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da e SILVA, Marco. **Formação de professores, culturas: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro. Anped Nacional, 2011.

ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Estado da arte de formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Ano XX nº 68, p. 301-309. Dezembro/1999.

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. Pro-Posições. v. 14, n. 3. (42) p. 13-24. set./dez. 2003.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2005.

_____. Lei Federal nº 9394/96/LDB. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil: proposta. Brasília: MEC, 1994.

_____. Creche Urgente. Criança compromisso social. N. 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos direitos da Mulher. Brasília, 1987.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação**: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (64): 4-13, p. 5-13, fev., 1988.

BRZEZÍNSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, maio. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. e ANTUNES, Fátima F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.86, p. 05-14, Ago., 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Apresentação. In: **GEPEDISC – Culturas Infantis**. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. - Campinas, S,P: Autores Associados, 2011. p. 8-17.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, out., 2005.

_____. As contribuições dos parques infantis de Mario de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.69, p.60-91, 1999.

_____. e RICHTER, Sandra Regina S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In: Small Size Paper. (Org.). **Experiencing art in early years - learning and development processes and artistic language**. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009. p. 103-125.

FREITAS, Helena Costa L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. v. 20, n. 68, p. 17-44. Dez., 1999.

FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia G. (Org.) **O Coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes**. SP: Cortez, 2007.

GATTI, Bernadete A. e NUNES, Maria Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Fundação Carlos Chagas. v. 29, 2009 (Relatório de Pesquisa).

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, maio. 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994, p.135-186.

KISHIMOTO, Tizuko M. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. **Pro-posições**. v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set/dez. 2005.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros e Desencontros na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez.1999.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p.57-60, 1988.

KUHLMANN Jr. Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.78, p. 17-26, 1991.

MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita. **Uma profissão a ser inventada**: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, v. 10, n.1 (28), p.75-98, mar. 1999.

NASCIMENTO, M. Evelyn. Os profissionais de educação infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 101-120.

ONGARI, Barbara e MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTETTO, Luciana E. **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, n. 16, p. 27-34, jan./abr., 2001.

_____. As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, maio. 2013.

1996). **Pro-posições**. v. 10 n. 1 (28) p. 54-74, mar., 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-64, 2002.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

SAPAROLLI, Eliana. **Educador infantil: uma profissão de gênero feminino**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVA, Lilian Lopes M. da. Prefácio: Entre estágios, diários de campo, leituras. In: **GEPEDISC – Culturas Infantis**. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. – Campinas:: Autores Associados, p. 7-11, 2011.

SILVA, Peterson Rigato da e DRUMOND, Viviane. A Educação Infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e AQUINO, Ligia Leão de. (Orgs). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas Autores Associados, 2012.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. 9ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 96-113.

VIEIRA, Livia M. F. **A formação profissional da Educação Infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento**. Pro-posições. vol.10 n.1 (28), p.28-39, mar., 1999.



**ENTRE DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS E DISCIPLINAS
ESPECÍFICAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUESTÃO
DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UM CURSO DE LICENCIATURA
INTEGRADA**

Maria Inês Petrucci Rosa

*Faculdade de Educação
Universidade de Campinas*

Tacita Ansanello Ramos

*Faculdade de Educação
Universidade de Campinas*

Resumo

As disciplinas pedagógicas e específicas, especialmente nos cursos de formação de professores, historicamente vêm sendo marcadas por disputas e relações de poder no que concerne à constituição dos currículos dos cursos de licenciatura. Nessa perspectiva, esse artigo pretende problematizar o aumento da carga horária dos estágios supervisionados, em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFP (PARECER CNE/CP 9/2001), e as possibilidades que esse aumento tem significado para o afastamento da antiga concepção de formação de professores, que ficou caracterizada como modelo *3+1*, para a menor diferenciação entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, deixando de lado a antiga concepção da licenciatura como algo de responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação e para tentativas de construção de um currículo mais integrado. Para isso, será trazido para análise parte de um estudo genealógico realizado sobre o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP, através das narrativas, numa perspectiva benjaminiana, de 10 professores da Faculdade de Educação (FE), do Instituto de Física (IFGW) e do Instituto de Química (IQ) dessa universidade, que participaram da constituição curricular do curso em questão.

Palavras-chave: Disciplinas Pedagógicas e Específicas; Estágio Supervisionado; Formação de Professores.

**BETWEEN PEDAGOGICAL SUBJECTS AND
SPECIFICS SUBJECTS: THE TEACHERS'
FORMATION AND THE QUESTION ABOUT
SUPERVISED TRAINING IN AN INTEGRATED
GRADUATION COURSE**

Abstract

The pedagogical and specifics subjects, especially in teachers' formation courses, historically have been marked by disputes and power relations in regard to the constitution of the teachers' formation curriculum. In this perspective, this paper intends to discuss the increased workload of supervised training, due to the National Curriculum Guidelines for Teachers' Formation of Basic Education (CNE / CP 9/2001), and the possibilities that this increase has meant for the removal of the old conception of teachers' formation, which was characterized as a model 3 + 1, to lesser differentiation between specific subjects and pedagogical subjects, leaving aside the old notion of teachers' formation course as something solely the responsibility of the Faculty of Education and for attempts to build a more integrated curriculum. This will be brought to the analysis part of a genealogical study conducted over the course of the Integrated Graduation in Chemistry/Physics from UNICAMP, through narratives, in a Benjamin perspective, of 10 professors of the Faculty of Education (FE), the Institute of Physics (IFGW) and the Institute of Chemistry (IQ) of this university, who participated of the establishment of curricular course in question.

Keywords: Pedagogical and Specifics Subjects; Supervised Training; Teachers' Formation.

Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão dos estágios supervisionados

A palavra currículo, do latim - “*scurrere*” - que significa correr, passou a ser utilizada no final do século XVI para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Segundo Goodson (1995), essa origem encontra-se associada ao emergir de uma preocupação com a sequência da escolarização.

Embora o currículo tenha sido inicialmente definido como um conjunto de disciplinas, programas de estudos e conteúdos pré-determinados a serem trabalhados com os alunos, sua definição não pode se basear somente nisso. Segundo Silva (2003, p. 14), “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.”.

No contexto da cultura, o currículo pode ser entendido como o conjunto de documentos, normas, regulamentos, princípios, conteúdos e práticas que orientam as ações educativas. Segundo Lopes (2008), o currículo é definido como um híbrido de vozes recontextualizadas, tendo a participação de textos oficiais e não-oficiais. Desta forma, o currículo é constituído pelo contexto histórico em que ele encontra-se inserido, como também pelas práticas dos professores e da própria instituição de ensino.

O currículo não é um processo pronto e acabado, tampouco resultado de evoluções contínuas. Sua história é marcada por grandes discontinuidades e rupturas, além de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais pelo o que deveria ser ensinado, como deveria ser ensinado e o porquê, em determinado momento histórico, daquilo ser ensinado. (RAMOS, 2008)

Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (GOODSON, 1995, p. 10)

Nas instituições educativas, em especial nas escolares, a constituição do currículo muitas vezes foi marcada por mudanças no sentido de atender às necessidades sociais de uma determinada época, uma vez que no currículo é possível encontrar a expressão de como a sociedade vem sendo estabelecida e, com isso, que profissional procura-se formar para atender às suas necessidades. (RAMOS, 2008)

Sendo assim, a construção curricular de um curso não pode ser vista como um processo neutro e ingênuo, mas como resultado de um processo complexo de relações de poder e de interesses em um determinado contexto sócio-histórico. É preciso perceber que a construção do currículo não é um processo lógico e imparcial no qual se determina o que é considerado melhor para ser ensinado. (GOODSON, 1995)

Dentro desse contexto, na história moderna do currículo escolar, a noção de disciplina surgiu como uma forma de controlar, ordenar os conhecimentos ensinados às pessoas e passados de geração para geração, não sendo mera transposição da ciência pura a que ela corresponde, estando ligada a forças e interesses sociais sobre aquele conhecimento em determinado período. (RAMOS, 2008)

Segundo Goodson (1995), uma disciplina pode ser entendida como uma maneira de organizar e delimitar os territórios de trabalho, pesquisa e ensino, oferecendo cada uma delas uma imagem particular da realidade, sob um determinado ângulo de visão específico.

No entanto, embora manifestem certa continuidade ao longo de sua existência, as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis e não podem ser vistas como conhecimentos fixos e incontestáveis, mas como conjuntos de conhecimentos frutos de determinados acontecimentos históricos que estão em constante transformação, construção, desconstrução e renovação.

De acordo com Lopes (2005), a disciplina escolar é uma construção histórica e uma tecnologia de organização curricular constituída a partir de discursos híbridos e recontextualizados. Uma vez que a disciplina escolar é tecida em determinados contextos sociais e poli-

ticos, “as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios.” (LOPES e MACEDO, 2002, p. 80).

Lopes e Macedo (2002) ainda ponderam que, mesmo quando é possível, em uma matriz disciplinar algum tipo de integração, como a criação de disciplinas integradas ou articulação de disciplinas isoladas, essa ocorre sob a manutenção de uma matriz disciplinar, que resulta na transformação desta integração entre as disciplinas em uma nova disciplina. Historicamente, a organização do conhecimento escolar tem tido sua base na disciplinaridade.

(...) a organização disciplinar é a que tem sido hegemônica na história do currículo. Apesar de todas as tentativas de organização de um currículo não-disciplinar, é por intermédio das disciplinas que o conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido nas escolas. (LOPES e MACEDO, 2002, p. 73-74)

Segundo Lopes e Macedo (2002), a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois estabelece os conhecimentos legitimados a serem ensinados, organizam o trabalho escolar, os exames escolares, os métodos de ensino e a própria formação de professores.

Em um artigo que se propõe a trabalhar com as tensões presentes em práticas curriculares interdisciplinares entre professores da escola básica, Rosa (2007) mostra como a marcação disciplinar é fortemente instalada no currículo da educação básica brasileira a partir da materialização de três dimensões: o livro didático, a grade de horários e as aulas ministradas separadamente por professores especializados.

Essa especialização – traço mais forte da ciência moderna – estabiliza na escola básica o que Rosa (2007) denomina por *currículo-loteamento*, o qual “estabelece uma lógica de controle das relações de trabalho e dos processos de conhecimento no contexto da cultura escolar” (p. 55).

Nesse loteamento, onde se inventa *vencedores* e *perdedores*, disciplinas que são mais merecedoras ou não de tempo e espaço dentro do currículo, ser professor de uma determinada disciplina:

(...) é uma condição que vai além da dimensão epistemológica ou cognitiva – é carregar também consigo as práticas advindas do campo simbólico configurado nas relações de poder presentes na sua comunidade acadêmica de referência. (ROSA, 2007, p. 58)

Na constituição dos cursos de licenciatura, as disputas entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas na busca por lugar, status e poder dentro desses currículos é algo que historicamente vem configurando a constituição curricular dos cursos de formação de professores.

Nessa perspectiva, ao pensarmos na configuração de um currículo integrado de formação de professores, não podemos perder de vista as relações de poder existentes entre as disciplinas pedagógicas e específicas. Se esse currículo for pensado na perspectiva de uma integração curricular, essas relações também estarão presentes na disputa existente entre essas disciplinas por maior poder, maior visibilidade e maior espaço dentro desse currículo.

Quando professore(a)s de... (química, física, biologia, geografia, história, etc...) se envolvem em processos de tradução (Hall, 2003a), jogando suas culturas com as culturas do(s) Outro(s), há conhecimentos que são preteridos, enquanto outros são preferidos na configuração das práticas escolares chamadas de ações interdisciplinares. (ROSA, 2007, p. 61)

Segundo Santomé (1998), um dos principais obstáculos que faz com que propostas de integração curricular não sejam bem-sucedidas dentro das universidades é a grande fragmentação das mesmas em institutos e departamentos.

Uma situação que, a meu ver, funciona como um obstáculo às propostas de interdisciplinaridade é a grande fragmentação das Universidades em Faculdades e das Escolas Universitárias em especialidades. Cada especialidade trata de possuir uma faculdade exclusiva. Deste modo, cada vez mais as áreas do conhecimento ficam mais isoladas, criando-se um caldo de cultura favorável ao aparecimento de mais subespecialidades dentro de cada disciplina que integra cada área do conhecimento. (SANTOMÉ, 1998, p. 81)

Em um projeto de currículo integrado, os jogos de poder e embates entre as disciplinas na busca por maior status e território dentro de determinado currículo faz surgir a grande fragmentação das áreas do

conhecimento e a grande especialização que há na formação dos alunos nas universidades.

Essa assertiva também pode ser estendida para os cursos de licenciatura, ainda mais quando esses são criados na perspectiva da formação integrada de professores. Na vivência curricular desses cursos de licenciatura é possível experienciar situações onde as disciplinas pedagógicas ministradas na Faculdade de Educação são vistas como de menor importância por alunos e até mesmo professores, quando comparadas com as disciplinas específicas. Tais rivalidades e hierarquizações exemplificam bem as relações de poder-saber existentes entre as disciplinas e comunidades epistêmicas dentro de um projeto curricular.

Muito embora essas relações de poder existam, uma vez que “uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 1995, p. 245), e tornem todo o processo de construção curricular de um curso muito mais rico, a forte marca disciplinar colocada pelos diferentes grupos de especialistas na busca por status, território e uma hierarquização extrema dentro desse currículo podem representar o fracasso de projetos pensados na perspectiva da integração curricular, reforçando a disciplinaridade como base para o ensino e uma formação de professores fragmentada.

Nessa perspectiva de formação fragmentada de professores, é possível sinalizar também a hierarquização entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, dentro das quais encontramos os estágios supervisionados para formação de professores, os quais tiveram mudanças significativas a partir de 2002, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – DCNFP.

De acordo com discursos circulados por documentos da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (2002; 2004), o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em

1997, esteve inserido no processo de *ajuste* das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado.

No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa contradições presentes, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação, entre eles: a discussão da formação do professor especialista em contraposição ao professor generalista; a autonomia para que os cursos de licenciatura se organizem com identidade própria e com articulação entre os departamentos e os demais cursos de áreas específicas; bem como o estágio supervisionado desde o início do curso, permeando toda a formação e não sendo restrito somente às disciplinas pedagógicas, entre outros.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - (PARECER CNE/CP 9/2001) foi aprovado pela CNE em 8/5/2001 e homologada em 2002, abordando desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, avaliação do curso e dos professores até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, os cursos de licenciatura passam a assumir, em termos curriculares, terminalidade e integralidade própria em relação aos bacharelados, à medida que passam a ser preconizados, para eles, projetos específicos.

Nessa perspectiva, discursos passam a ser engendrados no sentido de exigir currículos próprios para as licenciaturas que não se confundissem com os bacharelados e que se afastassem da antiga concepção de formação de professores, que ficou caracterizada como modelo *3+1*, onde nos três primeiros anos do curso os alunos faziam as disciplinas do bacharelado e, como um apêndice, com mais um ano

de curso, os alunos concluíam as disciplinas da licenciatura, mais especificamente os estágios supervisionados, o que lhes possibilitavam o acesso ao diploma de licenciados.

Nessa perspectiva, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – DCNFP – (PARECER CNE/CP 9/2001), diversas discussões foram iniciadas e que culminaram, dentre outros pontos, na rediscussão e reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, especialmente no que diz respeito à carga horária mínima para esses cursos, que passam a ser de 2800 horas (PARECER CNE/CP 28/2001), sendo 1800 horas dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem, 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular/científico e cultural, 400 horas de atividades práticas que devem acontecer desde o começo do curso, possibilitando ao aluno um contato desde o início do curso com o seu ambiente de trabalho e 400 horas de estágio supervisionado que devem se iniciar a partir da segunda metade do curso.

Com as DCNFP (PARECER CNE/CP 9/2001), buscou-se implementar currículos de formação de professores que possibilitassem uma maior vivência em seu campo de trabalho, com o aumento da carga horária dos estágios supervisionados e a superação de um visão fragmentada de ensino, através da superação da dualidade entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, forte marca das licenciaturas da década de 90.

No entanto, as práticas de formação de professores e seus respectivos estágios supervisionados, após homologação da DCNFP, podem permitir algumas problematizações, dentre elas: até que ponto o aumento da carga horária dos estágios tem significado o afastamento da antiga concepção de formação de professores que ficou caracterizada como modelo *3+1* e, com ela, a menor diferenciação entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, deixando de lado a antiga concepção da licenciatura como algo residual e inferior

dentro dos muros da universidade, vista muito mais como atividade vocacional e de responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação?

A Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP

Criado pela Deliberação CONSU 10/98, publicada em 28/07/1998, o curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, de responsabilidade da Faculdade de Educação e corresponsabilidades do Instituto de Química e Instituto de Física da UNICAMP, teve suas atividades iniciadas em 01/03/1999, após anos de debates e disputas em torno das disciplinas pedagógicas e específicas do currículo desse curso, bem como de sua concepção de integração curricular. (RAMOS, 2012)

O curso foi criado com a intenção de preparar professores de alta qualificação para o trabalho no Ensino Médio, centrado na experiência investigativa e na reflexão acerca dos aspectos políticos e culturais da educação, enfatizando diferentes processos pedagógicos, políticas públicas, as relações educação-sociedade e a construção do conhecimento educacional.

Na tentativa de estabelecer um ensino voltado mais para a necessidade de integrar conhecimentos de diversas áreas e de formar professores para trabalhar nesse contexto, a estrutura curricular desse curso integra não só os conteúdos da Física e da Química, mas também da Educação, relacionados aos campos da Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia e Ciências Sociais.

A característica fundamental do curso é o de ser um programa específico de formação de professores, com ingresso exclusivo para a licenciatura, que rompe com o modelo de licenciatura enquanto complementação pedagógica dos bacharelados correspondentes, mais conhecido como modelo 3+1.

Desde sua criação até o ano de 2005, o curso era composto por oito semestres, sendo os quatro primeiros considerados básicos, onde os

alunos cursavam disciplinas das áreas da Física, Química e Educação, período destinado para o estudante visualizar as múltiplas relações existentes entre essas áreas.

No final do quarto semestre, cabia ao aluno fazer a opção por uma das duas modalidades do curso: Física ou Química. A partir daí, o ensino era mais focalizado na área escolhida, podendo o aluno, após a conclusão da primeira modalidade, pedir reingresso e concluir a outra modalidade, tendo apenas que cursar as disciplinas referentes a esses quatro últimos semestres.

Com os discursos engendrados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001), possibilidades diferentes foram pensadas na compreensão da formação docente através de seu percurso curricular. Mudanças foram sinalizadas e praticadas como forma de constituir outras formas válidas de formação de professores em campos disciplinares específicos.

Até os últimos anos, os cursos de licenciatura, na grande maioria modalidades dos bacharelados, eram configurados por blocos densos e específicos de conteúdos teórico-científicos de cada campo disciplinar e apenas uma complementação pedagógica que cabia à Faculdade de Educação, o que incluía os estágios supervisionados.

Segundo Rosa (2005), mais do que examinar as grades que foram construídas, é muito importante notar nos currículos dos cursos de licenciatura reformulados, um movimento para dissolver o conhecido formato *3+1* (3 anos de bacharelado + 1 ano de complementação pedagógica).

Em consonância com as exigências de carga horária estipulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001), o currículo reformulado desse curso de Licenciatura Integrada em Química/Física passou a ter uma carga horária maior de estágios ministrados tanto na Faculdade de Educação quanto nos institutos; disciplinas voltadas para atividades de enrique-

cimento didático, curricular/científico e cultural, como as disciplinas de *Colóquios* (EL103/203/303/403¹); disciplinas criadas com o intuito dos alunos terem um maior contato com a pesquisa realizada no interior das unidades, como a disciplina *Seminários Integrados de Atividades Científicas em Física e Química* (EL204).

Além disso, com a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, tentativas foram feitas de uma maior aproximação e integração entre unidade e institutos através do compartilhamento de algumas disciplinas, como as disciplinas de *Projetos Integrados do Ensino de Química* (QL701) e *Projetos Integrados do Ensino de Física* (FL701), ministradas tanto para o curso de Licenciatura em Física, para o curso de Licenciatura em Química e para a Licenciatura Integrada.

Tais disciplinas poderiam significar um menor distanciamento e hierarquização entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, ao serem pensadas na perspectiva de integração entre essas diferentes áreas complementares para a formação de professores.

Anteriormente a essa reformulação, os cursos de licenciatura contavam, geralmente, com uma carga horária de estágio supervisionado entre 120 e 255 horas, na forma de disciplinas chamadas de Prática de Ensino de... e Estágio Supervisionado. Após a reformulação, cursos de licenciatura das diferentes universidades, inclusive a Licenciatura Integrada em Química/Física, passaram a contar com 400 horas de estágio supervisionado relacionado com a profissão, que devem ser realizadas a partir da segunda metade do curso, sendo metade da carga horária desses estágios de responsabilidade da Faculdade de Educação, mediante as disciplinas *Estágio Supervisionado I* (EL774) e *Estágio Supervisionado II* (EL874), e a outra metade de responsabilidade dos institutos específicos. No Instituto de Química, com as disciplinas *Estágio Supervisionado I* (QG680) e *Estágio Supervisionado II* (QG880), e no

1. Todas as disciplinas dos cursos da UNICAMP são denominadas por siglas contendo letras e números.

Instituto de Física, com as disciplinas *Estágio Supervisionado I* (F 901) e *Estágio Supervisionado II* (F 902).

Narrativas e relações de poder-saber

A narrativa possui várias raízes teóricas. Dentre as diferentes formas de se conceber a pesquisa que se utiliza de narrativas, escolho como inspiração Walter Benjamin (1994).

Para Benjamin (1994), o contar a história através da narrativa possibilita a ressignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos.

O sujeito da experiência, que narra uma história, é um sujeito situado num tempo e espaço. Ao rememorar experiências, trazidas do passado e ressignificadas no presente, esse sujeito está situado historicamente.

Quando esse sujeito narra suas experiências, ele permite a ressignificação do passado com o olhar do presente, dando atenção à forma como os acontecimentos foram se anunciando e construindo outras possibilidades e situações. Nessa vertente, torna-se importante enfatizar a potencialidade das narrativas para a pesquisa histórica que busca por rupturas, descontinuidades e brechas que permitam outras problematizações para as questões colocadas.

Além disso, esse sujeito que narra não é um sujeito que existe a priori, ou um sujeito essência. Se ele tem algo para narrar, é porque experienciou situações, sendo, portanto, um sujeito que se constituiu e é constituído pelas relações sociais, práticas discursivas e relações de poder.

As narrativas que aqui serão utilizadas com a perspectiva de se construir outras problematizações para as questões colocadas fazem parte da tese de doutorado intitulada *Um estudo genealógico da cons-*

tituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP (1995 a 2011) (RAMOS, 2012). A partir das narrativas transcritas e textualizadas de 10 sujeitos, professores da Faculdade de Educação (FE), do Instituto de Química (IQ) e do Instituto de Física (IFGW) da UNICAMP, que participaram da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, é possível fazer emergir experiências, brechas, rupturas, histórias e, com elas, relações de poder existentes entre as disciplinas e comunidades epistêmicas, ou seja, a disputa existente entre elas por maior poder, maior visibilidade e até maior espaço dentro desse currículo.

Na perspectiva de trabalhar com as narrativas enquanto potencialidade para a pesquisa genealógica do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, selecionei intencionalmente sujeitos-narradores que fizeram parte das histórias da Licenciatura Integrada, que estavam dispostos a narrar suas experiências e que tinham histórias para contar. Por escolha dos próprios sujeitos, eles serão apresentados através de nomes fictícios.

Danilo – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1988, é graduado em Ciências Naturais e Matemática, Mestre em Matemática Aplicada e Doutor em Educação – Entrevista realizada em 21/01/2010.

Eliza – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1984, é graduada em Psicologia, Mestre e Doutora em Educação – Entrevista realizada em 11/12/2009.

Marcelo - Docente do Instituto de Física/UNICAMP desde 1990, é Bacharel em Física, Mestre e Doutor em Física – Entrevista realizada em 02/02/2010.

Márcio – Docente do Instituto de Física/UNICAMP desde 1989, é graduado em Física, Mestre e Doutor em Física – Entrevista realizada em 15/12/2009.

Miriam – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1999, é graduada em Dança e Pedagogia, Mestre em Educação e Doutora em Artes – Entrevista realizada em 16/12/2009.

Mônica – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1983, é Licenciada em Física, Mestre em Psicologia e Doutora em Ciências – Entrevista realizada em 30/11/2009.

Paulo – Docente da Faculdade de Educação/UNICAMP desde 1998, é Licenciado em Química, Mestre e Doutor em Educação – Entrevista realizada em 28/01/2010.

Peterson – Docente do Instituto de Física/UNICAMP desde 1992, é graduado em Física, Mestre e Doutor em Física – Entrevista realizada em 30/11/2009.

Ricardo – Docente do Instituto de Química/UNICAMP desde 1977, é Bacharel em Química, Mestre e Doutor em Química – Entrevista realizada em 20/01/2010.

Sérgio – Docente do Instituto de Química/UNICAMP desde 1969, é Licenciado em Química, Mestre e Doutor em Química – Entrevista realizada em 23/11/2009.

O registro das entrevistas aconteceu por meio de gravações em áudio. As entrevistas foram transcritas, textualizadas e antes que fossem analisadas e adensadas no formato de mônadas, suas transcrições foram encaminhadas para os professore(a)s-narradore(a)s para suas leituras e anuências.

Como uma primeira abordagem para convidar os professores a participarem das entrevistas narrativas, em um conversa preliminar, via e-mail, apresentei aos entrevistados minhas questões norteadoras, esclareci os propósitos da pesquisa e a definição de formalidades como autorização, definição da data e local e garantia de sigilo.

Durante as entrevistas, que ocorreram em locais escolhidos pelos próprios entrevistados com a intenção de que os mesmos se sentissem mais confortáveis durante o encontro, fiz interferências apenas quando

foi conveniente, lançando perguntas que possibilitassem ao narrador dar continuidade à sua fala, sem a utilização de um roteiro pré-estabelecido para as entrevistas.

Ao narrarem suas experiências durante a constituição desse curso, mais especificamente com relação aos estágios supervisionados e com as disputas entre disciplinas pedagógicas e específicas por espaço nesse currículo, os professores narradores possibilitam emergir discursos, enquanto vozes institucionais que tensionam relações de poder-saber, e levantar indícios e provocações para continuarmos discutindo esses temas. (RAMOS, 2012)

A maior quantidade de professores da Faculdade de Educação deve-se ao fato de poucos professores dos institutos específicos terem se pronunciados favoráveis à realização da entrevista ou o curso e a época em que ele foi constituído não terem significado experiências para esses professores, mas apenas vivências das quais eles não conseguiam se rememorar, mas apenas se lembrar, sem terem quase nada a narrar.

Disputas entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas e a questão do estágio supervisionado: O caso da Licenciatura Integrada em Química/Física

Conforme colocado anteriormente, com a homologação das DCNFP, diversas discussões foram iniciadas e que culminaram na rediscussão e reformulação dos cursos de licenciatura. A carga horária mínima, que começou a ser de 2800 horas (PARECER CNE/CP 28/2001), passou a contar com mais horas de estágio supervisionado (400 horas) que devem se iniciar a partir da segunda metade do curso.

Historicamente, a responsabilidade pelos cursos de licenciatura da UNICAMP sempre foi atribuída à Faculdade de Educação, que dividia as disciplinas do currículo com os institutos.

No entanto, uma proposta feita pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) e apoiada pela grande maioria dos institutos resultou

na alteração pelo Conselho Universitário, no final de 2003, do Regimento Geral da UNICAMP, de maneira que os institutos interessados poderiam requerer e ter a responsabilidade acadêmica e administrativa sobre suas licenciaturas.

“Existia uma disputa de poder muito grande entre os cursos de humanas e a Faculdade de Educação, relativa às licenciaturas.” (MARCELO - IFGW)

Esse desejo dos institutos tomarem para si a formação de professores não aconteceu por acaso ou simplesmente por um desejo de formação, mas porque *“algumas unidades entendiam que a partir do momento que assumissem para si a coordenação dos seus cursos de licenciatura isso significaria verba, vagas... Eles não perceberam que não era bem isso.” (MIRIAM - FE)*

Durante os anos de 2004 e 2005 foi discutida, por todas as unidades, a reformulação curricular dos seus cursos de licenciatura e uma das maiores mudanças ocorreu na questão dos estágios.

Com a mudança de responsabilidade pelas licenciaturas e com a necessidade de se aumentar o número de horas de estágio para esses cursos, ficou acordado que essa carga horária de estágio ficaria dividida entre a Faculdade de Educação e os institutos, de maneira que, num total de quatro semestres de estágios, dois semestres seriam de responsabilidade da Faculdade de Educação e dois semestres estariam sob a responsabilidade dos institutos, conforme detalhado anteriormente.

“Para as exatas, aquilo não ficava muito claro. No início, minha sensação era de que se não mudasse, seria melhor para nós. Em algum momento surgiu uma ideia muito otimista e romântica, de que com a responsabilidade pelos estágios, os Institutos e Faculdades teriam um maior orgulho, uma maior preocupação com seus cursos de licenciaturas, que seriam “acolhidos” pela instituição.” (MARCELO - IFGW)

Segundo as narrativas de alguns professores, parecia haver uma intenção de que, com o fato dos institutos tomarem para si parte dos estágios, isso forçaria os mesmos a pensarem mais na formação de seus licenciandos e possibilitaria uma integração maior entre os institutos e professores responsáveis pelos estágios.

Nesse sentido, os estágios passaram a ser um dispositivo em estreita conexão com relações de poder que procuravam distribuir as práticas de formação de professores dentro da universidade.

“... o fato de você transferir uma parte dos estágios para as unidades, a ideia é que isso obrigaria as unidades a olharem para aquilo que acontece no ensino e especialmente na escola básica. Com isso talvez pensarem ou repensarem os seus conteúdos, as suas disciplinas que compõem a formação de professores, buscando saber até que ponto essas disciplinas contribuem com a formação de alguém que vai atuar na escola básica. (...)”

Talvez tivesse por trás disso também a intenção de que, na medida em que você tem uma alternância, isso obrigaria uma integração maior.” (PAULO - FE)

No entanto, o simples fato de ampliar e compartilhar a carga horária dos estágios não significava obrigatoriamente uma integração entre os institutos, sendo necessário um constante relacionamento entre os mesmos para a continuidade e relação entre os diversos estágios.

“Acredito que a tentativa em teoria era boa, de dividir os estágios entre os institutos, mas precisa ver quem é que está administrando essas disciplinas, quem está supervisionando esses estágios para ver como eles estão funcionando, porque é muito fácil você ter uma disciplina que faz um semestre aqui, um semestre ali, mas que continue coisas completamente independentes, porque um não conversa com o outro.” (PETERSON - IFGW)

Além da divisão da carga horária dos estágios entre institutos e Faculdade de Educação, com a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura e exclusão de disciplinas pedagógicas do currículo, específicas para determinada formação, como as Didáticas e as Práticas de Ensino de..., tentativas foram feitas para uma maior aproximação e integração entre a Faculdade de Educação e os institutos através do compartilhamento de algumas disciplinas, como as disciplinas de *Projetos Integrados do Ensino de Química* (QL701) e *Projetos Integrados do Ensino de Física* (FL701), ministradas tanto para o curso de Licenciatura em Física, para o curso de Licenciatura em Química e para a Licenciatura Integrada em Química/Física.

Tais compartilhamentos e integrações poderiam significar outra maneira de se pensar a dualidade entre formação específica e formação pedagógica, ainda bastante presente nos cursos de licenciatura.

“A proposta que veio foi de uma disciplina conjunta entre Faculdade de Educação e os institutos. Eu acho também que é uma tentativa dessa aproximação. O ideal seria uma disciplina QFL, reunindo Química, Física e Licenciatura, mas o fato de você ter Química e Física junto com a Faculdade de Educação, você já cria um elo aqui na Faculdade de Educação e, de certo modo, obriga que institutos e faculdade discutam um plano em comum. Foi mais ou menos dentro desse espírito que essas disciplinas foram criadas.” (PAULO - FE)

No entanto, não é tão simples assim pensar em uma disciplina compartilhada por grupos tensionados por comunidades epistêmicas onde cada uma delas possui concepções diferentes de formação de professores. As trocas de experiência e concepções tornam-se necessárias quando dois professores são responsáveis por uma mesma disciplina e, assim como nos projetos integrados, as especificidades devem ser assumidas e trabalhadas.

De acordo com Lopes (2006), as comunidades epistêmicas são grupos que compartilham concepções, valores e regimes de verdade e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento. Essas comunidades epistêmicas favorecem determinados discursos, determinadas concepções e visões de mundo, determinados conhecimentos e projetos políticos.

Na medida em que são várias comunidades epistêmicas, não fixas, elas podem influenciar as políticas de diversas maneiras, em nível local, nacional ou global, permitindo explicar não apenas a convergência das políticas, mas também sua heterogeneidade. (LOPES, 2006, p. 147)

Embora possa haver o entendimento dessas comunidades epistêmicas enquanto grupos com estruturas fixas, que padronizam regimes de verdade, é importante salientar que, ao serem constituídas por sujeitos, essas comunidades epistêmicas são grupos que operam, dentro deles próprios, em meio a heterogeneidades, rupturas, embates, relações de poder-saber e rearranjos que envolvem elementos culturais, sociais, econômicos, entre outros.

Nessa perspectiva, no que concerne ao currículo do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física, é possível entender o Instituto de Química, o Instituto de Física e a Faculdade de Educação enquanto comunidades epistêmicas, que emergem de relações intrínsecas entre saber e poder, tanto internamente quanto externamente, onde cada uma delas favorece determinados discursos, determinadas crenças e noções de verdade, em nível local, atuando na política de constituição curricular desse curso de licenciatura.

Nesse sentido, a relação dentro dessas comunidades e entre elas ocorre em meio a dissensos, embates, conflitos e relações de poder-saber, onde cada comunidade defende seu ponto de vista, suas crenças, visões, discursos e territórios, por onde perpassa também a discussão e disputa entre as disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas nos currículos desses cursos de licenciatura.

Na própria constituição curricular do curso, se por um lado, na Faculdade de Educação havia a expectativa de que disciplinas específicas fossem criadas para o currículo da Licenciatura Integrada,

como a disciplina de *Problemas no Ensino de Física e Química* (EL136) “*que não existia, foi criada especificamente para esse curso e a comissão tinha a expectativa que a Química e a Física também pensassem em disciplinas que fossem específicas para este curso.*” (ELIZA - FE)

Por outro lado, o que era primordial para o Instituto de Química “*era que as disciplinas da Licenciatura Integrada fossem as mesmas da Química Tecnológica nos dois anos iniciais de curso básico.*” (RICARDO - IQ)

Se as relações de poder produzem saberes, é possível observar que essas relações de poder resultaram num determinado currículo diferentemente daquele que havia sido pensado inicialmente, onde as disciplinas pedagógicas e específicas teriam maior relação, não sendo as primeiras vistas apenas como apêndices de um curso de bacharelado.

“Surtiu então, e foi aprovada, a proposta dessa comissão interna de abrir um curso de Química Tecnológica e um de licenciatura chamada de Integrada, calcada na grade curricular do curso tecnológico, nos mesmos moldes do curso de licenciatura diurno já existente e que tem as mesmas disciplinas do curso de bacharelado diurno. A proposta original da Licenciatura Integrada literalmente “foi para o espaço”. ”
(SÉRGIO - IQ)

O pensar específico sobre a formação de professores e em um modelo de currículo onde houvesse uma menor diferenciação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas parece ter sido deixado de lado pelo Instituto de Química quando o currículo e disciplinas da Licenciatura Integrada tornam-se, necessariamente, coincidentes com as disciplinas do curso de Química Tecnológica, um bacharelado.

“Como é que nós pensamos a grade curricular para o curso de Química Tecnológica? Como nós entendíamos que esse curso tinha disciplinas básicas nos primeiros dois anos e que, portanto, não tinha disciplinas de cunho tecnológico, era perfeitamente plausível colocar os alunos dos dois cursos juntos nos dois anos iniciais, desde que a Licenciatura Integrada também tivesse disciplinas básicas nos dois primeiros anos coincidentes com as disciplinas do curso de Química Tecnológica.” (RICARDO - IQ)

As primeiras propostas de currículos mínimos para cursos de licenciatura começaram a se tornar vigentes a partir de 1962, com os pareceres do professor Valnir Chagas, mas foi somente sete anos depois, com a resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969, que a formação pedagógica nos currículos dos cursos de licenciatura foi contemplada.

Essa resolução determinou que os currículos mínimos dos cursos que habilitavam professores ao exercício do magistério, em escolas do antigo 2º grau, abrangessem as disciplinas de conteúdo específico fixadas em cada caso e as seguintes disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º grau.

Além disso, com essa resolução, tornou-se obrigatória a Prática de Ensino das disciplinas que eram objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágios.

Segundo a mesma resolução, as disciplinas de cunho pedagógico deveriam ser ministradas em, pelo menos, um oitavo das horas de trabalho fixadas como duração mínima para cada curso de licenciatura.

Esse currículo mínimo, que tratava as disciplinas pedagógicas como apêndices dos cursos de formação de professores, vigorou até 2002, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (PARECER CNE/CP 9/2001).

Enquanto que nos currículos de formação de professores da década de 90 é a atuação específica que ganha importância, como a atuação do químico, do físico, do biólogo, sendo a licenciatura vista como algo residual e inferior dentro dos muros da universidade, muito mais como atividade vocacional, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, os currículos dos cursos de licenciatura passam a assumir integralidade própria em relação aos bacharelados, à medida que passam a ser preconizados, para eles, projetos específicos.

Nessa perspectiva, os currículos passam a ser pensados de forma específica para as licenciaturas, de modo que eles não se confundam com o bacharelado, distanciando-se da antiga concepção de formação de professores que ficou caracterizada como modelo $3+1$, onde nos três primeiros anos do curso os alunos faziam as disciplinas do bacharelado e, como um apêndice, com mais um ano de curso, os alunos concluíam as disciplinas da licenciatura, mais especificamente os estágios, o que lhes possibilitavam o acesso ao diploma de licenciados.

No entanto, mesmo com as mudanças promovidas por essas diretrizes no contexto da UNICAMP, como através do compartilhamento de disciplinas entre a Faculdade de Educação e os institutos e a divisão dos estágios entre Faculdade de Educação e institutos específicos, a separação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas e a hierarquização existente entre elas continua sendo palco de embates e relações de poder nos currículos dos cursos de licenciatura, de um modo em geral, bem como na Licenciatura Integrada em Química/Física.

“Saiu uma concepção de licenciatura que tenta, pelo menos, constituir um projeto de licenciatura que rompe com o modelo da racionalidade técnica. Muitos dos aspectos e princípios presentes nessa proposta construída no interior da FE/UNICAMP seriam, posteriormente, contempladas pelas no-

vas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas (MEC). Essas diretrizes acabariam, de certa forma, legitimando alguns pontos de nossa proposta, tais como ter disciplinas pedagógicas ao longo do curso de licenciatura e constituir licenciaturas independente dos bacharelados.” (DANILO -FE)

Nas narrativas de alguns professores podemos perceber o distanciamento que há entre as disciplinas pedagógicas e específicas na constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física. Mesmo com a reformulação curricular dos cursos de licenciatura, que tenta romper com essa separação, estabelece-se um paralelismo entre pedagógico e específico, ao invés de uma integração.

“Com as mudanças dos estágios, após a reformulação dos cursos de licenciatura, onde esses passaram a ser de responsabilidade um semestre da Faculdade de Educação e outro semestre do Instituto de Física, no primeiro ano que isso aconteceu, o coordenador do estágio na Física, Felipe, veio aqui várias vezes conversar comigo. (...) A vida é um pouco diferente dos planos! De início houve algumas tentativas, mas aí não aconteceu, porque realmente é um sufoco. Acredito que uma pergunta que você deve fazer para todos que estão trabalhando com estágio é: “Como trabalhar os estágios de forma integrada entre os institutos?” Acredito ser difícil, porque a integração deveria primeiro ocorrer entre a Faculdade de Educação e todos os institutos e hoje as turmas de estágio são formadas por alunos dos diferentes institutos.” (MÔNICA - FE)

O que podemos observar a partir das narrativas dos professores é o quanto o currículo do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física foi constituído em meio a relações de poder-saber entre sujeitos, dentro e entre comunidades disciplinares e epistêmicas e o quanto a dificuldade de relação e a hierarquização existente entre

disciplinas pedagógicas e específicas constituem um problema para esse e outros cursos de licenciatura.

As relações entre disciplinas específicas e pedagógicas pensadas na perspectiva da integração de saberes produzidos por grupos com especificidades diferentes acabam por não acontecer ou, quando acontecem, são permeadas por discursos e ações contrárias e/ou resistentes a essa integração dos saberes.

Além disso, é possível também verificar nas narrativas a hierarquização existente entre as disciplinas pedagógicas e específicas e a menor importância dada para as primeiras até mesmo dentro dos currículos dos cursos de licenciatura.

Essas disciplinas, pelo menos “Mecânica Quântica I”, “Eletromagnetismo”, de um certo modo são fundamentais na Física, mesmo para um curso de licenciatura. Ainda por outro lado, esse monte de estágios... Será que é realmente necessário?
(MÁRCIO - IFGW)

Considerações Finais

As questões a serem enfrentadas na formação de professores são históricas. Os cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, tinham como base a formação nos conteúdos das áreas específicas, onde o bacharelado surgia como opção primordial e até mesmo natural, sendo o diploma de licenciatura visto como apêndice, conseguido após mais um ano de curso, onde eram cursadas as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Nessa linha de pensamento, é a atuação do físico, do biólogo, do químico, do geógrafo que são vistos como importantes, sendo tido como residual e até mesmo como inferior dentro da própria universidade a atuação do professor de física, de biologia, de química, de geografia, sendo esta caracterizada muito mais uma atividade vocacional.

Parte dessa visão distorcida da formação dos professores para a educação básica foi resultado da histórica deficiência da estrutura curricular desses cursos, inclusive com as abreviações possíveis para eles, através de licenciaturas curtas e complementação pedagógica, que resultaram também na duvidosa qualidade da formação desses docentes.

Muito embora a licenciatura tenha conseguido constituir-se enquanto um projeto específico com terminalidade própria, após as últimas diretrizes e reformulações de seus currículos, ainda é possível questionar o quanto a construção de uma identidade própria para esses cursos de licenciatura é impedida por esses ainda funcionarem enquanto anexos na organização institucional dos institutos de origem. Além disso, nesses cursos de licenciatura, nos quais se formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, historicamente temos currículos que foram construídos colocando a ênfase nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais próximo aos conteúdos que serão desenvolvidos na educação básica, segmentando o curso em dois polos: o trabalho teórico e as atividades de estágio, como se um polo não dependesse da existência do outro.

Enquanto o primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, desprezando a prática, o segundo polo supervaloriza a prática e o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos. Assim, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura construídos enquanto anexos dos bacharelados e que eram predominantes na formação de professores até meados do início desse século, baseava-se em teorias prescritivas e analíticas, deixando os estágios enquanto disciplinas a serem realizadas no último ano do curso, de forma desarticulada com as teorias e com o restante do currículo, nas quais esses conhecimentos eram postos em prática.

Dessa forma, a relação teoria-prática torna-se um dos pontos centrais de discussão das DCNFP, atrelada à aprendizagem por competências. Segundo os documentos, a articulação entre essas duas dimensões, teoria e prática, permite a mobilização de múltiplos recursos pelo pro-

fessor, seja através dos conhecimentos teóricos adquiridos na relação com a prática, seja através de questões práticas que serão analisadas mediante os conhecimentos teóricos adquiridos.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. (...) Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 23-24)

A relação teoria-prática demanda, para a formação de professores, uma visão mais integrada entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas nos currículos desses cursos de licenciatura, que resulte em uma formação em que os professores não saibam apenas conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos de forma fragmentada, sem relacioná-los.

(...) nas licenciaturas, os conteúdos disciplinares específicos da área são eixos articuladores do currículo, que devem articular grande parte do saber pedagógico necessário ao exercício profissional e estarem constantemente referidos ao ensino da disciplina para as faixas etárias e as etapas correspondentes da educação básica. (PARECER CNE/CP 9/2001, p. 37)

Historicamente, a disciplinarização vem sendo utilizada como forma hegemônica de organização dos currículos dos cursos de formação em nível superior, em decorrência da busca por uma especialização cada vez mais crescente, atrelada à pesquisa, capaz de mobilizar objetivos sociais específicos.

Ao serem propostos os currículos dos cursos de licenciatura resultantes das últimas reformulações desencadeadas pela promulgação das DCNFP, muito embora algumas leituras errôneas tenham sido feitas desses documentos, não se buscou renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas sim considerá-las como recursos que ganham sentidos quando pensados em relação e capazes de possibilitar aos futuros professores percursos formativos variados que resultem em atuações diferenciadas.

Uma vez que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, nem do químico, nem do geógrafo, mas a atuação de um profissional que usa os conhecimentos das diferentes disciplinas para uma intervenção específica, cabe a matriz curricular desses cursos de licenciatura não ser a mera justaposição de disciplinas pedagógicas e específicas, mas que permita a integração dos mesmos, através de disciplinas diferenciadas.

Para que essa fragmentação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos seja superada, segundo as DCNFP, há que ser superado o padrão segundo o qual os conhecimentos específicos são de responsabilidade dos especialistas e de seus institutos e os conhecimentos pedagógicos são de responsabilidade dos pedagogos e da Faculdade de Educação. O ideal, segundo o mesmo documento, seria a formação integrada da equipe de formadores e a ampliação e ressignificação de cada um dos grupos de conhecimento pelo outro, ou seja, maior inserção de professores de disciplinas específicas nas disciplinas pedagógicas e vice-versa. (PARECER CNE/CP 9/2001)

Segundo as DNCFP, a organização institucional da formação de professores deverá levar em conta, quando couber, a estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, bem como constituir direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulando as unidades acadêmicas envolvidas.

Essa é uma das propostas presentes nas DCNFP e que resultaram em modificações nos currículos reformulados dos cursos de licenciatura. No entanto, embora mais disciplinas pedagógicas tenham sido inseridas nesses novos currículos, que disciplinas relacionadas com a prática tenham sido propostas desde o início dos cursos e que disciplinas pensadas para maior relação teoria-prática tenham sido criadas, há que se perguntar se essa formação ainda não continua sendo fragmentada, no que se refere à relação disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas.

Um dos pontos a serem analisados quando pensamos na fragmentação desses dois campos de saberes está relacionado aos estágios supervisionados, que por muito tempo ficou reduzido a um espaço na matriz curricular fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso.

Nessa perspectiva, esse artigo pretendeu problematizar questões relacionadas ao aumento da carga horária dos estágios supervisionados, em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFP (PARECER CNE/CP 9/2001), e as possibilidades que esse aumento tem significado para o afastamento da antiga concepção de formação de professores, que ficou caracterizada como modelo *3+1* e para a menor diferenciação e hierarquização entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas nos currículos dos cursos de licenciatura.

Se por um lado algumas narrativas de professores nos mostram disposições por parte de alguns deles, tentativas para que relações acontecessem entre diferentes áreas e a importância para a formação dos professores quando há uma relação mais estreita entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, por outro lado, a pouca vontade e as relações de poder que permeiam os institutos ao repensarem as suas disciplinas que compõem a formação de professores ou ao buscarem integrações entre seus conteúdos específicos com os conteúdos pedagógicos, engendram discursos a favor de um entendimento em que a formação de professores é apenas de responsabilidade da Faculdade de Educação.

“A ideia em parte foi essa ao se compartilhar os estágios e para que também não ficasse presente aquela ideia de que na formação do professor a escola é apenas uma preocupação da Faculdade de Educação. Talvez tivesse por trás disso também a intenção de que, na medida em que você tem uma alternância, isso obrigaria uma integração maior.” (PAULO - FE)

De uma forma geral, esse é um problema que perpassa todos os cursos de formação de professores, pois a existência da separação entre as disciplinas pedagógicas e específicas acaba por constituir práticas discursivas que resultam num isolamento entre a teoria e a prática, provocando assim, muitas vezes um processo ambíguo e incoerente. Esse processo ambíguo acaba por ser transferido também para as disciplinas de estágio supervisionado. Embora tentativas estejam sendo feitas para que haja o compartilhamento tanto da parte específica quanto da parte pedagógica, entre institutos e Faculdade de Educação, durante os estágios supervisionados, como algo que poderia possibilitar uma integração maior entre os institutos, além de ser um dispositivo em estreita conexão com relações de poder que procuravam distribuir as práticas de formação de professores dentro da Universidade, existe ainda uma forte marca de racionalidade técnica a respeito das dificuldades de se estabelecer relações entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, atribuindo somente para as disciplinas pedagógicas, de responsabilidade da Faculdade de Educação, a formação de professores.

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I**. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOPES, A. C. Discursos curriculares na disciplina escolar química. **Revista Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, 2005
- _____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-158.
- _____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- _____ e MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: O caso das Ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.
- PARECER CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2001.
- PARECER CNE/CP 28/2001. **Conselho Nacional de Educação**. Ministério da Educação. 2001.
- RAMOS, T. A. **Culturas escolares: o lugar da química e os consumos de propostas curriculares para o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP. 2008.
- _____. **Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de Licenciatura Integrada em Química/Física da UNICAMP (1995 a 2011)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campinas: UNICAMP. 2012.

ROSA, M. I. P. **Relatório de gestão da coordenação de licenciaturas da Faculdade de Educação no período de 06/2004 a 04/2005**. 2005. Disponível em: www.fe.UNICAMP.br/administracao/documentos/diversos/Licenciaturas-relat_gestao2004-2005.doc Acesso em: 24/06/2008.

_____. Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora. **Revista ProPosições**, v. 18, n. 2 (53) – maio/ago. 2007

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2003.



A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UFMG: A PRÁTICA DE ENSINO

Julio Emilio Diniz-Pereira

*Universidade Federal De Minas
Gerais*

Vyasa Puja Peres Teixeira

*Universidade Federal De Minas
Gerais*

Resumo

Este artigo pretende divulgar os resultados de uma pesquisa cujo objeto de análise foi a trajetória do curso de História na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na modalidade Licenciatura, com o enfoque na criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino oferecidas pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e as repercussões disso para o Departamento de História da UFMG. Trata-se de uma reflexão acerca do quando, como e porque se deu esse processo de criação e implantação da disciplina de Prática de Ensino, visando contribuir para as discussões, debates e reflexões sobre docentes e futuros docentes do curso de História em relação ao trabalho desenvolvido durante os processos de formação acadêmica.

Palavras-chave: Construção social do currículo; Prática de ensino; Formação de professores de História.

The social construction of the curriculum in a History teacher education at UFMG: the Practicum

Abstract

This paper intends to share research findings from an academic study that has analyzed the social construction of the curriculum in a teacher education program in Brazil, in one prestigious research university there: the Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). This program aims at preparing History teachers for teaching both at Middle and High Schools in Brazil. It is clear, through these findings, that reforms in the curriculum depend upon struggles and different strategies developed by different agents involved in this process.

Keywords: Social Construction of Curriculum; Practicum; History Teachers' Education.

Introdução

Este artigo tem como objetivo divulgar os resultados de uma pesquisa cujo objeto de análise foi a trajetória do curso de História na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na modalidade Licenciatura, com o enfoque na criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino oferecidas pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e as repercussões¹ disso para o Departamento de História da UFMG. Buscamos analisar quando, como e porque se deu esse processo de criação e implantação dessas disciplinas no Departamento. Nosso propósito foi identificar as mudanças ocorridas na configuração curricular e, sobretudo, as ações dos sujeitos envolvidos nessas reformulações. Para tal, considerou-se o contexto específico da Universidade Federal de Minas Gerais, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH/UFMG), bem como do Departamento de História, assim como o próprio contexto político e educacional do país nas últimas décadas que, sem dúvida alguma, estiveram diretamente relacionados às alterações sofridas pelo curso de História da UFMG.

As pesquisas e as produções acadêmicas realizadas sobre a formação docente em seus vários níveis, inclusive aquelas com foco na formação do professor de História, têm crescido significativamente nos últimos anos. Ilka Miglio de Mesquita e Ernesta Zamboni (2008) apontam que são mais de vinte anos em que a preocupação com a formação do professor de História para a escolarização básica se destaca tanto nos discursos oficiais, como nos discursos acadêmicos. Entretanto, embora haja um crescente aumento de investigações referentes à formação docente, segundo dados de Marli André (2009) e Ernesta Zamboni (2005), nos últimos anos da década de 2000, houve certo abandono da temática sobre a formação inicial. Dessa maneira, uma das intenções de nossa pesquisa foi colaborar para a continuidade

¹“Repercussões” entendidas aqui como “efeito, influência nos acontecimentos” do Departamento frente à formação de professores.

de trabalhos relacionados à formação inicial, no caso, a formação inicial de professores de História. O nosso interesse é contribuir com o campo de estudos sobre a Licenciatura em História, fornecendo subsídios para uma reflexão mais ampla sobre a formação docente nessa área.

O foco de nossa investigação acadêmica foi, no entanto, a entrada das disciplinas de Prática de Ensino no currículo do curso de História da UFMG. Detivemo-nos, mais detalhadamente, nos momentos de elaboração do currículo, mais especificamente, naqueles nos quais essas disciplinas surgiram, e quais foram os sujeitos envolvidos nesse processo, bem como as posições, intenções e concepções que os mesmos seguiram para conseguirem as mudanças no currículo. Fundamentados na concepção de Ivor Goodson (1995) sobre a *construção social do currículo*, foi possível observar as relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo, percebendo os interesses, conflitos, estratégias, concepções e as lutas que existiram nos momentos de construção social do currículo do curso de História da UFMG.

A abordagem teórico-metodológica adotada no trabalho foi o *estudo de caso*. Segundo Augusto Triviños (1987), o “estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Essa unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 134). A unidade de análise – ou caso – foi a criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, buscando compreender as repercussões disso para o próprio Departamento e para o curso.

A coleta de dados foi feita por meio da análise documental, na qual se levantou um considerável número de informações produzidas no Departamento de História da UFMG, contendo dados sobre a instituição, sobre a proposta pedagógica, a organização curricular e como o curso se posicionou frente às mudanças exigidas pela legislação educacional. Foram analisados documentos, tais como o

histórico do curso, atas de reuniões departamentais, matrizes curriculares, propostas e projetos pedagógicos, composição do corpo docente e dados sobre candidatos ao curso no vestibular. Tudo isso permitiu uma melhor compreensão do cenário institucional no qual o objeto desta pesquisa se situou.

Além da análise documental foram realizadas entrevistas estruturadas com professores do Departamento de História dessa Universidade: responsáveis pela disciplina “Prática de Ensino de História” e ex-coordenadores do curso. Pretendeu-se, com essas entrevistas, obter informações não encontradas na análise dos documentos. Com os dados reunidos, focamos nossa atenção nas matrizes curriculares que traziam as disciplinas de Prática de Ensino, comparando-as com o currículo que as antecedeu e o que as sucedeu, evidenciando quais as concepções que se destacaram em cada momento de mudança curricular. Os relatos dos entrevistados nos possibilitaram desvelar as motivações e interesses que estiveram por detrás das propostas curriculares em questão.

As mudanças curriculares implantadas em 2001

As mudanças curriculares no curso de História da UFMG na última década, a de 2001 e, principalmente, a de 2009, diferente das alterações ocorridas nos anos 80, foram mais amplas na modalidade Licenciatura, sobretudo no que se refere às disciplinas de Prática de Ensino. Em sua pesquisa, Cláudia Ricci (2003) também aponta para essa mesma direção. Segundo a autora, a divisão da carga horária de Prática de Ensino parece ter sido a questão central no processo de reformulação curricular.

Em 2001, as disciplinas de Prática de Ensino foram implantadas no curso de História da UFMG para atender a determinação legal estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao estipular que os cursos de Licenciatura deveriam ter, no mínimo, 300 horas de “prática de ensino”. Naquele momento, a

legislação não deixava claro o que chamava de “prática de ensino”, se essas 300 horas deveriam ser de disciplinas, estágio ou uma combinação dos dois. Ao analisar as diversas entrevistas realizadas para esta pesquisa e também de acordo com o trabalho de Ricci (2003), percebe-se que a formação do professor, até esse momento, não era um tema pautado pelo Departamento de História da UFMG, uma vez que essa formação se resumia, até então, a frequentar as disciplinas pedagógicas oferecidas na Faculdade de Educação (FaE) da mesma Universidade.

As discussões para a implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento duraram cerca de cinco anos, de 1996, quando da aprovação da LDB, até 2001, quando foi introduzida a versão curricular com as novas disciplinas. Segundo entrevista de um professor do Departamento, durante as primeiras discussões, sugeriu-se que parcela das 300 horas fosse absorvida pelo Departamento de História².

A partir das entrevistas realizadas para esta pesquisa, observou-se que a “opção” do Departamento de História da UFMG em ficar com parte da carga horária de “prática de ensino” foi fruto de intensos debates e disputas entre os profissionais da Instituição. Como indica Goodson (1995), o currículo é uma arena onde convivem vários tipos de interesses e relações de dominação. Desse modo, era de se esperar que surgissem conflitos durante as discussões e definições sobre a reforma do curso de História dessa Universidade. As falas desses professores revelam a existência de tensões entre a necessária adequação curricular frente às exigências legais da LDB e a apropriação das 180 horas de “prática de ensino” a cargo do Departamento de História. Cabe aqui destacar que o grupo de professores que compunha o Departamento não era homogêneo, havendo diferenças e divergências de opinião em relação à formação do professor de História.

² Dessas 300 horas de “prática de ensino”, o Departamento de História ficou com 180 horas, divididas em três disciplinas: as Práticas de Ensino de História I, II e III. As 120 horas restantes ficaram com a Faculdade de Educação, para serem desenvolvidas na forma de estágio supervisionado.

Por meio das entrevistas foi possível perceber a existência dentro do Departamento de História da UFMG de dois grupos de professores: um mais preocupado com a pós-graduação, a pesquisa e a formação de bacharéis e outro preocupado não só com essas questões, mas também com a formação de professores. Tal divisão foi melhor evidenciada quando se observou as posições que os docentes assumiram nas discussões sobre as reformas curriculares do curso de História da UFMG.

As posições assumidas por um dos professores entrevistados na pesquisa sobre a reforma curricular de 2001 o colocam no grupo de docentes que estavam mais preocupados com a pós-graduação, a pesquisa e a formação de bacharéis. O ponto central de suas preocupações era que o novo currículo espelhasse as linhas de pesquisa do Departamento e da pós-graduação. Segundo ele, a partir dessa reforma, o foco do curso, por causa do crescimento da pós-graduação, não seria mais a formação de professores:

Me parece que o lado da prática de ensino, de formação de professores... perdeu com isso. Quer dizer, na realidade, era uma proposta que tinha sido feita lá nos anos 80, quando um grupo achava que não deveria ter pós-graduação e ser realmente só formação de professores. E um outro grupo dizia: “Não! Nós temos que ter pesquisa! Qual é o papel de um Departamento de História na UFMG?” Então, esse grupo, de certa forma, acabou sendo hegemônico. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Apesar de esse professor considerar que o grupo da pesquisa e da pós-graduação tenha sido “hegemônico”, o grupo de professores preocupados também com a formação docente se fez representar, pois parte da carga horária de “prática de ensino” ficou no Departamento. Ainda segundo esse professor, apesar do Departamento ter aceitado parte da carga horária de “prática”, por meio da implantação das disciplinas de Prática de Ensino no curso de História, as discussões de caráter mais didático, relacionadas à educação básica, aconteceram muito pouco no Departamento:

Existem alguns professores que até têm sim uma preocupação com isso... mas todos eles são professores muito produtivos em termos da pós-graduação e não necessariamente apenas com essa área [refere-se à Educação] e como também nós temos excelentes professores que têm essa preocupação na Faculdade de Educação, eu acho que fica um pouco... Por mais que tenha boa vontade de alguns professores aqui etc e tal. Eu acho que ainda é... talvez não seja um projeto tão... da participação mais efetiva da formação, além da formação dos conteúdos de história propriamente. Essa reflexão de caráter mais didático, institucional e político do ensino, seja da escola pública, seja da escola particular, quer dizer, esse tipo de reflexão eu acho que é pouco feita aqui. E eu imagino que seja muito feita na FaE. Então, eu pessoalmente fico pensando assim: para mim, o ideal seria existir um trabalho mais articulado com a FaE, mais, vamos dizer assim, de um processo em que talvez essa formação de professores ficasse sob inteira responsabilidade da FaE, ainda que alguns professores daqui quisessem participar de algum modo mais efetivo nessa transição do aluno, num acompanhamento. [...] Tanto melhor serão esses professores quanto melhor forem os conteúdos de História que nós, no momento que eles estão aqui, estudarem com a gente. No momento que eles estão na FaE, eles vão discutir todas essas questões de política educacionais, de didática e essas coisas todas. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Para esse professor, toda a questão didático-pedagógica em relação à formação de professores, bem como debates e discussões à respeito da escola básica deveriam ficar a cargo apenas da Faculdade de Educação (FaE). É possível inferir que o Departamento, mesmo tendo concordado em criar disciplinas de Prática de Ensino, mas não tendo nenhuma linha de pesquisa na Pós-graduação sobre o “ensino de História”, acabe não contribuindo de maneira mais contundente para as discussões sobre o ensino e consequentemente para a formação de professores. Entretanto, em vez de propor a criação de uma linha de pesquisa sobre o “ensino de História” e, a partir disso, pensar em maneiras de buscar uma articulação maior entre graduação e pós-graduação, bem como entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, esse professor prefere deixar toda essa responsabilidade a cargo da Faculdade de Educação:

Se perguntar pra mim eu diria: “Tudo a cargo da FaE!” Eu sou uma pessoa muito tradicional. Eu acho que a gente compra pão é na padaria e peixe é na peixaria. Eu acho bacana essas pessoas muito inovadoras, que misturam tudo, mas, às vezes, eu acho que isso tem que ser um projeto completo. Então, alguns professores aqui têm pesquisa... por isso eles gostariam que fosse aqui. Eles até tem... Então, é saber em qual grau, qual comprometimento, qual grupo, qual organicidade, que linha de pesquisa? Então, não sei se é o caso. (Entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Todo esse discurso representa o pensamento de uma parcela dos professores do Departamento de História e demonstra que apesar das pesquisas sobre formação de professores e da legislação educacional apontarem para a importância de se romper com a chamada “fórmula 3+1” e com a interpretação equivocada de que a licenciatura é responsabilidade apenas das faculdades e departamentos de Educação, essa perspectiva ainda existe. Com isso, a nossa pesquisa mostrou que a discussão sobre “a quem cabe ministrar a disciplina Prática de Ensino” ainda não está superada. É justamente o contrário. Esta continua sendo um ponto de tensão, conflito e de relação de poder no interior do campo universitário. Segundo Souza (2007), apesar de não ser o principal problema da formação docente, a “fórmula 3+1” produziu historicamente uma cisão entre os conteúdos do ensino e os processos de ensino-aprendizagem. Disso deriva um entendimento equivocado de que cabe aos institutos o ensino dos conteúdos e à Faculdade de Educação o da docência, o que retiraria daqueles a responsabilidade pela formação de professores e limitaria esta à instrumentalização para o trabalho. (SOUZA, 2007, p. 38.) (Ver também DINIZ-PEREIRA, 2000). Anna Maria Carvalho e Denice Catani (1988) apontam na mesma direção ao colocarem que os institutos de conteúdos específicos e as faculdades de educação não assumem a corresponsabilidade nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura.

Apesar de parcela dos professores do Departamento entender que a FaE deveria ficar com toda a responsabilidade sobre a formação docente, decidiu-se, por meio de uma série de discussões³, que o Departamento ficaria com 180 horas da carga horária de “prática de ensino” e que estas seriam trabalhadas na forma de três disciplinas de 60 horas cada. Em um primeiro momento, imaginou-se que essas disciplinas funcionariam no recém-criado Laboratório de Ensino da FAFICH/UFMG, assumindo o mesmo nome desse espaço: “Laborató-

³ De acordo com as atas de reuniões disponíveis para consulta no Colegiado do curso de História da UFMG, a média de participantes das reuniões era de nove pessoas, contando com o coordenador do Colegiado, a secretária, discentes e docentes.

rio de Ensino I, II e III”. Posteriormente, elas ganharam o nome atual de “Prática de Ensino de História, I, II e III”.

A decisão sobre a criação das disciplinas de Prática de Ensino na FAFICH foi fruto de disputas entre os professores do curso, tanto os do Departamento de História como os da FaE. Como afirma Goodson (1995), na medida em que as mudanças no currículo são um processo que envolve escolhas e interesses, as lutas são quase inevitáveis. Pois, como nos lembra Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 08), as mudanças curriculares são processos constituídos de “conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.”

Dessa maneira, a defesa da criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História se deu por meio de um discurso sobre a “preocupação” de alguns professores sobre a ênfase do trabalho na FaE: “as questões dos métodos, do transmitir, esquecendo-se do conteúdo”. As falas abaixo reforçam esse discurso ao demonstrarem tal “preocupação”:

De um lado, eu fico preocupada com um certo discurso, um certo discurso... não estou dizendo que na Pedagogia haja uma homogeneidade nesse sentido, mas eu acho que uma parte do discurso que vem da Pedagogia, da Faculdade de Educação... isso não é só aqui na UFMG, acho que em outras universidades do Brasil também... é um discurso que ressalta muito as técnicas, propriamente a questão didática e uma certa crítica, que as vezes eu acho exagerada e ou infundada, na ênfase no conteúdo, então, critica-se o “conteudismo”. [...] A minha preocupação, eu acho que você estando fazendo Mestrado lá na Faculdade de Educação, talvez tenha uma visão bem mais clara do que eu sobre isso... mas a minha impressão é que há uma parcela dos pedagogos que, de fato, não dão a importância devida à formação na área do conhecimento, do conhecimento que se dá aula, privilegiando muito a parte didática, pedagógica, das técnicas do ensino e menos na formação da área. Eu acho que não se pode priorizar uma coisa ou outra. (Entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Eu acho que professores da Faculdade de Educação, ao darem a psicologia, ao darem a sociologia, eles se esquecem um pouco do que eles estão fazendo, quem é aquele público que esses professores estão lidando. Eu estou fazendo generalização apressada. Eu tenho colegas que eu tenho profunda admiração tanto aqui quanto na Faculdade de Educação e que são excelentes profissionais, que os meus alunos fazem os maiores elogios. Mas eu acho que falta essa... essa aproximação prática, sabe? Talvez, eu... A gente até tentou... com a psicologia, por exemplo... a psicologia não discute coisas que são básicas para o professor de História como as noções de tempo, espaço... E, fica se perdendo em coisas que... o bebê ...E não resolve, não resolve o problema que é aquilo com que... o problema que o aluno vai encontrar... o professor, o licenciando vai encontrar. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Desse modo, alguns professores usaram o argumento de que as disciplinas na FaE estavam muito desconectadas das discussões mais específicas sobre a formação de professores de História para reivindicar as “Práticas de Ensino” para o Departamento de História da UFMG. As “falas” dos professores entrevistados parecem demonstrar certa falta de conhecimento do que realmente ocorre na Faculdade de Educação, evidenciando ainda uma visão estereotipada em relação ao trabalho realizado na FaE.

Além da “preocupação” de alguns professores com o trabalho realizado na FaE, algumas entrevistas evidenciaram que se vivia um momento bastante favorável para a criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, pois a diretoria da FAFICH também se mostrava interessada nas questões relacionadas ao “ensino”:

Por tudo isso, nós pedimos, nós reivindicamos... Na época, havia um momento favorável... a diretoria estava acompanhando... até se criou uma sala com o nome de “Laboratório” e tal.[...] Eu fui um dos que defendeu a ideia de que a disciplina de Prática de Ensino... O Departamento deveria ter disciplinas de Prática de Ensino. Elas não deveriam ficar todas na FaE... (Professor D, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Foi feita uma proposta na FAFICH da criação de um laboratório de Prática de Ensino. [...] Então, essa ideia de criar um espaço próprio, um laboratório... porque achavam que essa era uma prática muito importante e que de alguma forma a FAFICH deveria participar dessa formação de professores também. Para não ser uma coisa assim: “Só lá na FaE... Ah não! Porque aqui é conteúdo, bacharelado e na FaE... a discussão é na FaE. [...] Então, essa foi a experiência... muito dentro desse contexto... mas ainda um pouco com alguns professores que sentiam que havia uma importância, que o Departamento deveria valorizar a formação de professores. Deveria discutir junto com a FaE essa... deveria dividir essa responsabilidade da formação de professores. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

É importante destacar que apesar do momento ter sido considerado favorável por alguns professores, houve resistências no interior do próprio Departamento de História que refletiam o desejo de alguns professores para que o Departamento não assumisse parte da carga

horária de “prática de ensino”, entendendo que a FaE deveria ficar com toda a responsabilidade sobre a formação pedagógica dos professores de História. Perceber as dimensões conflituosas na elaboração do currículo é algo de grande relevância, como já destacavam Goodson (1995) e Apple (1979). Deste modo e de acordo com as ideias desses autores, ao conhecermos as lutas existentes na criação e implantação das disciplinas de Prática de Ensino no currículo do curso de História da UFMG, isto nos auxilia a não naturalizar concepções e formas curriculares, que antes de tudo, são resultados de processos histórico-sociais.

Os conflitos em torno da criação e implantação dessas disciplinas também revelam a existência de relações de poder no interior no Departamento de História da UFMG. Essa questão nos remete a algo que Forquin (1993) aponta em sua obra quando se refere aos momentos de construção do currículo, nos quais a seleção de conteúdos é realizada por pessoas que “falam” de um “lugar específico”, situado em uma hierarquia social em que uns tem mais poder que outros. Dessa maneira, em meio a essas lutas, o discurso que prevaleceu foi o da implantação das disciplinas de Práticas de Ensino no curso de História.

Na versão curricular de 2001, as disciplinas de Prática de Ensino foram alocadas no 4º, 5º e 6º períodos. A proposta curricular do curso de História da UFMG, em 2001, apresentou ementas bastante parecidas para essas disciplinas, mudando apenas o recorte temporal.

Por meio dessas ementas, não foi possível ter muita clareza sobre o que era efetivamente trabalhado nas “Práticas de Ensino”, nem perceber uma conexão entre as três disciplinas. Também não ficou claro qual a natureza dessas disciplinas, se seriam teóricas, teórico-práticas ou somente práticas. Segundo entendimento de um professor do Departamento, elas teriam: “uma carga horária teórica zero e uma carga horária prática de quatro créditos”. Por meio das entrevistas e

dos programas de curso disponibilizados pelo Colegiado⁴, percebeu-se que essas disciplinas não tiveram os objetivos claramente declarados, ou seja, os professores que ministravam essas disciplinas poderiam trabalhar da maneira que achassem mais adequada:

...simplesmente nós pegamos uma carga horária para dar prática e você dá o que quiser desde que seja prática! Pode ser desde: “Vamos fazer atividades e disponibilizar para os alunos da rede e que eles venham aqui assistir”. Ou não: “Vamos dar aulas para nós mesmos”. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Os programas de curso apresentavam uma grande diversidade de temas abordados, como: “história e cinema”, “análise do livro didático”, “periodização da historiografia do livro didático”, “metodologia da investigação ao ensino de história”, “produção de material didático”, discussões sobre a escola atual, o currículo, as estratégias e a avaliação, “o que é ser professor de história hoje”, “a História nos séculos XIX, XX e XXI”, outras linguagens como revistas, jornais, Internet, música, “História do ensino de História”, entre outros.

A bibliografia proposta para fazer tais discussões é tão vasta quanto os temas. Entretanto, paradoxalmente, é possível destacar a pequena presença de textos relativos ao ensino e ao ensino de História, principalmente nos programas das disciplinas de Prática I e II. Algumas referências bibliográficas são citadas por todos os programas de curso: “História e Ensino de História” de Thaís Nívea de Lima e “Inaugurando a História e construindo a nação” de Lana Mara Castro e Thaís Nívea de Lima. Os demais textos sobre o “ensino” variam de programa para programa.

A criação dessas disciplinas no Departamento deixou a desejar, pois elas não conseguiram atingir seus objetivos iniciais, segundo depoimento dos próprios professores. Algumas razões apontadas para

⁴ No total foram reunidos dez programas de curso, sendo: cinco de Prática de Ensino I, de dois professores diferentes; dois de Prática de Ensino II, dos mesmos professores da Prática I e três de Prática de Ensino III, com um mesmo professor, único concursado para essa disciplina. Os programas são dos anos de 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2010. Tanto o Colegiado do curso quanto o Departamento não têm todos os programas dessas disciplinas. Todos os professores que ofertaram essas disciplinas foram contatados, mas somente alguns disponibilizaram os programas.

o não cumprimento dos propósitos iniciais dessas disciplinas foram: a falta de professores com um perfil específico para elas; o descompasso entre as linhas de pesquisa da pós-graduação e as discussões nas disciplinas de Prática de Ensino; a falta de diálogo entre as disciplinas de conteúdo e as “Práticas de Ensino” e, até mesmo, “uma certa desvalorização por parcela dos professores do Departamento em relação à formação de professores”.

Para tentar solucionar a questão da falta de professores com um perfil específico para ministrar as disciplinas de Prática de Ensino, realizou-se um concurso, em 2002, para “Prática de Ensino e História do Brasil”. Depois desse concurso, não houve mais nenhum outro com essa mesma ênfase no Departamento de História da UFMG. O único professor concursado para a Prática de Ensino assumiu de maneira mais efetiva somente a disciplina de Prática de Ensino III. As demais foram assumidas por professores “emprestados”, que demonstravam uma maior sensibilidade, um maior interesse na área de ensino ou, simplesmente, porque não havia mais ninguém para ministrá-las:

Os demais [professores de Prática de Ensino] vêm emprestados, fazem uma espécie de favor. Então, fica assim: sempre a prática é aquele “patinho feio” que ninguém pega ou que pega aquele que não tem muito prestígio para pegar outra. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

O problema que eu acho que nós temos até hoje... temos apenas um professor que tem uma dedicação maior e um interesse em ensino e pesquisa nessa área do ensino de História, particularmente de Prática de Ensino de História e de experiência de ensino de História no ensino fundamental, médio e superior [...]. E aí, as disciplinas de Prática de Ensino nem sempre eram ministradas por professores que tinham interesse mais claro nessa área. [...] Então, de fato, eu acho que ainda que tenhamos alguns outros professores no Departamento com interesses na área de ensino, [...] que chegaram a dar Prática de Ensino e tal, mas eu acho que para esses outros professores, este não é o foco principal do interesse. [...] Nem sempre encontravam professores realmente dispostos a dar a disciplina Prática de Ensino no Departamento. Alguns professores ofertavam, aceitavam ofertar, mas não era a primeira opção. (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

De uma forma ou de outra, têm alguns professores que estão se aproximando e ministrando sistematicamente esse ensino de Prática. Uns com desempenho melhor, outros com desempenho pior; uns com mais paixão, outros com menos paixão; uns como obrigação, outros não. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010)

Sobre o impacto⁵ da criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, apesar de alguns entrevistados dizerem que “houve ganho” com tal criação, pois o Departamento passou a pensar sobre a formação de professores, há sentimentos muito distintos em relação a esse ponto. Entre os entrevistados que consideraram que a criação das disciplinas de Prática de Ensino trouxe benefícios para o Departamento, alguns são mais otimistas quanto a esse “ganho”, outros nem tanto, pois acreditam que esse “ganho” não foi o bastante para provocar mudanças mais profundas:

Eu acho que houve uma série de dificuldades, mas assim, de um modo geral, a reforma de 2001, eu acho que foi mais positiva que negativa. Eu acho que tivemos mais ganhos do que perdas. Ganhos porque a formação do professor, apesar das dificuldades, ela passou a ser... tem um pouco mais de importância no curso. Ela começou a ser repensada. [...] Com a entrada das três “Práticas”, eu já falei anteriormente, eu acho que foi um ganho no sentido de fazer o Departamento pensar nisso. Então, levou o Departamento a pensar nessa questão da licenciatura, da prática de ensino. Eu acho que a entrada do professor [concursado para Prática de Ensino], que procurou casar muito bem tanto o interesse de ensino e pesquisa na área de ensino de História como o de Brasil Colonial, História do Livro e da Leitura, História das Edições... enfim, os campos de pesquisa que ele tem interesse. Ele sempre procurou fazer com que essas áreas fossem convergentes. Então, eu acho que foi um ganho para os alunos e, além disso, alguns outros professores do Departamento, mesmo que ainda que não tivessem pesquisa na área de ensino de História, mas que tinham um certo interesse nessa área, acabaram concordando em assumir disciplinas de Prática de Ensino. Eu acho que alguns foram mais bem sucedidos no ensino dessas disciplinas, outros nem tanto. Alguns ficaram mais tempo à frente dessas disciplinas, outros tiveram uma experiência efêmera. Mas eu acho que o ganho foi este: levar os professores a colocarem a questão da licenciatura como uma questão do Departamento. (Professor D, entrevista realizada com professora do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

Eu acho que não trouxe um impacto muito grande não. Sinceramente eu acho que não. Eu acho que a graduação aproveita muito mais o desenvolvimento da pós[-graduação]. Nós temos alguns pesquisadores que são realmente de ponta. Tem uma inserção nacional, internacional, sabe? E eu acho que isso, comparativamente falando, fala muito mais alto do que

⁵ “Impacto” entendido aqui como “efeito, influência nos acontecimentos” no Departamento frente à formação de professores.

essas questões aí. (Professor B, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 22/11/2010).

Eu acho que o impacto deixou a desejar. Eu gostaria que essa questão aparecesse de forma mais... aparecesse de forma melhor, com maior intensidade, com mais veemência nas nossas disciplinas, na prática nossa de sala de aula. Mas elas não têm aparecido. Não que eu consiga detectar. [...] Mas assim, continua, embora várias pessoas tenham preocupação, tenham interesse, continua sendo uma coisa muito desconectada da nossa prática. Até mesmo eu que estou falando. Porque a coisa está longe. Não está... Nós não temos aqui um ou dois professores ligados à Prática que ficam discutindo a questão da Educação de História. Agora mesmo está rolando um evento ali no Sônia Viegas, que alguns alunos do curso de História, em articulação com um professor da FaE, trouxeram uma escola para fazer. Por que eles quiseram trazer escola pra cá e não para a FaE? Porque eles querem colocar os meninos aqui para que o pessoal lembre que tem educação na jogada. Então, é uma perspectiva ainda muito ausente. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Então, os benefícios foram muito pequenos. Eu sou muito crítico em relação aos benefícios. Eu acho que houve algum benefício. Uma colega [da FaE], quando estava na Prática de Ensino, me disse que melhorou... a qualidade dos alunos que chegavam lá... a qualidade dos alunos que chegavam na FaE melhorou a partir dessa introdução, mas que tudo dependia muito do professor, de quem tinha sido professor desse aluno aqui. Então, um benefício pequeno e estreito. [...] O impacto para o Departamento foi, por um lado, chamar uma ou outra pessoa para atuar na área e, na maioria, um alheamento total já em relação à questão da Prática de Ensino e um preconceito também muito grande. Preconceito grande! Eu acho que ainda é uma coisa que não merece muito elogio, nem aprovação. Eu acho que, por exemplo, teve uma coisa que foi até positiva. Eu fiz um projeto... dois projetos de construção de material didático... até são materiais que estão no *site*... E isso, como ganhou dinheiro, bolsa para o Departamento, isso um pouco mudou a imagem dos professores. Mas assim, pouco. Continua sendo assim: trabalho dele, não trabalho nosso. [...] Ficou a parte. Ainda que eu tenha colegas que tenham dado algum retorno, mas ficou assim um trabalho muito, muito a parte. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

A maioria das pesquisas sobre formação docente aponta que em muitas universidades brasileiras, como o caso da UFMG, nas unidades de conteúdos específicos, como é o caso da FAFICH, existem dentro do mesmo curso a modalidade Licenciatura e Bacharelado, aparecendo uma duplicidade em seus objetivos: formar professores e pesquisadores. Muitos autores acusam um certo descaso com a Licenciatura por sua vinculação com a formação do professor, refletindo, dessa maneira, o desprezo com que as questões relacionadas ao ensino são tratadas nas universidades (DINIZ-PEREIRA, 2006).

Em suma, é possível constatar que a criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG foi, aparentemente,

resultado de uma “simples” adequação à legislação educacional, mas, indubitavelmente, aconteceu por meio de lutas e do estabelecimento de estratégias de parcela dos professores do Departamento para este ficar com uma parte da carga horária de “prática de ensino”. A criação de tais disciplinas no Departamento de História da UFMG parece ter sido um passo importante. No entanto, há ainda muito que fazer em relação ao compromisso com a questão da formação de professores de História nesse Departamento.

As mudanças curriculares implantadas em 2009

Em 2002, segundo ano de implantação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História da UFMG, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma Resolução⁶, estabelecendo que as licenciaturas devessem ter, no mínimo, 400 horas de “prática como componente curricular” e, no mínimo, 400 horas de estágio supervisionado. O Departamento começou, então, novos debates sobre essa nova exigência de adequação curricular, em fins de 2004 e início de 2005, sendo o novo currículo implantado somente a partir do segundo semestre de 2009.

A nova reformulação curricular, de acordo com um professor entrevistado para esta pesquisa, “se deu na marra”, “Não foi um projeto proposto; foi um projeto imposto!” A nova mudança não foi fruto de uma vontade interna, de uma maior preocupação com a Licenciatura, mas apenas para uma adequação às novas exigências legais colocadas pelo governo federal. Os professores entrevistados criticaram esse novo projeto por considerarem excessivo o número de horas de “prática” e de estágio. Segundo eles, seria muito difícil incorporar essa carga horária à estrutura curricular existente, o que acabaria resultando em um curso de História com uma duração de

⁶ O Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2/2002 tratam especificamente da duração da carga horária dos cursos de licenciatura.

quatro anos e meio ou cinco anos. Isto, na opinião deles, não seria viável.

O aumento que foi proposto... que foi imposto! ...é um aumento sem condições. As instituições não têm estrutura para dar conta disso. É um aumento que sacrifica em demasia os docentes e, sobretudo, os estudantes. Eu acho que ele é pouco razoável. [...] Essa proposta de aumento da carga horária de estágio e de prática foi uma proposta irrealista. Eu chego a dizer, quase irresponsável. Que não levou em consideração as condições reais das universidades de se organizarem para incorporá-las e nem das escolas de educação básica para receberem esses alunos. [...] Isso, então, criou uma dificuldade enorme para se incorporar essa carga horária à estrutura curricular existente. Há uma carga horária prevista para o curso de História e a gente lida com uma questão muito séria. A gente sabe muito bem que as instituições particulares de ensino criam mecanismos para driblar essa legislação. E a gente cumpre. Cumprindo a legislação, corria-se o risco de construir um curso de História que duraria quatro anos e meio... cinco anos. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Eu, particularmente, acho que 800 horas é um exagero! Porque eu não acredito que o aumento no número de horas, de fato, tenha necessariamente uma melhora qualitativa na formação desses professores. Eu acho que antes... na reforma que foi implementada em 2001, de fato, era muito pouco mesmo... Além das disciplinas da Faculdade de Educação, eram 120 horas de prática e estágio casadas, que, de fato, poderia ser considerado pouco. [...] De fato, é muito pouco porque o tempo que o aluno passava na escola era uma vivência muito rápida. Então, eu acho que o aumento, na época, para 300 horas de prática, com visitas a escola e tudo... eu acho que, de fato, naquela época, foi um aumento de se repensar as licenciaturas... Agora o aumento de 300 horas para 800, eu realmente acho bastante questionável. Porque obrigou os cursos de licenciatura a diminuir muito a carga horária de conhecimento específico. E nós decidimos não aumentar o curso além dos 4 anos, porque é um tempo que julgamos excessivo para o aluno ficar dentro da universidade. Até naquela concepção de que a formação é continuada, você pode ter quatro anos ou cinco anos, mas o bom profissional, na verdade, tem que aprender a aprender; na sua formação, ele tem que saber isso. Como buscar conhecimento de forma autônoma e como buscar esse conhecimento depois da graduação, por meio de novos cursos, seja de uma especialização ou pós lato-sensu ou cursos de extensão ou aperfeiçoamento. E, nesse sentido, quer dizer, você aumentar para cinco anos era uma decisão discutível, principalmente, no curso noturno... E então, decidimos manter o curso com quatro anos! Mas, para isso, tivemos que diminuir a carga horária de optativas e eletivas, de formação complementar, mais particularmente, de optativas, o que eu acho que não é necessariamente um ganho, eu acho que é uma perda! Eu sinceramente questiono muito essa decisão do MEC de aumentar para 800 horas... eu acho que 300 horas de prática ou de estágio bem pensadas e aperfeiçoadas em relação ao que era até 2008... eu acho que tinha que aperfeiçoar ou, talvez, aumentar para, no máximo, 400 horas ao todo, entre prática de ensino e estágio. Talvez fosse uma decisão mais realista e mais produtiva. (Professor D, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 15/12/2010).

O projeto de mudança curricular do curso de História da UFMG, de 2009, teve duas versões. Na primeira versão, conforme um professor do Departamento, participante da elaboração do novo projeto, procurou-se seguir à risca as determinações do Conselho Nacional de

Educação, sob a orientação da Pró-Reitora de Graduação da Universidade: Por meio de um depoimento bastante revelador de como as questões sobre “ensino” são ainda tratadas no interior do Departamento de História da UFMG, esse mesmo professor afirmou que essa primeira versão de reforma curricular foi amplamente “combatida” dentro do Departamento por mudar o perfil do curso, fazendo com que ele “se tornasse um curso com cara de formação de professores”; pela falta de recursos, tanto materiais quanto humanos, para fazer tais mudanças; pela falta de experiência e tradição em relação à formação docente; por mexer com os preconceitos dos próprios professores do Departamento que não viam o ensino como algo de grande importância:

Então, foi feita uma primeira versão. Essa primeira versão foi apresentada aqui no Departamento de História e foi uma versão enormemente combatida. Por quê? Porque ela mudava radicalmente o perfil do curso de História, na medida em que dava a esse curso a cara de formação de professores. Segundo, era um pouco aventureira na medida em que a gente não tinha material, recurso humano para fazer isso... a gente não tinha uma história, uma tradição... e mexia também com os preconceitos dos próprios professores do Departamento que vêem o ensino, a educação como algo de menor importância, menos distinção. A academia é uma instituição ainda do Antigo Regime. E aí, então, eles não viam com ânimo qualquer investimento que fosse... bons olhos, que fosse por aí. Então, o projeto foi sabotado! Eu quase apanhei quando apresentei o projeto. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

Conforme esse mesmo professor, com a mudança na coordenação da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, houve a possibilidade de uma “outra interpretação” sobre as exigências legais da Resolução 02/2002. Os elaboradores da nova versão curricular procuraram abarcar as “800 horas exigidas” da seguinte maneira: criaram-se duas novas disciplinas chamadas de “Prática de História”, no segundo e terceiro períodos, com 60 horas cada. Essas disciplinas tinham como objetivo contemplar todas as atividades que envolvessem uma dimensão prática para que fossem computadas como carga horária “prática” do curso. Ou seja, elas contabilizam as horas gastas pelos

alunos fazendo trabalhos “práticos”, não somente nas disciplinas de Prática de Ensino, mas em todas as disciplinas do curso. A criação dessa nova disciplina gerou algumas críticas dentro do Departamento. Chegou a ser chamada de “disciplina fantasma”, o que, segundo esse professor, “é um equívoco”, pois os alunos do curso de História “têm uma grande carga de leitura e pesquisa fora da sala de aula e isso precisaria ser computado”. Essa “outra interpretação” sobre as exigências legais, não seguindo a risca o que a legislação exigia, pode ser considerada uma maneira de “burlar” as indicações da legislação, apesar do depoimento desse professor tentar indicar o contrário.

Uma segunda mudança na estrutura curricular diz respeito às disciplinas de Prática de Ensino que sofreram uma remodelação, alterando o nome e passando a se chamar “Análise da Prática de História/Estágio de História I, II, III⁷”. Houve, com isso, um aumento de sua carga horária para 120 horas nas duas primeiras disciplinas⁸ e 135 horas na terceira⁹.

Nas ementas dessas disciplinas, diferentemente da versão curricular de 2001, percebe-se uma mudança considerável em relação às atividades e habilidades que se pretende desenvolver ao longo das três disciplinas, ou seja, percebe-se uma maior clareza quanto aos objetivos das disciplinas e a possibilidade de uma maior articulação entre elas. Alguns professores entrevistados também apontam para a existência de uma maior articulação não só entre essas três disciplinas,

⁷ Essas disciplinas continuaram a ser realizadas no Departamento de História. Outras duas disciplinas de mesmo nome: “Análise da Prática de História/Estágio de História IV e V” passaram a acontecer na Faculdade de Educação.

⁸ Análise da Prática Pedagógica/Estágio de História I: 120 horas das quais 30 horas são de orientação presencial e 90 horas de atividades de estágio compreendidas da seguinte forma: 30 horas no campo de estágio e 60 horas para elaboração de relatórios e planejamento de atividades; Análise da Prática Pedagógica/Estágio de História II: 120 horas das quais 45 horas são de orientação presencial e as demais 75 horas de atividades de estágio a serem distribuídas: 30 horas no campo de estágio e 15 horas para planejamento e elaboração de relatórios.

⁹ Análise da Prática Pedagógica/Estágio de História III: 135 horas das quais 45 horas destinadas à orientação presencial e 90 horas reservadas às atividades de estágio, sendo estas últimas assim distribuídas: 30 horas no campo de estágio e 60 horas reservadas para elaboração de relatórios e planejamentos.

mas também entre elas e disciplinas similares ministradas na Faculdade de Educação:

Essa três novas.... elaboradas na versão curricular de 2009 [...] as três disciplinas têm ementas... então, elas não são livres; têm prática... os objetivos são claramente declarados, as atividades são muito bem definidas. [...] Estas são três disciplinas profundamente articuladas. (Professor C, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 29/11/2010).

Se você observou, tem um contínuo... tem uma gradação, um crescimento... para que chegue na FaE um aluno, na sala de aula, regendo turma... nas Práticas de Ensino da FaE. (Professor A, entrevista realizada com professor do Departamento de História da UFMG, em 12/11/2010).

O projeto pedagógico de 2009 procurou, ao menos intencionalmente, promover um diálogo maior entre as disciplinas pedagógicas de conteúdo específico¹⁰ do curso de História da UFMG, buscando incrementar a qualidade da formação docente oferecida. Entretanto, como o projeto foi implantado somente a partir do segundo semestre de 2009 e as disciplinas de Análise da Prática de História/Estágio de História começaram a acontecer apenas a partir do primeiro semestre de 2011, não foi possível, durante a pesquisa, fazer um diagnóstico sobre a efetivação desse projeto, pois se tratava de uma mudança em curso.

Considerações Finais

Por meio desta pesquisa, percebeu-se que todo esse movimento para as reformulações curriculares no curso de História da UFMG – na última década, a de 2001 e a de 2009 –, foi resultado de grandes disputas e conflitos dentro do Departamento. Na medida em que a elaboração de um novo currículo envolve escolhas e interesses, os embates são praticamente inevitáveis, como nos indica Goodson (1995). Ainda conforme esse autor, como qualquer outra construção social, as modificações no currículo ocorrem em uma arena, no caso, o Departamento de História da UFMG, em que vários interesses, confli-

¹⁰ O termo “*disciplina pedagógica do conteúdo*” foi utilizado por Shulman (1987) para se referir às disciplinas, também conhecidas como “integradoras”, que fazem análises sobre a transposição do conhecimento científico da área para o ensino fundamental e médio.

tos, relações de poder e de dominação acontecem. Forquin (1993) aponta na mesma direção ao indicar que o currículo é um “produto social” que ocorre no interior de uma “arena social” enquanto resultado de interações e interpretações “negociadas” entre sujeitos colocados em posições sociais diferentes e, por isso, portadores de “perspectivas” divergentes (p. 83).

Nas reformas aqui estudadas, alguns grupos portadores de interesses e de ideologias específicas tiveram mais poder de imposição e de controle simbólico do que outros. As discussões sobre a criação das disciplinas de Prática de Ensino no Departamento de História não foram neutras, nem fortuitas. Elas implicaram em distintos interesses dos docentes do Departamento que incorporavam perspectivas diferentes e divergentes em relação à formação docente.

Perceber todos esses conflitos contribui para o entendimento que toda mudança curricular é complexa e envolve diferenças e divergências. Apesar da sociedade tender ao consenso e negar a necessidade do conflito em virtude de um equilíbrio social e da preservação do sistema, é necessário que os conflitos sejam encarados como uma dimensão básica e, em geral, dialética da sociedade (APPLE, 1979). Elucidar o contexto histórico, social, político e econômico em que se desenvolvem as mudanças curriculares, destacando a posição dos indivíduos envolvidos nos processos de elaboração desses currículos, bem como suas articulações, interesses, conflitos e lutas, favorecem tanto a visão das questões microsociológicas envolvidas nos processos de elaboração dos currículos quanto na análise macrosociológica dos mesmos.

Como todo ponto de chegada significa um outro ponto de partida, as questões aqui desenvolvidas podem ter outras significações. Nesta pesquisa, estiveram presentes opções, expressões, interpretações e escolhas teóricas. Contudo, esperamos que o que foi apresentado contribua para reflexões acerca das disciplinas de Prática de Ensino de História. Colaborando ainda com outras discussões mais específicas sobre a formação do professor de História.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. (org). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Formação Docente**, v.01, n.01, p.41-56, ago-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 01 jan. 2011.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>>

_____. Parecer CNE/CP 09/2001 de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

_____. Parecer CNE/CES 28/2001 de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação aos Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE, 2002^a. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. e VIANNA, Deise Miranda. **A quem cabe a licenciatura**. Ciência e Cultura, São Paulo, 40 (2): 143-47, 1988.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Relações de Poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Caderno de Pesquisa** nº 11, Dezembro / 2000.

_____. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura:** as bases sócias e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. As abordagens sociológicas do Currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, vol.21, nº 1, 1996.

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Tradução Atílio Brunnetta. 6ªEd. Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

_____. **Políticas de currículo e de escolarização.** Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MESQUITA, Ilka Miglio de; ZAMBONI, Ernesta. A Formação de Professores na Trajetória Histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: ZAMBONI, Ernesta; FONSECA, Selva Guimarães (orgs.). **Espaços de formação do professor de história.** Campinas, SP: Papitus, 2008.

RICCI, Cláudia Regina Fonseca Miguel Sapag; SILVA, Marcos Antonio da. **A formação do professor e o ensino de história. Espaços e dimensões de práticas educativas.** 2003. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu. Prefácio. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história. Tradução Atílio Brunnetta. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 1995.

SOUZA, João Valdir. (org). **Formação de professores para a Educação Básica:** Dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Proposta Curricular História 2001,** Belo Horizonte, 46 p.

_____. **Projeto Pedagógico 2009,** Belo Horizonte, 35 p.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – perspectivas. In: NETO, José Miguel Arias (org). **Dez anos de Pesquisas em Ensino de História.** Londrina: AtrioArt, 2005.



OLHAR PELO BURACO DA AGULHA: *PINHOLE* NUMA PROPOSTA DE ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Marcia Aparecida Gobbi

Universidade de São Paulo

Maria Cristina Stelo Leite

Universidade de São Paulo

Resumo

O presente artigo tem como proposta apresentar prática pedagógica que se utiliza do processo fotográfico pinhole. Entende-se tal prática como rica oportunidade para o estágio de formação de alunos que cursam a licenciatura em ciências sociais, futuros professores do ensino médio. O pinhole é apresentado como possibilidade de problematização de diferentes aspectos da sociedade, e encontra-se com o desejo de questionar o que está diante de nós. Um dos objetivos é estranhar e desnaturalizar diferentes situações. A sociologia da imagem é aqui apresentada brevemente, pelo pinhole, numa proposta de estágio de formação que considera os modos de ver dos alunos a partir da fotografia. Procura-se assim, enriquecer a experiência de formação e o uso de recursos didáticos.

**LOOKING THROUGH THE EYE OF
NEEDLE: PINHOLE PROPOSAL FOR AN INTERNSHIP
AND TEACHER TRAINING IN SOCIAL SCIENCES**

Abstract

The article aims to introduce the practice of teaching which uses the pinhole photographic process. This is a great opportunity for internship training for undergraduate student in social sciences, and for future high school teachers. The pinhole is presented as a possibility of questioning about different aspects of society, and also the desire of questioning what is in front of us. One of our goals is to surprise and desnaturalize different situations. Pinhole process briefly presents sociology image in a proposed training internship which considers the ways students investigate photography. Additionally, it aims to enrich the educational experience and the use of teaching resou.

Keywords: Sociology, Photography, Education.

Ver vendo

Otto Lara Rezende

De tanto ver, a gente banaliza o olhar - vê... não vendo.

Experimente ver, pela primeira vez,
o que você vê todo dia, sem ver.

Parece fácil, mas não é:
o que nos cerca, o que nos é familiar,
já não desperta curiosidade.

O campo visual da nossa retina é como um vazio.
Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta.

Se alguém lhe perguntar o que você vê
no caminho, você não sabe.

De tanto ver, você banaliza o olhar.
(...)

O hábito suja os olhos e baixa a voltagem.

Mas há sempre o que ver:
gente, coisas, bichos. E vemos?

Não, não vemos.

Uma criança vê que o adulto não vê.

Tem olhos atentos e limpos
para o espetáculo do mundo.

O poeta é capaz de ver pela primeira vez,
o que de tão visto, ninguém vê.

Há pai que raramente vê o filho.

Marido que nunca viu a própria mulher.

Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos...
é por aí que se instala no coração
o monstro da indiferença.

Ciências Sociais e educação, temática desafiadora. Embora campos teóricos da educação dialoguem há tempos com as Ciências Sociais, em especial com a Sociologia, não temos um exercício tão fácil quando as colocamos em diálogo com as práticas pedagógicas e a formação docente. Desafio ainda maior, quando são propostas reflexões sobre práticas pedagógicas, estabelecendo diálogos entre Sociologia, Educação e Formação de Professores. Práticas de pesquisas de opções sociológicas ou antropológicas têm muito a contribuir com a formação docente, em especial, quando se pensa em alunos de licenciatura em Ciências Sociais. Contribuições estas que, presentes na formação original dos/as alunos/as, podem ser constantemente problematizadas durante a licenciatura e depois quando em exercício da profissão. Por se acreditar que há características particulares voltadas para a formação de cientistas sociais e outras específicas para a formação de professores que atuam na educação básica com as ciências sociais como disciplina escolar, as problematizações, conteúdos e discussões são diferentes, por que, como já se disse, voltados à formação docente. Essa especificidade deve ser considerada, sob pena de termos meras transposições de conteúdos que pouco, ou nada, questionam as finalidades de seu uso. Segundo Meireles e Schweig (2012),

Desse modo, para que haja um debate mais estreito com a área da Educação é necessário que a disciplina de Antropologia repense a si própria. É preciso, portanto, que a disciplina busque respostas no que se refere à aplicação e intervenção de seu saber, desenvolvendo novas formas de operacionalização não voltadas exclusivamente à pesquisa acadêmica. Para isso, é necessário que os antropólogos se apropriem das produções realizadas no âmbito do campo da Educação para construir, em conjunto, novas estratégias de atuação. É no sentido deste movimento que identificamos aqui algumas demandas que abrem novas frentes de reflexão e atuação para a Antropologia, especialmente na Educação Básica. (p.84)

Cá entre nós, importante observação que merece ser ampliada aos estudos sociológicos, não sendo pertinente somente à Antropologia. As construções de estratégias de atuação podem ser pensadas em conjunto com a licenciatura expressando a formação específica do/a futuro/a professor/a do ensino médio.

Busca-se, neste artigo, refletir, ainda que de forma breve, sobre diferentes modos de olhar e pensar, a partir das Ciências Sociais, sobre questões relacionadas à docência. Grande desafio, uma vez que a temática, bastante complexa, guarda em si as mais diversas contribuições teóricas, ao mesmo tempo em que reflete disputas pela constituição de campos teóricos e práticos, pela presença da disciplina sociologia no currículo obrigatório dos/as estudantes da escola básica, em especial no Ensino Médio e também debates sobre a formação docente e o que há de particular em conteúdos e metodologias de ensino de Ciências Sociais.

Neste artigo, serão relacionadas questões referentes ao estágio e formação de professores/as, em especial de futuros docentes da disciplina escolar sociologia, ministrada para alunos/as do ensino médio. Faz-se aqui um pequeno recorte propositivo: a formação docente pensada em cursos de licenciatura em Ciências Sociais, privilegiando apenas a constituição do olhar sociológico a partir do uso de prática fotográfica com *pinhole*. Esse recorte deve-se aos limites pertinentes a escrita de um artigo e ao desejo de apresentar uma forma de atuação docente, sem desconsiderar outras linguagens e conteúdos que podem estar presentes ao longo do processo de formação.

Discutir e criar condições para se pensar sobre os diferentes modos de olhar constitui-se como aliado das importantes discussões sobre estranhamento e desnaturalização, que aparecem como urgentes em nossos processos de formação, mas que se encontram, boa parte das vezes, apartados dos mesmos. Acredita-se que os estágios se oferecem como rica oportunidade para refletir sobre a docência a partir de observações e práticas em exercício no estágio, em oficinas, debates, planejamentos de aulas, consultas à comunidade escolar, discussões com o grupo de alunos e alunas ao longo da licenciatura. Nisto reside a preocupação deste artigo de que as práticas pedagógicas propiciadas nos estágios possam ser elaboradas a partir de debates em aulas, oficinas e aulas ministradas pelos alunos/as como um primeiro exercício da docência. O papel dos professores/as é bastante importante. Ele servirá como orientador durante o processo por atuar em

campos diversos: mediação entre alunos e alunas e futuros professores e professoras, entre esses e os demais envolvidos no processo; formação e prática profissionais, especialmente voltadas à ação pedagógica, sem esquecer-se da importância em elaborar conjuntamente o que poderia ser chamado de “estar junto” entre professores e alunos e alunas, em constante comunicação, numa perspectiva de dupla via e não hierarquização ou vulgarização de saberes. A perspectiva adotada aqui é a de que o estágio tem caráter investigativo que orientará continuamente a ação docente em diferentes espaços de exercício profissional. Para tanto interagir com realidades educativas de salas de aulas, em todos os seus aspectos, é algo vindouro.

Para tanto, destaca-se a fotografia, entre tantos outros, como recurso que promoverá parte de uma formação docente. Não sendo o único, reúne aspectos bastante positivos quando pensamos em alguns conteúdos a serem abordados em Ciências Sociais, tal como, estranhamento e desnaturalização, questão fundante para formação humana e com a qual cientistas sociais, são privilegiados e podem, sem dúvida, contribuir com a formação de jovens alunos/as. A fotografia é compreendida aqui como fonte documental e linguagem que pode ser discutida e tornar-se oportunidade para distintas abordagens nos estágios e posteriormente nas aulas regulares que serão ministradas pelos futuros professores/as, ainda em início de formação. As imagens fotográficas, bem como, saídas fotográficas que consistem em promover outros espaços, que não a escola, mas também ela, são privilegiados para constituição do olhar dos estudantes. Bairros, centro da cidade, lugares poucos vistos dentro da própria escola, se oferecem como excelentes recursos para observação e registro, promovendo fecundas discussões posteriores. Isso pressupõe discussões amplas que antecedem e encontram-se no processo de preparação, até a finalização do trabalho. Textos, debates, fotografias de outras épocas, de família proporcionam problematizar espaços e ambientes. Promovem o pensar e a desnaturalização do o que é sempre visto, num cotidiano arrebatador que impede de olhar com mais acuidade. As chamadas saídas fotográficas se

constituem como importantes recursos na prática docente dos/as professores/as de sociologia, compondo-se como trabalho de campo, em que a investigação sociológica, voltada para a formação de estudantes da educação básica, portanto com todas as suas especificidades, é considerada parte integrante e fundamental.

Quanto ao uso da fotografia, não se trata de reduzi-la a mero recurso didático, instrumento para transposição didática de conteúdos, o que seria trair a história da fotografia como autônoma e propiciadora de diversas formas de ver, de amplos debates, concepções variadas. Vale sublinhar que não se trata somente de veículo de conteúdos escolares, aleatoriamente escolhidos, com pouco significado para todos os implicados. A fotografia, enquanto linguagem, torna-se também objeto de reflexão e prática ao longo das aulas em diferentes situações provocadoras. Trata-se de ressaltá-la em suas características complexas, cuja polissemia merece abordagem específica junto aos alunos/as, sobretudo, quando urge problematizarmos a sociedade imagética em que todos estão inseridos, mas que nem sempre olhamos, tal como bem apontado por Otto Lara Rezende, na epígrafe deste texto.

A fotografia, em seus diferentes processos, pode ser utilizada como importante instrumento metodológico em todos os níveis de ensino, desde que considerada em sua inteireza. Poderá compor um conjunto de práticas pedagógicas junto aos professores e professoras da disciplina Sociologia no ensino médio e, anterior a isso, de alunos e alunas em percurso de formação de professores. A licenciatura em Ciências Sociais e o estágio configuram-se, deste modo, como momento profícuo para construção de conhecimentos em que debates voltados para teoria e práticas de ensino podem ocorrer, tendo como objetivo voltar-se para a escola propriamente dita, como rico espaço formativo em tudo o que a cerca e a constitui.

Vale ressaltar que será enfatizada neste artigo a fotografia *pinhole*, também denominada fotografia artesanal ou buraco na agulha, como proposta para se construir prática de desnaturalização e estranhamento na disciplina de sociologia no ensino médio, em conformidade com as propostas contidas

nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia (2006), em que esta prática será discutida de modo bastante pertinente à formação de professores/as, coadunando-se aos fios condutores dos estudos sociológicos e antropológicos. Deste ponto de partida se propõe aqui reflexões sobre a formação docente, elegendo formas de olhar a partir das fotografias como princípio norteador. O debate proposto aqui para a formação de professores de sociologia para a educação básica, em especial, Ensino Médio, advém do desejo pelo diálogo e por problematizar práticas de olhar impostas e cultivadas em nossa sociedade, implicando modos de ver e usos sociais das imagens, não somente fotográficas, ainda pouco questionados em nossos conteúdos escolares.

Há plena concordância com pesquisas que propõe a extensão dos estudos sobre o visual para além das obras de arte, provocando-nos a pensar sobre diferentes elementos constituidores da sociedade de modo a questioná-los, estranhando o já naturalizado e, com isso, o que é fundamental em nossa formação, conquistando a capacidade de pensar sob outros pontos de vista.

A câmera *pinhole*, sugerida aqui como componente de oficinas a serem realizadas com alunos, ao captar imagens provoca discussões oportunas aos processos de formação: é possível acreditar como reais aquelas imagens em que a realidade representa-se distorcida, modificada, apagada? Reproduz o real? Ela é avaliada aqui como importante oportunidade para se provocar o pensamento sociológico, ou ainda, na acepção de Wright Mills, para se constituir a imaginação sociológica entre os alunos/as algo de que carecemos. Pode-se compreender o mundo, junto aos alunos e alunas, a partir de vários pontos de vista e problematiza-los, ao mesmo tempo, em que a própria construção deste material serve como motivador de ricas conversas sobre as tecnologias de última geração tão vangloriadas por todos e que compõe a sociedade de modo aterrado.

O pinhole é considerado como proposta fecunda por tratar-se de processo fotográfico artesanal que implica longo percurso até a captação de imagens e revelação. Do ponto de vista prática, é importante destacar que alguns materiais são necessários, sem eles não é possível confeccionar a câmera.

Faz-se necessário, na escola, em primeiro lugar, além da aquisição de materiais básicos para a produção, tais como papel fotográfico e produtos químicos, criar-se uma tenda para execução do processo de revelação das fotografias. Essa tenda, que nada mais é que uma barraca escura portátil, feita com tecido preto e uma abertura para entrada e saída dos alunos enquanto revelam suas imagens, tem a praticidade de ser levada para diferentes espaços proporcionando que todos possam usufruí-la. A única ressalva é que deve ser garantida que a mesma permaneça totalmente escura, sem qualquer passagem de luz. Após a confecção da tenda, aí sim, seguimos com a captação de imagens propriamente dita.

Voltado ao vagar, o *pinhole* exige olhar atentamente, investigar o espaço, conhecê-lo, analisa-lo. A observação, geralmente voltada à luz, fundamental para a fotografia, pode promover a reflexão sobre a relação entre fotógrafo e o entorno social e natural em que se encontra. Com isso, a problematização e crítica sobre os diferentes espaços e o que o mesmo promove encontram-se privilegiados. Estranhamento e desnaturalização em atos de curiosidade e questionamento pelo mundo encontram-se presentes, constituindo importante oportunidade para formação de todos. Apesar de não ter sido tão influente no universo da fotografia, as imagens capturadas com câmeras-*pinhole* fizeram parte de uma história paralela da fotografia, e que muitas vezes é esquecida, seja pela limitação de seu alcance, seja pelas características da fotografia resultante da *pinhole*. Ainda dentro da linha historicista adotada, as fotografias com *pinholes* foram deixadas de lado após o início do século XX. A necessidade de aparelhos fotográficos cada vez mais rápidos e o surgimento de uma cultura imagética de alta velocidade definitivamente selaram qualquer possibilidade que as *pinholes* poderiam ter para resistir ao tempo inseridas num processo comercial. (Goveia, 2005, p.52)

Embora polissêmica e apresentando amplo potencial como recurso didático para aulas de sociologia com jovens em formação como futuros professores/as, deve-se ter clareza de que não pode se constituir como panaceia para os problemas sociológicos, ou ainda pior, para questões re-

lativas à educação e formas facilitadoras da aprendizagem de conteúdos específicos. Vale perguntar qual o sentido do uso de imagens, captadas pelos/as alunos/as ou lidas por eles, para o ensino de uma disciplina. Sabe-se que por vezes, imagens fotográficas, desenhos e pinturas encontram-se como meros apêndices a ilustrar livros didáticos, pouco são observadas por todos que se relacionam com esses materiais didáticos e pouco oferecem como informações sobre conteúdos referidos ao longo dos textos escritos. Textos imagéticos e textos escritos ficam apartados e não provocam a capacidade de compreensão dos/as alunos/as.

Para tanto, há que privilegiar uma formação docente em que a capacidade de investigar e usar imagens seja ampliada. Sugerir que alunos tragam fotografias de suas casas como mote para discutir as representações imagéticas, observar diferentes imagens contidas em revistas e livros, problematizar o uso das fotografias em espaços escolares, mostrar imagens fotográficas de fotógrafos diversos, constituem-se como práticas importantes que visa questionar o que nos é apresentado pelo universo imagético e ao qual estamos expostos cotidianamente. Ainda assim, vale ressaltar o caráter ativo do sujeito que se encontra nessa atual profusão de imagens, chamando a todos a observar e realizar análises críticas do contexto social em que vivem.

Contudo, temos também que a presença das imagens é provocadora de compreensões e indagações sobre as variadas tessituras narrativas que as compõem, e sobre aquelas que promovem modos de ver do outro, ao mesmo tempo, em que sua presença pode evidenciar usos sociais e constituição de grupos sociais, à moda dos estudos de Bourdieu (2002) considerando isso, é que propomos a fotografia pinhole como possibilidade de formação docente. Não como técnica, mas como forma de olhar e compreender realidades em que, se questiona o cotidiano e as relações nele implicadas, ao mesmo tempo em que imaginação, curiosidade estão presentes com forma de compreender e inventar outros mundos.

Licenciatura e estágio: oportunidades para conhecer e construir a docência

Após amplos debates e lutas por sua obrigatoriedade em todos os currículos do ensino médio brasileiro, a disciplina escolar Sociologia voltou a compor o currículo do ensino médio paulista no ano de 2009, depois dos demais Estados brasileiros. Não se trata aqui de recuperar aspectos da história desta disciplina, já amplamente estudados por Machado (1986), Meksenas (1995), Carvalho (2004) e Silva (2006). Ao longo de mais de um século a sociologia figurou e deixou de figurar no currículo escolar de Estados e Municípios brasileiros de modo intermitente. Presença e ausência que, sem dúvida, demanda reflexões sobre a importância de pensarmos em conteúdos específicos, metodologias de ensino, escola e seus diferentes segmentos, docência como profissão e a especificidade da docência e tudo que a envolve quando falamos em Ciências Sociais e as especificidades de uma docência em construção. Ao considerarmos a importância de refletir sobre a formação de futuros docentes nas licenciaturas, em especial, para formar professores/as de sociologia para o Ensino Médio, vale lembrar que as práticas pedagógicas em sala de aula, ao longo do estágio, apresentam-se como fontes enriquecedoras para o conhecimento sociológico, temáticas e reflexões sobre as ações pedagógicas podem surgir melhorando a prática e a elaboração de aulas, bem como, o estar junto aos alunos/as valorizando-os, o que sem dúvida, constitui-se como aspecto fundamental para a docência e para a formação dos/as alunos/as.

O uso da fotografia propicia que se enfrentar o desafio de construir modos de ver e compreender diferentes aspectos sociais com a contribuição das Ciências Sociais, aproximando-as da escola e tudo o que a envolve, isso significa ato contrário à concepção bacharelesca que sempre esteve presente na composição desta área e de estudantes de graduação. Grande questão a ser avaliada e proposta é: como ensinar e problematizar conteúdos sociológicos tendo recursos visuais como auxiliares? Há usos possíveis para as imagens? Quando elas entram nas escolas? Estão presentes? Docentes em

exercício têm se preocupado com os modos de ver de seus (as) alunos/as? Têm criado situações de aprendizagem em que esta questão seja posta?

Refletir sobre o potencial da fotografia em seus diferentes processos, bem como demais recursos visuais, implica pensa-la como recurso didático, ou seja, em sua relação com a educação e a formação docente. Contudo, vale sublinhar, que não servem apenas como veículos para adequação de conteúdos, num processo de transmissão de informações, ou transposição didática de diferentes áreas de conhecimento. Podem ser concebidos como recursos, sem esquecer-se que guardam em si inúmeras possibilidades de compreensão e uso, para além de comportarem-se como transportes de conteúdos escolares. Há que considerar também os contextos diversos em que as práticas pedagógicas ocorrem, ou mesmo, que as escolas possuem culturas que necessitam ser conhecidas e respeitadas. Não há hierarquia entre os conhecimentos. Há que considerar aqueles previamente elaborados na escola em relação àqueles oriundos de meios acadêmicos. É importante considerar a proposta contida nas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Sociologia, em que desnaturalizar e estranhar aspectos do cotidiano escolar, bem como, do bairro ou cidade, não são meros conteúdos disciplinares, mas sim, formas de cultivar olhares e incentivar o pensamento sociológico.

Pode-se supor que devido à intermitência com que a disciplina tem se apresentado ao longo de sua história no Brasil, e ainda mais, no estado de São Paulo, não tenhamos acumulado tantas experiências e reflexões sobre práticas docentes, estágio e formação de professores/as voltados especificamente para a área de Ciências Sociais, implicando certa fragilidade na composição da área, contudo, ainda que consideremos esse aspecto, sua história e estudos já realizados, contribuem para que problematizemos sobre práticas docentes e currículos propostos e, ainda mais, que reflitamos sobre as reais necessidades dos/as alunos/as em formação.

Vale ressaltar, quanto aos resultados da presença da disciplina escolar sociologia no ensino médio que, segundo Silva (2003), houve uma expressi-

va retomada nas discussões sobre o ensino de Sociologia para o nível médio, implicando certa regularidade na produção acadêmica sobre o tema, o que até então tinha a fragmentação como característica predominante. Ainda assim, entre ânimos e desânimos gerados nos intervalos em que a disciplina Sociologia comporá o currículo escolar é possível e necessário programar pesquisas e reflexões sobre a formação de professores/as objetivando conhecê-la mais profundamente e contribuir com a constituição deste campo teórico e prático.

Na composição da formação do futuro professor e da futura professora, o estágio é concebido, como rica proposta para a formação docente e oportunidade para aliar teoria à prática a partir das discussões que se alinhavam nas aulas, promovendo interação entre escola e diferentes dimensões do cotidiano, tantas vezes, pouco conhecido pelos alunos/as em formação.

Fotografia: estranhar para olhar, olhar para estranhar

Datada do século XIX a fotografia passou por transformações até tornar-se suporte de imagens muito comuns a todos, ao ganhar notoriedade, percebe-se que lhes são destinados distintos usos sociais que variam segundo classe social, gênero e período histórico em que se encontram. Torna-se cada vez mais popular, ao tomar a todos no desejo de registrar as mais diversas cenas do cotidiano, sobretudo com os celulares que possuem câmeras fotográficas, facilitando, que a cada minuto tenhamos nossas ações captadas e registradas por alguém, quando não por nós mesmos, ao colocarmos as câmeras diante de nossos corpos clicando freneticamente em poses que pretendem durar até a posteridade, ou, como se observa, até a próxima clicada diante da aparição de outra cena avaliada como mais interessante.

Diante desse cenário, cabe perguntar: Quais os usos sociais que diferentes processos fotográficos podem proporcionar nos campos educacionais, em especial na formação de professores/as da área de Ciências Sociais no ensino médio? Quais os usos que esta forma de documento e linguagem tem

adquirido dentro das escolas? Como as fotografias e o ato fotográfico podem ser utilizados no currículo como forma de ver o cotidiano de alunos e alunas no ensino médio? Trata-se de perguntas que se conformam a práticas de formação e promovem reflexões sobre formas de usar, olhar e propor ao outro – jovem do ensino médio – que o faça, ao mesmo tempo em que favorecem a investigação em diferentes contextos vividos ou experimentados pelos alunos em formação.

Com intuito de problematizar os usos da fotografia, tirar fotografias em variados processos é importante. Modos de ver vão surgindo e se revelando e implicam o estranhamento em relação ao cotidiano, por vezes, já tão naturalizado por todos nós, independentemente da faixa etária e nível de ensino. Inicialmente, afirmou-se neste artigo a importância de olhar e problematizar as imagens captadas, os modos de ver, quem tirou as fotos, estranho aos olhos de quem captura a imagem, mas, talvez ainda mais aos olhos de quem as olha.

Imagens fotográficas ensejam variadas questões, apresentam diferentes informações, chamam ou não a atenção de quem as observa, elas, fundamentalmente, educam. Provocam. Quando nos referimos às imagens fotográficas percebe-se que há muito a discutir e descobrir a partir delas, considerando que têm participado do cotidiano das pessoas, incorporada à vida de todas as camadas sociais, de maneiras cada vez mais diversificadas, como já mencionado.

Busca-se em aulas e saídas fotográficas como elementos constituidores do estágio, estimular o debate sobre esse instigante artefato cultural, enfatizando as fotografias criadas por meninos e meninas alunos do ensino médio. Temos, com isso, temática ainda bem pouco estudada e mais, recurso didático pouco utilizado e raramente problematizado nos campos educacionais como instrumento de coleta de dados e motivador de estudos, fomentador de currículo e debates sobre modos de olhar de jovens sobre o cotidiano extra e intra escolar, em particular.

Curiosidade presente refere-se aos registros dos alunos em suas fotos. Quais aspectos são apresentados que nos permitem conhecer mais sobre eles e

sobre seu cotidiano? Quais aspectos são conhecidos e reconhecidos entre as representações contidas nas fotos tiradas pelos/as alunos/as? É possível fazer disto conteúdo e variados problemas a serem abordados em aula, ou mesmo, auxiliares na composição curricular em ciências sociais? Como fazer, do que é apontado pelos alunos nas imagens captadas, conteúdos a serem abordados em aulas? Como utilizar processos fotográficos, como o *pinhole*, de forma a “estranhar” a cidade e a escola, que se constituem como espaços por vezes pouco percebidos em sua inteireza, e ainda menos, problematizados como componentes curriculares quando na perspectiva dos/as alunos/as? A fotografia apresenta-se como importante recurso a ampliar o olhar daquele que fotografa, ao mesmo tempo, de quem olha para este artefato cultural. Kossoy (2005) afirmará que ela nos educa. Bourdieu (2002) nos informa sobre a criação de sociogramas utilizando as fotografias, com os quais podemos conhecer aspectos invisibilizados do cotidiano de seus autores, bem como de quem as guarda. Elemento importante quando problematizamos fotografias escolares.

Defende-se que essa potencialidade da fotografia, como linguagem enriquecedora de práticas pedagógicas, seja abordada teoricamente e praticada em oficinas que visam fornecer subsídios para formação de professores e professoras de sociologia no ensino médio. Experimentar e problematizar o ato fotográfico e a fotografia como representação do real e não retrato fiel da mesma constitui-se como oportunidade para se discutir o olhar de adultos/as professores/as, bem como, de alunos/as, ao mesmo tempo em que contribuem com a composição do currículo e dos sentidos dados à escola.

Ainda que brevemente, faz-se necessário comentar sobre o olhar de estranhamento e a imaginação sociológica que, neste artigo, ao se propor a pensar sobre estágio e formação docente, adquire envolvimento com a prática pedagógica, e essa, relacionada à fotografia, tal como proposto nesse artigo.

É por isso, em suma, que por meio da imaginação sociológica os homens esperam, hoje, perceber o que está acontecendo no mundo, e compreender o

que está acontecendo com eles, como minúsculos pontos de cruzamento da biografia e da história dentro da sociedade. Em grande parte, a visão autoconsciente que o homem contemporâneo tem de si, considerando-se pelo menos um forasteiro, quando não um estrangeiro permanente, baseia-se na compreensão da relatividade social e da capacidade transformadora da história. A imaginação sociológica é a forma mais frutífera dessa consciência. Usando-a, homens cujas mentalidades descreviam apenas uma série de órbitas limitadas passam a sentir-se como se subitamente acordassem numa casa que apenas aparentemente conheciam. Certo ou não, com frequência passam a sentir que não podem proporcionar-se sumulas adequadas, análises coesas, orientações gerais. As decisões anteriores que pareciam sólidas, passam a ser, então, como produtos de uma mente inexplicavelmente fechada. Sua capacidade de surpresa volta a existir. Adquirem uma nova forma de pensar, experimentam uma transavaliação de valores: numa palavra, pela sua reflexão e pela sua sensibilidade, compreendem o sentido cultural das Ciências Sociais. (Wright Mills. p.14)

A surpresa e o deslocamento podem advir da prática fotográfica e de problematizar as imagens obtidas. Porém, trata-se de exercício vital este que devemos tomar com frequência nas escolas. Cada linguagem presente na escola, mobiliza a construção de diferentes sentidos para o mundo, bem como, movem formas de pensar e elaborar olhares diversos sobre o mundo, o que é, seguramente diferente com a presença de câmeras fotográficas. A imaginação situa-se a serviço das referências na construção do pensamento sociológico, e ainda mais, na construção do conhecimento a cerca das realidades sociais.

Mas, como e o que olhar? Como construir câmeras *pinhole*? Sair fotografando tudo e todos? Como lidar com os/as alunos/as? Como são concebidas naquilo que tange à autoria dos fotógrafos/alunos? Como já mencionado, o *pinhole* encontra seu espaço neste artigo como forma de refletir e promover o pensamento sociológico entre e com os/as alunos/as. Nada de tão original como proposta, sabemos, contudo, ainda hoje, observa-se muitas vezes, que o uso de imagens e outras linguagens no ensino de

sociologia são pouco convencionais, ou mesmo, passíveis de críticas quanto a sua eficácia. Segundo Martins (2005),

é esse renascimento de ideias e horizontes perdidos, na dominância do factual e do absoluto nas ciências sociais, que nos convida ao diálogo com as inteligências narrativas que há na vida cotidiana através dos mais diversos gêneros criadores de imagens e imaginários: a fotografia, o cinema, a arte, a musicalidade, as performances, as novas tecnologias, etc.

Martins (op.cit) não está preocupado com recursos didáticos para o ensino de sociologia, mas apresenta-nos defesa que se coaduna aos interesses pela busca de formas de compreender e pensar sobre diferentes contextos sociais contribuindo, portanto, para que pensemos que quando ensinamos sociologia para a juventude do ensino médio, preocupar-nos com seus modos de ver, problematizarmos práticas pedagógicas que procurem descristalizar concepções tão presentes em nós, promovermos a atenção para a vida cotidiana através de imagens e outras linguagens, se constitui como rica oportunidade para a formação de alunos e professores em exercício de sua profissão.

Apesar de não ter sido tão influente no universo da fotografia, as imagens capturadas com câmeras-pinhole fizeram parte de uma história paralela da fotografia, e que muitas vezes é esquecida, seja pela limitação de seu alcance, seja pelas características da fotografia resultante da pinhole. Ainda dentro da linha historicista adotada, as fotografias com pinholes foram deixadas de lado após o início do século XX. A necessidade de aparelhos fotográficos cada vez mais rápidos e o surgimento de uma cultura imagética de alta velocidade definitivamente selaram qualquer possibilidade que as pinholes poderiam ter para resistir ao tempo inseridas num processo comercial. (Goveia, 2005, p.52)

Estamos imersos em imagens, estas por vezes, produzidas em profusão, impedindo o olhar. Nesse contexto, por que propor a discussão e formação utilizando o pinhole? Trata-se, segundo Goveia (op.cit), de excelente oportunidade de orientarmos nossas reflexões em direção contrária aos clichês e, com isso, discutirmos para além do próprio processo fotográfico, a partir dos procedimentos de captação e revelação das imagens e delas propriamente dito.

Refletir sobre as fotografias pinhole como narrações visuais, observar aspectos de sua história é importante, uma vez que, quando pensamos em afirma-la junto ao processo de formação de professores/as a transformação dos processos fotográficos implicando cultivos de forma de ver, não compa-

rando ontem e hoje, mas problematizando a necessidade imediata de se obter imagens em contraposição aquilo que o pinhole pode oferecer. O *pinhole* se oferece como oportunidade, não somente para reconstruir imagens, mas para que através delas se construa o saber das ciências sociais, são narrações visuais que possibilitam outras formas de narrar o outro. Importante compreender tempo e espaço das coisas fotografadas e sobre a relação estabelecida com o fotógrafo. O pinhole permite maior diálogo entre fotógrafo e objeto, favorece a investigação de contextos sociais e culturais ao qual buscamos conhecer, explorar, compreender. O já naturalizado pode ser estranhado, em diferentes possibilidades estéticas de ver e, posteriormente, problematizar o que foi perscrutado. É sair do automático, literalmente. Segundo Goveia (2005), a pinhole está em oposição à indústria cultural. Com ela, busca-se fugir de intenso processo de pasteurização da imagem que tem assolado nossas vidas há tempos.

Pode se aliar a concepções sobre a pertinência do uso do pinhole o alerta dado por Flusser (2008) sobre a imprevisibilidade do aparelho fotográfico. A câmera que, a revelia do fotógrafo, imprime características próprias à fotografia. Quanto ao pinhole, a técnica a coloca no campo do imprevisto, e, com isso, promove discussões com outros processos fotográficos, em especial o digital, em que a rapidez e a capacidade máxima de alterar a imagem, compor e melhorar a qualidade do que foi captado, encontra-se absorvido por seus usuários irrefletidamente. Nesse caso, o diálogo estabelecido entre câmera, objeto e fotógrafo, é por vezes, apartado pela tecnologia que muito avançada, pode destituir do homem parte de sua capacidade criativa. Ela se interpõe. O pinhole, por sua vez, implica diálogo e constantes surpresas ao final do processo. Seguramente, não se faz aqui defesas de um processo em detrimento de outro, procura-se apenas apresentar potencialidades educativas.

Os processos de formação preocupados com estes estudos implicam contribuir com experiências que promovam questionar representações aceitas como únicas possíveis, estranhar o cotidiano, aquilo que se percebe como imutável e definitivo. É compreender o que é científico a partir de

perspectivas que procurem conjugar diferentes modos de ver, recursos usados e formação de professores/as.

Para começar a pensar, tentando concluir.

Esse artigo tem como proposta contribuir para a construção de debates sobre formação docente em ciências sociais, enfatizando o estágio e atividades desenvolvidas como veículo importante neste percurso. Rico em possibilidades de conjugar teoria e prática pedagógica não pode deixar de ser questionado e de refletirmos sobre qual seu caráter e finalidade específica na formação de futuros docentes. O estágio é compreendido como complexo processo de orientação educativa mediada pelo/a professor/a. Ainda assim, procuramos apresentar somente uma possibilidade de prática formativa: o trabalho com *pinhole*, que temos estudado e praticado junto a alunos/as e pessoas de diferentes idades, que, em pesquisas já desenvolvidas, tem se mostrado bastante fecundo. Observar, investigar e refletir, desenvolver novas percepções sobre o processo de ensinar e aprender – em constante interação – tendo o próprio ensino como forma de investigação em propostas de práticas enriquecedoras, com usos de recursos igualmente ricos é nossa proposta aglutinada à oportunidade de fotografar e discutir sobre imagens fotográficas. O *pinhole* consiste em uma destas ricas possibilidades: distorção de imagens, representação, cópia do real, estranhar e questionar o que olhamos no mundo e como compreendemos o que nos é apresentado e o que captamos em nossas câmeras, em nossas latas ou caixas, quando o assunto é o *pinhole*, apresenta-se como prática constante. As realidades presentes nas imagens merecem ser problematizadas, sobretudo quando nos alimentamos delas, nos educamos com elas e pouco paramos para pensar sobre ou mesmo praticá-la. Temos um convite. Mãos à obra.

Referencias Bibliográficas

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Un arte médio: ensayo sobre los usos sociales de la fotografia**. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 2003.
- CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí. Editora UNIJUI. 2004.
- FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo. Annablume. 2008.
- GOVEIA, Fábio. **A decomposição imagética nas fotografias com pinholes: a imagem pelo buraco de uma agulha**. Dissertação de mestrado. UFRJ. 2005.
- Kossoy, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In. **O fotográfico**. Samain, Etienne (org.). São Paulo. Editora Hucitec e Editora SENAC. 2005.
- LENNERT, Ana Lucia. **Professores de sociologia: relações e condições de trabalho**. Dissertação de mestrado. FEUNICAMP. 2009.
- MACHADO, Celso de Souza. O ensino da sociologia na escola secundaria brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.13, nº 1, p.115-142, 1987.
- MAGNANI, Jose Guilherme Cantor . **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana**. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. v. 1. 345 p.
- MARTINS, José de Souza, ECKERT, Cornélia, NOVAES, Sylvia Caiuby. **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais**. Editora EDUSC. Santa Catarina. 2008
- MEKSENAS, P. O Ensino de Sociologia nas Escolas Secundárias. **Revista Leituras e Imagens**. GP Sociologia da Educação. Florianópolis: UDESC, 1995. 174
- MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação de mestrado. IFCH. UNICAMP, 2000.
- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 263-283, maio 2013.

MORAES, Amaury César de. **Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia**: entre o balanço e o relato. Tempo social. São Paulo, v.15, nº 1, p.5-20, maio de 2003.

_____. O veto: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org).

_____. Orientações Curriculares nacionais para o ensino de sociologia. MEC. 2010.

RESENDE, Otto Lara. Texto publicado no jornal “Folha de S. Paulo”, edição de 23 de fevereiro de 1992

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar**: as configurações do ensino das ciências sociais no Estado do Paraná (1970-2002). Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. FFLCH, 2006.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar sociologia**: análise de recursos do ensino na escola media. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: REFLETINDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS

Wellington Lima Cedro

Instituto de Matemática

Universidade Federal de Goiás

Resumo

Este trabalho constitui-se no relato da experiência de organização do Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Matemática desenvolvida no Instituto de Matemática da Universidade Federal de Goiás (IME/UFG). A partir da promulgação de uma série de diretrizes legais pelo Conselho Nacional de Educação, a formação docente passa a ser compreendida como um processo permanente que envolve tanto a valorização da identidade do professor como da sua profissionalidade. Nesse processo de formação docente, um dos elementos curriculares que se coloca como imprescindível é o estágio, compreendido agora como um *campo de conhecimento*, suplantando o tradicional reducionismo ao qual era submetido. Atendendo a estas novas demandas, o IME/UFG reelaborou a proposta de organização do Estágio Supervisionado. O desenvolvimento desta proposta de organização vem oferecendo a nossa comunidade de futuros professores, a oportunidade de colocar-se em um movimento de ação e reflexão sobre a docência.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Formação de professores; Educação Matemática.

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN MATHEMATICS TEACHER EDUCATION: REFLECTING ABOUT THE EXPERIENCES

Abstract

This work constitutes the report on the experience of organizing the supervised internship the degree course in mathematics developed in the Instituto de Matemática of Universidade Federal de Goiás (IME/UFG). Since the enactment of a series of legal guidelines by the National Council of Education, teacher education is to be understood as an ongoing process that involves both the development of identity of the teacher as their professionalism. In this process of teacher education, one of the curricular elements that arises as essential is the internship, which happens to be designed as a *field of knowledge*, supplanting the traditional reductionism to which he was subjected. Given these new demands, the IME/UFG reworked the supervised internship's organization. The development of this proposed organization of internships has been providing our community of preservice teachers the opportunity to put yourself in the movement of reflection about the teaching.

Keywords: Supervised internship; Teacher education; Mathematics education.

Introdução

No contexto atual é evidente que a formação do professor cabe uma grande atenção, sendo necessário encarar este ato de ensinar como aquele que permite ao professor colocar-se na perspectiva daquele que busca a verdade sobre as ações que o formam e que lhe possibilitam formar outros sujeitos.

Na busca por estes caminhos, que possam tornar o processo de formação de professores mais significativo, e por consequência adequado as exigências atuais da sociedade, o MEC publicou, há alguns anos, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica nos cursos de Licenciatura Plena. Nesse documento encontra-se um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização institucional e curricular dos cursos de formação de professores. Dentre estes pontos, destaca-se a importância dada ao estágio, que passa a ser entendido agora como um *campo de conhecimento* (PIMENTA; LIMA, 2004), suplantando o tradicional reducionismo ao qual era submetido, quando entendido como uma mera atividade prática.

Esse novo caráter dado ao estágio¹, refletiu-se nos encaminhamentos posteriores do Conselho Nacional de Educação, que indicam a necessidade da elaboração por parte das coordenações dos cursos de licenciatura de projetos de estágio institucionais, que estabeleçam claramente os objetivos e as tarefas de todos os sujeitos envolvidos nesta atividade.

Somando estes fatores a implantação do novo regime dos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás e a consequente estruturação curricular, surge, então, a necessidade da elaboração de um Projeto Pedagógico de Estágio que respondesse as novas exigências da formação do professor.

¹ Nos últimos anos, tem-se presenciado uma série de estudos relevantes na discussão do estágio supervisionado, entre eles destacam-se os seguintes: Moura (1999), Pimenta (2005), Pimenta e Lima (2004), Barreiro e Gebran (2006) e Oliveira (2006).

O projeto pedagógico do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática do campus Goiânia indica que os objetivos do Estágio Supervisionado são:

- Integrar o processo de formação do futuro licenciado em Matemática, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com os demais componentes do currículo;
- Constituir-se como um espaço formativo que atenda as necessidades sociais, preservando os valores éticos que devem orientar a prática profissional;
- Constituir-se como um espaço formativo capaz de desenvolver a autonomia intelectual e profissional, possibilitando ao licenciado em Matemática criticar, inovar, bem como lidar com a diversidade dos contextos; e
- Oferecer uma aproximação e compreensão da realidade profissional.

Considerando estes objetivos, o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Matemática da UFG está estruturado, de acordo com a resolução CEPEC n.º802 (UFG, 2006), em duas disciplinas anuais pertencentes ao núcleo obrigatório, tendo cada uma delas 200 h/a de carga horária: Estágio Supervisionado I; e Estágio Supervisionado II.

Com base nesta estrutura, neste texto apresento e discuto o modo como tenho organizado as minhas ações no estágio supervisionado, junto aos futuros professores que ensinam Matemática². Assim, a ideia principal que defendo neste artigo é a que o estágio supervisionado deve ser compreendido como uma atividade (LEONTIEV, 1978, 1983) para os estagiários. As reflexões e vivências serão apresentadas de duas maneiras. Na primeira parte do artigo, abordarei os projetos desenvolvidos no estágio supervisionado I e os trabalhos realizados com os estagiários do estágio

² Gostaria de esclarecer que sou professor efetivo do IME/UFG e que, no momento deste relato, eu ocupava a função de coordenador do estágio supervisionado do curso de licenciatura em Matemática.

supervisionado II. Na segunda parte do texto, analisarei sucintamente o movimento de resignificação da atividade pedagógica dos estagiários durante o estágio supervisionado.

O estágio supervisionado I

A finalidade do Estágio Supervisionado I, segundo as resoluções da UFG, é oferecer a possibilidade ao futuro licenciado em Matemática de colocar-se em situações que combinem a relação teoria-prática, de forma a desenvolver nele a construção de modos de ação que lhe permitam um desenvolvimento adequado da sua práxis educativa.

O Estágio Supervisionado I caracteriza-se pelo desenvolvimento de ações vinculadas a projetos realizados nas mais diversas instituições de caráter educacional ou não-educacional.

Os projetos de estágio são marcados principalmente por:

- Serem condutas organizadas para atingir determinadas finalidades específicas;
- Serem ações de caráter permanente ou eventual; e
- Terem um caráter intervencionista, ou seja, permitirem aos discentes a intervenção nos ambientes educacionais, possibilitando-lhes uma vivência plena dos espaços de aprendizagem (CEDRO, 2004).

Com essas características, nos últimos anos, tenho coordenado dois projetos de estágio, que tem envolvido estudantes da licenciatura em Matemática, da pós-graduação em Educação Matemática, alunos e professores da Educação Básica.

O primeiro projeto chama-se *Matemática no Circo*. Ele teve as suas atividades iniciadas em 2009 e apresenta como objetivo principal o desenvolvimento de atividades de ensino de Matemática, marcadas principalmente pela ludicidade (CABRAL; CAMARGO; CEDRO, 2010). As atividades do projeto são realizadas em encontros com duração de cerca 01 hora e 20 minutos, realizados duas vezes por semana. A turma geral-

mente é formada por cerca de 20 crianças, com idade entre seis e quatorze anos, que cursam do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo todos oriundos da rede pública de ensino. O trabalho tem tido ótimos resultados com as crianças e com os futuros professores. Ao analisar a garotada, percebe-se que o desenrolar das ações do projeto fez com que elas se desenvolvessem, pois “se mostravam mais interessadas em realizar as atividades e, com isso, o rendimento aumentava constantemente, tanto em relação ao conhecimento matemático quanto no aspecto do desenvolvimento pessoal” (CABRAL; CAMARGO; CEDRO, 2010, p.99). Por outro lado, os estagiários têm aprendido a compreender melhor as necessidades das crianças e a organizar as atividades de ensino, permitindo que eles alcancem os seus objetivos como sujeitos que organizam o ensino.

O outro projeto é intitulado *Clube de Matemática*. Assim como o anterior, o *Clube de Matemática* surge também a partir de 2009 e é desenvolvido por estudantes do curso de licenciatura em Matemática e também envolve os alunos do ensino fundamental e os professores que ensinam Matemática na rede pública (Figura 1). A finalidade do Clube de Matemática é permitir aos sujeitos envolvidos nas atividades a compreensão do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos por meio de atividades de ensino caracterizadas pela ludicidade.



Figura 1: Os estudantes desenvolvendo atividades no Clube de Matemática

Fonte: acervo particular.

Os resultados deste projeto têm sido desencadeadores da mudança das práticas dos futuros professores. Em Ribeiro e Cedro (2011, p.8), pode-se constatar isso no discurso de uma estagiária:

Ver no rosto dos alunos o prazer de participar das atividades, perceber a forma como todos respondiam ao que lhes era proposto, tudo isto motivava a querer continuar o projeto e desejar enriquecer os próximos encontros cada vez mais. Como estagiária,

o crescimento foi formidável, uma vez que proporcionou a emergência de novas concepções sobre a atividade profissional que me aguarda [...].

Já em Oliveira et al (2010, p.9), percebe-se a importância do projeto na transformação dos futuros professores, quando se analisa o relato de uma estagiária.

Com o projeto, aprendemos também a olhar a prática docente de uma maneira diferente, enfatizando o caráter coletivo e principalmente acreditando de que é possível ensinar matemática com atividades que envolvam ao mesmo tempo o prazer e ensino.

Outra constatação é o desdobramento das ações dos futuros professores na escola-campo. Eles perceberam a importância da organização do ensino e do desenvolvimento de atividades de ensino que permitam aos estudantes da educação básica a participação efetiva no processo de aprendizagem.

Já para nós, estagiários, o projeto nos trouxe grande aprendizado. Um dos aspectos mais interessantes foi o fato de que os alunos da escola-campo que não participavam do clube, ao longo do semestre, quiseram participar, pois viram que algo era diferente. Ali os alunos tinham que buscar pela aprendizagem, ou seja, participavam ativamente do processo de aprendizagem, e isso deixava-os animados e interessados. (SILVA; SANTOS; CEDRO, 2010, p.9)

Os resultados provenientes desses dois projetos, desenvolvidos no estágio supervisionado, mostram alguns indícios de como se pode resgatar o papel da escola e torná-la novamente um verdadeiro *espaço de aprendizagem*, que permita a todos os sujeitos envolvidos no processo educacional a possibilidade do desenvolvimento da crítica, da descoberta e da prática social. Com isso, acredito que poderemos nos aproximar da educação ideal proposta por Vygotsky. Segundo o autor, “uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado” (VYGOTSKY, 2003, p.200), ou seja, o desafio que se põe é o de organizar os espaços de aprendizagem de modo que se consiga potencializar o desenvolvimento psicológico dos sujeitos.

O estágio supervisionado II

A finalidade do Estágio Supervisionado II, indicada nos documentos oficiais da instituição, é possibilitar ao discente a vivência da profissionalidade docente em toda a sua plenitude, inserindo-o no processo de planejamento, regência, avaliação e reflexão da práxis do professor de Matemática.

O Estágio Supervisionado II caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que compreendem a pesquisa como princípio metodológico da formação de futuros professores. Desta forma, entende-se que a pesquisa vinculada ao estágio, possui duas facetas principais:

- Uma que permite a análise dos contextos nos quais os estágios são realizados, possibilitando assim a reflexão e a sua ampliação. Isto se dá por meio do desenvolvimento de pesquisas colaborativas (MOURA, 2000), que envolvam tanto os estagiários quanto os pesquisadores;
- E outra que permite “aos estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador, a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.46).

A ementa da disciplina estágio supervisionado II determina o seguinte sobre a sua finalidade:

O Estágio Supervisionado II caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades que compreendem a pesquisa como princípio metodológico da formação do professor de Matemática. As atividades nas aulas e no estágio supervisionado pretendem levar os alunos, futuros professores, a compreenderem as condições determinantes da aprendizagem e do ensino da Matemática no ambiente escolar. As atividades do Estágio Supervisionado devem ser desenvolvidas em uma escola-campo e devem contemplar os seguintes aspectos: apreensão da realidade da escola-campo; elaboração do projeto de ensino e pesquisa; desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa; e, a elaboração de um relatório final do estágio que apresente a intervenção docente na escola-campo e as contribuições de todo o processo de investigação para a construção pessoal e coletiva da formação docente. (UFG, 2006)

Nesse contexto, a disciplina envolve uma equipe de professores: o professor supervisor do estágio, docente da escola-campo; o professor orientador do

Relatório do Estágio que assume o papel do Trabalho Final de Curso, docente da instituição; e, por fim, o professor que ministra as aulas teóricas na universidade, que também é do quadro de docentes do Instituto.

A carga horária anual dessa disciplina está dividida da seguinte maneira:

- 100 h/a destinadas à prática na escola-campo, ou seja, o estágio;
- 36 h/a teóricas destinadas à orientação do Trabalho Final do Curso (TFC);
- 64 h/a teóricas desenvolvidas na sala de aula da universidade.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico do curso de Matemática, a carga horária prática a ser cumprida na escola-campo deve ser dividida entre as seguintes etapas:

- Etapa 1: Esta etapa compreende o momento de apreensão da realidade da escola-campo. Este é o momento que cabe ao futuro professor caracterizar a escola e a clientela com quem vai trabalhar e delinear a fundamentação teórica de sua proposta pedagógica.
- Etapa 2: Esta etapa caracteriza-se pela cooperação quando o professor da turma e licenciando trabalham juntos na sala de aula. Idealizada para ser desenvolvida nos moldes da monitoria, tem por objetivo preparar o licenciado para assumir futuramente a classe. Ainda faz parte desta etapa a definição da proposta pedagógica a ser vivenciada pelo licenciando no próximo momento.
- Etapa 3: Esta etapa é o momento da execução do plano de ensino, quando o licenciando assume a responsabilidade das diversas atividades que compõem o trabalho docente na sala de aula, sendo responsável pelo desenvolvimento da disciplina, a qual não deve ser inferior a 32 horas/aula.
- Etapa 4: Esta etapa caracteriza-se pela redação final do Trabalho Final de Curso (TFC).

A carga horária teórica que deve ser cumprida na universidade é dividida em dois momentos. O primeiro é destinado à orientação do TFC, que é rea-

lizada por um professor do quadro docente, não necessariamente vinculado à Educação Matemática. Esse trabalho geralmente é realizado em reuniões semanais. O segundo momento é desenvolvido na sala de aula da universidade em uma aula semanal. Nessas aulas, o foco principal do professor regente e dos estagiários é a elaboração do TFC.

De acordo com a proposta de estágio da instituição, o TFC é um relato do desenvolvimento de uma proposta de ensino de algum conteúdo matemático do ensino fundamental ou médio na escola-campo, pautada pela aplicação de metodologias de ensino. A sua estrutura deve conter as seguintes seções: Introdução; Capítulos: Contextualização; Proposta Pedagógica e Fundamentação teórica; Descrição da ação pedagógica e a análise da ação pedagógica; Conclusão e considerações finais e, Anexos (Planos de aula; Atividades; Avaliações e outros elementos que forem considerados citados no corpo do trabalho).

Com esse direcionamento, todas as atividades realizadas durante as aulas na faculdade têm como principal objetivo fornecer aos discentes elementos para a elaboração da caracterização da escola-campo, da organização da proposta pedagógica, da formatação e da apresentação do relatório final de estágio. Isso ocorre pelo fato de que o TFC produzido pelos estagiários deve ser apresentado a uma banca examinadora, composta por professores da instituição, e constitui-se um dos elementos necessários para a aprovação na disciplina de estágio supervisionado.

Nesta perspectiva, nos últimos anos, tenho orientado uma série de trabalhos (CABRAL; CAMARGO; CEDRO, 2011; ARAUJO; RIBEIRO; CEDRO, 2009; SANTOS; SOUZA; CEDRO, 2008; ALVES; CEDRO, 2007; RIBEIRO; COSTA; CEDRO, 2007) relacionados ao estágio supervisionado que tem como pressuposto básico a pesquisa vinculada ao ensino de matemática na educação básica.

O trabalho de Cabral, Camargo e Cedro (2011) aborda a utilização de jogos como metodologia para o ensino e a aprendizagem de Matemática no Ensino Médio. Esse trabalho cobre uma lacuna, já que grande parte da

produção acadêmica que versa sobre jogos e atividades lúdicas enfocam o Ensino Fundamental. Deste modo, os autores elaboraram um conjunto de jogos e desenvolveram uma experiência de ensino junto a uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública. Por meio dessa experiência, eles obtiveram resultados significativos, como por exemplo, a participação e empenho dos estudantes, e a promoção do diálogo como um dos elementos preponderantes do processo de ensino e de aprendizagem de Matemática na Educação Básica.

Já Araujo, Ribeiro e Cedro (2009) apresentam em seu trabalho uma proposta pedagógica para o ensino do princípio fundamental da contagem. A proposta foi desenvolvida em uma turma do ensino médio de uma escola pública federal e o seu objetivo geral era possibilitar a compreensão dos conceitos matemáticos, utilizando-se de atividades lúdicas. Os principais resultados deste estudo mostram indícios de avanços na apropriação e compartilhamento do conhecimento por parte dos estudantes. A meu ver, isso foi propiciado por meio do desenvolvimento das atividades de ensino que tinham como objetivo a aprendizagem do princípio fundamental da contagem, tendo como base a ludicidade.

Dando continuidade aos trabalhos que envolvem o desenvolvimento de propostas pedagógicas, Santos, Souza e Cedro (2008) organizaram um conjunto de atividades destinadas ao ensino das medidas. Este estudo se caracterizou por focar os conceitos relacionados ao sistema de medidas por meio de atividades de ensino, caracterizadas pelo uso de jogos didáticos e pela resolução de situações-problema. O objetivo geral da proposta era que as crianças se colocassem em um movimento que permitissem a elas pensar, usar a intuição, a memória, o raciocínio lógico, a reflexão e a análise para que se apropriassem de uma nova linguagem e explorassem outras possibilidades do pensar matemático. Entre os resultados alcançados, destaca-se a apropriação e a participação significativa dos estudantes em todo o processo de ensino, já que na sua produção percebe-se a elaboração das ideias essenciais relacionados ao ato de medir.

No trabalho de Ribeiro, Costa e Cedro (2007), encontra-se novamente uma proposta de ensino que enfoca o Ensino Médio. Trata-se de um relato de experiência, desenvolvido com alunos do ensino fundamental de uma escola pública federal, que discute uma proposta de ensino de equações do 1º grau com uma incógnita. Seu objetivo era o de mostrar a eles as diversas formas de linguagem dentro da álgebra, compreendendo os seus estágios de desenvolvimento na sociedade. As atividades desenvolvidas foram baseadas em uma perspectiva dialógica, que se caracterizou pelo uso de jogos e de softwares pedagógicos. O desenvolvimento das ações pedagógicas da proposta permitiu aos estudantes a compreensão do processo de resolução das equações do 1º grau com uma incógnita, sem o uso dos algoritmos formais, mas com a sua formalização teórica.

Por fim, o trabalho de Alves e Cedro (2007) apresenta uma experiência de ensino de Matemática desenvolvida no 2º ano do Ensino Médio da rede Estadual em Goiânia. Utilizando-se de um problema matemático clássico, a duplicação do cubo, conhecido como problema Deliano, desenvolveu-se uma proposta pedagógica que envolveu a apropriação da técnica do origami e a aprendizagem dos conhecimentos relacionados à Geometria Espacial.

Analizando a atividade pedagógica dos estagiários após o desenvolvimento das ações de formação no estágio supervisionado

Com base na análise das experiências relatadas neste artigo, se é capaz de ressaltar que os estagiários encontraram situações, durante o desenrolar do estágio, que possibilitaram a eles a mudança nas suas ações objetivas, portanto, ao cabo deste processo, pode-se evidenciar uma reconstrução da atividade do professor.

Essas mudanças refletem a forma como o trabalho coletivo passa a ser compreendido pelos futuros professores; contudo, esse fenômeno somente ocorre à medida que os indivíduos se apropriam ou elaboram e reorganizam conjuntamente os conhecimentos que surgem nas relações de ensino e

aprendizagem. Esse conhecimento é inserido no novo modelo de ação pedagógica do professor, o qual é convalidado pelo coletivo de sujeitos que o cerca. A consequência desta afirmação é a importância que o compartilhamento das ações tem para esse processo de formação dos conhecimentos vinculados à docência. Os conhecimentos do professor surgem do diálogo entre o que ele vivencia na realidade da escola e o que ele estudou e aprendeu com os outros indivíduos da prática educativa e com a literatura educacional (FIORENTINI; CASTRO, 2003).

No esquema³ a seguir (Figura 2) tenta-se esboçar o compartilhamento das ações utilizando um sistema de atividade expandido. A expansão do sistema encontra-se na inclusão da experiência ou vivência que está atrelado ao indivíduo e das formas de realização que se conectam aos instrumentos e ao objeto da atividade.

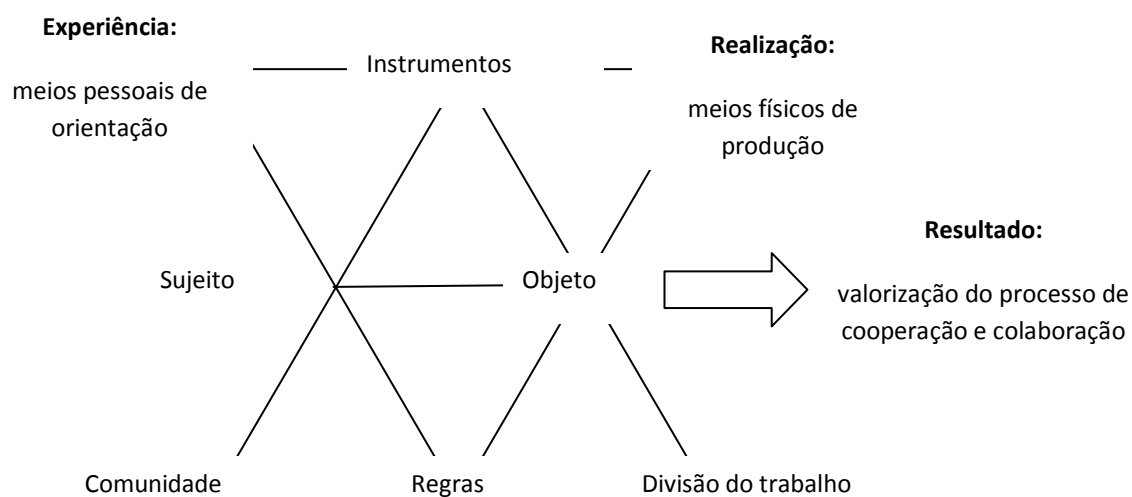


Figura 2: O sistema de atividade para o compartilhamento das ações

Outro aspecto que deve ser destacado nestas experiências é o fenômeno de reconstrução dos significados do conhecimento matemático, que aconteceu por meio da reflexão compartilhada durante o processo de organização do ensino. Este fenômeno permitiu aos futuros professores a apreensão e o estabelecimento de sentido para os conhecimentos inerentes ao fazer pedagógico do docente (LOPES, 2004). A atribuição de novos sentidos ao

³ Adaptado de WELLS (2002).

conhecimento matemático por meio da valorização do lógico-histórico na abordagem do conceito e a tomada de consciência sobre a necessidade de outra forma de organização da aula de Matemática demonstram como estes elementos contribuem para o processo de aprendizagem do futuro docente. Ao prover a prática pedagógica dos estagiários com elementos que pudessem contribuir para o sucesso da aprendizagem dos estudantes, eles acabaram por atribuir uma nova qualidade aos atos e ações realizadas por eles. Em outras palavras, as novas qualidades atribuídas ao objeto do professor, o conhecimento matemático, implicaram uma transformação qualitativa na sua atividade.

Essa mudança deu início a um movimento de formação da atividade pedagógica dos estagiários. Dentro desse fluxo, os futuros professores apropriaram-se de um novo modo de organização do ensino que atendia as demandas inerentes ao processo de humanização e superação da alienação docente; compreenderam que dentro dessa perspectiva, o planejamento assume o papel essencial de organizador da práxis do professor, colocando-o em um patamar mais elevado do que aquele que pretende a burocracia pedagógica; perceberam que as atividades de ensino constituem-se nos instrumentos do professor, e que as ferramentas pedagógicas (livros didáticos, materiais estruturados, jogos, computadores, calculadoras, etc.) não representam a sua essência; compreenderam a função primordial da intencionalidade do professor e dos registros como elementos que contribuem para a avaliação educacional; por fim, tomaram consciência das novas qualidades das relações estabelecidas entre os indivíduos participantes da atividade educativa.

A meu ver, todo esse conjunto de elementos que caracterizam uma visão de organização do ensino viabiliza a apropriação dos conhecimentos necessários para a transformação da atividade docente. Esse processo somente ocorre quando há convergência entre os motivos e as ações desencadeadas pelos indivíduos. Ao oferecer aos futuros professores as condições para elaborarem, pensarem, repensarem e analisarem as suas

ações, favorece-se a criação de momentos de reflexão e síntese da organização do ensino que possibilitaram a objetivação das suas necessidades. Essa situação permitiu que o indivíduo reavaliasse os motivos que impulsionam e dirigem as suas ações como professor. Nesse sentido, concordo com Moretti (2007, p. 120) que os motivos foram se transformando e alguns novos surgiram à medida que as ações se estabeleceram significativamente para os indivíduos.

Nesse processo, as novas ações propostas visaram objetivar o novo motivo e, desta forma, passa haver a coincidência entre este e o produto objetivado. Assim, a organização do ensino, ao coincidir motivo e objeto, passa a constituir-se como atividade de ensino para o professor. Ao produzir novos motivos no decorrer da própria atividade, o professor também passa a atribuir novos sentidos a ela, o que inclui novos sentidos às suas ações, aos instrumentos que escolhe e ao processo de trabalho coletivo que criou condições para as mudanças percebidas.

Considerando a inserção de todos estes elementos na atividade dos estagiários, pode-se caracterizá-la da seguinte forma (figura 3).

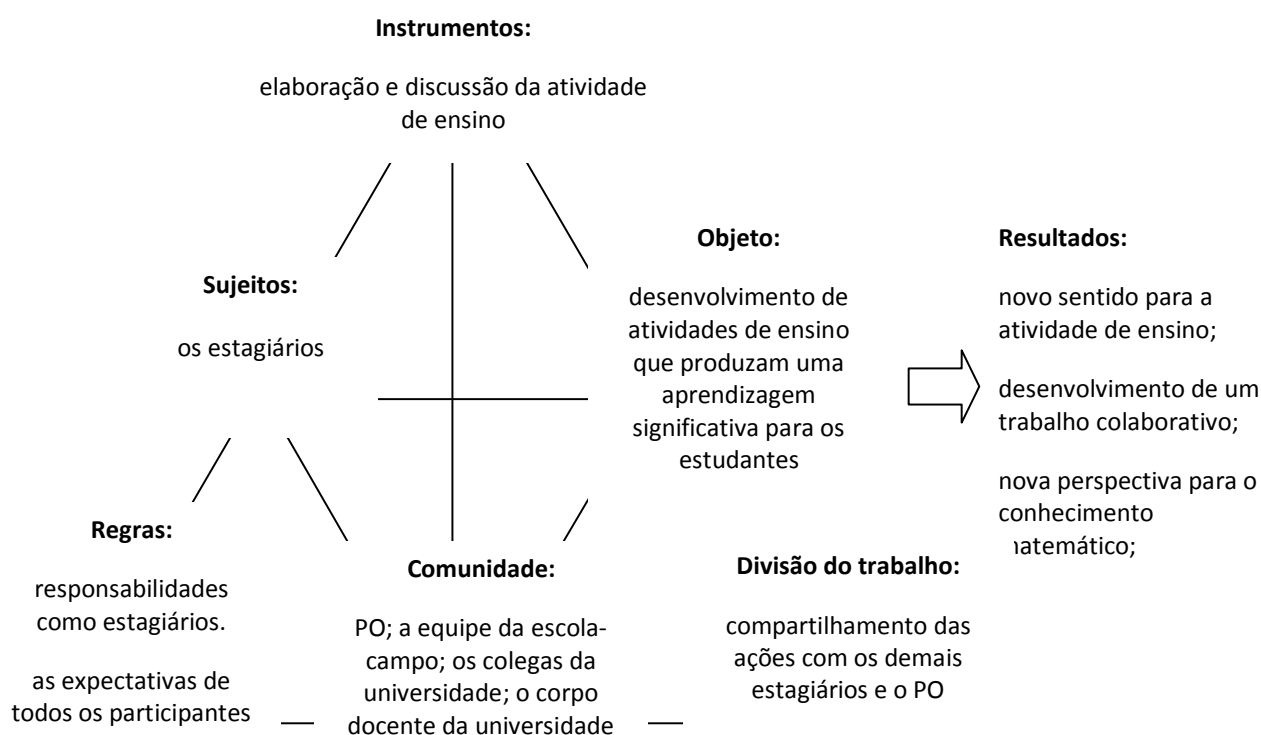


Figura 3: A atividade dos estagiários

Neste sistema de atividade, os indivíduos do nosso sistema de atividade continuam sendo os estagiários. Contudo, agora os estudantes da escola-campo assim como os professores supervisores do estágio também compõem a nossa comunidade. Neste contexto, os estagiários se constituem em subgrupos que têm responsabilidades com a escola-campo. A divisão do trabalho nessa comunidade consiste no compartilhamento das ações entre os estagiários e entre Professor Orientador (PO).

As regras para a atividade dos indivíduos estão vinculadas a estas responsabilidades e às suas próprias expectativas com relação ao desenvolvimento das ações do estágio. Essas novas expectativas surgem com base na introdução de um novo instrumento, a atividade orientadora de ensino. Utilizando-se deste novo instrumento, ferramenta, os indivíduos foram capazes de dar uma nova qualidade ao objeto da sua atividade. Assim, a aprendizagem docente que era o objeto inicial da atividade dos indivíduos ganha outro significado; vincula-se à busca pela compreensão de uma forma de organização do ensino que permita que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos inerentes a este processo. Em decorrência desta situação, as contradições iniciais entre a concretização do processo de aprendizagem docente e a limitação das ferramentas, bem como a realização das múltiplas atividades realizadas diariamente que competem com os objetivos pessoais de cada um dos estagiários são superadas. Isto se dá porque o objetivo das ações no estágio não compete com as demais atividades do indivíduo. Na verdade, elas contribuem para o seu processo de humanização e superação da alienação ao oferecerem como resultados a possibilidade da criação de um novo sentido para a atividade de ensino, do desenvolvimento do trabalho colaborativo e da apropriação de uma nova perspectiva para o conhecimento matemático.

A única tensão que ainda persiste na atividade é aquela que serve de móbil para o indivíduo, ou seja, a constante busca pela congruência entre as responsabilidades diárias do futuro professor e a satisfação em realizá-las.

Este movimento indica a busca contínua do indivíduo pela realização do que se denomina atividade.

Considerações finais

Adequando-se as demandas por mudanças no processo de formação dos professores, o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática é concebido como um *campo de conhecimento* e tem como eixo principal: a pesquisa, vinculada ao desenvolvimento de projetos.

Os projetos e estudos apresentados neste trabalho tem como marca principal essa relação com a atividade de pesquisa. Com isto, espera-se que o processo de formação dos futuros professores de matemática se dê “no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 236).

Neste sentido, tem-se que pensar a formação do professor como um processo que restitui ao indivíduo o seu papel de agente histórico, o qual é capaz, por meio da sua atividade, de transformar tanto as condições objetivas do contexto real quanto transformar-se a si mesmo. Por conseguinte, deve-se pensar na aprendizagem da docência como um processo que ofereça a possibilidade dos sujeitos se tornarem aptos a viver a sua condição de seres humanos.

Decorre desta afirmação que teremos indivíduos, professores e estudantes, capazes de criarem novas perspectivas para as suas ações, que poderão levá-los a serem homens universais e livres. E, ao considerarem a força, a complexidade e o limite imposto pelas condições objetivas, compreendam que, por meio da sua atividade, a atividade de ensino para o professor e a de aprendizagem para o estudante, conseguirão exercer o caráter universal inerente ao ser humano.

Referências Bibliográficas

- ALVES, D.; CEDRO, W. L.. **Uma atividade orientadora de ensino: o problema deliano**. Anais do IX ENEM. Recife, PE: SBEM, 2007.
- ARAÚJO, F. M.; RIBEIRO, H. I. C.; CEDRO, W. L.. Do lúdico ao sério: um caminho para o ensino do princípio fundamental da contagem. **Anais do X Encontro paranaense de educação matemática**, 2009.
- BARREIRO, I.; GEBRAN, R. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- CABRAL, A.; CAMARGO, V.; CEDRO, W. L.. Brincar e aprender: uma experiência de ensino e aprendizagem no circo. In: LOPES, A.; PEREIRA, P. (Org.). **Ensaio em educação matemática: algumas possibilidades para a educação básica**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2010.
- _____. **O Lúdico no Ensino Médio: Possibilidade de Aprendizagem**. ANAIS DO XIII CIAEM. Recife, PE, 2011.
- CEDRO, W. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: O Clube de Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- FIORENTINI, D.; CASTRO, F. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. **Actividad, conciencia, personalidad**. Traducción Librada Leyva Soler, Rosario Bilbao Crespo e Jorge García. Habana: Editorial pueblo y educación. 1983.
- LOPES, A. **A aprendizagem docente no estágio compartilhado**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MORETTI, V. **Professores de Matemática em Atividade de Ensino. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, M. **O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública.** Tese (Livre Docência em Metodologia do Ensino de Matemática) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

_____. (Org.). **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência.** São Paulo: FEUSP, 1999.

OLIVEIRA, A. C. B.; SANTOS, D. M.; SILVA, D. A.; CEDRO, W. L.. **Uma proposta de estágio no Clube de Matemática: enfocando grandezas e medidas.** ANAIS DO X ENEM. Salvador: SBEM, 2010.

OLIVEIRA, R. **Estágio supervisionado participativo na licenciatura em matemática, uma parceria escola-universidade: respostas e questões.** Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.; LIMA, M. (Orgs.). **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

RIBEIRO, A. G.; CEDRO, W. L. Brincando com os números naturais: uma experiência no clube de matemática. **ANAIS DO III ENCONTRO GOIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.** GOIÂNIA: SBEM/GO, 2011.

RIBEIRO, L.; COSTA, T.; CEDRO, W. L. Da língua materna à linguagem matemática: o ensino das equações do 1º grau. **Anais do IX ENEM.** Recife, PE: SBEM, 2007.

SANTOS, N.; SOUZA, R.; CEDRO, W. L.. As medidas: uma experiência matemática no ensino fundamental. CD 1 dos **Anais do XIV ENDIPE.** Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008.

SILVA, D. A.; SANTOS, D. M.; CEDRO, W. L.. Grandezas e medidas: uma experiência de ensino no clube de matemática. **ANAIS DO V CIEM.** Canoas, RS: ULBRA, 2010. p. 1-10.

UFG. **Resolução CEPEC n. 802.** Goiânia, 05/12/2006.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica** – edição comentada. Guilherme Blanck (org.). Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed. 2003.

WELLS, G. The role of dialogue in activity theory. Mind, culture and activity, California: **Laboratory of comparative human cognition**, 9(1), p. 43-66, 2002.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA DOCENTE

Francisco José de Lima¹

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará*

Isaías Batista de Lima²

Universidade Estadual do Ceará

Resumo

O presente artigo propõe discutir o Estágio Supervisionado como espaço de elaboração e desenvolvimento de uma epistemologia da prática, com vistas à compreensão da docência em matemática. Por meio de pesquisa qualitativa arrimada, num estudo bibliográfico e documental, em apresentam-se experiências educativas vivenciadas por ocasião da execução didático-pedagógica do currículo do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - *campus* Cedro. Esse currículo foi implantado no semestre 2009.2, com licenciandos em matemática. Todo o material para a análise foi coletado por meio de observações feitas e registradas a partir de debates em sala de aula, registros escritos e relatórios finais da disciplina. Os significados atribuídos ao estágio revelam a importância da mediação realizada no decorrer das atividades desenvolvidas pelo professor-orientador, pelas teorias elencadas na matriz curricular do curso, bem como da colaboração dos professores das escolas, para que a experiência de estágio seja significativa e prepare o futuro professor para encarar com sabedoria os primeiros anos de exercício na docência. O resultado da pesquisa demonstrou que o estágio oportunizou aos estagiários desenvolver uma epistemologia da prática docente para o exercício da profissão, em que a análise, a articulação e a reflexão crítica lhes possibilitaram assumir posturas diferenciadas em relação à prática tradicional e conteudista de ensino em matemática.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Saber docente; Docência em Matemática.

¹ Licenciado em Pedagogia e em Matemática, Especialista em Metodologia e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio e em Gestão Escolar, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Cedro. franciscojose@ifce.edu.br

² Licenciado e bacharel em Filosofia, Especialista em Filosofia Política. Mestre e Doutor em Educação pela UFC, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor colaborador do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da UFC/ENCIMA. Líder do grupo de Pesquisa FIMEPE. Pesquisador bolsista BPI/FUNCAP. isaias.lima@uece.br

THE SUPERVISED INTERNSHIP IN MATHEMATICS AS DEVELOPMENT SPACE OF EPISTEMOLOGY OF TEACHING PRACTICE

Abstract

This article proposes to discuss the supervised internship as a space of elaboration and development of an epistemology of practice, with a view to understanding of teaching in mathematics. Through qualitative research, arrimada on a documentary and bibliographical study in educational experiences are experienced on the occasion of the implementation of the curriculum of didactic-pedagogical course degree in mathematics of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Cedro *campus*. This curriculum was implemented in the first half, 2009.2 with licenciandos in mathematics. All the material for the analysis was collected through observations made and recorded from class discussions, written records and final reports. The meanings assigned to the stage show the importance of mediation carried out in the course of the activities developed by the professor-tutor, listed theories in the course curriculum, as well as the collaboration of teachers from schools, so that the stage is significant experience and prepare the future professor to take wisdom early exercise in teaching. The result of the research showed that the stage "provided to the trainees develop an epistemology of teaching practice for the practice of the profession, in that analysis, the articulation and critical reflection enabled them to assume different postures in relation to traditional practice and teaching concepts in mathematics.

Keywords: Supervised internship; Know teacher; Teaching in mathematics.

Introdução

Este artigo tem por finalidade analisar e discutir o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem, entendido como relevante na formação inicial de professores e possibilitador da construção de caminhos para o exercício da docência em matemática. Sendo assim, tomou-se como referência, estudos que apontam o estágio como “eixo central nos cursos de formação de professores, ao trazer a possibilidade de se trabalhar aspectos indispensáveis à construção do ser profissional docente no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 29).

No contexto da legislação educacional brasileira, o Estágio Supervisionado é obrigatório para a conclusão dos cursos de licenciatura. O Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer nº 28/2001, especifica a licenciatura como uma condição para o exercício de uma atividade docente. Essa obrigatoriedade aponta para a necessidade de se tomar a atividade docente e seu exercício, como *conditio sine qua non* para a própria formação intelectual e prática pedagógica do futuro professor, o que requer orientação e acompanhamento de um profissional já habilitado que, por sua vez, toma a práxis docente com um espaço de saberes em trânsito, logo inacabado.

Diante disso, o estágio curricular supervisionado deve ser compreendido como tempo de aprendizagem e, consequentemente, espaço para a produção de conhecimentos da atividade docente. Portanto, “supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (CNE/CP 28/2001 – BRASIL, 2001, p. 2). Com as atividades de estágio desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE, Campus Cedro, compreende-se que o exercício da profissão docente constitui-se de saberes teóricos e práticos que se interceptam e se fundem na *práxis* do professor, permitindo compreender a indissociabilidade existente entre teoria e prática. No Parecer CNE/CP 28/2001, encontram-se os fundamentos que dialogam sobre teoria

e prática no e para o estágio, fortalecendo a compreensão de unidade na diferença entre estes momentos da atividade docente.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (CNE/CP 28/2001, p. 9).

Desse modo, os referenciais teóricos que se reportam à formação de professores tem dado ênfase ao Estágio, como componente curricular importante na formação inicial do professor, porém se tem também evidenciado a existência de limitações e falhas nesse processo de construção de saberes sobre a práxis docente. De acordo Zeichner (2010, p. 482),

[...] a desconexão entre a formação de professores no âmbito acadêmico e nas escolas tem sido um problema perene (Vick, 2006). Já tem sido claramente documentada há muitos anos (por exemplo, Clifford & Guthrie, 1988; Goodlad, 1990; Labaree, 2004), que existem poucos incentivos para professores efetivos investirem algum tempo na coordenação entre os componentes acadêmicos e os que ocorrem a campo na formação de professores e, sobretudo, para tutorar e monitorar o trabalho dos supervisores a campo.

Como alternativa para minimizar esses descompassos Zeichner (2010) aponta a criação de terceiros espaços, os quais constituiriam novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Esses espaços seriam contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e “[...] reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” (ZEICHNER, 2010, p. 487).

A partir das reformas ocorridas no âmbito educacional, a formação inicial do professor tem ganhado espaço no universo das discussões e reflexões que se travam na busca por melhorias na qualidade do ensino. Assim, Barreiro & Gebran (2006, p. 22) afirmam que:

[...] a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. [...] deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva.

Nesse sentido, o estágio surge como um caminho para a formação inicial do futuro professor, sendo a forma de enriquecer o fazer docente tomado como um relevante momento da formação inicial do professor, em que o graduando pode vivenciar experiências diversas da profissão docente, co-

nhecendo melhor a área que atuará como profissional. Sendo assim, o estágio propicia interação entre os cursos de formação e o contexto social no qual está situada a escola, enquanto *lócus* onde se desenvolvem as práticas educativas.

A observação da prática do professor representa uma rica fonte de elementos da realidade para subsidiar a discussão e a reflexão entre professores-orientadores e os professores em formação, produzindo e disseminando conhecimento sobre prática de ensino, propício à formação inicial de professores, tecendo saberes para o campo educacional e sua complexidade.

[...] ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio. (TARDIF, 2002, p. 295)

O Estágio Supervisionado consolida-se na tentativa de contribuir com o processo de formação do professor e o desenvolvimento de uma epistemologia da prática profissional, enquanto propagação de um conjunto de saberes que serão utilizados pelo professor no exercício da docência. A epistemologia da prática tem por finalidade

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Visa compreender também, a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional do professor. (TARDIF, 2002, p. 256)

Para Pimenta e Lima (2012, p. 55), “[...] o estágio então deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”. Isso porque o contexto educacional vigente exige profissionais que estejam preparados para lidar com as diversas realidades que se interpenetram dialeticamente no contexto escolar. É a partir da realização do estágio que o estagiário – futuro professor de matemática – adquire experiência e busca novas maneiras de atuar em sala de aula,

(re)pensando sempre a prática docente e aprimorando seus conhecimentos para melhor desenvolver sua ação profissional.

A ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, isto é, 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 hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos. (TARDIF, 2002, p.159)

Estas experiências darão ao licenciando oportunidade de estabelecer contato com o contexto escolar e conhecer todas as dimensões do trabalho desenvolvido pela instituição, bem como acompanhar a dinâmica das ações educativas desenvolvidas no cotidiano escolar. É neste universo de preparação para o exercício da docência, que o professor em formação inicial deverá compreender que o fazer docente “exige tomada consciente de decisão” (FREIRE, 1996, p. 122) e saberes necessários para o desenvolvimento da prática educativa.

Assim, o Estágio Supervisionado enquanto prática de ensino deve propiciar ao professor em formação inicial o desenvolvimento de saberes indispensáveis ao seu trabalho. Dessa forma, faz-se necessário ter conhecimento da matéria a qual se propõe a ensinar; saber dirigir e organizar atividades de ensino; administrar a sala de aula; conhecer o contexto social no qual está situada a instituição de ensino; utilizar diferentes metodologias de ensino e saber avaliar. Logo, saberes capazes de potencializar, para melhor, a sua *práxis*.

O estágio configura-se como oportunidade única para que o futuro professor compreenda a dinâmica e as facetas do universo da profissão que o profissional está se propondo integrar, ao permitir o confronto dialético entre a teoria e a prática. No desenvolvimento da atividade docente, o professor deve aprender com sua própria prática e com as experiências vividas com seus pares no fazer pedagógico da sala de aula e da escola. O professor deve conceber a sala de aula, como um espaço de aprendizagem permanente, pois enquanto sujeito do conhecimento, este deve refletir sobre

o seu processo de formação profissional, apreendendo-o e redimensionando-o no intercâmbio dos diversos saberes que permeia o fazer docente.

Tardif (2008) apresenta as características do conhecimento profissional, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 01 – Principais características do conhecimento profissional

Nº	Características
1	Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, na maioria das vezes, por intermédio das disciplinas científicas em sentido amplo, incluindo, evidentemente, as ciências naturais e aplicadas, mas também as ciências sociais e humanas, assim como as ciências da educação.
2	Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos através de uma longa formação de alto nível, na maioria das vezes, de natureza universitária ou equivalente. [...].
3	Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, [...].
4	Em princípio, só os profissionais, [...], possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, [...] eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles.
5	Isso significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. [...].
6	Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, [...].
7	[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. [...].
8	Enfim, os profissionais podem ser considerados responsáveis [...] pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes. [...].

Fonte: Formatação nossa a partir de Tardif (2002, p. 247-249).

Nesse contexto, pensar no estágio como espaço/tempo de aprendizagem da docência é visualizar a indissociabilidade existente entre teoria e prática no desenvolvimento de saberes necessários à prática educativa, permitindo ao professor em formação inicial compreender a complexidade do ofício e possibilidade de ensinar e aprender por meio do exercício da profissão. Por isso, Wielewicki (2010, p. 31) afirmar que:

É preciso reconhecer, portanto, que o desenvolvimento profissional docente (seja na universidade ou na escola) exige agência (isto é, participação ativa, comprometida e diligente) dos professores, não só por serem impactados diretamente por esse processo, mas especialmente pelo fato de que ao se assumirem sujeitos de sua formação, os professores avançam na direção de sua emancipação intelectual.

Caminhos metodológicos

Enquanto pesquisa qualitativa, esta se constituirá de diálogos entre literatura pertinente, legislação oficial e conteúdo de depoimentos de sujeitos envol-

vidos em seu fazer educativos. Como referência, elencou-se o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE/Campus Cedro, o qual está pautado em princípios legais e visa possibilitar aos futuros professores condições para o exercício da docência, mediante o desenvolvimento das aptidões requeridas para esse exercício, levando-os a vivenciar experiências durante o processo de formação.

O IFCE/Campus Cedro, por meio de sua proposta pedagógica para a formação de professores de Matemática, busca preparar profissionais para o exercício crítico e competente para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio com embasamento teórico-prático de modo a contribuir para a melhoria do desenvolvimento da Educação Básica da nossa região. De acordo com essa proposta, são objetivos do curso:

Capacitar professores para compreender a ciência como atividade humana contextualizada e como elemento de interpretação e intervenção no mundo; Entender a relação entre o desenvolvimento de Ciências Naturais e o desenvolvimento tecnológico e associar as diferentes tecnologias à solução de problemas; Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos, particularmente, alguns conteúdos básicos para entender e resolver as questões problemáticas da vida cotidiana; Compreender e aplicar métodos e procedimentos próprios utilizados pelas disciplinas da área; Elaborar projetos para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para o Ensino Médio baseados nos novos parâmetros curriculares nacionais articulados com a realidade vivenciada. (IFCE/Campus Cedro, 2007, p.17).

Verifica-se, portanto, que a Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE/Campus Cedro está assentada na perspectiva da formação humana e contempla as dimensões humanista e crítica. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado tem por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação da realidade, em que a aprendizagem se efetiva, apontando para algumas características, como responsabilidade, compromisso e espírito crítico e inovador.

Vale ressaltar que o estágio é parte integradora do currículo dos cursos de formação de professores, compreendido como o momento em que o licenciando vai assumir pela primeira vez o contato prático com a docência e as mediações societária do contato com o aluno, com a instituição escolar que representa o processo de socialização primária e inclusão do homem no processo civilizatória, com a produção conjunta de significados sobre o mundo. Nesse contexto, o fazer docente adquire o caráter de profissionalida-

de, que implique competência – fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005).

O Estágio do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE/Campus Cedro tem suas atividades distribuídas a partir do quinto semestre e divide-se em quatro componentes curriculares:

- O Estágio I – exercido no Ensino Fundamental, e;
- O Estágio III – exercido no Ensino Médio.

Ambos são estágios marcados pela observação e participação no exercício da docência. Pimenta e Lima (2006) apontam que o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons.

O estágio de observação na escola permite-nos a apreensão da realidade institucional, e se dá inicialmente por uma busca proporcionada pelo olhar, no momento em que aquilo que julgamos aparentemente normal passa a ser enxergado de forma diferente e curiosa. É neste momento que o mundo passa a ser constantemente explorado e desvelado, gerando novas formas de compreensão e de intervenção por parte da humanidade. (LIMA, 2012, p. 68).

Os Estágios II (Ensino Fundamental) e IV (Ensino Médio) são estágios de regência de sala de aula, elaboração e desenvolvimento de projetos, totalizando uma carga horária de 520h/s. Essa carga horária é dividida igualmente entre as atividades internas desenvolvidas no Campus em horário normal de aula e em atividades no campo de estágio, desenvolvidas como parte do mesmo processo formativo. As atividades internas são desenvolvidas pelos professores orientadores do estágio e objetivam preparar o estagiário para as atividades docentes por meio de reflexões sobre as tendências do ensino da Matemática e questões que envolvam o cotidiano das atividades docentes, como: a) gestão da sala de aula; b) organização dos conteúdos; c) análise de livros didáticos; d) estratégias de ensino; e) elaboração e material didático no Laboratório de Educação Matemática (LEM), dentre outras.

Quanto às atividades externas, no *lôcus* do exercício docente, devem ser acompanhadas pelos professores regentes da disciplina de matemática, que buscam proporcionar aos licenciandos momentos em que possam acompa-

nhar o cotidiano escolar durante o ano letivo, como: a) planejamento curricular; b) encontros pedagógicos; c) reuniões e encontros de organismos colegiados (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, dentre outros), e, d) as atividades em sala de aula. Estas devem ser executadas pelos estagiários depois de planejadas e analisadas pelos professores regentes da disciplina.

As atividades do estágio realizam-se no IFCE *campus* Cedro e em escolas de Educação Básica das redes públicas ou particulares da Região Centro Sul do Estado do Ceará, as quais estão situadas nos municípios de Cedro, Iguatu, Várzea Alegre, Icó, Lavras da Mangabeira, Orós e Cariús e que oferecem Ensino Fundamental e Médio.

Com o objetivo de discutir o Estágio Supervisionado em matemática como espaço de desenvolvimento da epistemologia da prática docente, procurou-se analisar o percurso, as experiências vividas durante as atividades de estágio no semestre 2009.2, tendo como referência as discussões e debates realizados em sala de aula, os registros escritos e os relatórios de estágio entregues ao final da disciplina.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos regularmente matriculados no componente curricular Estágio III, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Caracterização dos estagiários no Componente Curricular de Estágio III no semestre 2009.2

Semestre Letivo	Componente Curricular	Semestre	Turno	Número de alunos	
				Masculino	Feminino
2009.2	Estágio III	S7	Manhã	05	08
Total de alunos				13	

Fonte: Diário de classe e Relatório final de estágio.

Os estagiários serão identificados pelas siglas E1, E2, E3, ... E13. Estes alunos realizaram seus estágios em escolas públicas da rede estadual, em salas de Ensino Médio e constaram de observação participante de aulas. Além das aulas, os estagiários acompanharam e participaram de atividades como: planejamento da disciplina, reunião de pais e mestres, encontros pedagógico, rotina de bibliotecas e laboratórios de informática, dentre outras.

Os alunos cumpriram todas as exigências necessárias e apresentaram uma postura reflexiva e investigativa em relação às experiências vivenciadas, desenvolvendo saberes pertinentes ao exercício da docência em matemática,

compreendendo o Estágio Supervisionado como o espaço em que “[...] o futuro profissional toma o campo de atuação como objeto de estudo, de investigação, de análise e de interpretação crítica, embasando-se no que é estudado nas disciplinas do curso” (PASSERINI, 2007, p. 30).

Análise e discussão dos resultados

A Sociedade Brasileira de Educação Matemática (2003) assegura que as atividades de Estágio Supervisionado desempenham papel central nos cursos de formação docente, evidenciando que ao invés de constituírem espaços isolados, fechados em si mesmos, devem impregnar toda a formação com os saberes socialmente elaborados pelas trocas simbólicas de sala de aula, em que os licenciandos vão colocando em uso os conhecimentos teóricos que aprenderam, ao tempo que mobilizam outros, de diferentes naturezas e advindos de diferentes fontes, nos diferentes tempos e espaços curriculares vividos no interior da escola.

As discussões presentes nesta comunicação foram coletadas durante o semestre 2009.2, quando se realizaram as atividades inerentes ao componente curricular Estágio III, cujas atividades constituíam-se em observação e participação nas aulas do Ensino Médio. As atividades compreenderam estudos e discussões em sala de aula sobre referenciais teóricos voltados para a prática de ensino em matemática, relato de experiências apresentados em rodas de conversa na sala de aula e os relatórios de estágio como requisito para a conclusão da disciplina. Na primeira aula, no IFCE/Campus Cedro, constatou-se que os licenciandos cursavam o sétimo semestre da graduação, num total de treze alunos, dos quais cinco do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Dentre os principais referenciais teóricos abordados no componente curricular, destacam-se: a) a sala de aula – contribuições da prática de ensino; b) a dimensão técnica da prática docente; c) a metodologia enquanto ato político da prática educativa; d) a relação teoria-prática na formação do educador, e, finalmente, e) a formação para a complexidade do ofício de professor. Esses referenciais foram trabalhados de forma articulada, estabelecendo relação com as observações feitas no *lócus* do estágio.

O processo de análise dos relatos e dos dados compreendeu a verificação dos registros dos alunos em relação à relevância do estágio como campo do conhecimento que articula teoria e prática na perspectiva de ensinar a docência. O relato a seguir, evidencia a primeira impressão que a maioria dos alunos conduz consigo antes de se defrontarem com a aprendizagem inicial e continua dos saberes necessários para o exercício da docência.

Inicialmente pensei que o Estágio Supervisionado era uma disciplina que não tinha muita importância e que não precisaríamos desta, pois já sabíamos de nossa profissão, então não havia necessidade de observar os profissionais da área. No decorrer do curso mudei de opinião, pois notei a grande importância do estágio. Percebi que através da observação podemos “comparar” o que vivenciamos no nosso dia a dia em sala de aula, enquanto formandos, a realidade de alunos do Ensino Fundamental e Médio. Ainda podemos nos colocar no papel do professor observado e analisar o que gostaríamos de absorver desse profissional, ou algo que jamais utilizaríamos. (ESTAGIÁRIO 6).

Em alguns instantes outros alunos compartilham a mesma compreensão em relação ao estágio. Isso tende a mudar a partir do instante que o licenciando observa, discute e reflete a dinâmica da atividade docente, como ofício que exige pesquisa sobre a prática para se desenvolver diferentes formas de pensar, de compreender, de agir e de lidar com os problemas que ocorrem no fazer didático do professor de matemática. A esse respeito o Estagiário 6, assegura que “[...] é através do estágio que podemos tomar a decisão, fazer nossa escolha em ser ou não ser professor. Podemos nos identificar com a profissão ou notar que essa não é nossa área”. Ressalta ainda que:

[...] ao realizar o estágio de observação notei a importância da inovação, onde o professor tem que estar em constante mudança, pesquisa. Ainda percebi que para que haja um bom desempenho na atuação do professor é necessário que ele desenvolva sua teoria de maneira descontraída e séria ao mesmo tempo. E isso só é possível se ele conseguir transpor seu conhecimento de maneira segura, ou seja, se ele tiver domínio de seu saber. A teoria e a prática precisam andar juntas, pois não é possível colocar em prática o que não se sabe. (ESTAGIÁRIO 6).

De fato, não se ensina aquilo que não se sabe. Por isso, faz-se necessário que o professor esteja consciente da sua incompletude, compreendendo que há muito que aprender, principalmente, no exercício da profissão docente, com os alunos, com os colegas de trabalho e com as famílias responsáveis pelos alunos. Assim, compreender o estágio como um tempo específico de ensino e de aprendizagem é indispensável, pois somente o conhecimento adquirido em sala de aula durante o curso de formação inicial em matemáti-

ca não é suficiente para a formação do futuro educador. É preciso o exercício em atividades práticas.

No estágio, acompanhando a rotina da sala de aula, o licenciando tem a oportunidade de acompanhar os diversos fenômenos de ensino e aprendizagem, os quais se dão desde o contrato didático que, enquanto conjunto de expectativas, levanta entre os protagonistas do processo (professor x alunos e alunos x professor), em função da produção do conhecimento, até obstáculos epistemológicos que são compreendidos como as dificuldades inerentes ao saber científico e ao saber que se pretende ensinar.

A sala de aula, além de um ambiente onde se ensina e se aprende é também um universo que propõe aperfeiçoamento e formação profissional em serviço, tomando como referência situações e experiências vividas no cotidiano da sala de aula e no fazer pedagógico do professor. Dessa maneira, a sala de aula é um espaço formador para alunos e para professores. A esse respeito Garrido (2001, p. 125) apresenta

[...] a sala de aula como espaço formador para o aluno. Espaço em que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade.

No Estágio III uma das atividades básicas é a observação em turmas da última etapa da Educação Básica – Ensino Médio. No decorrer do mesmo, o Estagiário 12 descreveu a postura da professora regente frente à sala de aula, relatando seu desempenho pedagógico, que embora utilizando recursos materiais básicos conseguiu ministrar boas aulas.

[...] o professor regente agia sempre com bastante tranquilidade, demonstrando segurança e um bom relacionamento com a turma. Estava atento, para que os alunos não se excedessem em conversas e brincadeiras que causassem tumulto, sempre agindo desta forma deixava os alunos tranquilos. O material utilizado durante as aulas foram: o livro didático, quadro branco e pincel. No entanto, o professor conseguiu realizar um bom trabalho e transmitir com eficiência os assuntos ministrados, demonstrando muita segurança e domínio dos conteúdos matemáticos que abordava. (ESTAGIÁRIO 12).

Ainda no tocante à prática em sala de aula, outro estagiário faz referência ao desempenho do professor observado, evidenciando sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, como finalidade do fazer docente.

A professora regente ministra suas aulas com bastante clareza e com muita calma para facilitar a compreensão de todos os alunos, apesar de alguns se mostrarem impacientes e desatentos. Utiliza bem todos os materiais que utiliza em sala de aula, domina muito bem os conteúdos expostos, mantém um laço de amizade muito grande com todos os alunos e tem uma grande preocupação com o aprendizado de todos. (ESTAGIÁRIO 8).

Desenvolver a atividade docente nos tempos atuais tem sido, cada vez mais, desafiador, pois ser professor não é simplesmente ir à sala e passar o conteúdo. Nos bastidores da profissão, o professor precisa preparar-se para ministrar uma boa aula, tornando o conhecimento acessível ao aluno, propiciando os meios necessários para que o educando seja capaz de produzir conhecimento, mantendo a curiosidade como dispositivo para novas aprendizagens. Assim sendo, para o desenvolvimento de um bom trabalho o professor precisa de horas para estudar, planejar aulas, pesquisar, estar atento ao mundo, observar bastante e em sala de aula no exercício da docência, ter a possibilidade de aprender por meio da prática. A esse respeito Ghedin (2010) aponta que a reflexão sobre a prática constitui em seu questionamento com vistas a intervenções e mudanças.

As observações de práticas feitas pelos estagiários revelam-se como uma importante atividade na formação inicial de futuros professores de matemática. O acompanhamento dessas atividades, de fato, propicia ao professor em formação inicial a oportunidade de verificar o contexto educacional, político e social da escola, analisando as diferentes realidades do campo escolar e estabelecendo um laço de interação entre o educador, o educando e o fazer docente.

No contexto da prática docente, o professor precisa estar preparado para lidar com diferentes situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Um problema constante é o desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos matemáticos, ficando o professor na incumbência de sensibilizar aos educandos para a importância desses conteúdos na formação cidadã dos mesmos. A esse respeito, em seus relatórios, os estagiários apontaram que

essas situações ocorreram nas salas observadas. O Estagiário 2 registrou que “[...] a professora regente demonstrou preocupação e interesse pela aprendizagem dos alunos, ela tentava a todo instante chamar a atenção deles para os conteúdos estudados em sala, porém existem aqueles que não tinham interesse algum”. Já os Estagiário 7, 10 e 8 fizeram os seguintes registros:

Ao expor o conteúdo, o professor regente mostrou ter conhecimento matemático específico, expondo o conteúdo de maneira clara. Porém a turma é numerosa, com 44 alunos e bastante heterogênea, formada por jovens interessados, participativos, mas com algumas dificuldades nesta disciplina e alguns com índice de aprendizagem elevado, mas também tinha aqueles desinteressados, que não mostravam nenhum interesse na aula, sentavam-se no fundo da sala pra conversar. Então o professor procurava envolvê-los, fazendo com que participassem, indagando sobre o conteúdo e suas dificuldades. (Estagiário 7).

Todo instante a professora manifestou competência quanto ao domínio do conteúdo estudado, ela demonstrou clareza nas explicações, procurando meios mais fáceis de explicar o assunto estudado. A mesma respondia as perguntas dos alunos e tirava-lhes as dúvidas, estabelecendo uma relação harmoniosa com os alunos que a respeitavam e a atendiam quando pedia que fizessem silêncio durante a exposição da aula. (Estagiário 10).

Durante a exposição do conteúdo programático em alguns momentos, alguns alunos ficaram dispersos, mostrando pouco interesse com relação aos assuntos vistos, mas nada que pudesse impedir o êxito e o trabalho do professor, que mesmo diante destas dificuldades manteve uma relação de cumplicidade e companheirismo com os alunos e demonstrou uma ótima postura, provando que tinha o domínio da turma, sem perder o respeito ou a autoridade dentro da sala de aula. (Estagiário 8).

Do exposto, é possível afirmar que o estágio é um espaço simultâneo de aprendizagem e formação sobre a docência, enquanto atividade profissional do professor e do futuro professor. Acompanhando e observando o cotidiano do professor, sua prática, as intervenções pedagógicas que propõe em sala de aula e outras atividades de incumbência do professor. Assim, o licenciando tem a possibilidade de conceber o fazer docente não como uma ação que acontece de forma isolada, mas como um processo de aprendizagem permanente no qual o desejo de aprender sempre é condição para melhorar sua prática pedagógica.

Como apontado anteriormente pelos estagiários, o professor trabalha em contextos compostos por alunos com vontade de aprender e também por

quem não manifestam esse interesse. Essa realidade é presente em todas as salas de aula, no decorrer do Estágio III. Quanto ao desinteresse de alguns alunos em relação às aulas de matemática o Estagiário 10 mostrou que isso ocorre “[...] talvez porque a metodologia do professor estava centrada, frequentemente, na exposição oral de conteúdos por meio de explicações com ênfase na resolução de exercícios, utilizando como recurso didático o quadro branco, pincel e livro didático”.

É importante destacar que no atual contexto, o ensino de matemática ainda é marcado por metodologias tradicionais, dificultando a sua aprendizagem. É preciso aprender a expressar de forma diferenciada e objetiva a transmissão e a produção de conhecimentos matemáticos com vistas a uma aprendizagem significativa por parte do educando. A esse respeito, Lorenzato (2006, p. 5) afirma que “[...] o professor que ensina com conhecimento conquista respeito, confiança e admiração de seus alunos”.

O saber e o fazer do professor de matemática não se reduzem a uma fórmula dada na formação, antes são construídos ao longo de sua práxis educativa, pautados numa relação significativa com o saber e o saber fazer, em que os saberes coletivos mediados no conjunto da comunidade escolar assumem papel relevante. Dessa forma, ensinar e aprender na contemporaneidade exige novas formatações que assegurem mudança na tentativa de ensinar e aprender Matemática de forma nova, levando o professor a ressignificação de sua prática. Braumann (2002, p. 5) assegura que:

[...] aprender Matemática não é simplesmente compreender a Matemática já feita, mas ser capaz de fazer investigação de natureza matemática (ao nível adequado a cada grau de ensino). Só assim se pode verdadeiramente perceber o que é a Matemática e sua utilidade na compreensão do mundo e na intervenção sobre o mundo.

Convictos da relevância do estágio para a formação do professor de matemática, os licenciandos não deixaram de enfatizar que o estágio propiciou conhecer a realidade da educação e incentivou o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender o exercício da docência. Elencaram, ainda em seus relatos que as experiências propiciadas pelo Estágio oportunizou o desenvolvimento de conhecimentos, de habilidades e de competências pertinentes ao desempenho da profissão docente, bem como uma metodologia comprometida com a problemática do campo de estágio,

contemplando os fundamentos teóricos e metodológicos aprendidos em sua formação inicial e uma postura crítica e ética no estagiário frente à sua atuação docente, avaliando-a e redimensionando-a.

O Estágio Supervisionado III nos trouxe uma real compreensão do dia a dia da sala de aula e nos fez compreender a importância do trabalho docente, tendo como espaço de atuação profissional a escola e, especialmente, a sala de aula. As atividades possibilitaram um contato direto com professores experientes, onde aprendemos muito com os mesmos, não esquecendo que alguns nos apresentaram velhas práticas e costumes frente ao processo de ensino aprendizagem de matemática. Sem nenhuma dúvida o estágio é muito importante para a nossa formação como professores e tem como objetivo principal a formação de um professor que esteja consciente de que sua prática envolva um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização das suas ações. (ESTAGIÁRIO 13).

É possível perceber que as atividades de estágio propiciam ao licenciando em matemática, conhecimento do seu futuro campo de atuação profissional, percebendo os limites, as possibilidades e as peculiaridades do âmbito escolar, sendo também, espaço para se verificar as competências adquiridas para a efetivação da prática profissional. Tardif (2002, p. 86) aponta que “[...] a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional”.

Nesta caminhada, destaca-se a prática como um exercício específico constituído de ações que permitem a realização de uma determinada tarefa objetivando o alcance de resultados específicos. Assim, o Estágio em Matemática é um campo teórico e prático que visa propiciar ao licenciando experiências as quais são vivenciadas na instituição de formação inicial e no *lócus* do estágio. Durante o desenvolvimento das atividades, procura-se refletir com os licenciandos sobre a formação profissional, com uma visão crítica da matemática, na tentativa de formar um professor que seja capaz de analisá-la e sobre ela refletir, sendo capaz de ensinar com habilidade para estimular a cooperação entre os alunos, utilizando o confronto de ideias para formulação de argumentos e validação com alunos do Ensino Fundamental e Médio.

O professor que pretende se formar deve estar consciente das suas limitações e investir em sua formação continuada, refletindo sobre sua prá-

tica como educador, pois, de acordo com Fiorentini & Castro (2003, p. 127), “[...] sem reflexão, o professor mecaniza sua prática, cai na rotina, passando a trabalhar de forma repetitiva, reproduzindo o que está pronto e o que é mais acessível, fácil ou simples”. Com o exercício da reflexão sobre a própria prática, o professor torna-se um analista crítico da realidade, sendo capaz de resolver problemas.

Ao realizar o estágio notei a importância da inovação, onde o professor tem que estar em constante mudança, pesquisa. Ainda percebi que para que haja um bom desempenho na atuação do professor é necessário que ele desenvolva sua teoria de maneira descontraída e séria ao mesmo tempo. E isso só é possível se ele conseguir transpor seu conhecimento de maneira segura, ou seja, se ele tiver domínio de seu saber. A relação teoria-prática tem que andar juntas, pois não é possível colocar em prática o que não se sabe e se alguém conhece algo que não pode repassar de qualquer maneira. (ESTAGIÁRIA 6).

Além da observação e participação na dinâmica do cotidiano da sala de aula, os estagiários também se voltaram para a análise do espaço escolar, diagnosticando e caracterizando a rotina da instituição. Dentre estes espaços e tempos escolares que oportunizam aos licenciandos em matemática o desenvolvimento de saberes sobre a prática do professor no Ensino Médio, destaca-se o planejamento como processo de tomada de decisões que deve ser compreendido como “[...] instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos, tanto os do aluno, como os da escola” (PADILHA, 2005, p. 33). Sobre o planejamento, os relatos abaixo apontam o posicionamento dos estagiários.

O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das ações que pretendemos desenvolver. A ação de planejar é inerente ao ser humano, portanto, planejamos porque traçamos metas e queremos alcançar resultados. Ao professor cabe planejar porque a atividade de ensinar exige tomada de consciência e deve ter como referência constante os alunos e suas condições de aprendizagem. (ESTAGIÁRIO 13).

Durante os planejamentos por área, os professores de matemática procuraram programar as ações a serem desenvolvidas em sala de aula, refletindo sobre os conteúdos e métodos de ensino, analisando as condições dos alunos, sem deixar de fora a realidade social, o nível de preparo e as condições socioculturais de cada um. (ESTAGIÁRIA 6).

O planejamento da escola acontece da seguinte forma: mensal e semanal. Mensal com todos os professores da escola e semanal com os professores da disciplina de matemática, o qual acontece com o apoio do coordenador pedagógico, tendo como objetivo a integração entre todos para juntos discutirem experiências e buscarem soluções para os problemas encontrados e mostra o que deu certo no contexto de sala de aula. (ESTAGIÁRIA 12).

Para Lima (2008), a observação do contexto e a investigação do cotidiano escolar abrem um leque de outras questões de investigação/intervenção que podem se constituir como aprendizagem da profissão docente. Portanto, as atividades desenvolvidas no percurso do estágio, constituem-se em oportunidade de descobrir alternativas para desenvolver a prática docente e permitir aos estagiários se reconhecerem como aprendizes da profissão docente.

Conclusão

A atuação docente em um curso de formação inicial para professores de matemática tem permitido trabalhar com o componente curricular de Estágio Supervisionado, o qual não se reduz a um simples acréscimo curricular de uma dimensão teórico-prática. Neste estudo, percebeu-se que o estágio é um espaço no qual o discente desenvolve seus conhecimentos junto às instituições educacionais, relacionando teoria e prática e desenvolvendo uma epistemologia da prática profissional que se (re)constrói mediante suas experiências e aprendizados no exercício da docência.

Verificou-se, por meio da observação e falas dos estagiários, que com o estágio é possível construir diferentes olhares e resignificar a docência em matemática, sendo o aprendizado consequência de sua ação docente, mediatizada pela reflexão crítica sobre a própria prática. Analisar e refletir criticamente a prática educativa desenvolvida na escola deve ser missão de todo professor, que tem como referência a aprendizagem de seus alunos, bem como sua formação permanente para ensinar cada vez melhor.

Os estudos comparativos entre teoria estudada e prática observada, consolidaram-se em elementos de referência para significativas discussões em sala de aula, oportunizando aos estagiários a socialização e troca de experiências sobre práticas pedagógicas, práticas de gestão escolar, planejamento de atividades didáticas, produção e utilização de material didático, dentre outros. Nessa configuração, a troca de experiência permite ao futuro profissional, mais preparo para atuar no ensino de matemática e lidar com a complexidade da realidade escolar.

Veiga (2008, p. 20) afirma que o trabalho docente é “[...] uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados”. Por essa razão, é preciso oportunizar ao futuro professor a experimentação de diferentes conhecimentos para exercer seu ofício com significado, pautando-se em princípios pedagógicos que legitimem o seu fazer profissional com eficácia. Sendo assim, é necessário formar professores inseridos numa instituição de educação básica, capazes de conviver com uma diversidade de saberes oriundos de seus alunos, fruto de contextos econômicos e sociais, que interferem no processo de aprendizagem.

O Estágio Supervisionado expressa sua relevância na formação inicial do professor, que, conforme Pimenta e Lima (2004), é fundamental ao propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem e possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real do fazer educativo.

Do exposto, pode-se afirmar que as ações desenvolvidas no Estágio III, nos diferentes espaços educativos, buscou integração dos diversos atores educativos envolvidos, promovendo aprendizagem em relação à formação do docente para o ensino de matemática, constituindo-se num saber experiencial articulado com o cotidiano da prática docente.

Os dados revelam que o estágio oportunizou aos estagiários desenvolver uma epistemologia da prática docente para o exercício da profissão, em que a análise, a articulação e a reflexão crítica lhes possibilitaram assumir posturas diferenciadas em relação à prática tradicional e conteudista de ensino em matemática. Além disso, tomaram consciência de que a sala de aula é um espaço nutridor de relações e aprendizagens que propicia diferentes saberes com repercussão reflexiva sobre o seu desenvolvimento profissional; sobre questões relacionadas a dinâmica da sala de aula; sobre as metodologias que devem ou não ser utilizadas na prática de ensino, concebendo a escola como espaço dinâmico de produção de conhecimento, logo espaço também de sua formação como educadores.

Referências

- ANDRADE, A. M. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, M. L. S. F. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**. Natal: Ed. UFRN, 2005.
- BARREIRO, I. M. F. & GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Parecer N.º: CNE/CP 28/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 20 de set. de 2012.
- BRAUMANN, C. Divagações sobre Investigação Matemática e o seu papel na Aprendizagem da Matemática. In: PONTE, J. P. [et al] **Atividades de Investigação – na aprendizagem da matemática e na formação dos professores**. Lisboa: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002.
- FIORENTINI, D. & CASTRO, F. C. de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 121- 156.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.
- GARRIDO, E. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In CASTRO, A. D. (Org.); CARVALHO, A. M. P. (Org.) . **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (Orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.
- IFCE. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus de Cedro. **Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura em Matemática**. Cedro-CE, 2007. (Mimeo).
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

- LIMA, M. C. L. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.
- LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.
- LORENZATO, S. **Para aprender matemática.** Campinas: Autores Associados, 2006.
- PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico:** Como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.
- PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL.** 121 f. Dissertação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.
- PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** –Volume 3, nº 3, p.5-24, 2006.
- SBEM. **Subsídios para a Discussão de Propostas para os Cursos de Licenciatura em Matemática:** Uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, 2003, 43p.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A. & D'ÁVILA, C. M. (Orgs) **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas – SP: Papyrus, 2008.
- ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Revista Educação: Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.
- WIELEWICKI, H. G. **Prática de Ensino e Formação de Professores: Um Estudo de Caso sobre a Relação Universidade-Escola em Cursos de Licenciatura.** Tese. UFRGS – Porto Alegre, RS, 2010.



ANÁLISE DA PROPOSTA DE ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Marcos Garcia Neira

*Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo*

Mônica Caldas Ehrenberg

*Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo*

Resumo

As mudanças atuais da Educação e da Educação Física buscam superar suas tradicionais práticas educativas para uma prática contextualizada, que amplie os significados dos alunos acerca da cultura corporal. O texto a seguir discute a experiência de estágio curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de São Paulo, cuja preocupação consiste no oferecimento de oportunidades para análise crítica de situações do contexto profissional docente na contemporaneidade. Evidencia-se a efetivação de uma política de estágio como processo significativo para formação de professores tendo em vista a parceria dos esforços de todas as partes envolvidas e, principalmente, situando o licenciando no interior de instituições que possibilitam o conhecimento aprofundado da realidade escolar e a experimentação prática em condições que estimulam a reflexão sobre a docência, além da visualização de alternativas para transformá-la.

Palavras-chave: Estágio; Educação Física; Licenciatura.

ANALYSING THE PROPOSAL FOR INTERNSHIP IN THE TEACHER EDUCATION COURSE IN PHYSICAL EDUCATION AT UNIVERSITY OF SAO PAULO

Abstract

The current changes in Education and in Physical Education aim at overcoming the traditional educational practice towards contextualized practices that broaden the meaning students assign to movement culture. The present paper discusses the experience of curricular internship in the teacher education course in physical education at University of Sao Paulo, whose main concern is to offer opportunities for critical analysis of situations from the professional teaching context in contemporary times. It's evident the implementation of an internship policy as a meaningful process for teacher education considering the partnership with all the parts involved and, above all, placing the student inside institutions that provide deep knowledge of school reality and practical experimentation that stimulate the reflection on teaching, besides the visualization of alternatives to transform it.

Key words: Internship; Physical Education; Teacher Education Courses.

Introdução

Um conjunto enorme de mudanças é facilmente observado nos campos das relações humanas, sociais, éticas, políticas, econômicas e tecnológicas. O mundo globalizado, dinâmico, veloz e cercado de modismos influi diretamente na forma como estabelecemos as relações interpessoais. Diante da intensidade com que as informações e conhecimentos são produzidos e veiculados, das exigências do mundo do trabalho e das demais atividades cotidianas, a educação formal foi obrigada a assumir novas responsabilidades.

A escola que há bem pouco tempo apresentava-se como local central para a disseminação de conhecimentos produzidos e acumulados por setores privilegiados da sociedade, neste momento se vê diante de um impasse. Tem sido chamada a assumir um novo papel, não apenas de transmissora, mas sim de promotora de reflexões acerca de tudo o que é disponibilizado pela realidade social. Para tanto, a experiência educacional deve fazer com que o aluno possa discernir se a informação disponível é válida ou inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua (ALARCÃO, 2003).

Os questionamentos também alcançaram o ensino da Educação Física. As vertentes que privilegiam a performance e o rendimento ou que se pautam num fazer desenfreado sem qualquer preocupação com os significados veiculados pelas práticas corporais não estão ajustadas à realidade e aos objetivos da educação sensível às diferenças culturais e ao ambiente democrático que caracterizam os tempos em que vivemos. Como alternativa, eclodiram propostas fundamentadas em campos teóricos politicamente comprometidos com a diminuição da desigualdade social.

As modificações não se restringem a questões didáticas. No âmbito da política educacional, é visível a quase universalização do Ensino Fundamental, a ampliação de oferta do Ensino Médio e Superior, a inclusão de pessoas com deficiências em turmas regulares, a implementação dos sistemas de ciclos de escolarização e a consolidação da autonomia da unidade escolar pela via da gestão democrática são percebidas em diversas regiões do país.

Se o modelo escolar vem sofrendo abalos, é de se esperar que o perfil dos professores também seja repensado. Revisar o currículo dos cursos que formam professores tornou-se imprescindível, tendo em vista o atendimento das novas demandas solicitadas pela realidade escolar. Ora, não é segredo que a questão da formação docente vem ocupando o centro das preocupações políticas e acadêmicas. Mesmo insuficientes, não há como negar a multiplicação das ações que visam a melhoria dos serviços prestados pelos educadores. Por outro lado, uma significativa parcela das recentes investigações sobre o tema tem denunciado os limites da formação inicial, indicando novos rumos.

Em se tratando do ensino de Educação Física, a investigação empreendida por Lippi (2005) constatou que os principais entraves para uma prática pedagógica mais eficiente se encontram, entre outros fatores, na formação dos professores. Ao entrevistar os docentes sobre suas experiências formativas, o autor descobriu que a formação inicial que acessaram distancia-se das problemáticas que se fazem presentes no momento da atuação.

Algo que já havia sido detectado por Nóvoa (1999), quando destacou o descompasso existente entre os programas de formação de professores e a realidade na educação escolar. O autor chama atenção para o desenvolvimento extraordinário que as ciências da educação alcançaram nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que verifica ínfimo reflexo nas práticas pedagógicas. Em outras palavras, Nóvoa (1999) pondera que uma parte significativa dos discursos e pesquisas acadêmicas sobre o ensino não tem se materializado no ambiente escolar. Por essa razão, lança críticas ao papel das universidades no aprimoramento da formação dos professores: “a ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem” (p. 15).

Na opinião de Tardif (2002), algumas dessas inquietações podem estar relacionadas à forma como as universidades concebem os professores:

Se assumirmos que os professores devem ser atores competentes e sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de conhecimentos específicos oriundos da mesma prática. (p. 234-235).

Ao que tudo indica, essa não parece ser a tônica dos cursos que formam professores de Educação Física. A investigação realizada por Neira (2009) sobre os currículos dos cursos de instituições públicas e privadas da cidade de São Paulo identificou uma proliferação de sentidos atribuídos ao papel do componente, polifonia de vozes com significados opostos, veiculação de informações distorcidas com relação à docência, preocupação exacerbada com a aprendizagem de conteúdos que se afastam das necessidades do profissional que atuará na Educação Básica e descaso quase absoluto pelas experiências formativas externas às aulas disciplinares.

É certo que as universidades balizam suas práticas formativas por uma concepção da profissão ligada à forma com que os cientistas e intelectuais compreendem a docência na Educação Básica. Ao tomar como base uma interpretação particular pautada por concepções de sociedade, educação, escola e área de conhecimento, as diversas atividades que compõem o currículo da formação de professores sofrerão os impactos dessa visão monológica. Em geral, quando uma instituição de Ensino Superior elabora seu projeto formativo, seleciona os elementos que considera relevantes para o exercício e os distribui em disciplinas básicas e de síntese. O contato com o mundo do trabalho propriamente dito é contemplado praticamente no final do curso.

Lima e Reali (2001) apontam que a aprendizagem da docência é um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares. Apesar disso, o que se observa é a atribuição de grande importância aos chamados “fundamentos” e um envolvimento bem menos intenso com as disciplinas responsáveis pela prática pedagógica e um tratamento marginal às experiências formativas vividas fora da universidade. Fala-se na relevância da aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas a ausência de relação com os conteúdos disciplinares impede uma compreensão

mais profunda das ações docentes observadas ou desenvolvidas durante os estágios curriculares.

O panorama atual sobre o estágio na Licenciatura em Educação Física

O estudo de Marcon (2007) compreendeu a análise de documentos e entrevistas com os atores do estágio supervisionado. Os resultados indicam que a realização do planejamento das aulas, a possibilidade de aproximação do contexto escolar, o acompanhamento do professor-supervisor, as reflexões e os debates sobre a prática pedagógica, a inserção lenta e gradativa no mundo da docência e a descoberta da vocação para ser professor são os elementos que mais contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes.

Aroeira (2009) analisou a contribuição do estágio para a construção de saberes pedagógicos. Realizou entrevistas com estagiários e analisou o projeto institucional e os relatórios produzidos pelos sujeitos. Evidenciou as contribuições da reflexão partilhada entre pares da universidade para a aprendizagem da docência e a importância da mediação do professor-supervisor. O estágio não é o responsável por promover a práxis de um curso de formação, mas quando partilha com a escola aspectos de colaboração e reflexão, além de pesquisa e interdisciplinaridade, pode colaborar a favor da unidade teoria-prática.

No mesmo sentido, Silva (2005) afirma que no cotidiano acadêmico é perceptível o envolvimento dos graduandos quando a universidade lhes proporciona a oportunidade de colocar conhecimentos teóricos em prática devidamente acompanhados por um supervisor, ou quando possui escolas em permanente contato com a universidade. É necessário que o estagiário aprenda a observar e identificar os problemas, buscar informações, questionar o que encontrou, além de trocar informações com professores mais experientes. Ape-

sar do caráter otimista dos estudos mencionados, as políticas de estágio na maioria das instituições que formam professores de Educação Física deixam a desejar. Silva (2005) considera que os problemas se iniciam antes mesmo da entrada em campo, dada a proporção estagiários/supervisor incrivelmente alta, o que inviabiliza o acompanhamento *in loco* das atividades realizadas pelos licenciandos, como também uma discussão reflexiva dos relatórios de estágio.

Sem um acompanhamento adequado, denuncia Silva (2005), o que mais se observa são documentos de estágio burlados, declarações falsas e, em casos extremos, oferta pública de serviços de falsificação de relatórios.

Já se tornou corriqueiro que a supervisão de estágios da Licenciatura em Educação Física seja encarada como um procedimento meramente burocrático, cuja ação do professor-supervisor é a cobrança e controle de entrega de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios de estágio normalmente formatados de maneira que o aluno tenha apenas que se encarregar do preenchimento de formulários.

Paradoxalmente, a impessoalidade acaba tornando-se a tônica de um processo idealizado para que o licenciando construa sua identidade profissional, onde a personalização do acompanhamento da ação e reflexão sobre a realidade vivida deveria vir em primeiro lugar. A mesma impessoalidade se estende desde a proposta da instituição formadora ao definir o como e o quê deve ser observado e escrito nos relatórios, passa pela relação entre universidade e escola e culmina nas reuniões entre professor-supervisor de estágio e licenciando.

A explicação para o fenômeno talvez resida na concepção de formação de professores dominante. É impossível negar a desvalorização pelos conhecimentos produzidos na escola, pois a instituição é vista apenas como locus da aplicação dos conhecimentos aprendidos nos bancos universitários. Quando formados, ao perceberem que a prática profissional se mostra diferente daquela apresentada nos bancos universitários, já é tarde demais. O que aprenderam durante a graduação é insuficiente para resolver os problemas que emergem cotidianamente.

Como lembra Tardif (2002),

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (p. 257)

No caso da Educação Física, temos ainda um agravante, pois os cursos de formação de professores têm a missão de reverter uma posição que se consolidou historicamente: o predomínio de um fazer pedagógico oriundo de outros contextos que colide frontalmente com os objetivos, princípios e finalidades atuais da educação escolar. Soares (1999) atribui a permanência de práticas anacrônicas às influências que diversas instituições exteriores à escola tiveram na história da Educação Física.

Mesmo que com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (Resolução CNE/CES 07/2004) que regem a organização e funcionamento dos cursos de formação de professores do componente, tenham apresentado avanços bastante significativos (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008), o que se observa é uma formação profissional repleta de lacunas, sobretudo quando os professores se deparam com a realidade escolar.

Neste sentido, torna-se relevante um trabalho de qualidade e bem articulado nos programas de formação inicial para fornecer o conjunto de conhecimentos pedagógicos que possibilitarão um enfrentamento mais qualificado dos problemas que afligem o cotidiano escolar.

O Programa de Formação de Professores da USP

Na busca de alternativas que revertam o atual quadro, a Universidade de São Paulo elaborou, em 2004, um novo Programa de Formação de Professores. Em síntese, trata-se de uma proposta arrojada que reconfigura o desenho curricular dos cursos de licenciatura e, entre outras mudanças, ampliou a relevância dos estágios como experiência formadora.

No âmbito da Faculdade de Educação, após um amplo debate que envolveu todos os setores da comunidade acadêmica, um novo Projeto Pedagógico das Licenciaturas (FEUSP, 2008) gradativamente substituiu o anterior formato (Bacharelado + Licenciatura).

O entendimento de que as mudanças implementadas correspondem não somente aos anseios da comunidade acadêmica, como também às necessidades formativas do futuro licenciado, levou-nos a criar e desenvolver ações que procuram integrar as discussões travadas em sala de aula às atividades de estágio nas disciplinas sob nossa responsabilidade direta (Metodologia do Ensino de Educação Física I e II), ministradas no sétimo e oitavo semestres do curso de Licenciatura em Educação Física da USP.

As representações sobre a docência que os licenciandos dos últimos semestres do curso de formação de professores de Educação Física trazem, revelam-se bastante restritas às atividades de ensino do componente. Como se os saberes necessários para o exercício profissional se limitassem aos conhecimentos dos conteúdos de ensino. O fato é comum a todas as áreas, pois, afinal, nas disciplinas cursadas anteriormente, as problemáticas que afligem o cotidiano escolar são focalizadas com as lentes dos conteúdos específicos. Essa constatação levou-nos a iniciar o estágio com atividades que aproximassem os estudantes da realidade escolar para, com o passar do tempo, aproximá-los das especificidades da docência em Educação Física.

Logo ao início do semestre, os estudantes recebem uma relação com as escolas que estão de portas abertas para realização dos estágios. A Faculdade de Educação possui convênio com algumas instituições de ensino que costumeiramente acolhem os alunos dos diversos cursos de Licenciatura da universidade. Aconselham-se a busca por essas escolas, chamadas por nós de *escolas-campo*, devido ao conhecimento que possuem da política de estágios da universidade. A opção pela instituição em que realizará o estágio é de inteira responsabilidade do estudante. Também é possível fazê-lo em outra escola para além daquelas apresentadas.

A experiência formativa de estágio da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física I

A proposta de estágio da disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física I traz como eixo central o reconhecimento e apropriação do cotidiano escolar. Esta disciplina tem entre os seus objetivos proporcionar ao aluno a oportunidade de reconhecer a inserção da escola na sociedade como instituição vinculada a uma determinada comunidade; além de acompanhar aspectos do seu funcionamento que subsidiem os elementos necessários para organização de uma ação educativa alinhada ao Projeto Pedagógico da instituição.

Para atingir os objetivos da disciplina, são propostas algumas atividades de estágio: Caracterizar a escola, a comunidade escolar, os docentes e o ensino de Educação Física. Para tanto, são oferecidas diversas questões que orientam a busca de informações do estagiário. O licenciando pode consultar os arquivos da escola ou conversar com os profissionais da educação da unidade. O importante é a reunião de dados que permitam conhecer a história da instituição, como se insere na comunidade, sua organização e como é vista pelos seus frequentadores. Trata-se de uma orientação que ajuda o estudante a mapear e assim reconhecer a escola que será o seu campo de estágio.

Os Roteiros:

Na *primeira atividade* a proposta é de reconhecimento da escola. Como é a escola? Como a escola se vê? Como a comunidade vê a escola? Quando a escola começou a funcionar? Por que ela foi construída (iniciativa privada, pesquisa encomendada ou investigar se foi por demanda da comunidade, por decisão dos órgãos da SME/SEE etc.)? Em que local do município/bairro/região a escola foi construída (localiza-se na zona rural ou urbana, o bairro é periférico ou central)? São perguntas que compõem o roteiro de primeiro contato dos alunos.

Ainda num primeiro roteiro questões sobre a comunidade também são inseridas. Como a comunidade se vê? Como a escola vê a comunidade? Como historicamente a comunidade se formou? Há algum movimento migratório significativo? Que nome foi dado à comunidade (bairro/município) e qual seu significado histórico? Além de buscar compreender a relação existente entre a comunidade e a escola. Para isso, o caminho a nortear os estudantes aponta para investigar como a escola se relaciona com a comunidade. Como a comunidade se relaciona com a escola? Qual o nível de participação dos pais nas atividades escolares previstas no regimento interno (reunião de pais, conselho de escola, reunião de APM)? A escola desenvolve programas de integração comunidade/escola? Quais? Qual o nível de adesão da comunidade?

Após a coleta de dados, os graduandos expõem o roteiro aos colegas de forma a apresentar ao grupo a realidade escolar na qual pretendem realizar seus estágios. É um momento de socialização do mapeamento das realidades escolares transformadas em campos de estudo.

O objetivo da *segunda atividade* orientadora de estágio é reconhecer as funções dos diferentes atores que atuam na unidade escolar. Para cada uma das ações presentes na maioria das instituições educativas, solicitar-se-á ao estagiário que identifique o profissional da educação responsável e que descreva suas ações. Para tal, sugere-se que observe quem toma a iniciativa e quem participa de algumas ações e em seguida, descreva os procedimentos adotados pelos envolvidos.

As ações a serem priorizadas são: Organização e elaboração do Projeto Político-pedagógico; Organização e elaboração dos planos de ensino; Currículo; Resolução de conflitos na escola; Organização dos ambientes de aula; Organização dos ambientes educativos da escola; Planejamento das aulas; Planejamento dos ciclos e avaliação de desempenho da escola; Interação entre profissionais administrativos e pedagógicos; Participação das reuniões do Conselho de Escola; Reunião da equipe pedagógica para encaminhamento e objetivação das metodologias de trabalho; Decisões sobre o aproveitamento dos

alunos; Reunião de pais; Reunião de APM; Atividades extra-escolares, entre outras. Como resultado da atividade, o estagiário passa a ter uma visão ampliada da organização do trabalho na escola.

A *terceira atividade* aprofunda a reflexão acerca do funcionamento de alguns dos setores já mapeados. Na maioria das escolas, os sujeitos da educação se reúnem para debater questões pedagógicas com alguma periodicidade: por nível, por ano, por período de trabalho etc. Comumente, esses encontros são registrados em atas. Assim, caso seja impossível participar, o estagiário pode recorrer aos registros para coletar as informações necessárias. É possível ainda entrevistar alguns dos participantes.

Considerando os colegiados existentes na unidade - Conselho de Escola, Reunião da Associação de Pais e Mestres, Assembleia Docente, Assembleia com os familiares, Reunião Pedagógica, Conselho de Classe, Reuniões para projetos especiais, entre outras, são sugeridas algumas questões que norteiam o levantamento de dados, podendo sofrer adaptações conforme a característica do colegiado: O que se observa em relação ao conteúdo das discussões? Quem tem a palavra/conduz a reunião? Como é a composição dos membros do colegiado? Como é feita a convocação? Os grupos com menor poder participam? De que forma? A equipe técnica está presente? Qual a sua participação? Os docentes estão presentes? Como participam? Os familiares estão presentes? Como participam? Os alunos e alunas estão presentes? Como participam? A comunidade externa está presente? Como participa? Como é definida a pauta? Quem faz a ata? Quem tem direito a voto? As demandas dos diversos setores são atendidas? Entre outras questões possíveis.

Após a inserção na instituição escolar, conhecimento da sua história e relação com a comunidade, identificação das funções e responsabilidades dos profissionais da educação e funcionamento dos diversos colegiados, chegou o momento de aproximar-se das questões próprias da Educação Física.

A *quarta atividade* consiste no mapeamento da cultura corporal da comunidade, tendo por objetivo sensibilizar o licenciando para o patrimônio possível de ser trabalhado pedagogicamente na disciplina.

Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido. Durante o mapeamento é possível recorrer a diversos instrumentos. Mas, como sugestão, solicitamos aos licenciandos que reúnam informações a partir das seguintes questões: Quais e como são realizadas as manifestações da cultura corporal? O que é produzido sobre as manifestações da cultura corporal? Como é trabalhada a cultura corporal na sua comunidade? Quem participa dessas práticas? Como são planejados os espaços para a prática das manifestações da cultura corporal?

Com o mesmo sentido solicita-se a caracterização do entorno e apontamentos acerca de quais e como são as manifestações da cultura corporal presentes no entorno da escola. Além de mapear a cultura corporal na comunidade, é fundamental que o estagiário também mapeie a Educação Física na escola. Apesar das semelhanças que possam existir entre escolas e professores, cada docente poderá significar diferentemente o papel do componente, a forma de conduzir as aulas, as temáticas abordadas, etc. Fruto das singularidades que caracterizam os sujeitos da cultura, um professor é diferente do outro e, conseqüentemente, o trabalho que realiza também o será. Mesmo que ele atue com turmas do mesmo ano e ciclo, o estagiário perceberá que suas práticas são peculiares. Daí ser importante conhecer o melhor possível o professor e o trabalho que realiza, sem esquecer que a análise restringiu-se a apenas um indivíduo em uma determinada realidade. Qualquer generalização das informações coletadas é veementemente desaconselhável. Para coletar os dados, recomenda-se que o estagiário tenha várias conversas com um dos res-

ponsáveis pela disciplina na escola. Sugere-se evitar o formato de entrevista com utilização de gravador ou outra forma de registro.

Como tópicos da conversa, apontamos: Há quanto tempo atua na escola? Trabalha simultaneamente em outra escola ou área? Como é composta a jornada de trabalho (horas-aula, trabalho de preparação pedagógica, estudo coletivo, estudo individual, horas-atividade, outros)? São oferecidas atividades de formação continuada? Como se dá a participação? O que pensa das atividades? Desenvolve alguma atividade extracurricular? Qual (is)? Quantas aulas de Educação Física estão previstas na grade para cada ciclo/série/ano com os quais trabalha? Qual sua carga horária semanal de trabalho com os alunos, na escola e fora da escola? Qual a relação da Educação Física com o projeto pedagógico da escola? Quais os recursos que emprega para elaboração do plano de curso? (livros, apostilas, materiais fornecidos pela instituição, PCN, Orientações Curriculares do Município, etc.). Em caso positivo, como isso ocorre? Como é a participação do/a professora de Educação Física nos colegiados? O componente se responsabiliza por algum evento da escola? Entre tantas outras questões possíveis.

No decorrer desse semestre, com os roteiros realizados, o licenciando aproximou-se da escola, conversou informalmente ou fez entrevistas com os educadores, com os demais membros da comunidade e percorreu as ruas do bairro onde se situa a instituição. Com olhar e ouvidos atentos, captou uma quantidade considerável de informações por intermédio das atividades orientadoras de estágio.

O foco agora passa a ser o relatório. O relatório de estágio é um documento que registra essa trajetória. Não se trata de uma descrição simples do tipo: “eles fazem isso, isso e aquilo” ou “a professora faz assim, assim e assim”. Como se trata de um documento acadêmico, os dados precisam ser submetidos ao confronto com os conhecimentos produzidos e disponíveis. No caso em tela, as teorias que fundamentaram as discussões, filmes, textos e explicações ao longo da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física I.

Em suma, os dados coletados por si só dizem muito, mas só isso não basta. Precisam ser interpretados a partir das teorias. Advém daí a necessidade de fundamentar-se para, posteriormente, debruçar-se sobre o material recolhido. Isso significa que a formatação do documento escrito a ser entregue assemelha-se a um relatório de pesquisa.

A experiência formativa de estágio da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física II

Principalmente no que diz respeito ao estágio, é absolutamente fundamental que o licenciando permaneça na mesma instituição que frequentou durante as atividades solicitadas na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física I.

Desta vez, a Metodologia do Ensino de Educação Física II visa apresentar conhecimentos teóricos e práticos que possibilite um desempenho crítico da função docente. A disciplina busca ainda proporcionar ao licenciando a oportunidade de intervir no processo educativo da Educação Física em uma instituição escolar, além de acompanhar e colaborar em todas as etapas do trabalho docente: elaboração do plano de ensino (construção de objetivos e seleção de conteúdos de ensino), execução, avaliação contínua e avaliação final.

Desenvolvimento de um projeto de ensino

Como se trata de um trabalho em parceria com o professor responsável pela turma, é importante que o estagiário elabore um projeto de intervenção coerente com o plano já existente. As informações coletadas mediante as atividades orientadoras realizadas no semestre anterior devem ser utilizadas para retroalimentar a proposta de ensino da escola e, conseqüentemente nutrir o programa que será experimentado. O tema escolhido, as características das atividades de ensino, os recursos utilizados, o tempo de duração, os instrumentos de avaliação e todas as questões que envolvem o projeto didático variam conforme as representações do licenciando, do professor da escola, a

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 325-348, maio 2013.

cultura institucional e as especificidades da turma de alunos. O papel do professor supervisor nesse momento é simplesmente ajudar o universitário na elaboração do seu plano de trabalho e nas estratégias que possa utilizar, sobretudo, se for municiado de informações acerca do andamento das atividades. Uma vez encerradas as atividades, solicita-se ao estagiário a entrega de um relato de experiência.

Denominamos de “Relato de experiência” o registro das atividades de ensino realizadas no decorrer de um determinado período letivo. O texto final deve externar as intenções educativas, os procedimentos adotados no desenvolvimento das atividades e as reflexões sobre os efeitos do processo nos alunos. Os resultados que se julga ter alcançado, o formato das avaliações, o retorno a uma atividade ou outra para retomar algum ponto importante que possa ter sido menos evidenciado precisam ser explicitados. Isso é particularmente relevante, pois propiciará material para análise e descoberta de alternativas tanto para o autor, que avalia sua prática enquanto elabora o registro, quanto para um eventual leitor, que poderá tomar para si as reflexões elaboradas.

O relato de experiência documenta uma determinada trajetória pedagógica. Consequentemente são fundamentais informações sobre a articulação com o projeto pedagógico da instituição, quem foram os atores envolvidos, quais conhecimentos foram mobilizados, os procedimentos adotados e, principalmente, as modificações identificadas nas representações dos participantes. Ou seja, o registro da prática é uma forma eficaz para analisar o trabalho educacional e seus reflexos na constituição dos sujeitos da educação.

Trata-se de uma oportunidade preciosa para socializar as reflexões e compartilhar o que em sua opinião podem ser vistos como pontos positivos e negativos.

Relatar uma experiência não é o mesmo que narrar ações bem sucedidas. É bom ressaltar que se aprende muito com aquelas atividades e procedimentos que não transcorreram conforme o esperado ou que não alcançaram os objetivos pro-

postos. Dando visibilidade aos equívocos e deslizes, outros aprenderão e, quem sabe, precavidos, possam contornar os problemas antes mesmo do seu surgimento. Frise-se que o professor supervisor é o seu principal interlocutor, mas nada impede que sua narrativa seja lida por seus colegas de curso, professores da escola que estagiou ou de outras escolas. Por meio do relato é possível apresentar práticas, intercambiar pontos de vista, apresentar intenções e analisar incômodos do cotidiano pedagógico. O diálogo travado com quem vive problemas semelhantes consiste em apoio interessante no momento de planejar as ações didáticas. Decidir sobre as atividades, enfoques e estratégias futuras e, ao mesmo tempo, questionar o que se vem fazendo, poderá levar à aprendizagem com a própria experiência e, melhor que isso, desfrutar de uma maneira diferente de aprender e ensinar.

Analisar as ações educativas desenvolvidas não deixa de ser uma alternativa para a formação, além de semear mudanças no ambiente educacional. Afinal, o relato de experiência poderá fomentar a revisão de conceitos e práticas fossilizadas, o que sem dúvida subsidiará a construção de novos conhecimentos pedagógicos.

O relato de experiência difere radicalmente do “faça como eu faço” ou das “boas práticas”. Ele se fundamenta justamente na tentativa de compreender o que levou o seu autor a tomar determinadas decisões e como elas refletiram nos alunos. Como ninguém aprende nada sozinho, compreender como o colega significou um dado percurso, atividade ou situação enfrentada, pode ser mais apropriado do que uma ação pedagógica solitária e baseada na tentativa e erro.

Análise dos relatórios

Sodré (2011) analisou os relatórios de estágio e os relatos de experiência de todos os concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física da USP em 2009 e 2010. Seu estudo evidencia aspectos positivos e negativos com relação à proposta acima descrita. Dentre as questões que precisam ser revistas, destaca a

integração entre os envolvidos no processo do estágio. Os alunos se queixam da falta de uma participação mais ativa dos professores das escolas. Ressentem-se da ausência de envolvimento, principalmente, no momento de planejar as intervenções: “o professor era desanimado”, “o professor estava cansado”, “o professor não fazia questão de discutir”, relatam os autores. A maior parte das suas análises coincide com as nossas.

Quem fez estágio em escola privada observou os preconceitos que a Educação Física enfrenta, normalmente ficando à parte das reuniões e discussões de caráter pedagógico. Dentre os apontamentos registrados pelos estagiários encontramos: “nunca acontece uma reunião dos professores de Educação Física com os demais professores, por acharem que as disciplinas são muito diferentes e que não há correlação entre elas”, ou “os professores são isolados e não trocam experiências sobre o que ensinam e até mesmo sobre o aprendizado e comportamento dos alunos, esquecem que a reflexão e o intercâmbio de informações podem construir novas formas de atuação e relacionamento entre professores, alunos e até mesmo com a direção da escola”.

Percebemos o estabelecimento de um sistema hierárquico rígido e bem definido no contexto da educação privada. Porém, há o relato de uma experiência em escola pública afirmando que nesta é “mais fácil acessar níveis hierárquicos maiores, como a direção”.

No entanto, o preconceito em relação ao professor de Educação Física não é menor na escola pública, onde muitas vezes, de acordo com as afirmações dos estagiários, “a Educação Física é considerada aula vaga”, “é uma disciplina que não reprova” e ainda usada como moeda de troca: “se os alunos não se comportarem não tem Educação Física”.

A realidade escolar é bem diferente da teoria que se conhece a respeito da atuação do professor de Educação Física. Os apontamentos nesse sentido vão desde questões mais burocráticas até elementos do cotidiano. Alguns estagiários ficaram surpresos com o fato de o professor ou a escola não seguirem uma abordagem específica: “o professor não sabia a abordagem que

estava trabalhando” ou então “parece ser difícil seguir uma linha só”. Tal surpresa também ocorria quando tinham a oportunidade de ler algum documento relacionado à abordagem da disciplina na escola ou mesmo Projeto Pedagógico: “a documentação trata a área corporal com maior importância do que é dado na prática”.

O trabalho cotidiano no que tange à resolução de conflitos e a mediação das relações parecem ser a maior preocupação dos estudantes: “achei difícil controlar a turma e dividir os grupos”, “a indisciplina é um dos maiores problemas na escola”; soma-se a isso as questões que envolvem as relações de gênero nas aulas: “meninos dominam as meninas nas aulas”, “meninos fazem e meninas assistem”, “meninas só fazem aula se tiver vôlei ou handebol”.

Para muitos estudantes, o estágio é o momento de conhecer a realidade da sua profissão e, para esse objetivo, mostra-se eficaz, como visto em relatos como este: “o estágio é importante para entrar em contato com a realidade”, “este estágio contribuiu de forma significativa para minha formação, pois possibilitou uma aproximação com a realidade escolar...”. Há ainda aqueles que dizem: “aprendi como não dar aula de Educação Física” ou “aprendi o que não aprendi na faculdade”, reforçando a visão do estágio como instrumento de união entre a teoria aprendida na graduação e os conhecimentos práticos adquiridos somente em situações reais de trabalho.

Alguns relatórios analisados neste trabalho, entretanto, eram simplesmente descritivos e se prendiam somente às características físicas da escola e do seu entorno, não apresentando reflexões, críticas ou mesmo manifestações de contentamento (ou descontentamento) com a atividade. Esse fato deixou a impressão de que seus autores estavam somente cumprindo o estágio como mais uma tarefa exigida pela academia.

A compilação e interpretação do material permitem concluir que os posicionamentos negativos emitidos pelos estagiários se referem à situação da escola contemporânea como um todo, na qual, muitas vezes, a indisciplina é

uma situação corriqueira, dentre outros “problemas” relacionados à Educação no geral e à Educação Física no particular.

Assim como Sodré (2011), observamos que o estágio teve um papel fundamental na formação desses estudantes por ter-lhes proporcionado a possibilidade de, a partir da experiência, construir um senso crítico a respeito da área de conhecimento e intervenção da qual farão parte, não mais como estudantes (aprendizes), mas como profissionais. Assim, mesmo quando os estagiários usam em seus relatos termos como “aula vaga” ou “difícil de aplicar os conteúdos”, percebemos uma preocupação com o empreendimento eficaz do seu conhecimento teórico, porém vê-se claramente que na prática, muitas dificuldades emergem.

Considerações finais

O saldo interpretativo que atingimos demonstra que os estagiários vão para a escola e encontram uma realidade infinitamente diferente da que veem na universidade e que acessam por meio das leituras e discussões do curso de Licenciatura. Isso, de forma alguma diminui o valor da vivência do estágio, pelo contrário, como já dito acima, proporciona um momento de reflexão e a formação de uma opinião crítica a respeito da situação do contexto profissional do professor de Educação Física na contemporaneidade.

Quando confrontamos as informações atingidas pela análise com as ideias e argumentos presentes na produção científica sobre o tema, verificamos que há uma tendência de pensamento que converge para uma nova estrutura de estágio que favoreça a construção de uma prática docente de qualidade. Parece ser consenso que o estágio de qualidade seja aquele que proporcione ao estudante a resignificação das práticas docentes, por meio de trocas com os colegas no espaço universitário ou com os professores em atuação no ambiente escolar, socializando e produzindo conhecimentos.

Podemos dizer então que o estágio torna-se, assim, muito mais significativo no processo de formação dos alunos quando se envidam esforços de todas as partes envolvidas (alunos, professores supervisores, professores das escolas, escolas-campo e universidade) e, principalmente, quando permite ao aluno a experimentação prática em condições adequadas para que possa refletir a respeito dela e, ao mesmo tempo, transformá-la.

O que norteou esta análise foi identificar as contribuições das experiências de estágio para a formação dos professores de Educação Física da USP. O resultado do levantamento das leituras dos relatórios mostrou que esse processo de formação não é simples. A observação efetuada nos estágios leva o observador a elaborar críticas e reflexões a respeito da atuação do professor, porém verificamos que no momento em que o estagiário assume o papel do professor (regência), tais críticas não se refletem em sua prática como aparecera em seu discurso.

No momento de atuar como professor, as maiores preocupações dos estagiários, registradas nos relatos, dizem respeito às questões cotidianas da aula, como mediação de conflitos, manutenção da ordem, etc. Ficando para o segundo plano as questões relacionadas a quem os alunos estão se tornando, aos objetivos da ação didática, ao que seus alunos estão aprendendo (conteúdos) e como estão aprendendo (metodologia), ou seja, a tarefa pedagógica *stricto sensu*. Tal conjuntura pode ser um indicativo da necessidade de mais horas de estágio prático (regência), além da observação. Evidencia-se também a distância entre a formação inicial dos futuros professores e a realidade na qual serão inseridos no decorrer de sua trajetória profissional.

Tal fato é criticado por Betti e Galvão (2001). As autoras enfatizam que a prática escolar mais tradicional, qual seja o ensino a partir dos currículos, faz com que o aluno (futuro professor) apresente certa insegurança no início da profissão, pois a experiência não parece ser suficiente para fornecer segurança na formação pedagógica do estudante. Ainda complementam afirmando que o aluno precisa ser inserido na prática, o mais cedo possível, para que possa

construir novas ações, estratégias, fórmulas de pesquisa, modos de enfrentar e definir problemas, possibilitando experiências e evitando pressões que a prática carrega.

Superar algumas das dificuldades da relação teoria-prática é uma grande contribuição do estágio na formação do estudante de Educação Física e deve ser, cada vez mais, eficiente em seu objetivo. A inserção do futuro professor no contexto escolar durante a graduação é interessante, pois o quanto antes este entrar em contato com sua realidade profissional mais situações e mais oportunidades de práticas docentes poderão ser experimentadas e, a partir daí, discutidas e refletidas na universidade com o respaldo dos tutores e professores da escola, ambos responsáveis pela gestão dessa vivência. O espaço para as discussões e troca de experiências também deve ser mais valorizado.

Com a revisão da literatura e com a leitura e análise dos relatórios foi possível verificar diferentes olhares a respeito da contribuição do estágio na formação do futuro professor de Educação Física. Com base nisso, acreditamos que o estágio deve transcender os limites burocráticos da Licenciatura e propiciar a compreensão real acerca da atuação profissional do professor. O estágio é a porta de entrada do futuro profissional em seu ambiente de trabalho, logo sua importância é inegável.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 184f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2009.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.
- FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. **Projeto Pedagógico das Licenciaturas**. São Paulo: FEUSP, 2008.
- LIMA, S. M. de, REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica). In: MIZUKAMI, Maria G. N., REALI, Aline M. de M. R. (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.217-235.
- LIPPI, B. G. **Educação Física no Estado de São Paulo: a visão do professor**. Presidente Prudente: UNESP, 2005. (Relatório de Pesquisa).
- MARCON, D. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 21, n.1, p 11-25, jan./mar. 2007.
- MOURA, F. B.; SILVA, L. F. P. **Percepção de ingressantes e de egressos de um curso de educação física a respeito de prováveis áreas de atuação**. (Monografia). Bacharelado em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2004.
- NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física**, Cristalina, v.1., n. 1, p. 118-140, ago. 2009.
- NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. IN: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan/jun,1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 325-348, maio 2013.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Formação de Professores**. São Paulo: USP/PRG, 2004.

SILVA, S. A. P. S. **Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível**. *Lecturas Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, año 10, n° 82, Marzo 2005. Disponível em <http://www.efdportes.com/efd_82/estagios.htm> acesso em 30/08/2010.

SODRÉ, M. L. **A Formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo**: análise das experiências de estágio disciplinar. São Paulo: FEUSP, 2011. (Relatório de Pesquisa).



DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DA UFSCAR

Josiane Pozzatti Dal-Forno

Universidade Federal de Santa Maria

Luciana Cristina Cardoso

Universidade Federal de São Carlos

Renata Portela Rinaldi

Universidade Estadual de São Paulo

Resumo

O artigo apresenta os resultados de construção e implementação de uma proposta de estágio na formação inicial de futuros professores do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância. A proposta tem como objetivo estabelecer parcerias colaborativas entre a universidade e a escola pública (U-EP) visando promover o desenvolvimento profissional dos licenciandos ainda em formação e, também, dos professores experientes e em exercício das escolas parceiras. As narrativas escritas foram tomadas como ferramentas de coleta de dados e a análise empreendida apresenta um caráter descritivo-analítico e busca o entendimento das contribuições e desafios do processo. Nota-se que tem sido possível construir parcerias efetivamente colaborativas entre U-EP, conhecer a cultura escolar, promover e acompanhar o desenvolvimento profissional dos envolvidos por meio da realização de ações práticas e de parceria na sala de aula e na escola, bem como compartilhar experiências que favoreçam a formação no contexto da educação a distância.

Palavras-chave: Formação de professor; Estágio supervisionado; Educação a distância.

CREATING A PROPOSAL OF SUPERVISED PRACTICUM FOR ONLINE TEACHER EDUCATION: UFSCAR'S EXPERIENCE

Abstract

This article reports some outcomes from the construction and implementation of a proposal of supervised practicum for an online teacher education program. The purpose of this proposal is to establish collaborative partnerships between the university and public schools (U-PS) in order to promote the professional development of student teachers (also called pupil-teacher) as well as of experienced in-service teachers and partner schools. Written narratives were used as data collection tools. The analysis of the collected data – of a descriptive-analytical nature – sought to understand the contributions and challenges of this process. Results show that it is possible to build collaborative U-EP partnerships effectively, learn about school cultures, promote and follow the professional development of those involved by carrying out practical partnership activities in the classroom and at school as well as by sharing experiences that foster teacher development in the context of online distance education.

Keywords: Teacher education; Supervised practicum; Distance education.

Introdução

O início de qualquer atividade profissional tem suas particularidades. A docência, contudo, se caracteriza por se desenvolver em um lugar conhecido de antemão. Efetivamente, a instituição escolar constitui um espaço transitado e vivido durante os muitos anos em que fomos alunos. Neste sentido, começar a trabalhar como professor implicaria, para aqueles que decidem pela profissão, voltar à escola ou, permanecer nela, mudando de posição: o aluno de ontem se converte hoje em professor.

O entusiasmo e interesse que desperta o desejo de trabalhar, se acompanha frequentemente pela angústia e desconhecimento provocado pelo novo. Tratando-se da docência em que estão envolvidas outras pessoas, as sensações de medo e insegurança aumentam ainda mais.

Atualmente, tem se consolidado a ideia de que o bom ensino é mais complexo do que a princípio se imaginava. O ensino cada vez mais tem sido reconhecido como caracterizando uma “mistura complexa de conhecimento do conteúdo específico, de conteúdo pedagógico e habilidades para ensinar alunos diversos assim como o conhecimento e a compreensão do contexto no qual o ensino ocorre” (TATTO, 1993, p. 87) contrariando a ideia de que qualquer um pode ensinar. Essa nova forma de conceber o ensino tem resultado na alteração profunda dos conhecimentos, habilidades e disposições que os professores devam apresentar.

Em face dessas ideias é importante reconhecer que entre as características da docência, está a de que *aprender a ensinar* e a *ser professor* é um processo contínuo e que ocorre ao longo da vida e cuja competência profissional para a docência não decorre apenas durante a realização de cursos de formação inicial. Ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno, entre outros aspectos. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois

envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional. Assim, na classe o professor explora o complexo trabalho da instituição educacional além do ensino (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994).

Dadas essas características do ensinar, do ser professor e as características do mundo contemporâneo é imprescindível o oferecimento de apoio para que esses profissionais possam desenvolver-se durante a carreira, não desistir da profissão apesar dos desafios. Em virtude disso, também é imperativo o oferecimento de apoio aos futuros professores para que durante a formação possam aprender a profissão. Pois, acreditamos que a inserção no futuro campo de atuação profissional, sob a assessoria de um professor experiente pode favorecer uma prática mais bem sucedida e converter-se num saber potente para aqueles que se dedicarão a ensinar.

Tardif (2002) explica que a atividade profissional dos professores deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. O autor propõe um repensar das relações entre teoria e prática, pois entende que tanto a universidade como os professores são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações. Ambos comprometem seus atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Portanto, a “[...] relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são carregadas de saberes” (p. 237).

A necessidade de transformação nas práticas formativas e superação do modelo baseado na racionalidade técnica são indicações dos pesquisadores que tomam como objeto de estudo o ensino. A superação desse modelo aplicacionista supõe valorizar o conhecimento dos professores e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas.

Garcia (1999), ao analisar o currículo de formação inicial de professores, descreve estudos e tendências na área que corroboram para uma lógica de for-

mação profissional em que os saberes transmitidos pelas instituições de formação sejam concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino que envolva, entre outros, os professores e os formadores universitários.

Para Tardif (2002), a formação inicial visa habituar os alunos à prática profissional dos professores e fazer deles práticos reflexivos. Shulman (1986) também destaca a importância do aprendizado a partir da experiência prática, pois é por meio dela que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas do cotidiano da sala de aula. Especialmente porque é comum os professores novatos serem encaminhado para as salas mais difíceis de escolas também difíceis no início de carreira.

Vale lembrar que propor alternativas para a formação inicial de professores na atualidade se configura um grande desafio. Não são infrequentes as análises que indicam as lacunas e os severos problemas relacionados ao modo como essa formação é concretizada. Contudo, a partir da década de 1990 é possível identificar uma preocupação crescente nos processos de formação inicial articulados às práticas profissionais por meio do estágio supervisionado. Esse processo é produto das inúmeras transformações no cenário mundial, e especialmente das políticas educacionais.

O presente artigo expõe os resultados iniciais de uma proposta de estágio inovadora na formação inicial de futuros professores para o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que objetiva por meio da parceria com escolas públicas, contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores e dos professores em exercício – os tutores regentes – que assessoram os primeiros em suas inserções na escola e na sala de aula. De modo mais específico, focaremos as discussões nos resultados do programa de “Formação de Tutores Regentes”, desenvolvido online, e no qual pretendemos analisar as

nuances do desenvolvimento profissional dos professores em exercício quando se tornam corresponsáveis pela formação prática dos futuros professores.

Revisitando a teoria

As reformas educativas ocorridas nas últimas décadas - especialmente a partir dos anos de 1980 - se voltam para a ampliação da cobertura, equidade e a qualidade dos sistemas educacionais. Na agenda estabelecida por organizações internacionais, em particular o Banco Mundial, a educação tem sido concebida como “eixo motor de um processo de transformação produtiva” (WARDE, 1998, p. 2), uma vez que os países seriam mais competitivos a partir dos seguintes aspectos: quanto mais elevado fosse o nível de vida da população em função do aumento da produtividade industrial, à incorporação de progressos técnicos e à melhoria da qualidade do setor de serviços. Os elementos básicos desse processo de desenvolvimento seriam a produção, o aprendizado, a difusão do conhecimento e a qualidade dos recursos humanos disponíveis.

As reformas educativas se caracterizam pela introdução de mudanças institucionais, pela adoção de sistemas de avaliação da qualidade e avaliação de desempenho, pela revisão de conteúdos curriculares, pelas intenções de melhorar a capacidade de gestão e oferecer incentivos aos professores. Contudo, a organização burocratizada da formação inicial, a dicotomia entre a teoria e a prática, a fragmentação do conhecimento, expressa por meio do currículo mínimo etc., põe em dúvida a capacidade das instituições formativas de responder as demandas contemporâneas da profissão.

De modo particular, a sociedade como um todo reivindica que a qualidade do ensino seja melhorada, resultando em mudanças fundamentais no que os alunos aprendem e como devem ser ensinados. A expectativa é a de que os alunos apresentem desempenhos compatíveis com diretrizes definidas em níveis nacionais ou estaduais. Enfatiza-se que sejam capazes de compreender os conteúdos; pensar criticamente; construir e solucionar problemas; sintetizar in-

formações; expressar-se com proficiência. Nessa nova ordem, os professores passam a ocupar um lugar central nas reformas, pois têm a responsabilidade de conduzir os alunos nessa empreitada e a de responder com o seu trabalho as demandas educacionais delineadas.

No caso brasileiro, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 de 20/12/1996, nota-se um avanço no processo de preparação de futuros professores, pois houve

[...] a supressão dos currículos mínimos [considerados pelo Parecer nº 776/97 como “rígidos” e “ineficazes”] e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação (PCNs) para a educação formal, em suas distintas etapas da Educação Básica, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação. (MARRAN; LIMA, 2012, p. 76)

A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), acompanhamos uma grande movimentação das universidades, sobretudo as públicas, no sentido de buscar alternativas curriculares para as novas demandas, principalmente relacionadas ao novo perfil dos alunos e à necessidade de promover uma formação ao mesmo tempo ampla, no sentido de oferecer teorias e práticas relacionadas às mais variadas atribuições de um pedagogo nas unidades escolares e específica, vinculada às demandas de uma formação de professores voltada para a atuação em nível: infantil, fundamental e médio.

Em meio a esse processo de transformações assegurado pelas DCNs o estágio supervisionado na formação inicial sofre as primeiras intervenções em nível conceitual agregando uma distribuição diferenciada entre prática profissional, atividades complementares e a tentativa de uma aproximação entre o contexto da formação acadêmica e o futuro campo de atuação profissional (a escola). Apenas em 2008 é aprovada a nova Lei de Estágio n. 11.788 que tem como objetivo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) a preparação para o trabalho produtivo dos acadêmicos, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular. A sua previ-

visão deve constar nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e integrar o itinerário formativo do educando.

Nessa nova perspectiva de formação inicial cabe às instituições formativas delinear um novo currículo englobando os componentes necessários para propiciar experiências legítimas de “aprender a ensinar” aos futuros professores. Algumas possibilidades de organização desse novo currículo são identificadas, a exemplo do que propõe Landsheere (1987) quando afirma que qualquer currículo de formação de professores deveria levar em conta quatro questões elementares, assim como proporcionar oportunidades para propô-las em uma ampla variedade de situações educativas, a saber: “Quais são os objetivos da educação? Como variam os objetivos em função dos alunos? Como os objetivos podem ser alcançados? E como se sabe que os objetivos foram alcançados?” (p. 79).

Braslavsky (1999) afirma que a chave para promover a reinvenção da profissão de ensinar está em desenvolver competências para um melhor desempenho na prática profissional e para uma melhor participação na reinvenção da escola e dos sistemas educativos. Essas competências se associam aos diferentes tipos de conhecimento que integram o currículo da formação inicial de professores e que são abordados por intermédio dos formadores.

Os cursos de formação inicial devem favorecer a construção dos saberes profissionais para a docência, o que segundo Tardif (2002, p. 36) se define “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Segundo o autor, esses saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Nessa perspectiva, um bom currículo deve promover a articulação com a escola, a sala de aula e os professores em exercício. Permitir, ainda, que os professores (e futuros professores) desenvolvam colaborativamente competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e

outros temas que culminem no desenvolvimento de um bom ensino para as crianças.

A análise de estudos sobre a formação inicial indica que a inserção dos futuros professores em escolas durante o período em que essa formação ocorre, pode minimizar dificuldades que serão por eles enfrentadas em maior ou menor grau quando inseridos neste contexto como docentes iniciantes. Dentre elas, destacam-se: a insegurança diante do contexto social de atuação, as dificuldades para se adaptar a uma nova função, o isolamento e a compreensão da cultura da escola (HARGREAVES, 2005; NÓVOA, 2011). Além do domínio de conteúdos do saber pedagógico, o futuro professor precisará dar conta de outros dois tipos de saberes: o saber-fazer e o saber porquê, como reforça Garcia, (1999, p. 84),

(...) o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir, sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.

É necessário repensar a formação inicial a partir da realidade da escola contemporânea e das condições reais para o exercício da docência para que os futuros professores experimentem a aprendizagem da prática, sejam capazes de cotejá-la com os conhecimentos teóricos e possam seguir aprendendo ao longo da vida profissional.

A formação inicial de professores na modalidade a distância e o modelo de Estágio Supervisionado da UFSCar

As iniciativas em educação a distância mediadas pela internet voltadas para a formação de professores tiveram início no Brasil no final da década de 1990, com o oferecimento de uma série de cursos de extensão, especialização e graduação online. Após a aprovação da LDB 9.394/96 observamos inúmeros estudos e pesquisas no Brasil sobre formação de professores na modalidade a distância, sobretudo a formação inicial. Os efeitos derivados da aprovação da

lei refletiram diretamente na mudança conceitual atribuída até então aos cursos oferecidos por meio da modalidade a distância. Para Neto (2012, p. 406),

A educação a distância deixa de ser alternativa permanentemente experimental ou concebida como solução paliativa para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria. Passa a ser uma estratégia regular de ampliação democrática do acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade, estratégia que tem sido praticada neste país em uma história de acertos e erros, estes últimos em grande parte debitáveis a açodamentos, descontinuidades, sofisticacões pretensiosas e simplificações enganosas, que a regulamentação pretende evitar.

Embora recente, tem se disseminado rapidamente a cultura da formação a distância e o investimento público nesse sentido tem aumentado, especialmente nos últimos tempos, com a iniciativa do MEC de promover e financiar a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O que se vê atualmente é o empenho de universidades, especialmente as Federais, que contam com a parceria do programa UAB, como é o caso da UFSCar, em direção a uma melhor caracterização e organização dos cursos oferecidos na modalidade a distância.

A Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, teve início em 2007 e tem como eixo central do currículo a formação de professores de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e a formação de gestores. Atualmente, está presente em dez cidades polo do interior do estado de São Paulo¹.

À luz das contribuições que os estudos sobre formação inicial de professores apresentam, tendo como centro a escola, expomos os elementos do currículo envolvendo experiências, pesquisa e práticas pedagógicas distribuídas ao longo do curso e que buscam potencializar a aproximação gradual do estudante do contexto de trabalho futuro, como ilustra o Quadro 1.

¹ São Carlos, Jandira, São José dos Campos, Apiaí, Itapeccerica da Serra, Jales, Igarapava, Tarumã, Itapevi e Bálamo.

Disciplina	Carga horária	Período
Práticas de ensino I - Representações sobre o fazer docente.	90 horas	1º
Práticas de ensino II - Construção de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade educacional.	90 horas	2º
Práticas de ensino III - A escola como espaço de análise e pesquisa.	90 horas	3º
Práticas de ensino IV - A escola como espaço de análise, pesquisa e intervenção.	90 horas	4º
Estágio Supervisionado da Educação Infantil.	120 horas	4º
Estágio Supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	120 horas	6º
Estágio Supervisionado em administração escolar.	120 horas	7º
Pesquisas em educação: teorias e métodos.	60 horas	7º
Trabalho de conclusão de curso I.	60 horas	7º
Estágio Supervisionado na educação de jovens e adultos;	60 horas	8º
Trabalho de conclusão de curso II.	60 horas	8º

Quadro 1: UFSCar, Projeto Pedagógico. Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a distância, 2010, p. 60.

Por compreender que estágio é o “(...) lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade (...)” (BURIOLLA, 1999, p.13) contribuindo para o amadurecimento do saber-fazer dos futuros professores os Estágios Supervisionados se organizam a partir de três eixos básicos: a caracterização da escola como instância co-formadora dos licenciandos; a escola como espaço de possibilidades da concretização da relação teoria e prática e; a escola como espaço de aquisição de aprendizagens específicas da ação e de vivências profissionais. Neste sentido, toma como referência maior os princípios norteadores do curso de pedagogia na modalidade a distância: diversidade; autonomia, investigação, relação teoria e prática; trabalho cooperativo, dialogicidade; construção e reconstrução do conhecimento. Em síntese, as situações de estágio visam: a inserção em contexto de exercício profissional; experiências reflexivas sobre o contexto da escola envolvendo o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de ações pedagógicas; a utilização e ressignificação de referenciais teóricos; aprender a ensinar a partir da experimentação da prática como processo coletivo e não apenas individual e solitário.

A inserção dos estudantes no contexto escolar é previamente planejada com o apoio da coordenação de estágio, cuja função, entre outras, é firmar parcerias com as instituições de ensino, alocar os estudantes nas escolas parceiras em cada município polo e adjacências, bem como fazer o levantamento dos professores que podem atuar como Tutor Regente² (TR). Este trabalho é possível graças ao estabelecimento de parcerias colaborativas entre a universidade e as escolas públicas por meio de convênios com as Secretarias de Educação de municípios e estados.

A disciplina de Estágio Supervisionado tem por finalidade possibilitar aos estudantes situações de inserção no cotidiano de uma instituição escolar para planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino, analisando esse processo à luz da literatura educacional. Nos estágios os estudantes participam de um conjunto de atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem em que disciplina ocorre, assim como participam com o tutor regente das atividades de aprendizagem prática da docência, a saber: planejamento do estágio, elaboração de cronograma para desenvolvimento de atividades de práticas cotidianas – conhecer o espaço escolar, a proposta pedagógica, o professor e seu planejamento, ingressar na sala de aula e atuar colaborativamente com tutor regente, participar de momentos de planejamento com o TR, de reunião de pais, de reunião no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, etc. Frequentemente a diade “estudante-tutor regente” precisa organizar momentos para avaliar o desenvolvimento do estágio, o desempenho do estudante e a necessidade de readequação no planejamento inicial sempre que necessário.

² Tutor Regente (TR) é o professor experiente (mínimo de 5 anos no magistério) e em exercício na instituição de educação básica que passa pelo processo de formação por meio do programa de “Formação de Tutores Regentes” e recebe o licenciando do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar em sua escola e sala de aula para ensinar-lhe a profissão, orientar-lhe sobre a cultura escolar, o currículo, o planejamento, o ensino, as avaliações, etc. Esse profissional recebe um incentivo financeiro, além da certificação de aperfeiçoamento ao final do programa de “Formação de Tutores Regentes”. É importante ressaltar que não necessariamente professores experientes são bem-sucedidos na carreira. Buscamos nessa empreitada por indicações de professores com práticas de ensino cotidianas bem sucedidas e que possam servir de bons modelos profissionais aos futuros professores.

As ações acompanhadas pelo TR tem o intuito de preparar o estudante para a elaboração e execução de um plano de intervenção pedagógica (regência pedagógica) construído com a orientação do tutor regente e também analisado pelo professor da disciplina de estágio supervisionado. Após a execução da atividade de intervenção, ainda em sala de aula, o estudante e o tutor regente reservam um momento para avaliar o resultado da experiência prática. Por fim, após a conclusão das inserções do estudante na escola e a conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado se concretiza com a realização um “Fórum de Socialização de Estágio” que ocorre nos polos de apoio presencial. Desse momento participam os futuros professores, os tutores presenciais de estágio, os tutores virtuais da disciplina e, também, os professores tutores regentes são convidados. O objetivo desse momento é fazer com que os licenciandos socializem e avaliem a sua experiência de prática pré-profissional durante o estágio.

Esse tipo de parceria procura valorizar o trabalho docente, além de investir concomitantemente no desenvolvimento profissional de futuros professores e de professores em exercício no local de trabalho. Ao receber um licenciando em sua sala de aula, o professor experiente tem a oportunidade de participar de um programa de desenvolvimento profissional gratuito e inteiramente a distância, via internet, denominado “Formação de Tutores Regentes³” evidenciando o

³ De modo geral, o programa tem como eixo articulador a construção de conhecimentos sobre aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional, o estágio supervisionado como prática pré-profissional, educação a distância e a reflexão dos professores parceiros sobre sua própria prática, visando ampliar seu conjunto de conhecimentos profissionais e a prepará-los para assumir o papel de formadores dos futuros professores, conforme detalhamento: **Módulo 1** denominada “Formação de Tutores Regentes” se desenvolve antes do ingresso dos estagiários na escola e na sala de aula e tem como principais objetivos: a) Favorecer o aprimoramento profissional por meio da educação a distância com suporte em um ambiente virtual de aprendizagem; b) Conhecer a trajetória pessoal e profissional de cada futuro formador e as características de seus contextos de atuação profissional; c) Conhecer os processos de aprendizagem da docência e suas características nas diferentes fases da carreira; d) Compreender o significado de base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico e suas características para o exercício da profissão a partir da análise de situações reais do contexto escolar e da sala de aula; e) Refletir sobre o papel e a identidade do formador na instituição escolar, especialmente na sala de aula; f) Refletir sobre o estágio supervisionado como prática pré-profissional e o papel do formador na orientação e acompanhamento de futuros professores a partir de uma proposta de colaboração e cooperação entre escola e universidade. **Módulo 2** denominada “Acompanhamento de Tutores Regentes” se desenvolve a partir da inserção dos estagiários na sala de aula e visa a construir coletiva e processualmente por meio do diálogo e atividades no ambiente virtual de aprendizagem - e com o apoio da professora e das mentoras - estratégias de planejamento, ação

compromisso firmado pela universidade com a formação de professores e com a escola pública de qualidade. O tutor regente também recebe um incentivo financeiro⁴ para ter o licenciando em sua sala de aula e orientá-lo segundo o modelo defendido pela UFSCar.

Ao participar do programa os professores conhecem ou revisitam teorias baseadas no trabalho do professor reflexivo, nas contribuições do planejamento para uma prática intencional, sobretudo quando falamos em creches e pré-escolas, onde ainda o imprevisto e a ausência de conteúdos se fazem presentes e, ainda, aspectos referentes ao tornar-se formador de futuros professores. Ademais, são inseridos no mundo digital e passam por um processo de letramento e ambientação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*, suas ferramentas e outros recursos tecnológicos que possibilitem o trabalho com os conteúdos escolares.

Os programas de “Formação de Tutores Regentes” e de “Formação de Tutores Gestores” estão vinculados ao Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br). O Portal dos Professores foi estabelecido a partir de várias experiências de formação continuada realizadas por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, em colaboração com professores do ensino fundamental, e que têm as características do local de trabalho e as necessidades formativas docentes como aspectos importantes para o seu delineamento. A sua construção se deve a um financiamento do Programa de Apoio a Extensão Universitária (PROEXT/MEC 2003/2004/2005) e, atualmente, é um programa institucional da UFSCar e qualificado pelo MEC como uma tecnologia educacional inovadora voltada para a promoção da qualidade da educação básica. Em especial, foram reconhecidos os Programas

profissional e reflexão para orientação dos futuros professores na sala de aula de modo que os estagiários possam dar respostas as questões/dúvidas enfrentadas durante o estágio e durante a realização das práticas de ensino e intervenção pedagógica, bem como na condução de um plano de ação prática específico para o ensino de crianças pequenas e daquelas nos primeiros anos de escolarização; acompanhar e refletir sobre o processo de tornar-se formador de futuros professores, responsável pela orientação e acompanhamento da prática de estágio supervisionado considerando as políticas públicas e as demandas para o ensino com qualidade de todas as crianças.

⁴ Bolsa que provem de recursos do programa da UAB/UFSCar para o Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Pedagogia.

de Mentoria e o de Casos de Ensino como ferramentas relevantes para a formação de professores que fazem parte do Guia de Tecnologias Educacionais publicado pelo MEC (BRASIL, 2008) que visam fomentar o profissionalismo docente.

Atualmente⁵ contamos com cerca de 120 Tutores Regentes parceiras (em cada nível de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e aproximadamente 60 tutores gestores. Ao todo, considerando que a primeira turma do curso de licenciatura iniciou o estágio supervisionado em 2010 foram formadas pelo programa mais de 350 tutores regentes e 130 tutores gestores.

As experiências das ofertas do programa de “Formação de Tutores Regentes” indicam a necessidade de uma equipe de trabalho muito bem articulada e que atue considerando estes dois momentos formativos: a formação inicial dos licenciandos (mediada por Tutores Virtuais e docentes vinculados à universidade) e a formação continuada (mediada por Mentoras experientes e uma docente convidada). Além destes dois grupos, que trabalham em ambientes virtuais diferentes, contamos com um ambiente virtual integrador, denominado “Ambiente Virtual de Estágio Supervisionado de Ensino”. Neste espaço virtual, a equipe toda tem acesso e trabalha cooperativamente. Para a viabilização desta dinâmica de estágio contamos com um grupo de: 10 Tutores Presenciais de Estágio (situados nos polos de apoio presencial); em média 8 Tutoras Virtuais por oferta da disciplina de Estágio Supervisionado (considerando a relação de 14 estudantes por Tutora Virtual; três mentoras; uma professora; uma secretária de estágio, uma coordenação de estágio e uma *design* instrucional).

É importante destacar que a secretaria de estágio e a coordenação de estágio trabalham de modo integrado. À secretaria cabe a função de verificar a documentação necessária para parcerias em cada município/estado, a documentação enviada pelos licenciandos, agendar reuniões com a equipe (virtuais ou presenciais). À coordenação cabe a articulação da equipe, o plane-

⁵ Ao longo da experiência temos formado um banco de dados com os tutores regentes que participam da experiência, especialmente aqueles que se destacam por suas práticas docentes exitosas, bem como pela orientação prático-pedagógica cuidadosa junto aos licenciandos.

jamento do cronograma das disciplinas ofertadas e dos cursos de formação, distribuição dos futuros professores por Tutores Regentes, bem como sua divisão por Tutoras Virtuais, o contato com secretarias municipais e estaduais, a realização de webconferências com os licenciandos para orientações e esclarecimentos sobre a dinâmica de estágio e o acompanhamento dos cursos de formação.

Apresentamos a seguir alguns resultados da experiência de construção proposta de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UFSCar, especialmente da proposta de formação online dos Tutores Regentes que se caracteriza como um momento importante nesse processo.

Resultados e discussões

O desenvolvimento do Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, depende da participação e trabalho articulado de vários profissionais como apontado anteriormente. Mais especificamente, o *tutor virtual* (professor dos alunos no AVA) é um professor formado em Pedagogia e no mínimo com título de mestre em Educação, com experiência docente nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil conforme o enfoque do Estágio em andamento. Exerce sua função no AVA junto aos alunos, articulando conteúdos, atividades, aprendizagens, desempenho e as interações no grupo de alunos, sob a supervisão do professor responsável pelo planejamento, elaboração de materiais, atividades e acompanhamento da disciplina de Estágio Supervisionado. Cabe ao tutor virtual avaliar, corrigir atividades e provas, encaminhar *feedback*, incentivar os alunos a participarem dos fóruns de discussão e das atividades coletivas e individuais, encaminhar dúvidas e problemas inerentes ao planejamento da disciplina, como prorrogação de prazos, natureza de atividades, etc. para o professor responsável pela disciplina.

O *tutor presencial* faz a articulação, no polo de apoio presencial, entre os alunos e as escolas campo de estágio, realiza orientações individuais sobre os aspectos administrativos, funcionais da escola, mediando às interações com equipe docente da escola. Auxilia, quando necessário, os tutores regentes no processo de ambientação com o AVA/Moodle e no desenvolvimento das atividades do programa de formação; esses profissionais se configuram como ponto de apoio essencial ao trabalho nos moldes preconizados pela UFSCar fazendo a mediação entre U-EP sempre assessorados pela coordenação de estágio.

O professor *Tutor Regente (TR)* é responsável por uma sala da educação infantil ou uma classe dos anos iniciais do ensino fundamental e recebe o licenciando durante o estágio supervisionado. Tem a função de planejar, orientar e acompanhar os momentos de permanência do estudante na escola atuado como parceiro e colaborador na formação prática deste. Conquanto, assume o papel de formador de futuros professores e auxilia-os na compreensão de que o local de trabalho também pode se configurar como um espaço importante de aprendizagem profissional da docência para todos os envolvidos.

Os resultados da experiência apontam o esforço da equipe no investimento para o desenvolvimento dos participantes aliando a flexibilidade do currículo às possibilidades da interação no ambiente virtual de aprendizagem desenvolvendo uma ação formativa e investigativa centrada na resolução de problemas, considerada de modo expandido. Nesse processo, a prática reflexiva, individual ou coletiva, ocupa um lugar de destaque. Valorizam-se os “processos de produção do saber docente a partir da prática [...]” e o ensino é “tomado como ponto de partida e de chegada [...]” (PIMENTA, 2002, p. 22). Consideram-se as possibilidades e os limites que os contextos escolares, sociais, econômicos, históricos e políticos impõem tanto às ações pedagógicas como à reflexão sobre elas por parte dos envolvidos (tutor regente, licenciandos e universidade).

Destacam-se os resultados obtidos e algumas das contribuições observadas: 1) A aproximação dos tutores regentes com inúmeros recursos de tecnologia de modo a utilizá-las, ao longo do tempo, como recurso pedagógico em suas práticas cotidianas, ampliação de seu conhecimento sobre a docência e sobre o ensino de professores; 2) A reflexão e diálogo conjunto sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, professor em exercício e futuro professor puderam compartilhar juntos desafios e possibilidades recorrentes da sala de aula tendo a oportunidade de redimensionar a prática e (re)aprender a profissão a partir de uma nova perspectiva; 3) A gestão colaborativa entre U-EP; 4) Estreitamento da relação entre os profissionais da universidade com vistas a adequar a formação do futuro professor à realidade da escola pública de educação básica no Brasil compreendendo-a a luz dos desafios contemporâneos; 5) Preparação de um programa de desenvolvimento profissional para os profissionais da instituição parceira considerando as peculiaridades de seu contexto de atuação, suas necessidades e expectativas de formação contínua, etc

Considerando a importância dessa articulação para o sucesso da formação dos futuros professores e frente às dificuldades de iniciativas inovadoras/pioneiras (como se entende ser esta proposta do Estágio Supervisionado na modalidade a distância), dispendeu-se grande esforço para garantir a conquista dos diversos aspectos da parceria U-EP, desde a apresentação e negociação da proposta junto aos órgãos institucionais superiores, aos diversos polos de apoio presencial, a formação da equipe responsável pelo Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia e processo formativo na perspectiva proposta, seleção e formação dos tutores regentes para atuar como formadores da educação básica, agrupamento dos estagiários em turmas, lugares e horários mais adequados às necessidades dos diversos interessados e da escola, etc.

Contudo, é importante destacar alguns desafios que permearam a presente proposta: 1) Dificuldades dos professores da escola parceira, no uso das tecnologias e na navegação no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Essa dificuldade demandou da equipe da universidade a elaboração de estratégias de

apoio para evitar a evasão, que implicaria na dificuldade de ter na escola o tutor regente que recebesse o aluno estagiário. Adicionalmente, foi necessária a urgente seleção e contratação de um profissional que assumisse o papel de tutor presencial de estágio para assessorar e apoiar os formadores nos polos; 2) Dificuldades em estreitar a proposta de formação dos futuros professores (responsabilidade das professoras do Estágio Supervisionado) com a proposta de formação dos tutores regentes articulando significativamente teoria e prática nos dois âmbitos; 3) A ausência acentuada do tutor regente no ambiente virtual de aprendizagem por problemas pessoais e profissionais; 4) Dificuldade com a desistência do tutor regente em processo de acompanhamento do estagiário, havendo a necessidade de realocação do estudante para outro formador da mesma escola, sobrecarregando-o em alguns casos; 5) Implicações das atividades de estágio na comunidade escolar, trazendo a tona a necessidade de se trabalhar aspectos éticos da profissão junto aos alunos estagiários; 6) Os quadros de referências dos participantes vão sendo delineados aos poucos, ou seja, os processos de recolocação de ideias observados e uma base de conversação colaborativa construída entre tutor regente, estagiários e universidade.

Mesmo com o enfrentamento de dificuldades e algumas limitações vivenciadas ao longo do processo, o resultado obtido com a parceria U-EP nos moldes propostos em termos de impacto foi marcadamente positivo. Isso foi evidenciado pelos próprios tutores regentes, ou mesmo pelos estagiários em seus relatórios e fórum de socialização sobre a experiência do estágio, bem como pelos tutores presenciais de estágio e coordenadores de polo de apoio presencial.

Houve, por exemplo, um polo que criou um *blog* com fotos e relatos dos estagiários atuando na escola do município e que influenciou positivamente a cultura e o dia-a-dia da comunidade escolar. O resultado dessa experiência fez com que os estagiários envolvidos permanecessem na escola um número de horas significativamente maior do que o inicialmente estabelecido para o cum-

primeto da carga horária do Estágio Supervisionado prevista pelo curso. Outros formadores relatam, ainda, ter compartilhado o material do curso de formação com pares de sua escola nos horários de trabalho coletivo (HTPC) para estudo e reflexão sobre a própria prática, além daqueles que indicaram ter aprendido novos conteúdos e estratégias de ensino com a parceria que estabeleceram com os estagiários, mesmo antes da realização da proposta de intervenção pedagógica (aulas ministradas pelos alunos estagiários sobre um determinado componente curricular).

Nesse sentido, vale destacar que a experiência tem sido extremamente rica e desafiadora, demonstrando ser o trabalho colaborativo e o diálogo elementos centrais para o bom desenvolvimento dos estágios na modalidade a distância, o estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola pública, bem como a articulação dos profissionais da universidade para desenvolvimento de ações mais contextualizadas e significativas na formação inicial de professores.

À luz dos apontamentos deste artigo, é possível dizer que a proposta se apresenta como um desafio em múltiplas dimensões, a saber: 1) Na formação mais contextualizada e significativa de futuros professores; 2) No desenvolvimento profissional de professores em exercício na rede pública de ensino por meio da parceria U-EP, assim como dos pesquisadores envolvidos; 3) Articular numa perspectiva colaborativa os profissionais da universidade, da escola, dos polos de apoio presencial e os alunos por meio da educação a distância; criar estratégias pedagógicas que viabilizem a parceria efetiva da U-EP; etc..

Esse processo aponta para a necessidade de mudança na forma como são concebidas as propostas para a formação inicial de professores na modalidade a distância, bem como uma revisão sobre o modo como as escolas de educação básica são tomadas no momento de se estabelecer parcerias para que os alunos da universidade realizem seus estágios supervisionados de ensino, como suas primeiras vivências e experiências profissionais na escola. Ao contrário, tais si-

tuações podem fortemente corroborar o que alguns estudos sobre formação de professores têm indicado sobre o “choque da realidade”.

Ao explicitarem dúvidas, angústias, medos, certezas e convicções que orientam suas práticas como formadores de futuros professores, foram estabelecidas oportunidades para reflexão “na” e “sobre” a prática por meio de um olhar compartilhado com os pesquisadores e com os tutores regentes de outras escolas. Dessa forma, percebeu-se que a construção de sentidos acerca de se tornar um tutor regente e parceiro da universidade está vinculada a cada contexto de atuação (contexto local – unidade escolar; contexto regional – cidade; sistema de ensino – municipal/estadual).

Foram também percebidos impactos nas aprendizagens profissionais dos pesquisadores, especialmente, pelo fato da iniciativa ter sido desenvolvida na modalidade a distância. Vários desafios foram enfrentados ao longo do processo como a dispersão e diversidade dos formadores, seus contextos de atuação, suas experiências e repertórios de comportamentos profissionais, etc. O enfrentamento de inúmeros desafios demonstrou a relevância da opção teórico-metodológica adotada para o processo formativo ao ter enfatizado o trabalho em colaboração sem uma hierarquização de saberes, considerando as instituições envolvidas, as características do contexto de atuação profissional de modo articulado às necessidades formativas dos docentes envolvidos para atuar junto aos futuros professores.

Além disso, impactos foram também observados e explicitados pelos tutores regentes durante o processo de acompanhamento dos estudantes em estágio. Este processo formativo foi desenvolvido tendo em vista as demandas e as necessidades formativas do grupo de professores que participou da formação básica e que se preparava para receber estagiários do curso de licenciatura em pedagogia a distância.

Para prepará-los para atuarem como tutores regentes, o programa foi planejado tendo como objetivo principal oferecer suporte aos professores para que orientassem os futuros professores desde o planejamento do estágio até a sua

avaliação em sala de aula após a realização da proposta de intervenção pedagógica (regência).

Desenvolvido sob as mesmas bases teórico-metodológicas da formação básica, o programa de desenvolvimento profissional para a formação dos tutores regentes foi estruturado considerando-se algumas particularidades, sendo a estreita relação com a experiência prática a mais marcante. Além disso, havia a preocupação com o preparo de ambos, “tutores regentes e estagiários”, para que o processo se desenvolvesse conforme foi idealizado. A interação foi um dos pilares tanto no que se refere à relação “tutor regente-estudante” quanto dos tutores regentes entre si no espaço do ambiente virtual.

O cronograma e as atividades desenvolvidas foram pensados a partir das demandas e necessidades formativas apontadas pelos tutores regentes em relação à escola e as expectativas de atuação neste novo cenário. A essência do programa estava na relação entre a díade “tutor regente-estagiários” (presencial) e “tutor regente-tutor regente” (a distância), bem como tutor regente e formador, também no AVA, perpassadas pelas provocações que visavam a reflexão durante todo o processo, em cada atividade realizada ou mensagem postada.

Com o andamento do programa de “Formação de Tutores Regentes”, houve a necessidade de revisar alguns aspectos do planejamento para que ficasse mais ajustado às diversas realidades relatadas pelos tutores regentes, tanto no que se refere às escolas, quanto aos dilemas próprios de cada um ao assumir o papel de TR.

Considerando o exposto, a concepção de formação inicial da UFSCar para o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância busca reforçar os laços entre escola e universidade, promovendo uma parceria e estimulando o envolvimento do coletivo na formação dos estagiários, futuros professores. Desse modo, a oportunidade de realizar um curso que apoiasse os tutores regentes no processo de acompanhamento dos estagiários foi considerada fun-

damental, como revela o depoimento do TR3⁶:

O curso, sem dúvidas, é muito necessário a formação dos tutores, antes de receber os estagiários. Sem a formação, com certeza não teria sido possível atender às necessidades dos estagiários. Nós ficamos mais confiantes para atender os estagiários e como agir com os mesmos⁷.

Para os professores da educação básica muitos aspectos foram considerados relevantes quanto à participação no programa de “Formação de Tutores Regentes”. De modo geral, observamos que a maioria relata que o curso possibilitou uma revisão em suas práticas, provocando-lhes reflexões em torno do papel que o professor tutor regente desempenha, durante o estágio, na formação dos futuros docentes. Lembram que o aprender a ensinar pessoas adultas envolve o desenvolvimento de um conjunto de outras aprendizagens relacionadas às práticas docentes.

A possibilidade de refletir crítica e constantemente sobre a prática a partir de questionamentos e provocações na interação com formadoras, colegas de curso e futuros professores foi apontado como algo positivo para a TR 2:

O curso realmente contribui muito pois me fez refletir na prática da sala de aula, fez com que me sentisse mais valorizada, pois as situações de fazer plano é algo fácil, mas quando você sente com uma pessoa e explica qual o objetivo daquela tarefa, tudo o que você sempre faz e algo novo para outras pessoas, e percebi que foi maravilhoso poder contribuir para a formação profissional de uma pessoa.

Da mesma forma, a TR 5 ressalta a contribuição do curso para sua formação continuada por meio da interação com colegas e estudantes o que lhe conduz a um processo constante de reflexão sobre a prática.

O Curso de formação continuada é uma excelente oportunidade de reflexão e atualização profissional, uma vez que disponibiliza textos para leitura, além de favorecer o contato virtual com os demais tutores, criando condições para a troca de experiência e vivências educacionais.[...]Essa parceria é muito positiva, pois proporciona o diálogo com os futuros professores, a troca de experiências, além de oportunizar uma constante reflexão sobre minhas atitudes em sala de aula e reforçar a importância de um planejamento adequado para a realização de uma prática peda-

⁶ Apresentaremos alguns relatos dos professores tutores regentes que serão identificados por meio de algarismos arábicos, por exemplo, TR1, TR2...

⁷ É importante esclarecer que os depoimentos foram reproduzidos sem modificações.

gógica eficaz. Acredito que essa experiência propiciou grandes aprendizados a todos os envolvidos, destacando a importância da atualização profissional e da aquisição de conhecimentos que contribuam na formação individual dos alunos, respeitando suas habilidades e competências. (TR5)

Da mesma forma, as TR manifestaram que a profissão docente exige que se esteja em permanente processo de aprendizagem e que o curso contribuiu muito para isso por proporcionar acesso a novas leituras, fomentar discussões entre os pares no ambiente virtual, como salienta o TR 6:

Quando tivemos a oportunidade de ler, no início do curso, sobre autores que consideravam sobre a formação do professor tive a oportunidade de fazer reflexões sobre fatos que ainda não havia pensado na formação do professor, assim como foi possível perceber o quanto de mudança se faz necessário para que possamos obter mais qualidade no trabalho do professor.

O TR6 traz também em seu relato reflexões sobre a própria formação docente e sobre a tarefa de atuar como tutor regente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Ele ainda destaca a importância de fazer parte do processo de aprendizagem da docência de estudantes que logo serão seus colegas.

Ao tornar-me regente percebi uma responsabilidade extra na minha formação, senti a vontade de aprimorar ainda mais tanto meu suporte teórico como prático, justamente por me sentir na obrigação de colaborar verdadeiramente com a formação do futuro colega, isso trouxe um ânimo diferente. Ao conversar com a estagiária sobre o que está efetivamente aprendendo e confrontar com o que temos na realidade, fui convidado a rever vários conceitos e várias práticas, buscando através do que percebi de tendências oferecidas num curso atual e o que preciso me atualizar. (TR6)

Desse modo, percebe-se em sua narrativa que formar e formar-se se apresenta como processos interligados que constituem e delineiam a sua atuação profissional.

Ainda no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, observou-se que o curso contribuiu para ampliar a base de conhecimentos dos tutores regentes principalmente a medida que estas orientavam os estagiários no desenvolvimento das intervenções pedagógicas (regências) dos diferentes componentes curriculares.

A orientação aos tutores regentes para assessorar os licenciandos no planejamento e execução das propostas de intervenção pedagógicas foi realizada, sobretudo em fóruns temáticos coletivos onde os TR eram questionados e orientados a explicitar sua atuação junto aos futuros professores, bem como a contribuir com sugestões para as demais colegas de curso.

O tutor regente ao orientar e acompanhar o planejamento, execução e avaliação das intervenções pedagógicas (regências), relata com bastante entusiasmo as influências positivas dessa experiência na prática cotidiana, de acordo com a TR1:

Passei a reavaliar também minha metodologia e meu modo de agir dentro da sala de aula. A troca de experiência e conhecimento também foi muito grande; como disse anteriormente, as regências em equipe também foram muito importantes para que eu pudesse rever minha concepção sobre esse assunto. Elas me mostraram como funciona um verdadeiro trabalho em conjunto, onde cada elemento do grupo realiza sua parte e, ao mesmo tempo, dá suporte ao colega para que o objetivo final seja alcançado por todos. (TR1)

Com isso, nota-se que a participação no curso foi considerada bastante positiva para as TR, que revelaram, entre outros aspectos, que assumir a tarefa de tutor regente no âmbito da escola de ensino fundamental requer enfrentar alguns desafios, principalmente o de refletir sobre sua prática e sobre sua própria formação profissional.

A narrativa da TR8 deixa claro o que se espera de um tutor regente:

o tutor deve estar preparado para aceitar estas mudanças de rotina em seu dia a dia, estar preparado para buscar mais informações e novos conhecimentos de práticas e experiências, estar preparado para tentar e recomeçar, tudo isto envolve sua disposição para acontecer, desta forma vejo esta tutoria como uma forma de crescimento profissional, que transcende os paradigmas e faz com que as inovações aconteçam. (TR8)

Pensar a formação de tutores regentes para atuar no contexto do ensino fundamental requer que se considere aspectos essenciais como a docência em diferentes componentes curriculares, bem como, a criação de alternativas para fomentar discussões coletivas sobre ensinar e ser professor, considerando as possibilidades que a escola oferece e, ao mesmo tempo, estimulando novas formas de aprender a ensinar.

Considerações Finais

Este texto procurou evidenciar as contribuições e os desafios que permeiam os Estágios Supervisionados no contexto de cursos de pedagogia a distância. Para tanto, tomamos como objeto de análise o modelo de Estágio adotado pela

UFSCar. É necessário destacar que o modelo ora apresentado demanda um número grande de pessoas envolvidas e uma articulação cuidadosa dessa equipe em diferentes momentos: planejamento, produção de materiais, acompanhamento e avaliação dos Estágios. Percebe-se ao longo do tempo que essa proposta tem garantido um caráter multidisciplinar e algumas contribuições para a construção de um estilo de ensino do futuro professor, bem como permitido ajustes no Estágio Supervisionado no que se refere aos aspectos bem sucedidos e os negativos a cada oferta.

A interação do futuro professor com o tutor regente permitiu a construção de um relacionamento mais estreito, saudável e cooperativo, visando à realização de ações práticas e de parceria no futuro campo de atuação profissional. Para isso, foi fundamental que as práticas em sala de aula fossem frutos de orientações, partilhas e ajuda mútua entre os formadores da escola e da universidade para fundamentar as orientações aos futuros professores numa perspectiva de valorização à aprendizagem da docência, ainda no período de formação inicial na universidade.

A compreensão do estágio supervisionado como um período dedicado a um processo de ensino e de aprendizagem se converte no reconhecimento de que, embora a formação oferecida seja fundamental, sozinha, não é suficiente para preparar os futuros professores para o exercício da profissão. Ou seja, acreditamos ser indispensável, a inserção do estudante na realidade do cotidiano de sua futura profissão de modo que tenha a oportunidade de conviver e aprender a fazer a partir de um bom modelo profissional (o tutor regente).

A apresentação do artigo no contexto desta revista, em especial neste número, consolida o desejo de que a discussão sobre os Estágios Supervisionados contemple os cursos de Pedagogia na modalidade a distância, já que se configuram como o curso mais oferecido nesta modalidade.

Referências

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y critérios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista ibero-americana de Educación**, v. 19, p. 13-50, 1999.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Guia de tecnologias educacionais**, Brasília, 2008.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de Set. 2008

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KNOWLES, J. G.; Cole, A. L.; PRESSWORD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring**

field experiences through narrative and inquiry. Macmillan College Publishing Company:

New York, 1994.

CUNHA, M. L. da; VILARINHO, L. R. G. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATII, B. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores**. Palestra proferida no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

HARGREAVES, A. Educational changetakes ages: Life, career and generational factors in teachers emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**. 21, 967-983, 2005.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 349-377, maio 2013.

LANDSHEERE, G. Theacher recyclage. In: DUNKIN, M. (Ed.). **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. New York: Pergamon, 1987, p. 744-745.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente - ¿Cómo se aprende a enseñar?**. Narcea, S. A. de ediciones, Madri, Espanha, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. Palestra proferida no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

_____(et.al). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. C. L. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.217-233.

_____. **Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação**. Palestra proferida no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

NETO, F. J. da S. L. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, M. (org.) **educação online – teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. Edições Loyola, São Paulo, 2012, 4ª edição.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M de M. R. **Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação**. 29ª. Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

RINALDI, P. R. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na Educação Infantil**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 349-377, maio 2013.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TATTO, M. T. **Policies for teachers working in the periphery**: an international review of the literature. Michigan State University, 1993.

UFSCAR, **Projeto Pedagógico**. Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a distância, 2010.

WARDE, M. J. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, M. J. (org). **Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p.1-3.



ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES NOS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Eliana Ayoub¹

*Faculdade de Educação
Universidade de Campinas*

Guilherme do Val Toledo Prado²

*Faculdade de Educação
Universidade de Campinas*

Resumo

Este artigo objetiva analisar os estágios curriculares na formação de professores, tendo em vista as relações entre a formação e a intervenção num percurso que se desenvolve por meio de uma parceria entre a Faculdade de Educação e as faculdades e institutos da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP que têm cursos de licenciatura. Para tal, focalizaremos o curso de Licenciatura em Educação Física, tomando como referência para a análise os relatórios de estágio elaborados pelos graduandos, assim como o processo vivido desde 2008, ao longo do nosso trabalho com as turmas integradas de estágio supervisionado da Faculdade de Educação. Consideramos que as experiências formativas interdisciplinares proporcionadas nestas turmas de estágio, associadas às experiências dos estágios nas unidades de ensino responsáveis pelos cursos de formação de professores da UNICAMP, podem contribuir significativamente para a formação do profissional da educação que vai atuar na escola e em outros espaços educativos.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágios curriculares; Interdisciplinaridade.

*Versão modificada do texto publicado nos *Anais* do “II Congresso Internacional de Formação Profissional no Campo da Educação Física e VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física”, realizado de 17 a 19 de maio de 2012 em Florianópolis/SC, p.1197-1211.

1 ayoub@unicamp.br

2 gvptoledo@yahoo.com.br

INTERDISCIPLINARY APPROACHES IN STAGES IN TEACHERS TRAINING

Abstract

This article aims to analyze the stages in teachers training, in view of the relationship between the formation and intervention in a route that is developed through a partnership between the Faculty of Education and the faculties and institutes of State University of Campinas/UNICAMP who have teachers training courses. For this, we will focus the physical education area taking as reference for the analysis the stage reports prepared by graduate students, as well as the process was during our work since 2008 with the integrated classes of supervised stage of the Faculty of Education. We believe that the interdisciplinary formative experiences in these stages classes, associated with the experiences in the stages classes of faculties and institutes of UNICAMP, may contributed significantly to the training of education professional who will work in schools and other educational spaces.

Keywords: Teacher training; Curricular Stages; Interdisciplinarity.

Introdução

Este artigo objetiva analisar os estágios curriculares na formação de professores, tendo em vista as relações entre a formação e a intervenção num percurso que se desenvolve por meio de uma parceria entre a Faculdade de Educação e as faculdades e institutos da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP que têm cursos de licenciatura.

Para tal, abordaremos especificamente o curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física (FEF-UNICAMP), o qual, no conjunto dos 24 cursos em vigor na universidade, revela especificidades que têm potencializado a construção de um trabalho interdisciplinar na formação de professores. Este curso foi criado em 1985 e passou por diversas reformulações curriculares nesses mais de 25 anos de existência. No ano de 2005, após ricas e intensas discussões da Comissão de Ensino Ampliada da FEF-UNICAMP iniciadas em 2004 (em consonância com as discussões mais gerais efetivadas na universidade em torno da formação de professores, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores - Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física - Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004), foi aprovado o “Projeto Pedagógico dos Novos Currículos dos Cursos de Educação Física: Licenciatura em Educação Física, Graduação em Educação Física” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP, 2005) que entrou em vigor a partir de 2006. Dentre as várias alterações propostas, essa reformulação trouxe uma nova configuração para os estágios curriculares supervisionados.

Até aquele momento, os estágios supervisionados das licenciaturas eram de responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação (FE-UNICAMP) para todos os cursos da universidade. Eles faziam parte do contexto de disciplinas específicas de “Prática de Ensino de (Área Específica) e Estágio

Supervisionado I e II”¹, perfazendo um total de 240 horas. A autora deste artigo lecionou estas disciplinas de prática de ensino e estágio da Licencia-

tura em Educação Física durante 10 anos. A partir de então (de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores), ampliou-se o número total de horas de estágio supervisionado das licenciaturas para no mínimo 400 horas, que foram assumidas pelas unidades de ensino (faculdades e institutos) responsáveis pela licenciatura em parceria com a Faculdade de Educação, de diferentes formas.

No caso da FEF e da FE, tal subdivisão foi organizada da seguinte maneira (totalizando 405 horas de estágio curricular supervisionado): responsabilidade da Faculdade de Educação Física: EF 521 - Estágio Supervisionado em Educação Física I (6 créditos) e EF 621 - Estágio Supervisionado em Educação Física II (7 créditos) - total: 195 horas; responsabilidade da Faculdade de Educação: EL 774 - Estágio Supervisionado I (6 créditos) e EL 874 - Estágio Supervisionado II (8 créditos) - total: 210 horas.

Essa nova organização dos estágios nos cursos de formação de professores da UNICAMP fez parte, então, de um processo mais amplo de reformulação dos currículos, ocorrido principalmente de 2004 a 2006, momento em que as licenciaturas deixaram de estar sob responsabilidade única da FE e passaram para as unidades de ensino. Tal reorganização efetivou-se a partir do primeiro semestre de 2008, trazendo importantes e instigantes desdobramentos para estes cursos da universidade, uma vez que a Faculdade de Educação optou por configurar turmas integradas de estágios supervisionados, compostas por estudantes oriundos destes diferentes cursos.

Neste trabalho, analisaremos especificamente o contexto de formação dos licenciandos da educação física, uma vez que ambos os autores deste artigo lecionam as disciplinas de “Estágio Supervisionados I” e “Estágio Supervisionado II” da FE desde sua implementação, contemplando estudantes da FEF em suas turmas.

¹ Por exemplo, “Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado I” e “Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado II”.

Estágios curriculares: *espaçotempos de integração*

Conforme explicitado anteriormente, com a reformulação dos currículos das licenciaturas, desde o primeiro semestre de 2008, os estágios curriculares sob responsabilidade da Faculdade de Educação passaram a ser desenvolvidos em turmas integradas, formadas por graduandos de diversas unidades de ensino.

Os impactos dessa reformulação, especificamente em relação aos estágios, foram muito grandes, gerando amplas discussões e reflexões em diferentes instâncias da FE (departamentos, comissões de graduação, comissão de estágios e congregação), uma vez que se tratava de uma mudança significativa nos modos de elaboração e concretização das práticas de formação dos licenciandos. Tais discussões ganharam cada vez mais espaços de interlocução com as outras unidades de ensino, tanto na Comissão de Licenciaturas da FE (na qual têm acento algumas faculdades e institutos da universidade), como na Subcomissão Permanente de Formação de Professores (SPFP) da Comissão Central da Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP, que congrega todas as coordenações dos cursos de formação de professores e é presidida por docentes da FE. Fizeram parte de uma proposta de formação em processo de implementação e enriqueceram sobremaneira sua análise e o reconhecimento de aprimoramentos necessários para uma formação de professores que contemplasse tanto a dimensão da reflexão teórica sobre a profissão docente no contexto atual da sociedade brasileira quanto a dimensão da reflexão sobre a prática pedagógica que se materializa cotidianamente no contexto escolar e em outros espaços educativos.

Podemos afirmar que o cerne das discussões tem girado em torno das relações entre os conhecimentos da formação na constituição da profissão docente e os conhecimentos de outras áreas do saber que colaboram na

constituição desta formação profissional, os da área da educação física, por exemplo. Conhecimentos profissionais que, de certo modo, incidem sobre o reconhecimento da profissão docente como constituída de saberes e fazeres característicos desse profissional denominado professor (conforme TAR-

DIF, 2011 e TARDIF e LESSARD, 2005), associados aos conhecimentos de outros campos científicos necessários à sua formação para o desenvolvimento de atividades educativo-pedagógicas nas escolas e em outros espaços educativos.

Anteriormente, a Faculdade de Educação trabalhava com disciplinas voltadas para o ensino de diferentes áreas do conhecimento, especialmente nas disciplinas de “Didática para o Ensino de (Área Específica)”, “Prática de Ensino de (Área Específica) e Estágio Supervisionado I” e “Prática de Ensino de (Área Específica) e Estágio Supervisionado II” que integravam os currículos de todos os cursos de formação de professores da UNICAMP. Nas novas composições curriculares, essas disciplinas deixaram de existir e, dentre as modificações, configuraram-se as turmas integradas de estágio da FE. Um dos argumentos a favor dessa mudança relaciona-se ao aumento e distribuição da carga horária dos estágios para 400 horas (no mínimo). Considerando que as faculdades e institutos (salvo raras exceções) são responsáveis por metade desta carga, circula uma compreensão (explicitada nos projetos pedagógicos de cada curso) de que os conhecimentos de natureza profissional relacionados a cada área de formação serão contemplados nos estágios específicos das diversas unidades de ensino. Dessa forma, a proposta de estágio da FE apóia-se num outro argumento que extrapola a divisão da carga horária e assenta-se numa concepção ampliada de formação de professores. Sob essa ótica, os estágios supervisionados realizados na FE ancoram-se numa perspectiva de integração entre as diferentes áreas de conhecimento, potencializando a oportunidade do desenvolvimento de experiências formativas interdisciplinares com vistas a construir novas perspectivas de praticar o ensino nas escolas.

O grande ponto de tensão é que nem sempre isso acontece. Há situações em que os estágios de licenciatura das unidades de ensino não realizam o

necessário aprofundamento do conhecimento profissional docente relativo à sua própria área; há circunstâncias em que os estágios integrados da Faculdade de Educação não dão conta da interdisciplinaridade. Enfim, estamos diante de conjunturas diversas que ora caminham num sentido ora em outro.

Mesmo defendendo os avanços na constituição de turmas integradas de estágio como um espaço fundamental que continua mobilizando o diálogo entre os docentes da FE e entre os docentes e alunos das várias unidades de ensino, muitas inquietações ainda permanecem no que se refere a essa nova configuração, as quais nos remetem a algumas questões de certa forma já contempladas nos parágrafos anteriores: em que momento da formação acadêmica dos licenciandos os conhecimentos relacionados à esfera da prática pedagógica de cada área (sem perder de vista suas interfaces com outras áreas) serão estudados? Tais discussões teriam espaço privilegiado, necessária e unicamente, nos estágios? Elas estão previstas nos estágios supervisionados de licenciatura que estão a cargo das unidades de ensino? Em que contexto as mesmas serão contempladas? Que formas de diálogo vêm sendo estabelecidas entre as unidades de ensino e a FE para a reflexão sobre os estágios?

Enfim, essas são algumas das discussões que continuam acompanhando o processo de consolidação dos currículos e que têm sido permanentemente nosso objeto de reflexão não apenas como docentes orientadores de estágios, mas também como representantes em outras comissões internas e externas à FE, espaços fundamentais para as discussões relativas à graduação de professores e aos estágios curriculares. Defendemos que, para a construção coletiva desses e outros caminhos, está sempre colocada a necessidade de um diálogo constante entre os diversos fóruns que participam dessa formação profissional.

Outro aspecto a ser destacado é que, como docentes das disciplinas de estágio, temos constantemente nos lançado a seguinte indagação: como integrar, intercambiar, inter-relacionar conhecimentos e saberes para uma formação docente mais ampla, no sentido de construir ações formativas que

efetivamente integrem nossos estudantes e contribuam para uma formação profissional que gere novas práticas de ensino no cotidiano das escolas?

Portanto, esse tem sido nosso grande desafio: construir, com nossos alunos e alunas e com os professores e professoras das escolas (supervisores e su-

pervisoras de estágio), a delicada passagem de uma ação *multi* ou *pluridisciplinar* para uma articulação *interdisciplinar* que possa configurar efetivos *espaçostempos* de integração. E quem sabe possamos atingir uma perspectiva *transdisciplinar* cuja integração vá ainda mais além...

Concordamos com Pombo (2005) que não é simples elaborar uma definição precisa de interdisciplinaridade, mas que é possível arriscarmos uma *proposta provisória de definição* que nos ajude a compreender melhor o que queremos e o que fazemos.

[...] não tenho uma definição precisa, exaustiva, completa da família de palavras a que a interdisciplinaridade pertence. Tenho unicamente *uma proposta provisória de definição* que passo a apresentar rapidamente. A minha proposta é muito simples. Passa por reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra *disciplina*. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: *multi*, *pluri*, a ideia é a mesma: *juntar* muitas, pô-las *ao lado* uma das outras. Ou então articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *ação recíproca*. O sufixo *trans* supõe um *ir além*, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina.

Aceitar a minha proposta como base de trabalho, como hipótese operatória, é aceitar que há qualquer coisa que *atravessa* a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Que essa qualquer coisa é, em todos os casos, uma tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas. (POMBO, 2005, p.5)

Enfatizamos, ainda, que essa tentativa de *romper com o carácter estanque das disciplinas* é um dos pilares de sustentação da proposta de estágio concebida coletivamente e explicitada no documento denominado “Para uma Política de Estágios da Faculdade de Educação” (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP, 2008) e é, igualmente, nosso horizonte de ações como docentes dos estágios.

Especificamente no que diz respeito ao curso de Licenciatura em Educação Física da UNICAMP, como têm se constituído essas articulações? É o que passaremos a abordar no próximo tópico.

Estágios curriculares na formação de professores de educação física: caminhos partilhados

Conforme está expresso no Projeto Pedagógico da FEF-UNICAMP (FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP, 2005, p.13), a mesma “[...] deseja estreitar sempre mais seus laços com a Faculdade de Educação para uma parceria que possa dar suporte ao pleno desenvolvimento do estágio escolar na formação do Licenciado em Educação Física”. Sem sombra de dúvidas, isso vem ocorrendo desde a sua criação. Portanto, o percurso da formação de professores de Educação Física tem se firmado numa estreita relação entre a Faculdade de Educação Física e a Faculdade de Educação.

Especificamente no que diz respeito aos estágios curriculares, de acordo com a Política de Estágios da Faculdade de Educação (FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2008, p.3-4), o estágio na FE é compreendido

[...] como atividade de formação profissional, articulado à sólida formação acadêmica; formações estas que se interagem ao longo do curso e são interdependentes. Entende-se que esta experiência deve ser acompanhada de reflexão e ação, ou seja, da construção de conhecimentos e análises das práticas sociais desenvolvidas nos espaços educativos e das ações e intervenções diretas dos estudantes, voltadas para sua formação como professor/educador.

Destacamos, ainda, que na sua articulação com as faculdades e os institutos, os estágios foram pensados de forma complementar e integrada. Nesse sentido, a configuração que temos hoje na Licenciatura em Educação Física está organizada desse modo: na FEF, os estágios têm um olhar voltado para as práticas educativas da educação física e, na FE, a perspectiva adotada é de interdisciplinaridade, sem perder de vista as peculiaridades de cada campo de conhecimento. Consideramos, assim, que a nova configuração curricular dos cursos de formação de professores da UNICAMP discutida acima, encontra na Licenciatura em Educação Física um espaço significativo e importante de expressão. Neste artigo, analisaremos os estágios curriculares que estão sob responsabilidade de FE-UNICAMP, em turmas nas quais participam estudantes da Licenciatura em Educação Física.

A ementa das disciplinas de “Estágio Supervisionado I” e “Estágio Supervisionado II” (FE-UNICAMP), que consta no Catálogo de Graduação, é assim descrita: “Desenvolvimento de atividades de estágio, atividades de imersão no campo de trabalho, que propiciem ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional”. Com base nisto, temos definido como objetivo da disciplina

possibilitar aos estudantes contato com o trabalho profissional desenvolvido no contexto escolar, buscando construir propostas de ação com os supervisores de estágio, numa dimensão coletiva e interdisciplinar. Para tanto, os estagiários deverão conhecer as características desse trabalho, das formas mais diversificadas possíveis, para pensar, planejar e desenvolver atividades na instituição que os recebeu. De acordo com nossa proposta, tais atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula nas diferentes disciplinas curriculares e em outros espaços educativos dentro do campo de estágio, sempre com a supervisão dos profissionais da escola.

No que se refere especificamente à inserção nos campos de estágio, temos proposto uma dinâmica que ocorre em dois momentos: o primeiro, de aproximação e conhecimento do campo de estágio e das ações educativas ali desenvolvidas; e o segundo, de elaboração e desenvolvimento de um plano de ação do grupo de estagiários em conjunto COM os profissionais do campo de estágio, o qual é apresentado e discutido coletivamente nos encontros periódicos na universidade. O destaque ao COM é recorrentemente reforçado, uma vez que entendemos que a relação universidade-escola precisa ocorrer numa dimensão de mútua troca e parceria, assim como está expresso no Projeto Pedagógico da FEF-UNICAMP (FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP, 2005, p.12):

A relação com a escola não deverá ser uma relação de uso, mas sim de troca, necessária para que se possa avançar na busca de soluções para a prática docente de cada dia, desenvolvendo a capacidade de compreender a escola, o professor, a aula e o conteúdo selecionado numa perspectiva histórica [...]

Nesse percurso, os itinerários são muitos e múltiplos e dentre as tantas experiências desenvolvidas no contexto dos estágios supervisionados envolvendo os estudantes da educação física, destacamos algumas que se

aproximam dessa constante busca em construir ações formativas interdisciplinares em parceria com a escola pública, algumas delas apresentadas nos “Encontros de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp”.²

Em 2008, nossa primeira experiência com as turmas integradas de estágio gerou, inicialmente, tensão, dificuldades e muitas dúvidas relativas à integração, especialmente no que se refere às necessidades dos estudantes em relação a uma discussão centrada na prática pedagógica de cada área de conhecimento atendida pelas turmas de estágio.

Especificamente no caso da autora deste artigo, que atuou como docente das disciplinas específicas de estágio durante 10 anos, trabalhando na licenciatura com os estudantes de educação física - uma vez que é formada na área e atuou como professora da educação básica durante 9 anos - o inesperado e o caráter inovador da proposta, representaram um desafio no sentido de construir novas práticas e buscar novos saberes no campo da interdisciplinaridade. Em relação ao autor desse artigo, essa inserção nos estágios da licenciatura ocorreu também como um desafio, já que o mesmo atuava (e ainda atua) como professor de estágio do Curso de Pedagogia, pois o trabalho junto à licenciatura implicava articular os saberes profissionais do ensino fundamental sustentados em uma perspectiva “polivalente” com uma perspectiva interdisciplinar aprofundada pelo diálogo com diferentes campos disciplinares do conhecimento acadêmico.

Esse desafio possibilitou que optássemos por realizar uma proposta assentada em uma busca de experiências formativas interdisciplinares, nas quais têm lugar discussões mais amplas sobre ensino, prática pedagógica e trabalho docente no contexto escolar, sempre as cotejando com as experiências concretas de estágio e com o conhecimento profissional advindo de cada área disciplinar, necessário para o efetivo exercício profissional na profissão docente.

² Esses encontros são organizados periodicamente pela FE com o objetivo primordial de socializar as diversas experiências formativas dos cursos de formação de professores da UNICAMP.

Nessa integração disciplinar buscamos a construção coletiva e interdisciplinar de propostas de ensino a serem desenvolvidas nas escolas, no sentido de colaborar para a quebra de vários estereótipos e preconceitos existentes entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Enfatizamos, ainda, que vimos utilizando em nossas disciplinas “Tecnologias de Informação e Comunicação” (TICs), como por exemplo, o TELEDUC (um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web, que foi concebido tendo como alvo o processo de formação

de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED - Núcleo de Informática Aplicada à Educação - UNICAMP), o que tem favorecido uma intensificação das possibilidades de socialização de conhecimentos (por meio de imagens, vídeos, textos etc.), bem como das trocas entre os diversos grupos de trabalho interdisciplinares. Esse aspecto vem sendo destacado pelos estudantes como uma inovação relevante no contexto dessa experiência em construção.

Com essas novas práticas de ensino e a utilização de ferramentas de informática que potencializaram a integração e a construção de trabalhos interdisciplinares nas escolas, muitos estudantes têm avaliado positivamente essas inovações. No entanto, em nossas avaliações, ainda existe um grupo de estudantes que apontam a necessidade de discussão de aspectos relativos aos processos de ensino-aprendizado de suas áreas disciplinares.

Apresentaremos a seguir quatro experiências de projetos de ensino integrados e interdisciplinares, a partir dos relatórios de estágio produzidos pelos estudantes que cursaram as disciplinas de “Estágio Supervisionado I” e “Estágio Supervisionado II”, nos anos de 2009 e 2011 (BALBINO *et al*, 2009a; BUSCH *et al*, 2009; BARBOSA *et al*, 2011a; LUZ *et al*, 2011a).

A *primeira* a ser compartilhada, “Múltiplos olhares sobre a Segunda Guerra Mundial”, refere-se a um trabalho interdisciplinar realizado numa escola pública estadual de Campinas-SP, com turmas do 3º ano do ensino médio diurno, abrangendo as áreas de educação física, história, língua portuguesa e sociologia, no âmbito do “Estágio Supervisionado II” (2º semestre de 2009), o qual foi narrado no relatório final de estágio (BALBINO *et al*, 2009a) e

apresentado como pôster no “VIII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da Unicamp” (BALBINO *et al*, 2009b).

Esse trabalho teve início com duas alunas do curso de Licenciatura em História e uma do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que fizeram estágio nessa escola no 1º semestre de 2009. As repercussões deste estágio, assim como o envolvimento do coordenador pedagógico da escola (co-autor do pôster), estimularam a continuidade do estágio na mesma escola no 2º

semestre, trazendo para o grupo estudantes de outras áreas. Além das duas alunas da Licenciatura em História, o grupo compôs-se com mais três estudantes: um da Licenciatura em Educação Física, um da Licenciatura em Sociologia e um da Licenciatura em Letras. Grupo formado, escola conhecida, apoio da coordenação, envolvimento dos professores, desejo de trocas... Configurava-se, assim, um *espaçotempo* propício para a realização de uma proposta interdisciplinar. Delineou-se, então, um projeto temático interdisciplinar em torno de um tema previsto pelo currículo de história do 3º ano do ensino médio, a Segunda Guerra Mundial, que foi desenvolvido por meio de aulas sobre o tema, da leitura do livro “É Isto um Homem?” (de Primo Levi) e da elaboração de um vídeo pelos alunos como trabalho final. De acordo com os participantes, o objetivo do trabalho foi

[...] ampliar as perspectivas dos alunos em relação ao tema, que geralmente fica circunscrito na escola apenas às aulas de História Geral. Procuramos mostrar aos alunos que o entendimento acerca da Segunda Guerra Mundial passa pelo estudo de conceitos históricos e sociológicos, além de envolver também questões biológicas e corpóreas – como o racismo e a eugenia – que podem ser abordadas pela Educação Física. Além disso, a leitura do livro “É Isto um Homem?”, introduziu aos alunos a literatura de testemunho, importante fonte para compreendermos o período e um bom instrumento para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de texto (BALBINO *et al*, 2009b, p.26).

No relatório final de estágio, elaborado como parte dos trabalhos da disciplina, destacaram ainda o objetivo de “Mostrar aos alunos como diferentes áreas do conhecimento podem colaborar na compreensão de um mesmo objeto” (BALBINO *et al*, 2009a, p.4).

Analogamente, Tura (2003), ao discutir a pesquisa educacional e suas relações com a observação do cotidiano escolar, pode colaborar na construção de um outro olhar para compreender a ação educativa numa perspectiva interdisciplinar.

[...] na observação de qualquer realidade social o observador terá que adquirir a capacidade de estranhamento que é tão mais difícil quanto mais familiar é o espaço observado. O estranhamento comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro, a capacidade de compreender o que parece corriqueiro e uma abertura a outros sentidos da organização de um espaço cultural (TURA, 2003, p.195).

Com isso temos que os estudantes, além de terem produzido um *estranhamento* junto aos estudantes da escola fundamental em relação à prática de trabalho interdisciplinar, igualmente, entre si, produziram um *estranhamento* no que se refere à proposição de um projeto de ensino interdisciplinar e integrado ao trabalho pedagógico da escola.

Podemos afirmar que as bases para a realização desse projeto interdisciplinar também foram articuladas a partir do acompanhamento e participação de todos os integrantes do grupo nas aulas relativas às suas áreas de formação na escola e, sobretudo, devido ao apoio do coordenador da escola, conforme ressaltado no relatório dos estudantes:

[...] o projeto foi muito bem sucedido, conseguindo superar os percalços que surgiram pelo caminho. A parceria com a coordenação da escola foi de suma importância para a realização do projeto e para o seu sucesso final, pois sempre tivemos o apoio do coordenador para implantar uma nova maneira de se olhar para a sala de aula e para os temas clássicos do Ensino Médio. Sem este apoio, o projeto não teria sido tão bem executado (BALBINO *et al*, 2009a, p.12).

A *segunda* experiência a ser compartilhada foi desenvolvida na disciplina “Estágio Supervisionado I”, no 1º semestre de 2009, por quatro alunos das seguintes licenciaturas: uma da Licenciatura em Educação Física, dois da Licenciatura em História e um da Licenciatura em Ciências Biológicas. Inicialmente, o grupo teve dificuldades para conseguir uma escola que fosse compatível em termos de horários, faixa etária e as áreas dos integrantes. Afirmam que:

Fazer estágio é um desafio. E, no nosso caso, este desafio teve início na procura por uma escola que nos aceitasse. Recebemos muitos “nãos”, sob forma de caras feias e desinteresse por parte de algumas escolas, mas enfim enquadrarmo-nos numa escola

especial. A escola [...] recebeu-nos de braços abertos e muita boa vontade (BUSCH *et al*, 2009, p.2).

Esse processo inicial de escolha dos campos de estágio leva algum tempo, sobretudo nessa proposta de trabalhos em grupos interdisciplinares. Normalmente, fazemos a indicação de algumas escolas e supervisores com os quais já trabalhamos, mas a compatibilização de horários em função das disponibilidades e desejos dos estudantes não é muito simples.

O grupo fez estágio com turmas do ensino fundamental II de uma escola pública estadual de Campinas/SP e organizou-se de tal forma que a estudante da Licenciatura em Educação Física e o estudante da Licenciatura em Ciências Biológicas acompanharam juntos, no mesmo horário, as aulas de educação física e de ciências da escola, enquanto os outros dois estudantes da Licenciatura em História acompanharam as aulas de história. Propuseram-se, ainda, a observar os horários de recreio e contribuíram com a organização e registro do acervo da biblioteca.

Diferentemente da primeira experiência apresentada neste artigo, na qual consideramos que ocorreu um trabalho interdisciplinar, nesse grupo observamos que as atividades aconteceram numa dimensão *pluri* ou *multidisciplinar*, com disciplinas que estiveram “lado a lado”, conforme Pombo (2005), mas que não produziram as intersecções necessárias para a construção de um projeto interdisciplinar. Experiências como esta, que não “alavancam” a necessária integração para a construção da interdisciplinaridade, ainda continuam ocorrendo nas nossas disciplinas de estágio com turmas integradas da FE. No entanto, não temos poupado esforços para que elas cedam lugar para as ações formativas, de fato, interdisciplinares.

No relatório final de estágio, falando “Das Impressões pessoais do estágio”, trouxeram algumas reflexões importantes para pensarmos nos impactos que o estágio pode proporcionar na formação de professores (BUSCH *et al*, 2009). O estudante da Licenciatura em Ciências Biológicas ressaltou a postura do professor de educação física como um bom exemplo a ser seguido, referindo-se comparativamente ao acompanhamento das aulas de educação física e ciências na escola. Afirma que

O maior exemplo para mim foram as aulas de Educação Física, onde o professor mostrou muito domínio sobre a sala, mesmo com a atual banalização da disciplina; trata-se de um professor que conseguiu se colocar com autoridade e, ao mesmo tempo, cativar seus alunos e conduzi-los durante suas aulas (BUSCH *et al*, 2009, p.10).

Já a estudante da Licenciatura em Educação Física, escreveu um belo poema sobre possíveis sentidos e significados para “estagiar”.

Estagiar é...
Estagiar é conhecer a escola através da observação
É conquistar seu espaço num novo lugar
É surpreender-se em nossas capacidades
Saber agir quando é preciso
Bem como segurar-se em muitos momentos.
É uma troca de experiências
Um despertar de novas possibilidades
E porque não, novas amizades?
É saber diferir o real do ideal
Aprender a lidar com as diversidades
Extrair a essência da educação
E muitas vezes ter de encontrar água num deserto.
É ver que podemos desconstruir o que já existe
Para reconstruí-lo, criativamente.
Se perder entre dúvidas que sempre nos acompanharam
Tecer várias e desmedidas críticas, mas...
Pensar que um dia você pode estar lá
Enfim, plantar a semente de um futuro professor
Que muito pode oferecer
Sem ter ainda o medo de errar
Alessandra Mesanelli Busch
(BUSCH *et al*, 2009, p.9).

E continua: “A cada aula abre-se um novo caminho, para cada gesto pode nascer ou morrer uma oportunidade. Com base em nossas atitudes e decisões temos o poder de abrir ou fechar portas, e isso é muita responsabilidade” (BUSCH *et al*, 2009, p.10).

Com isso, não só temos “belas palavras” que inspiram nosso trabalho nos cursos de formação de professores, como também a certeza de que o profissional da educação física, ao estar junto com outros futuros colegas de profissão em seu processo formativo, pode colaborar para criar novas oportunidades para exercitar “nossas capacidades” e “aprender a lidar com a diversidade”, tão necessárias em nossa sociedade plural e multicultural e no convívio em nossas escolas.

A *terceira* experiência, “Capoeira na escola como possibilidade de reflexão sobre o preconceito de gênero”, foi desenvolvida no 1º semestre de 2011, na disciplina “Estágio Supervisionado I”, por dois estudantes da Licenciatura

em Educação Física e uma estudante da Licenciatura em História, e foi apresentada como pôster no “IX Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP”, em novembro de 2011, tendo o supervisor de estágio, professor de educação física da escola, como co-autor (BARBOSA *et al*, 2011b).

O trabalho foi desenvolvido com crianças do ensino fundamental I de uma escola pública estadual de Campinas/SP, no contexto das aulas de educação física. A proposta consistiu num estudo da capoeira nesta aula, mesclando a gestualidade e a historiografia dessa manifestação cultural. Essa ideia foi pensada a partir da observação inicial das aulas, na tentativa de problematizar o principal problema observado: o preconceito de gênero.

De acordo com este grupo,

As atividades foram pensadas de modo a privilegiar a reflexão dos alunos acerca da problemática da posição masculina e feminina na sociedade. A interdisciplinaridade teve, então, um papel fundamental, pois foi possível trabalhar atividades relacionadas à conscientização corporal, força e flexibilidade, preservando trabalhos em grupo ou duplas que visam à cooperação e igualdade entre os gêneros, sem deixar de lado a reflexão dos alunos acerca do papel do corpo na sociedade como instrumento de resistência social, cultural e até mesmo política. As aulas prezavam pela dinamicidade recorrendo a filmes, músicas e bate-papo, explorando ao máximo a rica diversidade dos contextos que envolvem a capoeira (BARBOSA *et al*, 2011b, p.14).

A supervisão do professor de educação física foi imprescindível para o desenvolvimento das atividades, colaborando na preparação das aulas dos estagiários e no desenvolvimento das mesmas. Mais uma vez, evidenciamos que o entrosamento entre os sujeitos envolvidos no processo é fundamental para a concretização de práticas formativas significativas. Nesta perspectiva, confirmam-se as análises de Tariff e Lessard (2005), acerca do trabalho docente estar calcado em torno dos processos interativos com e sobre os estudantes. Os autores afirmam que a docência deve ser entendida e

[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem (TARDIF e LESSARD, 2005, p.8-9).

Ainda que a relação estabelecida entre supervisores e estudantes não seja aquela abordada pelos estudos destes autores, não podemos deixar de destacar a potencialidade dessa interação para a concretização das práticas interdisciplinares propostas no âmbito do estágio curricular integrado em vigor na FE.

Finalizamos com uma *quarta* experiência, “‘O menino que ganhou um rio’: explorando a natureza na educação infantil”, um projeto interdisciplinar, que foi realizado no 1º semestre de 2011, na disciplina “Estágio Supervisionado I” por estudantes da Licenciatura em Educação Física e da Licenciatura em Ciências Biológicas (três de cada curso) num Centro Municipal de Educa-

ção Infantil (CEMEI), com crianças de 1 ano e meio a 5 anos de idade. Este trabalho também foi apresentado como pôster no “IX Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP” (LUZ *et al*, 2011b).

Embora o âmbito da educação infantil não seja uma etapa da educação básica na qual o licenciado em ciências biológicas deverá atuar, tem sido recorrente em nossas turmas de estágio grupos de estudantes que se interessam por conhecer o contexto da educação infantil como parte de sua formação de educador. Olhos e ouvidos bem abertos, mangas arregaçadas e muita vontade de estar com crianças pequenas, para aprender a lidar com a delicada relação entre o educar e o cuidar que está o tempo todo presente no contexto da educação infantil. Ao chegar lá, o grupo encontrou uma orientadora pedagógica aberta para recebê-los e mediar todo o processo de sua inserção na escola, dispondo-se a dar todo o suporte necessário para o desenvolvimento do estágio. Apesar das angústias que cercaram este início, relacionadas especialmente ao contato com crianças pequenas, o trabalho realizado trouxe aprendizados significativos para todos.

A partir de um primeiro momento de observação, foram sendo definidas as ações com base em projetos em desenvolvimento na escola, como por exemplo, a construção de uma horta e a criação de filmes através da técnica de *stop motion* (elaborados pelo Grupo de Estudos dos Monitores da CEMEI).

O *stop motion* é uma técnica de animação na qual se utiliza uma máquina fotográfica e modelos reais confeccionados em diversos materiais, dentre os mais comuns, estão a massa de modelar. Os modelos são movimentados e fotografados quadro a quadro. Estes quadros são posteriormente montados em uma película cinematográfica, criando a impressão de movimento. Nesta fase, podem ser acrescentados efeitos sonoros como fala ou música (LUZ *et al*, 2011a, p.6).

Foi produzido então pelos estagiários um filme sobre o poema “O menino que ganhou um rio”, de Manoel de Barros, por meio da técnica de *stop motion*. Essa produção serviu de mote para várias conversas com as crianças sobre os elementos da natureza citados no poema (rio, água, peixe, árvore, pássaro, etc.) e sua importância para a vida no planeta. Alguns elementos “cênicos” do filme (como por exemplo, um tecido azul que representava o rio) e as referências dos animais foram utilizados para o desenvolvimento de atividades corporais com as crianças. Dando prosseguimento à proposta, estas atividades foram relacionadas ao projeto da horta, conforme exposto no resumo do pôster apresentado pelo grupo no “IX Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP”:

As crianças foram então convidadas a brincar com o tecido, sobre o qual estavam sentadas, que representava o rio e a imitar os animais presentes no poema. Passou-se então para a discussão sobre o desenvolvimento das sementes até se transformarem como a árvore do poema e darem frutos, fazendo conexão com a horta e alimentação saudável. Diversos frutos foram degustados, tasteados e cheirados, explorando suas diferenças de sabor, cor, textura, tamanho, formato das sementes etc., culminando com o plantio de uma muda de mexerica. Na horta, deu-se início ao cultivo de vegetais presentes na alimentação dos alunos, ao plantio de sementes de crescimento rápido, como feijão, e à construção de um minhocário (LUZ *et al*, 2011b, p.41).

Observa-se nessa experiência um conjunto de ações interdisciplinares envolvendo tanto os estagiários e as crianças, como as supervisoras de estágio e os monitores das turmas, bem como a orientadora pedagógica que acompanhou de perto todas as propostas. A riqueza de conhecimentos produzidos com as crianças, numa perspectiva de intersecção entre áreas, foi plenamente observada nesse trabalho. Esses conhecimentos produzidos não só levaram em conta os saberes infantis, numa perspectiva apontada por Mercado (2002) acerca do dialógico conhecimento produzido pelos docentes, como também os saberes destacados por Gariglio (2004), tais

como: *saber-ver*, *saber-observar* e *saber-ouvir*, mobilizados nas práticas de ensino propostas interdisciplinarmente.

Ressalta-se que a beleza do vídeo produzido igualmente emocionou os outros estagiários quando apresentado para a turma da disciplina e também no encontro de estudantes citado acima. E, ainda,

O projeto de intervenção de estágio permitiu conhecer a realidade das crianças que por muitos momentos passaram despercebidas, como a expressão da alegria em ter contato com um conhecimento e experiências novas, a construção do afeto de maneira despretensiosa e sem qualquer tipo de pré-conceito, ouvir as histórias que as crianças têm para contar e se ver sob os olhos delas, em uma inocência e magia que só a infância pode conceber (LUZ *et al*, 2011a, p.9).

Essa alegria em ter contato com o conhecimento, mencionada pelos estagiários em seu relatório, remete-nos às reflexões que vêm sendo feitas por Snyders (1988 e 1996). Para esse educador:

O conservantismo não gosta da alegria, nem do desejo de alegria, por menos política que seja a aparência da alegria. A ambição final de meu tema se localiza na relação entre a alegria sentida pelos jovens na escola e o esforço dos homens para introduzir alegria em todas as vidas. Evidentemente, espero que essa alegria cultural escolar, quer dizer, descoberta na escola e pela escola, se irradie para a existência inteira. Uma sociedade que se preocupa pouco com a alegria dos adultos não é muito capaz de conduzir suas crianças à alegria. A alegria, termo comum de esforços através das idades... (SNYDERS, 1996, p.182).

Experimentar a alegria na escola, desenvolvendo nas crianças pequenas o gosto pelo conhecimento desde tão cedo, pode constituir-se numa perspectiva transformadora de educação. Essa emoção experimentada pelas crianças a partir de uma proposta interdisciplinar envolvendo a área da educação física e das ciências biológicas, compartilhada coletivamente com os estagiários da disciplina, pode impulsionar a constituição crítica de um conhecimento profissional docente.

Considerações finais

Como podemos observar, buscar compreender as propostas de estágio curricular em uma dimensão interdisciplinar é um desafio. Não só um desafio para os docentes dos cursos de formação de professores, como da mesma forma para os licenciandos.

Desafio já antecipado por Pombo (2005, p.6):

Haveria, portanto, uma espécie de um *continuum* de desenvolvimento. Entre alguma coisa que é de menos – a simples *justaposição* – e qualquer coisa que é de mais – a ultrapassagem e a *fusão* – a interdisciplinaridade designaria o espaço *intermédio*, a posição *intercalar*. O sufixo *inter* estaria lá justamente para apontar essa situação. A minha proposta é pois tão simples como isto: partir da compreensão dos diferentes prefixos da palavra disciplinaridade, do que eles têm para nos ensinar, das indicações que transportam consigo, na sua etimologia.

As práticas educativo-pedagógicas interdisciplinares nos estágios curriculares estão em uma posição intercalar. Posição intercalar essa não só para os licenciandos que têm dificuldade em assumir sua parte de trabalho disciplinar junto aos alunos e alunas da escola básica, como igualmente para os docentes e as diversas disciplinas que compõem o currículo, visto que o estágio curricular apresenta o desafio de colocar-se em diálogo com múltiplos conhecimentos disciplinares, a favor do trabalho docente numa perspectiva profissional e coletivamente constituída no âmbito do trabalho pedagógico coletivo na escola ou em outros espaços educativos.

A partir do trabalho coletivo entre áreas disciplinares numa perspectiva interdisciplinar, os saberes e conhecimentos da formação docente, articulados num diálogo entre as unidades de ensino e a Faculdade de Educação da UNICAMP, são ressignificados, produzindo novos sentidos a respeito dos diversos conhecimentos profissionais necessários à formação de professores. Essa interlocução entre diferentes campos do saber gera a possibilidade de tratamentos temáticos mais integrados, complexificando sua compreensão e dando a ver possibilidades de entrelaçamento dos conhecimentos de cada área de formação dos licenciandos para o entendimento das temáticas desenvolvidas na escola e em outros espaços educativos.

Por tudo isso, consideramos que as experiências formativas interdisciplinares proporcionadas nas turmas integradas de estágio da FE-UNICAMP, associadas às experiências dos estágios nas unidades de ensino responsáveis pelos cursos de formação de professores da UNICAMP, podem contribuir significativamente para a formação do profissional da educação que vai atuar na escola e em outros espaços educativos.

Referências Bibliográficas

BALBINO, Ana Carolina; ARANTES, Daniel Essenine Takamatsu; ROBBA, Giordano Gonzalez; PAIXÃO, Jefferson Martins; MENDES, Laura Peraza. **Relatório final de estágio:** disciplina EL874-Estágio Supervisionado II, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2009a.

BALBINO, Ana Carolina; ARANTES, Daniel Essenine Takamatsu; ROBBA, Giordano Gonzalez; PAIXÃO, Jefferson Martins; MENDES, Laura Peraza; UEMOTO, André. Múltiplos olhares sobre a Segunda Guerra Mundial. **Caderno de Resumos do “VIII Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP”**, realizado em Campinas-SP, no dia 05 de dezembro de 2009. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009b.

BARBOSA, Angélica de Cássia; GARCIA, Felipe Novello; ROVERE, Matheus Bersan. **Relatório final de estágio:** disciplina EL774-Estágio Supervisionado I, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2011a.

BARBOSA, Angélica de Cássia; GARCIA, Felipe Novello; ROVERE, Matheus Bersan; LEOPOLDINO, Élcio Resek. Capoeira na escola como possibilidade de reflexão sobre o preconceito de gênero. **Caderno de Resumos do “IX Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP”**, realizado em Campinas-SP, no dia 24 de novembro de 2011. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011b.

BUSCH, Alessandra Mesanelli; CRESPO, Bruno do Rosário; REIS, Bruno Henrique dos; DIAS, Rafael Gironi. **Relatório final de estágio:** disciplina EL774-Estágio Supervisionado I, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2009.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 378-400, maio. 2013.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP. **Projeto Pedagógico dos Novos Currículos dos Cursos de Educação Física:** Licenciatura em Educação Física, Graduação em Educação Física. Campinas: FEF/UNICAMP, 2005.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP. **Para uma Política de Estágios da Faculdade de Educação.** Campinas: FE-UNICAMP, 2008.

GARIGLIO, José Ângelo. **A cultura docente de professores de Educação Física de uma escola profissionalizante:** saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2004.

LUZ, Fabio Alves; OLIVEIRA, Meire Resende de; REIMBERG, Nathasha; SILVA, Simone Aparecida Dena da; MIRANDA, Tatiane Jacusiel; ROSA, Viviane de Souza. **Relatório final de estágio:** disciplina EL774-Estágio Supervisionado I, Faculdade de Educação da UNICAMP, 2011a.

LUZ, Fabio Alves; OLIVEIRA, Meire Resende de; REIMBERG, Nathasha; SILVA, Simone Aparecida Dena da; MIRANDA, Tatiane Jacusiel; ROSA, Viviane de Souza. “O menino que ganhou um rio”: explorando a natureza na educação infantil. **Caderno de Resumos do “IX Encontro de Estudantes de Graduação dos Cursos de Formação de Professores da UNICAMP”**, realizado em Campinas-SP, no dia 24 de novembro de 2011. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011b.

MERCADO, Ruth. **Los saberes docentes como construcción social:** la enseñanza centrada em los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro/RJ, v.1, n.1, março 2005. p.3-15.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole, 1988.

_____. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 12.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2005.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 378-400, maio. 2013.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir et al. (Orgas). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.183-206.



INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS NA RELAÇÃO COM ARTEFATOS CULTURAIS

Maria Inês Petrucci Rosa

Universidade de Campinas

Resumo

O presente artigo relata uma experiência de estágio ocorrida em cursos de licenciaturas de uma universidade pública, que tem como referência princípios formativos apoiados em perspectivas interdisciplinares. Do ponto de vista teórico-metodológico, a análise etnográfica das escolas envolvidas forneceu subsídios para que os estagiários pudessem propor, planejar e desenvolver projetos interdisciplinares. Outro princípio relevante para as ações formativas que norteou os projetos foi a articulação com elementos da cultura juvenil, destacando-se o cinema e a música. A experiência de estágio trouxe como resultados uma gama de conhecimentos produzidos apoiados na capacidade de negociação entre estagiários de diferentes cursos; trouxe também a valorização do trabalho coletivo como premissa formativa, tanto para os professores em formação inicial, como também para os estudantes da escola básica.

Palavras-chave: Estágio;
Interdisciplinaridade; Cinema; Música.

INTERDISCIPLINARITY: AN EXPERIMENT ON STAGE OF UNDERGRADUATE CURRICULUM IN CONNECTION WITH CULTURAL ARTIFACTS

Abstract

This paper reports an internship experience occurred in undergraduate courses at a public university, whose reference formative principles supported by interdisciplinary perspectives. From the theoretical methodological standpoint, ethnographic analysis of the schools involved provided subsidies so that the trainees could propose, plan and develop interdisciplinary projects. Another relevant principle for the formative actions that guided the project is collaboration with elements of youth culture, especially cinema and music. The internship experience has brought, as a result, a range of supported knowledge produced in bargaining power between trainees of different courses, also brought the appreciation of the collective work as a premise formative and consideration of the relevance of an aesthetic education, both for teachers in training home, but also for basic school students.

Keywords: Internship; Interdisciplinarity; Film; Music.

Desde a institucionalização dos cursos de formação de professores no contexto das universidades, a tradição disciplinar tem orientado os percursos formativos. Os currículos de licenciaturas, marcados pelas práticas preconizadas nos documentos curriculares (BRASIL, 2002), estabelecem parâmetros para a formação voltados para as questões do ensino e, em especial, das disciplinas escolares que representam as ciências de referência. Assim, são formados professores de Ciências, História, Geografia, Sociologia, Matemática, entre outros.

Além disso, é importante também ressaltar que documentos curriculares voltados para a Educação Básica, em particular, do Ensino Médio, apontam eixos didático-metodológicos como a contextualização e a interdisciplinaridade (BRASIL, 1999). A emergência de tais eixos acaba se configurando como demandas de formação para professores que estarão em serviço, nas escolas, sendo interpelados para experiências de integração curricular como interdisciplinaridade, mesmo que não tenham sido suficientemente subsidiados, em suas licenciaturas, em relação a tais práticas.

Levando em consideração esses aspectos, a Faculdade de Educação (FE) da Unicamp apresenta, nos currículos de licenciatura, uma concepção de estágios curriculares obrigatórios que vai ao encontro das demandas de integração que esses professores em formação inicial precisam experimentar. Nesse sentido, os projetos de estágios têm procurado nuclear temas de Educação que organizam as atividades e as experiências que proporcionem aos licenciandos vivências em campos profissionais que integrem diferentes licenciaturas, convergindo para as potencialidades que tais práticas oportunizam na formação.

O estágio na FE é entendido, neste documento, como atividade de formação profissional, articulado à sólida formação acadêmica; formações estas que se interagem ao longo do curso e são interdependentes. Entende-se que esta experiência deve ser acompanhada de reflexão e ação, ou seja, da construção de conhecimentos e análises das práticas sociais desenvolvidas nos espaços educativos e das ações e intervenções diretas dos estudantes, voltadas para sua formação como professor/educador (C.E./FE, 2008).

A partir da assunção de tais princípios, experiências de estágios curriculares nas licenciaturas vêm sendo desenvolvidas visando à formação do professor/educador como profissional que lida com dimensões do cotidiano escolar, dos conhecimentos escolares e também com aspectos curriculares relativos à interlocução em coletivos docentes de diferentes formações.

Neste artigo, apresentamos e discutimos uma experiência didática a partir de uma disciplina de estágio para alunos de diferentes cursos de licenciatura. O ponto de partida desse trabalho inspira-se em Petrucci-Rosa (2007), assumindo que, para ser professor de uma disciplina específica, deve-se compreender suas experiências pedagógicas num conjunto de normas e práticas relacionadas com um contexto mais amplo de sociedade. Isso pode implicar também em perceber que suas identidades disciplinares são atravessadas pelas práticas e pelos conhecimentos de suas comunidades de origem. É sobre essas práticas, nos cursos de licenciatura, que vamos focar o olhar, considerando que a forma de organização do trabalho escolar disciplinar pode ser relacionada à metáfora do *currículo-loteamento*, na qual cada disciplina escolar representa um espaço/tempo de aprendizagem.

Tal currículo estabilizou-se na escola básica, onde a especialização vinda da ciência moderna é o que o rege. Nesse loteamento, a disputa dentro do tempo e espaço da semana torna-se dinâmica, inventando “vencedores” e “perdedores”, mais merecedores ou menos dignos de atenção, no processo de formação que a escola se propõe a fazer. Que identidades estão em jogo nesse movimento de repetição que o quadro de horário semanal proporciona ao longo do ano letivo?

Ainda ligado às práticas da ciência moderna, partimos em busca de um conceito de interdisciplinaridade que desestabilize o currículo loteamento, mesmo considerando que ainda não há um conceito capaz de convergir os pontos de vista teóricos de epistemológicos, filósofos e educadores em torno de um consenso. (ALVES, BRASILEIRO e BRITO, 2004)

Mesmo assumindo o ponto de vista disciplinar, pois é esse que está posto e vigora em nosso currículo, ensejamos oportunizar aos professores em formação a experiência de um diálogo interdisciplinar, de modo a aproximar

os saberes específicos de suas diferentes formações universitárias na ampliação das possibilidades de compreensão das questões educativas.

Reiterando nosso ponto de vista de que não podemos considerar a interdisciplinaridade sem reconhecer que a potência das disciplinas escolares é fortemente estabelecida e politicamente consolidada dentro de um jogo entre o saber acadêmico e o saber escolar, partimos para uma experiência entre grupos de estudantes de cursos de licenciatura na disciplina de estágio.

Introduzindo a experiência de estágio

A cultura escolar é marcada por alguns elementos simbólicos que delineiam as práticas curriculares. Dentre eles, podemos destacar o papel do livro didático no processo ensino-aprendizagem, que baliza a relação ensino-aprendizagem determinando o “conteúdo” abordado nas aulas. Há, no entanto, outros elementos importantes nessa relação tais como: textos, cinema, TV, internet, entre outras, dependendo das tecnologias disponíveis na escola. Dessa forma, os estagiários foram convidados a uma imersão no ambiente escolar, numa perspectiva etnográfica (DAYRELL, 2006; TURA, 2003), no sentido de conhecer as culturas juvenis ali presentes atravessadas pelos conhecimentos escolares e pelas experiências de vida de professores e estudantes, na relação com os mais variados elementos simbólicos da cultura escolar.

Oliveira e Sgarbi (2008) apontam a relevância de considerarmos os estudos do cotidiano como campo que considera as narrativas e as experiências que rompem com uma visão determinista do campo social próprio das instituições escolares. Cada educador, grupo de aluno, turma ou escola tem a sua história e fazem no coletivo outra história que pode vir a ser perdida em práticas docentes presas a um trabalho tradicional de textos e exercícios de fixação do aprendizado (BARROS, 2008). Dentro de uma escola, podem ser manifestados diferentes interesses, histórias de vida e expectativas. Há diferentes currículos praticados que, se observados e cuidados, podem emergir, compor e ampliar o currículo loteado e disciplinar.

Práticas curriculares são plurais em sentidos, são multidimensionais, complexas e, por vezes, incontroláveis. Expressam o trabalho cotidiano que recusa os moldes e as formas usualmente impostas à atividade docente, configurando o fracasso do currículo prescrito, escapando de suas padronizações (BARROS, 2008).

Os estagiários e a experiência de formação interdisciplinar

Apostando no potencial de criação das práticas curriculares, este trabalho narra a desestabilização dos nichos disciplinares em experiências de integração, relatando vivências de três grupos de licenciandos, estagiando em diferentes escolas da rede pública da cidade de Campinas.

Denominaremos de Grupo I o grupo formado por licenciandos em Física, Artes Visuais, Música, Filosofia e Ciências Sociais; de Grupo II o grupo constituído por licenciandos em Química, Física, Filosofia e Letras e, por fim, de Grupo III aquele formado por licenciandas em Filosofia, Letras e Ciências Sociais.

Ao longo dos encontros semanais, os licenciandos foram compondo, a partir de discussões com a orientadora e uma doutoranda em PED¹, um documento balizador dos registros etnográficos denominado de *instrumento de aproximação* que os ajudasse a refletir acerca de suas observações realizadas no cotidiano da escola.

Semanalmente, os licenciandos foram apresentando narrativas expressivas de suas observações, sentimentos e emoções a cada visita à escola onde desenvolveram seus projetos de estágio (PETRUCCI-ROSA e RAMOS, 2008). Ainda pudemos observar futuros professores que começaram suas visitas se colocando como estudantes e, com olhares, falas e narrativas de estudantes, irem forjando suas identidades de educadores, no sentido de irem mapeando também interesses e procedimentos dos alunos das escolas onde estagiaram, discutindo dentro de seus grupos e nos encontros as possibilidades de trabalho interdisciplinar.

¹ Programa Estágio Docente – PED, da Unicamp, voltado para o aprimoramento docente dos alunos de pós-graduação.

Os licenciandos que inicialmente conversavam apenas com os alunos nas escolas de seus estágios foram ampliando as maneiras de estar na escola. No decorrer do período de estágio, foram se identificando com o papel de educadores, passando também a frequentar a sala dos professores, interagindo com os profissionais mais experientes.

Nessa busca por temas comuns, interesses e escolhas pessoais do grupo de alunos da escola onde estagiaram, os licenciandos também exploraram a escola onde estavam nas suas particularidades. Fizeram registros e análises acerca dos projetos pedagógicos das escolas bem como acerca de documentos que narravam as histórias das instituições escolares. Os estagiários estavam inseridos em escolas públicas muito diferentes entre si, o que nos trouxe materiais para discussões mais profundas nos encontros de orientação, durante a experiência do estágio.

O grupo I escolheu trabalhar junto ao 3º. Ano do Ensino Médio com o tema Nazismo. Numa primeira etapa, experimentaram situações de diálogo e negociação no sentido de definirem um planejamento didático que pudesse abordar o tema de forma significativa para os jovens estudantes do Ensino Médio. Nesse processo de negociação, foram ponderadas possibilidades de exibição de diferentes filmes, considerando que, vários deles traziam cenas de violência excessiva para a faixa etária dos estudantes, então optaram pela exposição do filme *A Onda*², o qual deflagrou uma série de discussões e reflexões junto aos alunos, articulando conhecimentos das diferentes disciplinas escolares representativas de suas licenciaturas (Física, Artes Visuais, Música, Filosofia e Ciências Sociais).

Esses licenciandos abordaram a turma levantando seus interesses, questões curriculares e focalizando o que chamaram de *preferências de assuntos*. A escolha do tema Nazismo e a opção pela exibição do filme surgiram da

² No filme *A Onda*, Rainer Wegner, professor de ensino médio, deve ensinar seus alunos sobre autocracia. Devido ao desinteresse deles, propõe um experimento que explique na prática os mecanismos do fascismo e do poder. Wegner se denomina o líder daquele grupo, escolhe o tema “força pela disciplina” e dá ao movimento o nome de *A Onda*. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wegner decide interrompê-lo. Mas é tarde demais, e *A Onda* já saiu de seu controle. Baseado em uma história real ocorrida na Califórnia em 1967. Informações disponíveis em: <http://www.cineplayers.com/filme.php?id=4957>

observação em sala, em uma aula de Sociologia, sobre questões como o neonazismo, a discriminação racial e crimes gerados pelo ódio e pelo preconceito.

Embora esse grupo tenha escolhido como tema central de desenvolvimento de seus trabalhos, possivelmente um dos temas mais pesados da história da humanidade, em seu relatório final, expressaram a valorização da ideia do trabalho docente coletivo e interdisciplinar.

Cada componente do nosso grupo pode vivenciar de diversas maneiras o quanto um ambiente escolar (seja este público ou privado) pode conter violência, medo, frustrações, ou seja, o quanto esse ambiente pode ser pesado. Agora, no momento de colocar em prática o conhecimento adquirido e sabendo do peso existente, nos sentimos calmos, sem medos ou frustrações, pois sabemos que não estamos sozinhos, temos uns aos outros para tirar dúvidas, formular propostas e pedir ajuda. Estamos leves. (Excerto do relatório final de estágio do Grupo I)

Considerando que o cinema pode ser visto apenas como espetáculo de diversão, assumiram o uso dos filmes como recurso que requer preparação, planejamento e organização de uma sequência didática. A aula, os objetivos e os temas a serem discutidos foram previamente estabelecidos e estruturados no grupo, com a preocupação de transformar informações em conhecimentos. Para isso, foi fundamental a manutenção de um calendário semanal de sessões de orientação dos estagiários junto à orientadora e à estagiária PED, no sentido de oportunizar mediações importantes para que os professores em formação inicial se sentissem subsidiados nas suas ações didáticas.

O Grupo II ressaltou suas impressões sobre as visitas à escola de estágio, como é evidenciado em seu relatório:

... Essa visita que fizemos hoje teve como o objetivo observar o ambiente escolar, e acho que nossa observação rendeu mais lembranças e uma boa conversa sobre os tempos colegiais do que anotações técnicas, entretanto, eu acho que isso é até mais importante do que um olhar frio sobre a escola. (Excerto do relatório final de estágio do Grupo II)

Mostrando-nos mais uma vez a importância do monitoramento e orientação nos estágios. Afinal, são professores em formação, observamos que ora se identificam com os alunos ora tentam se aproximar dos professores, mas são essencialmente sujeitos em formação, buscando suas identidades e fortalecendo-se em suas memórias e construindo conceitos sobre a diferença

entre a observação isolada e a troca de saberes que constroem a proposta de trabalho interdisciplinar.

O Grupo II também optou pela exibição de um filme, *Matrix*³, trabalhando o tema *Realidade*. Tendo as mesmas orientações em relação ao cuidado na elaboração de um projeto interdisciplinar e de uma sequência didática a partir de um filme, discutiram questões como: “*O que é realidade*”, em Filosofia; “*Materializando a realidade*”, em Física; “*Descrição da realidade*”, em Química e o gênero *Ficção científica* e sua narrativa, em Literatura.

Este grupo inicialmente era formado por três licenciandos, somente após algumas aulas e já com definição nas escolas onde os grupos fariam seus estágios, por conveniência pessoal devido aos horários sugeridos pelas escolas, um dos alunos precisou mudar de grupo, saindo do grupo III e ingressando neste grupo, porém a transferência não causou nenhum problema ou conflito em nenhum dos grupos de trabalho, reforçando a preocupação com a coletividade e adaptação dos licenciandos.

Neste caso a escolha do filme não partiu de uma pesquisa na escola como o trabalho do grupo I, ela surgiu no interior do grupo a partir da exposição de um dos membros sobre as potencialidades do filme. Os membros do grupo que não conheciam o filme, embora tenham sido motivados e envolvidos pelo trabalho com a exposição do colega, foram aconselhados por nós a assisti-lo visando às possibilidades de desenvolvimento em suas disciplinas, antes de efetivarem a escolha, para que a fizessem com maturidade e não apenas por comodismo ou por convencimento.

³ Em um futuro próximo, Thomas Anderson (Keanu Reeves), um jovem programador de computador que mora em um cubículo escuro, é atormentado por estranhos pesadelos nos quais encontra-se conectado por cabos e contra sua vontade, em um imenso sistema de computadores do futuro. Em todas essas ocasiões, acorda gritando no exato momento em que os eletrodos estão para penetrar em seu cérebro. À medida que o sonho se repete, Anderson começa a ter dúvidas sobre a realidade. Por meio do encontro com os misteriosos Morpheus (Laurence Fishburne) e Trinity (Carrie-Anne Moss), Thomas descobre que é, assim como outras pessoas, vítima do Matrix, um sistema inteligente e artificial que manipula a mente das pessoas, criando a ilusão de um mundo real enquanto usa os cérebros e corpos dos indivíduos para produzir energia. Morpheus, entretanto, está convencido de que Thomas é Neo, o aguardado messias capaz de enfrentar o Matrix e conduzir as pessoas de volta à realidade e à liberdade. (Resenha do filme *Matrix* apresentada no site: http://www.filosofia.com.br/vi_filme.php?id=28)

Durante todo o percurso, encontramos dificuldades em pensar nas áreas de conhecimento que foram o objetivo do nosso trabalho, pois organizar esse saber e desenvolver algo que o mantivesse interligado foi uma difícil tarefa para mim, e acredito que para todos os integrantes do grupo. Assim, posso dizer que tivemos de sair de nossas “áreas de conforto” e nos aventurarmos pelo “estranho” e “diferente” para conseguirmos desenvolver aquilo que fora a proposta deste estágio.

... A experiência como um todo foi bastante diferente do modo como a concebemos no início. Ao ouvir falar em projeto interdisciplinar, imaginamos algo como um trabalho envolvendo um material base comum a todos, mas que cada um desenvolvesse uma coisa diferente em relação a esse material, dentro de sua área de especialidade. Mesmo quando chegamos a um acordo em relação ao filme *Matrix*, nossas ideias de conteúdos eram muito diferentes do que veio a ser o produto final dos nossos esforços. Esse conteúdo inicial era, sem dúvida alguma, muito fragmentado e dava apenas a ilusão de um conteúdo interdisciplinar. (Excertos do relatório final de estágio do Grupo II)

O Grupo III optou por um tema voltado para relações de gênero e desenvolveram seu trabalho a partir da letra de um funk, por perceberem ser esse o ritmo que mais atraía os estudantes de Ensino Médio da escola, onde estagiavam. O projeto recebeu o título *De Pandora à Novinha do Funk*. Sensibilizados com as letras e com o papel da mulher retratado nelas, optaram por discutir com seus alunos questões de desigualdades entre os gêneros partindo da música *Prisioneira*⁴, discutindo o papel da mulher em diferentes períodos da história e alguns dos movimentos e questões que foram geradas a partir da luta econômica, social e política.

... mas nosso objetivo aqui é justificar a escolha do recorte de gênero como algo que foi construído majoritariamente a partir de nossas vivências na escola. (Excerto do relatório final do Grupo III)

As tecnologias de informação e comunicação estão hoje presentes em praticamente todas as esferas da vida social, assim articulações entre uma proposta de trabalho interdisciplinar e escolhas de cinema e música, a partir do contato com as culturas juvenis presentes no cotidiano dos alunos nas escolas públicas, pareceu-nos uma possibilidade muito interessante nesse processo de formação docente. (BELONNI, 2009)

Considerar práticas curriculares que mobilizem subjetividades através das narrativas fílmicas parece-nos uma perspectiva promissora para a formação de professores, em especial, no contexto dos estágios. Como afirma Fabris (2000):

⁴ Do grupo brasileiro de funk carioca chamado Bonde do Tigrão.

Uma escola com sujeitos estudantes que possam contar suas próprias histórias, talvez faça parte do processo de desnaturalização dessa instituição. Processo no qual possamos passar a entendê-la como uma instituição que não é eterna nem natural. Este, talvez possa ser o desafio para os educadores comprometidos com a vida dos jovens de nossas escolas (...). Tentar questionar as narrativas hegemônicas (raça, religião, sexo, violência, classe social...) que são descritas, pelas mais diferentes formas e meios, sobre os alunos e as alunas, pode ajudar nesse processo. (FABRIS, 2000, p. 284).

Incorporar às práticas curriculares de formação de professores, diferentes artefatos culturais que dialogam com as experiências de vida dos estudantes traz à luz outras dimensões de possibilidades de abordagens interdisciplinares. Mais do que pensar metodologias de ensino de conceitos próprios de estruturas de conhecimentos escolares já consagrados na tradição escolar, é importante investir na emergência de questões próprias de cada campo disciplinar a partir desses artefatos próprios do cinema, da música e de outras formas de expressão artística.

Tal investimento pode dialogar com perspectivas curriculares contemporâneas bem como com a assunção de modos de compreensão do cotidiano escolar que rompem com visões deterministas e prescritivas nas relações de ensino e de aprendizagem. Esse é um aspecto que nos parece central na formação de professores.

Considerações finais

A literatura sobre formação de professores vem apontando, há décadas, um conjunto de necessidades formativas, de competências e de racionalidades próprias do processo de profissionalização docente. Nesse sentido, discursos em prol da formação de professores pesquisadores, reflexivos e autônomos (PEREIRA e ZEICHNER, 2002; SCHÖN, 2000; CONTRERAS, 2002) circulam em profusão nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em instituições universitárias brasileiras.

Petrucci-Rosa e Ramos (2008), ao analisarem uma experiência de estágio curricular nas licenciaturas, indicam dimensões importantes da formação docente que tratam das questões relativas às racionalidades e aos saberes. Apontam para a necessidade de se considerar também processos de forma-

ção que priorizem experiências que abordem valores, sentimentos e narrativas de vida. Dialogamos com essas assunções, ao considerar que os estágios curriculares das licenciaturas, mais do que inserções no mundo da prática docente, são espaços/tempos de formação que podem oportunizar o adensamento de relações entre culturas presentes no cotidiano da escola.

Cinema, mídias, músicas, televisão e outros artefatos culturais que fazem parte, de diferentes formas, das vidas dos estudantes podem assumir uma centralidade nas experiências de estágio, principalmente, quando se considera a realização de projetos interdisciplinares, que articulam conhecimentos, não de forma determinista, mas de forma emergente e contingencial.

Os estagiários encadearam conhecimentos próprios de campos como a Sociologia, a Filosofia, as Artes, a Física, a Química e os estudos literários e de línguas, rompendo com rotas previamente definidas ou regradas por materiais didáticos prontos. Ao se inserirem na cultura da escola, desenvolvendo nela estudos etnográficos, procuraram mapear questões relevantes que dialogam diretamente com as culturas juvenis ali presentes. Temas como violência, preconceito, gênero e realidade assumiram dimensões deflagradoras de processos de ensino e de aprendizagem significativos e relevantes, tanto para os estudantes das escolas básicas envolvidas nos estágios como também para os professores em formação inicial, na condição de estagiários.

Por último, é importante considerar que a assunção do trabalho coletivo como dimensão da profissionalização docente constituiu a centralidade das premissas de trabalho pedagógico nesse processo de formação de professores. Os estagiários aprenderam a negociar, argumentar, selecionar conhecimentos, planejar conjuntamente e articular mediações próprias de cada campo disciplinar. Integrar um coletivo organizado para as práticas curriculares, além de propiciar experiências interdisciplinares importantes, trouxe também a percepção aos estagiários da possibilidade de fortalecimento político diante dos desafios e das ambiguidades próprias do cotidiano escolar.

A experiência de estágio aqui relatada evidencia as potencialidades de formação docente no que se refere às possibilidades de rompimento com aquilo que Petrucci-Rosa (2007) denomina de *currículo loteamento*, no qual, cada professor transita exclusivamente em seu nicho disciplinar. O trabalho coletivo integrado trouxe a possibilidade de se vivenciar um *currículo diáspora* (PETRUCCI-ROSA, 2007), a partir do qual professores levam suas bagagens culturais, colocando-as em contato com outras práticas, ao abandonar seu campo disciplinar exclusivo e assumir trocas de conhecimentos, linguagens e práticas nos campos de outros.

Referências Bibliográficas

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M.do C. E.; BRITO, S. M. de O. Interdisciplinaridade: Um Conceito em Construção, **Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004.

BARROS, M. E. B. de, Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola, em **Cotidiano escolar, formação de professor(as) e Currículo**, Série: Cultura, memória e currículo; v.6, FERRAÇO, C. E. (organizador), 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, M. Luiza. **O que é mídia-educação**, 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Médio, 1999.

BRASIL, Diretrizes Curriculares para a Formação de Educação Básica, **Resolução CNE/CP No 1**, 2002.

C.E/F.E., **Para uma Política de Estágios da Faculdade de Educação**, documento aprovado pela Congregação da Faculdade de Educação da Unicamp, disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/administracao/documentos.html>, 2008.

CONTRERAS, J., **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

DAYRELL, J. A Escola como Espaço Sócio-Cultural, in: Dayrell, J. (org.), **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FABRIS, E. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante, in: COSTA, M.V. (org). **Estudos Culturais em Educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000

OLIVEIRA, I. B. de e SGARBI, P.. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PEREIRA, J.E.D. e ZEICHNER, K. **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

PETRUCCI-ROSA, M. I., Experiências interdisciplinares e formação de professore(a)s de disciplinas escolares: imagens de um currículo-diáspora, **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 401-415, maio. 2013.

PETRUCCI-ROSA, M. I. P. e RAMOS, T. A. 2008 Memórias e Odores: experiências curriculares na formação docente, **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez., pp. 565-599, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TURA, M de L. R. A observação do cotidiano escolar. In. ZAGRO, Nadir, CARVALHO, Marília Lia Pinto de, VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira. (org.) **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 183-206.



A Revista Olh@res entrevistou o prof. Antonio Nóvoa, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, cuja produção intelectual tem sido uma referência constante no debate sobre o papel da universidade na formação de professores. Suas reflexões apontam para a importância, na formação inicial, de a universidade repensar suas atividades pedagógicas e, em lugar das aulas tradicionais, cada vez mais proporcionar atividades de orientação, tutoria e supervisão, além de intensificar a formação de grupos de trabalho e de pesquisa em que a crítica ao conhecimento, sua reconstrução e a produção de conhecimentos novos são o centro dos fazeres dos estudantes. Para isso, as tecnologias podem se constituir em instrumentos auxiliares na criação de espaços de diálogo e partilha de saberes.

Para a formação profissional dos docentes, prof. Nóvoa tem enfatizado a necessidade de os estágios serem reorganizados de modo que, ancorados nas organizações escolares, propiciem aos professores do centro formador, aos estudantes e à própria escola, a realização de estudos de caso, à semelhança do que ocorre na educação médica cujo processo, na visão do prof. Nóvoa, é exemplar.

Em relação à formação contínua tem disseminado a ideia de “escola aprendente”, e com isso quer dizer, a escola como um lugar de análise e discussão da prática docente, um lugar em que a experiência individual é partilhada, recriada e inserida na experiência coletiva e, com isso, transformada em conhecimento profissional formativo.

Alguns desses aspectos relacionados à formação inicial e contínua foram retomados nessa entrevista que o prof. Nóvoa concedeu à Olh@res.

Você é um pesquisador que, há vários anos, tem contribuído para o debate sobre formação de professores. Desde a década de 1990, muitos formadores e estudantes brasileiros lêem seus escritos. O que mudou nesses 20 anos em relação aos desafios que as instituições formadoras enfrentam?

Nas últimas duas décadas, desde o final dos anos 80, verificou-se uma importante mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores, designadamente com as teses do “professor reflexivo” e do “professor como pesquisador”. Mas, hoje, temos consciência de que foi mais uma revolução nos discursos do que uma revolução nas práticas. Parece-me necessário devolver a formação de professores aos professores. Parece-me necessário que os professores tenham um lugar predominante na formação dos seus colegas, e não têm tido. Esta é a questão central que tem de ser respondida pelas instituições formadoras.

Como você vê o emprego de recursos tecnológicos na formação de professores? Tem havido impacto positivo nesse processo? Tem havido desvios?

O modo como as tecnologias se têm desenvolvido nos últimos anos abre perspectivas muito interessantes para a educação. Parece estranho, porque olhamos para elas como “máquinas”. Mas, curiosamente, a sua evolução recente permite imaginar a valorização do estudo e da aprendizagem em vez das aulas tradicionais, o reforço do diálogo e da comunicação, a criação de espaços de

partilha e de cooperação. Podemos até dizer que o uso inteligente destes meios pode ajudar a concretizar grande parte do ideário, ainda por cumprir, da modernidade pedagógica. No entanto, até hoje, com poucas exceções, o trabalho feito neste domínio tem sido muito pobre, limitando-se a repetir, à escala tecnológica, um ensino tradicional.

De acordo com a legislação educacional brasileira, um curso de formação de professores deve possuir, no mínimo, 3.200 horas, das quais, 300 horas devem ser dedicadas aos estágios desenvolvidos em escolas públicas ou privadas. Qual é sua avaliação sobre o papel do estágio na formação de professores? Os estágios contribuem para a aprendizagem da docência?

O estágio, tal como se encontra organizado, tem pouca utilidade. Julgo que devíamos inspirar-nos no exemplo dos médicos. Aqui, a formação tem uma forte componente teórica, mas tem também uma dimensão prática e uma iniciação à pesquisa científica. A fase final da formação é organizada a partir de estudos de caso (clínicos) que são analisados, discutidos, trabalhados pelo professor, por médicos e pelos estudantes-médicos. A formação está fortemente ancorada na profissão médica e nas organizações hospitalares. Gostaria também que a formação dos professores estivesse fortemente ancorada na profissão docente e nas organizações escolares.

Considerando o desempenho brasileiro nas avaliações da educação básica, em relação aos países mais desenvolvidos, e a importância da formação de professores nesse debate, o que deveria ser prioritário nos cursos de formação de professores?

Tenho vindo a defender a criação de uma nova instituição que junta, no seu seio, escolas da rede e universidades. É uma instituição que ainda não existe e que tem de ser inventada. Nela, todos têm de desempenhar funções como professores, como formadores e como pesquisadores. Os professores da rede serão chamados a tarefas de formação e a colaborar na pesquisa. Os formadores (universitários) deverão ter momentos nas escolas e desenvolver trabalhos de pesquisa. Os pesquisadores serão chamados à sala de aula e participarão na formação dos professores. Esta instituição ainda não existe, mas é urgente que alguém tenha a coragem de a criar.

Fala-se muito em qualidade da Educação. Como você define esse conceito, considerando a polissemia e a complexidade que o envolve? Qual a relação entre a formação de professores e a qualidade de educação nessa perspectiva?

Um conceito não é indissociável da utilização que dele se faz. E o conceito de “qualidade da educação” tem sido muito mal tratado e tem servido, muitas vezes, para defender causas e ideologias que não partilho. O meu ideal passa sempre por “uma escola onde todos aprendem”. Ao afirmar isto, estou a dizer que não me basta uma “escola para todos”, mas que

também não me basta medir a qualidade pelas “aprendizagens individuais”. Os professores e a sua formação são a pedra basilar de uma escola onde todos aprendem e, neste sentido, são a pedra basilar da qualidade da educação.

Em entrevista à Revista *Educação e Pesquisa*, você afirmou que a Educação transita entre a riqueza dos discursos e a pobreza das práticas. Quais seriam, em sua opinião, as alternativas para sair de tal polarização?

No campo da educação temos muitas teses, muitos discursos, mas não nos organizamos de modo a conseguir que eles se concretizem na prática. Não vale a pena falar do professor reflexivo se, nas escolas, os professores não tiverem tempo nem condições para reflectir. Não vale a pena falar em colaboração entre universitários e professores se houver uma diferença enorme de estatuto no plano simbólico e material. É preciso que sejamos coerentes e que saibamos construir instituições que liguem, de facto, os discursos às práticas, e vice-versa.

António Nóvoa
9 de Agosto de 2012



ADAPTAÇÃO CURRICULAR E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO CURRICULAR

Aline Nathalia Marques

Universidade Federal de São Carlos

Márcia Duarte

Universidade Federal de São Carlos

Resumo

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, dentre estes, os alunos com deficiência intelectual, demanda da escola e dos professores formas de trabalho diferenciadas para de fato incluí-los na aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo mostrar as adaptações curriculares realizadas pela estagiária do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos durante o 1º semestre de 2012 na disciplina de Estágio Supervisionado III. O estágio ocorreu em uma classe do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal da cidade de São Carlos, São Paulo. Participaram deste estudo uma professora do ensino regular, uma estagiária e um aluno com deficiência intelectual matriculado na classe em questão. Os resultados apontaram a importância das adaptações curriculares para a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e mostraram que as diferentes oportunidades de apropriação dos conteúdos auxiliam no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Adaptação curricular; Deficiência intelectual; Estágio supervisionado.

CURRICULAR ADAPTATION AND THE STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY: EXPERIENCE REPORT FROM CURRICULAR INTERNSHIP

Abstract

The educational inclusion of students with special educational needs, among these, the students with intellectual disability, requires from the school and the teachers different working ways to really include them in the proposed learning content. This way, the present study had the objective of showing the curricular adaptations performed by the intern from the course Licensure in Special Education from the Federal University of São Carlos during the first term of 2012 in the subject “Supervised Internship III”. The internship was carried out in a group from the third-year elementary in a municipal public school from São Carlos, SP. An elementary teacher, an intern and a student with intellectual disability enrolled at this very third -year group. The results showed the importance of curricular adaptations to the learning process of the student with intellectual disability and also showed that the different opportunities of appropriation of content help in the learning and teaching process.

Keywords: Curricular adaptation; Intellectual disability, Supervised internship.

Introdução

Na esfera das políticas educacionais brasileiras, a educação inclusiva destaca-se enquanto elemento desafiador à democratização do ensino e à garantia do direito do aluno com necessidades educacionais especiais¹ à escolarização. A inclusão escolar desses alunos intensificou as discussões sobre as práticas pedagógicas que garantem a aprendizagem dos conteúdos escolares de todos os alunos.

A inclusão escolar propõe, dentre outros aspectos, que os sistemas de ensino respeitem e atendam às necessidades educacionais das pessoas com deficiência na classe regular. Para tanto, as escolas dispõem, para auxiliá-las neste dever, de vários serviços, recursos e estratégias, como: salas de recursos multifuncionais ou de apoio pedagógico, atendimento educacional especializado e acesso ao currículo.

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades (BRASIL, 1996).

Segundo o parecer CNE/CEB nº 17/2001:

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializado, que proporcionem ao aluno meios para acesso ao currículo.

As políticas nacionais de Educação Especial, norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, e expressas em vários outros documentos legais do Ministério da Educação (MEC), enfatizam a importância das práticas inclusivas no cotidiano da escola e da sua inserção no projeto político da mesma.

Herdero (2010) afirma que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares demanda uma nova forma de

¹ Serão considerados alunos com necessidades educacionais especiais os que apresentarem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, estando de acordo com as diretrizes da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

organização escolar, cujas exigências permeiam adaptações no atendimento desses alunos, sendo uma dessas a adaptação no currículo escolar.

Segundo Brasil (2000, p.8), “as adaptações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos, e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”.

Assim, ao falarmos sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual, é importante ressaltar as adaptações curriculares, pois, segundo Heredero (2010, p. 198), “as adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade [...]”. Isso porque o currículo é:

[...] parte integrante do dia a dia da escola que exercerá influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e decisões neste meio (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 61).

Para Fierro (2004, p. 210), “a noção e a prática das adaptações curriculares correspondem às necessidades educativas especiais, que exigem da escola medidas educacionais também especiais, complementares quando não extraordinárias”.

Além disso, as adaptações curriculares pretendem oferecer aos alunos com deficiência:

[...] a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo (HEREDERO, 2010, p. 198).

Diante disso, cabe ao professor da classe regular realizar as adaptações de pequeno porte que são:

Modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus pares de mesma idade (BRASIL, 2000, p. 8).

No presente estudo, consideramos adaptações curriculares todas as modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos didáticos, nas estratégias do professor ao trabalhar esses conteúdos e as atividades em sala de aula, e nas avaliações, com vista a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência

intelectual.

Diante do exposto, o presente artigo tem por objetivo mostrar as adaptações curriculares realizadas pela aluna do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) durante o 1º semestre de 2012, na disciplina de Estágio Supervisionado III.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial prevê em sua matriz curricular a realização de estágio obrigatório que deverá ser realizado, durante os dois últimos anos do curso, no ensino regular e nas instituições especializadas, em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Essa atividade tem como objetivo oportunizar ao estagiário conhecer e analisar as práticas pedagógicas inclusivas em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino Inclusivo, e desenvolver propostas de intervenção pedagógica de apoio no contexto educacional. De acordo com Pimenta (2006, p. 70), não se deve:

[...] colocar o estágio como o polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente a teoria estudada no curso, que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública.

O estágio curricular supervisionado oferece ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, ou seja, uma experiência vivenciada diretamente nas unidades escolares dos sistemas de ensino público. Caracteriza-se como o momento para adquirir a prática profissional focalizando a regência e os serviços de apoio educacional especializado, bem como o acompanhamento dos aspectos da vida escolar, quais sejam: a elaboração do projeto pedagógico, a matrícula, a organização das turmas, a gestão do tempo e espaço escolares, entre outros.

Desenvolvimento do estudo

O presente estudo ocorreu no 1º semestre de 2012, no período de março a junho, em uma classe do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal da cidade de São Carlos, São Paulo. A classe era composta por trinta alunos e as aulas eram ministradas por uma professora

regente.

Este trabalho contou com a participação de um professor² do sexo feminino que lecionava na referida classe, um aluno³ com diagnóstico de deficiência intelectual e uma estagiária do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Na época do desenvolvimento do estudo, o aluno J. tinha nove anos de idade e, segundo relatos da professora, não dominava leitura e escrita e os dados foram coletados através de atividades de intervenções propostas pela estagiária do curso de Licenciatura em Educação Especial durante o período de estágio supervisionado, que ocorreram duas vezes por semana no período da manhã.

A execução do planejamento de trabalho com a professora regente teve início com quatro sessões de observação participante em sala de aula. Após o período de observações foram propostas pela estagiária, adaptações na realização das atividades e explicações dos conteúdos.

As intervenções consistiram na elaboração de atividades adaptadas⁴, organizadas pela estagiária em parceria com a professora regente da classe. O planejamento das atividades ocorria mediante a entrega prévia do plano de aula da professora regente para a estagiária com uma semana de antecedência. A mesma preparava as adaptações das atividades e estratégias pedagógicas que seriam trabalhadas com os alunos da classe, visando permitir a participação do aluno com deficiência intelectual. O planejamento também ocorreu mediante conversas informais durante as aulas que aconteciam duas vezes por semana, e também em reuniões previamente agendadas.

² Visando resguardar a identidade da professora, a mesma será identificada no presente estudo pela letra inicial do seu nome (E.).

³ Visando resguardar a identidade do aluno com deficiência intelectual, o mesmo será identificado no presente estudo pela letra inicial do seu nome (J.).

⁴ As atividades ocorriam mediante a entrega prévia do plano de aula da professora regente da sala para a estagiária, que preparava com antecedência as intervenções e estratégias pedagógicas para o aluno.

Foram realizadas adaptações de pequeno porte ou não significativas⁵ que auxiliaram a participação do aluno com deficiência intelectual no seu processo de aprendizagem dos conteúdos programáticos da série por ele frequentada.

Resultados e análise da experiência vivida pela estagiária na escola

Os resultados obtidos durante as intervenções na classe do 3º ano do Ensino Fundamental foram divididos em dois tópicos: a) adaptações curriculares elaboradas durante o período de estágio, e b) avaliações pedagógicas realizadas pela estagiária com o aluno com deficiência intelectual.

Adaptações curriculares elaboradas durante o período de estágio

O aluno J. na época da realização do estágio, era iletrado. No início das observações, que tinham por objetivo conhecer e analisar as práticas pedagógicas inclusivas da professora regente, notou-se que J. mostrava-se disperso e não participava das atividades propostas pela professora e/ou estagiária. J. sempre dizia que “não sabia fazer”, que “não conseguia” ou que “estava cansado”, o que influenciava, por vezes negativamente, a forma como o aluno desempenhava as atividades.

Em uma aula da disciplina de Geografia, a professora E. estava trabalhando com a sala a localização espacial, em que os alunos precisavam identificar suas casas no contexto do bairro. A atividade intitulada “Onde eu moro” tinha como objetivo a identificação espacial por parte do aluno do lugar onde mora e estuda; a atividade foi adaptada para J.

Nesta atividade o aluno deveria colar um quadrado confeccionado de EVA⁶ no desenho que correspondesse ao local onde mora (CASA) e ao local onde

⁵ As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte ou Adaptações Não Significativas são as modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular (BRASIL, 2000).

⁶ EVA é uma folha de papel feito de borracha e utilizado em materiais pedagógicos.

estuda (ESCOLA), buscando verificar se o aluno saberia diferenciar e identificar ambos, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Atividade “Onde eu moro”



Fonte: Atividades de Estágio, arquivo pessoal.

Já na disciplina de Matemática, foi priorizada a aprendizagem da relação numeral e quantidade, pois J. ainda não conseguia ainda identificar os números e relacioná-los com a quantidade correspondente. Para tal, foram utilizados os seguintes materiais: palitos de fósforos, quadrados confeccionados com papel de EVA e um jogo desenvolvido pela estagiária. Essas atividades ocorriam concomitantemente aos demais conteúdos da disciplina ministrados por E. ao restante da sala.

Durante a execução das atividades, percebeu-se um avanço significativo na aprendizagem de J. quanto aos conceitos matemáticos. O aluno com deficiência conseguiu realizar a sequência numérica de zero a dez e relacionar o numeral à quantidade. As quantidades solicitadas para que o aluno contasse eram relacionadas às figuras de seu interesse, assim como objetos do seu cotidiano como caderno, lápis, borracha, dentre outros.

As atividades de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa se basearam na forma de desenho, pois segundo Vygotsky (2007, p. 35), “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”, já que

é nesse momento que a criança começa a expressar a sua memória e, ao desenhar aquilo que lembra, o desenho passa a ter um significado.

Para a atividade foram utilizados livros de histórias infantis, lidos pela estagiária ao aluno enquanto lhe era pedido que desenhasse a história. Conforme o aluno J. ia desenhando, as palavras surgiam em seus pensamentos e ele as passava para a folha simbolizadas como letras que pudessem representar aquela palavra.

No exemplo da reescrita da história do livro “O Menino Maluquinho”, do autor Ziraldo, J. usou as letras EAAO para representar o título da história, como pode ser observado na Figura 2, a seguir.

Figura 2: Rescrita da história “O Menino Maluquinho” de Ziraldo



Fonte: Atividade de Estágio, arquivo pessoal.

De acordo com a Figura 2, percebe-se que J. começou a falar e escrever seguindo os fonemas da sua voz, uma vez que o emprego de tais letras correspondem à sequência sonora encontrada em Vygotsky (2007) afirma

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 419-435, maio 2013.

que esses fatos fornecem elementos para interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita. Aos poucos, os pequenos traços que se transformam em desenho (simbolismo de primeira ordem) e passam a ser substituídos pelos sinais escritos, representando os símbolos das palavras (simbolismo de segunda ordem). Com isso, a criança descobre que pode desenhar também o que fala. Desta forma, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada.

A leitura, assim como a escrita ensinada pela e na escola, deve fazer sentido e ter um valor social para as crianças que a aprendem. Cabe à escola estar atenta para as questões socioculturais, porque as práticas de leitura e de escrita podem variar conforme a classe social (MONTEIRO, 2010).

Outra adaptação curricular realizada pela estagiária para com o aluno com deficiência intelectual foi uma aula sobre o Sistema Solar e os movimentos do planeta Terra, durante a disciplina de Ciências.

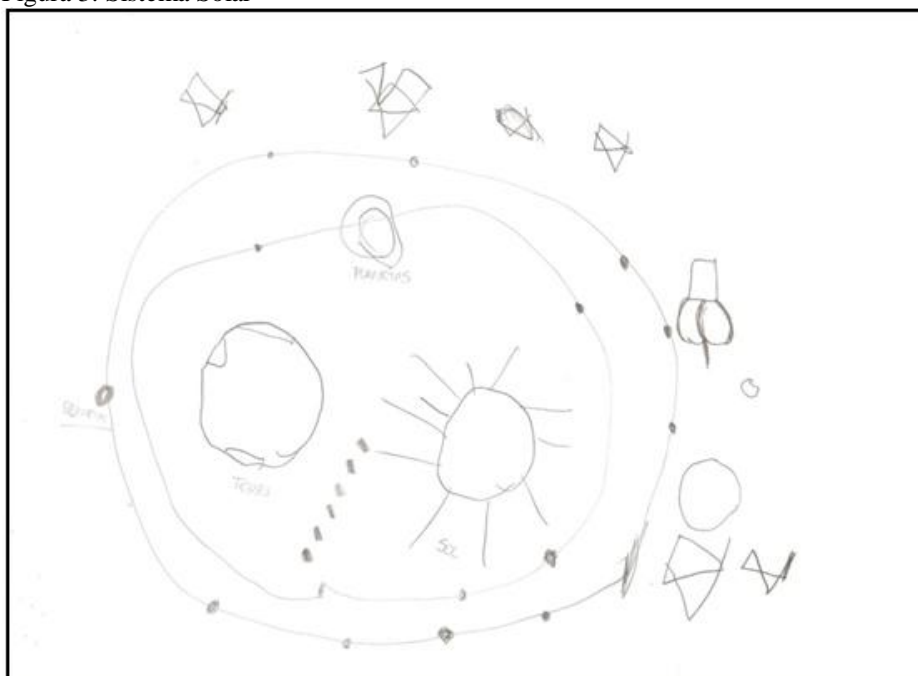
Essa aula se dividiu em três etapas com a utilização dos seguintes materiais: vídeo e apresentações ilustrativas em *Power Point* no computador na sala de informática da escola. A primeira etapa consistiu em passar para os alunos um vídeo informativo sobre o Sistema Solar para que os mesmos aprendessem de forma interativa esse tema.

Na segunda etapa, após o término do vídeo, a estagiária apresentou uma apresentação em *Power Point* sobre o Sistema Solar, agora pontualmente para que o aluno J. apreendesse os conteúdos trabalhados, de forma simples e concreta. Na última e terceira etapa, foi feita outra apresentação em *Power Point*, desta vez sobre os movimentos do planeta Terra.

Nesta apresentação, havia imagens que se moviam, denotando os movimentos de translação (quando a Terra gira em torno do Sol) e rotação (quando a Terra gira em torno do seu próprio eixo), e que cada movimento corresponde a um fenômeno terrestre, como por exemplo, o movimento de translação que, com duração de 365 dias, corresponde a 1 ano; e que o movimento de rotação dura 24 horas, ou 1 dia, e que dada a posição da Terra em relação ao Sol, tem-se o dia e a noite.

Ao voltar para sala de aula, J. já queria desenhar o que havia aprendido com a aula. Conforme desenhava, J. relatou: “a Terra gira em volta do Sol”, “tem estrelas aqui”, “tem Saturno”, “aqui é dia e aqui é noite”. Mesmo não externalizando que os nomes dos movimentos da Terra em volta do Sol e de si mesma chamam-se translação e rotação, percebeu-se que o aluno J. obteve o conhecimento de que a Terra gira ao redor do Sol, assim como os demais planetas. Percebeu-se ainda, seu aprendizado quanto à existência das estrelas. Este conhecimento ficou evidenciado a partir das respostas dadas pelo aluno na atividade de avaliação. Foi possível concluir ainda que J. adquiriu conceitos básicos dessa aula, como por exemplo, que conforme a Terra gira, de um lado é dia e do outro é noite, e que além da Terra, há outros planetas e estrelas no universo. A Figura 3 ilustra a produção realizada pelo aluno J..

Figura 3: Sistema Solar



Fonte: Atividades de Estágio, arquivo pessoal.

A produção do aluno evidencia o fato de que, quando há atividades adaptadas para os alunos com deficiência intelectual, esses alunos conseguem aprender os conteúdos escolares. Fierro (2004) ressalva que as adaptações para os alunos com deficiência intelectual devem começar pelo material e pela metodologia, como empregadas neste estudo, uma vez que

foram utilizados materiais diferentes dos convencionalmente adotados pela professora E..

Além disso, as adaptações feitas com o aluno J. ao longo das intervenções permitiram que esse aluno interagisse mais com os colegas de sala e com a própria professora regente, já que ele se sentia mais motivado e interessado por conseguir realizar as tarefas propostas e por ter-lhe sido dado espaço para o desenvolvimento da escrita por iniciativa própria, como a atividade do emprego das palavras na reescrita das histórias através do desenho como recurso.

As avaliações pedagógicas

Durante o estágio foram feitas quatro avaliações pedagógicas, a fim de observar o nível de aprendizado antes e depois das intervenções, e para isso foram feitas duas avaliações de escrita e duas de aritmética, ambas as avaliações divididas em duas etapas, nas quais foram aplicadas uma de cada modalidade.

A opção por fazer essa avaliação inicial se deve ao fato de ser importante a “necessidade de diagnosticar os níveis de aprendizagem do alfabetizando em momentos mais precoces da escolarização, de modo a poder encontrar caminhos alternativos para que a criança aprenda a ler e a escrever” (CAFIERO e ROCHA, 2008, p. 77).

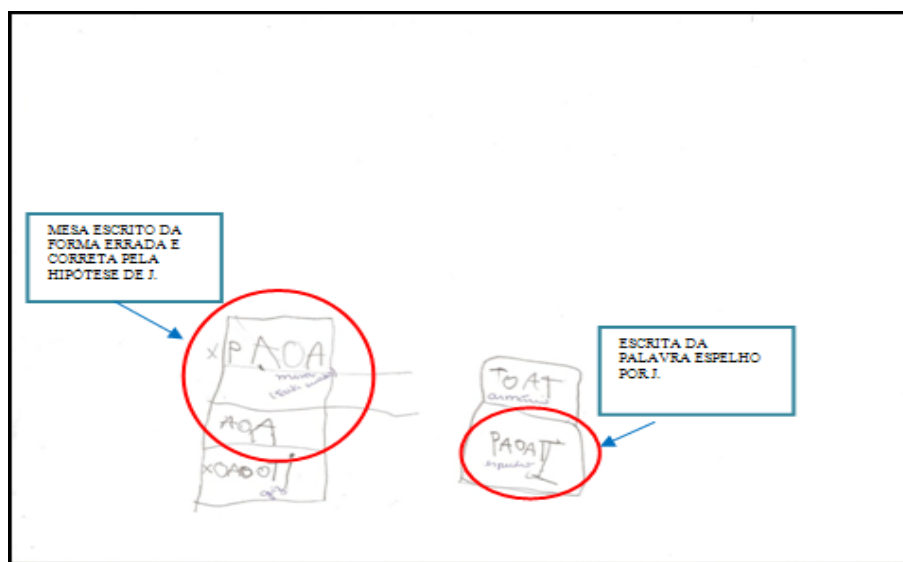
A primeira etapa da avaliação inicial foi sobre escrita e aconteceu no início do estágio, na qual foram escolhidos nomes de objetos que se encontravam na sala de aula, tais como: giz, livro, cadeira, prateleira para escrita etc., também foi pedido a escrita da frase: “A professora colocou o livro na prateleira”. Foi observado nesta primeira avaliação, que J. ainda não dominava a escrita, mas notou-se que o aluno fez o uso de vogais e de consoantes em sua tentativa de representação das palavras.

Na prova de aritmética, segunda etapa desta primeira avaliação, foi pedido ao aluno que escrevesse os números de 0 a 10 em uma folha sulfite A4, e posteriormente identificasse, pelo comando verbal da estagiária, os numerais então escritos. Esse procedimento foi feito utilizando-se um nu-

mero de cada vez para não confundir o aluno. Entretanto, o aluno soube identificar somente o número 1, 2 e 3, assim como escrevê-los.

A segunda avaliação foi realizada novamente através de duas etapas: as provas de escrita e de aritmética. A primeira realizada foi a de escrita, aplicada pela estagiária ao final das intervenções, incitando o aluno a escrever algumas palavras (as palavras escolhidas foram: mesa, giz, espelho e armário) em uma folha sulfite. Nessa avaliação, o que chamou a atenção foi a representação das palavras MESA e ESPELHO: J. escreveu a palavra ESPELHO primeiro utilizando as letras PAOATI. Ao escrever a palavra MESA ele utilizou as letras PAOA. Quando questionado sobre o uso de praticamente as mesmas letras para a escrita das duas palavras, J. observou a semelhança e disse que a última palavra estava errada e que o certo era AOA (MESA), como ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Avaliação Pedagógica



Fonte: Atividades de Estágio, arquivo pessoal.

Na segunda etapa, a avaliação de aritmética, foi pedido a J. que escrevesse em uma folha sulfite a sequência de zero a dez e identificasse os numerais pelo nome e suas quantidades e, após, que desenhasse as formas geométricas básicas (quadrado, círculo, triângulo e retângulo). Foi observado pela estagiária que o aluno conseguiu fazer a sequência numérica, identificou todos os numerais e suas quantidades, além de desenhar todas as formas geométricas pedidas.

Isso se deve ao fato de que a construção da linguagem escrita pelas crianças no início do processo de alfabetização não é algo linear. Segundo Vygotsky (2007), a escrita é:

[...] constituída tanto de involuções como evoluções. Isso significa que, juntamente com processos de desenvolvimento - movimento progressivo- e o aparecimento de formas novas, podemos distinguir, a cada passo, processos de redução, desaparecimento e desenvolvimento reverso de velhas formas (VYGOTSKY, 2007, p.120).

Segundo o autor, a escrita das crianças é feita de descontinuidades que da mesma forma que desaparece por completo, pode inesperadamente ressurgir. Para Vygotsky (2007), a criança está a todo o momento em contato com a escrita (quando não lhe é negado seu acesso) durante o seu cotidiano: pode ser em casa por influência da família, pelo canal midiático (televisão, internet, etc.), através de panfletos de supermercado, de livros de história, dentre outros. Ao entrar em contato com as diversas formas de escrita, a criança passa a internalizar, de alguma forma, que as letras representam algo.

Considerações finais

O estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Educação Especial não se resume apenas em conhecer e analisar as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica, mas em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica de apoio no contexto escolar, tendo em vista a formação de um profissional comprometido com a transformação da realidade em que atua, com o objetivo de proporcionar situações efetivas de aprendizado.

Segundo Pimenta (2006, p. 127), “quando os professores e alunos são convidados a trabalhar conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica”. O estágio, portanto, significa um retrato da prática do professor.

A partir deste estudo, foi possível notar o avanço do aluno com deficiência intelectual na alfabetização, uma vez que o mesmo recebeu significativas contribuições para a aprendizagem dos conteúdos escolares, durante as intervenções realizadas pela professora regente em parceria com a estagiária da Educação Especial no contexto da sala de aula.

Além do seu avanço nas atividades, o aluno com deficiência intelectual também apresentou uma diminuição quanto à resistência em realizar as atividades durante as aulas. Ao longo do processo, o aluno adquiriu confiança e familiaridade com a estagiária, contribuindo para que ele fizesse todas as atividades propostas por ela, diferente do começo do estágio, em que houve situações de insegurança, muitas vezes permeadas pelo choro por parte do aluno, o qual não queria fazer as atividades.

O que contribuiu para o avanço da aprendizagem do aluno e para as adaptações curriculares foi o trabalho de colaboração entre professora e estagiária, que trocaram informações durante as aulas sobre os alunos, sobre como ministrar os conteúdos e, além disso, a permissão da professora para que a estagiária circulasse livremente pela sala para ajudar os alunos e também interferisse durante as suas aulas contribuindo com opiniões.

Segundo Heredero (2005), adaptação curricular é uma modificação que se faz no currículo para dar resposta às necessidades do aluno, quer seja de forma grupal, quer seja individual, com caráter temporal ou permanente. Serão os meios que uma escola inclusiva contará para atender, com critérios de qualidade, seus alunos.

Para Cunha (2011), quando há um espaço colaborativo entre os professores, forma-se um espaço de produção cultural, interferindo nos conceitos de ensino-aprendizagem. Esse espaço permite ao aluno a construção de mecanismos para sua própria aprendizagem. Portanto, a perspectiva colaborativa estimula novos sentidos, promove outras leituras epistemológicas, demanda diferentes articulações cognitivas, além de enfatizar que todos são capazes de aprender e ensinar, quer seja aluno ou professor.

Referências Bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. **Projeto escola viva- garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola:** alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF, 2000, p. 96.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB de 17/08/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: 19 de agosto de 2012.

CAFIERO, D. e ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. *In:* CASTANHEIRA, F. I. P. M., MARTINS, R.M. F. (Orgs.) **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro, RJ: Wak Editora, 2011, p. 160.

FIERRO, A. Os Alunos com Deficiência Mental. *In:* COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Trad. Fátima Murad – 2ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004, p. 193-214.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2009, p. 309.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva:** bases legais para sua organização. ABC Educatio. São Paulo, ano 6, nº 45, p. 10-15, 2005.

_____. E. S., **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares,** Maringá, v. 32, nº 2, p. 193-208, 2010.

HORNBURG, N., SILVA, R. **Teorias do Currículo: uma análise para compreensão e mudança.** Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG. jan-jun, p. 61-63, 2007.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e Letramento na fase inicial da escolarização.** São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 116.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 419-435, maio 2013.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?, São Paulo, SP: Cortez, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A pré-história da linguagem escrita.** *In:* Formação social da mente. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

ZIRALDO. **O menino maluquinho.** 64 ed. São Paulo, SP: Companhia Melhoramentos, 1998.



RELATO DE EXPERIÊNCIA - A PARCERIA ESCOLA-UNIVERSIDADE NO PROTAGONISMO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Álvaro Antonio Caretta

Universidade Federal de São Paulo

Simone Nacaguma

Univerisdade Federal de São Paulo

Resumo

O presente relato tem como objetivo descrever o início dos estágios supervisionados em língua portuguesa e suas literaturas no curso de Letras da UNIFESP, campus Guarulhos, a partir da relevância do estabelecimento da parceria escola-universidade. Busca, ainda, tecer algumas reflexões acerca do olhar da universidade sobre as escolas públicas de Educação Básica e apresentar, assim, as diretrizes dos trabalhos realizados pela Licenciatura em Letras da UNIFESP

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Parceria Escola-Universidade; Leituras.

EXPERIENCE REPORT - A PARTNERSHIP IN UNIVERSITY SCHOOL OF TEACHER TRAINING PROTAGONISM

Abstract

The objective of the present report is to describe the beginning of the supervised internships in Portuguese language and its Literatures in the UNIFESP, based on the relevance of the establishment of the school-university partnership. It also aims to reflect on the university view of the elementary public schools and the supervised internships in Portuguese language and its Literatures in UNIFESP.

Keywords: Supervised Internship; School-University Partnership; Literacy.

O início do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras na UNIFESP

O I Encontro Escola-Universidade

Visando à preparação da fase inicial do estágio supervisionado dos licenciandos em Letras da UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo, campus Guarulhos, a Comissão de Licenciatura do curso de Letras promoveu o *I Encontro Escola-Universidade*, ocorrido em dezembro de 2011. Esse encontro teve como objetivo maior aproximar a universidade das escolas públicas de Guarulhos, uma vez que o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras da UNIFESP prevê que a implementação dos estágios supervisionados deve estar diretamente vinculada à parceria universidade-escolas públicas de Educação Básica, compartilhando com os seus professores a formação docente dos estagiários.

A Comissão entrou em contato com várias escolas da região, fazendo-lhes o convite para o encontro. Diretores, coordenadores e professores de dez escolas compareceram ao evento. E, por meio das diversas vozes que representavam a Comissão de Licenciatura do curso de Letras da UNIFESP, ressaltaram-se aos convidados alguns dos elementos norteadores do projeto de formação docente de seus licenciandos: a necessidade de se buscar outras formas/estratégias de ensino-aprendizagem de língua e literatura não mais calcadas exclusivamente no conhecimento sistêmico, mas que valorizassem o conhecimento de mundo do aluno; a necessidade de se enfatizar o trabalho com a língua portuguesa no seu aspecto discursivo com o propósito de intervir na realidade; a elaboração de projetos que representassem uma articulação entre teoria e prática, reunindo diversas formas de expressão artística – teatro, música, literatura, artes plásticas etc.; a necessidade urgente de a universidade sair de sua posição encapsulada para interagir com a realidade circundante; a necessidade de se ter em conta que a evasão de alunos dos cursos de Letras é uma realidade preocupante, mesmo

nas universidades públicas; a necessidade de a universidade criar laços estreitos de parcerias com as escolas públicas de Educação Básica a fim de buscar novo rumo para a Educação.

Em janeiro de 2012, os professores supervisores do estágio da Licenciatura em Letras, Simone Nacaguma e Álvaro Caretta, representando a Comissão de Licenciatura, participaram de reunião com o professor Sebastião Haroldo de Freitas Corrêa Porto, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; ocasião em que foi apresentado aos professores supervisores o Programa Residência Educacional, que consiste, segundo Porto, em uma iniciativa do Governo de Estado de São Paulo de incentivo à docência e ao fortalecimento das licenciaturas. Além disso, o Programa representaria uma ação direta no auxílio à recuperação das escolas prioritárias do Estado de São Paulo, aquelas em que o percentual de alunos no nível de proficiência está “abaixo do básico” em língua portuguesa e em matemática. De acordo com a explanação do professor Sebastião Porto, a concepção do Programa Residência Educacional estaria muito próxima do PIBID/Capes (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Desde então, foi mantido contato com a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, responsável pela implantação da Residência Educacional, a fim de acompanhar o processo.

O estabelecimento das parcerias UNIFESP/escolas públicas e o início dos estágios supervisionados

As primeiras ações da Comissão de Licenciatura do curso de Letras e o planejamento do início dos contatos com as escolas levaram muito em conta os relatos de professores, diretores e coordenadores das escolas públicas de Guarulhos que atenderam ao convite do curso de Letras e compareceram ao I Encontro Escola-Universidade. Além do objetivo de apresentar a eles o Projeto Pedagógico do curso, o encontro objetivava oferecer-lhes espaço e voz, a fim de

conhecer não somente suas demandas e necessidades, mas também seus projetos e as especificidades de cada realidade escolar.

Eles relataram suas experiências com estagiários de outras instituições de ensino superior, bem como as suas próprias experiências como estagiários. Das experiências negativas, ressaltou-se a grande frustração em se constatar uma distância abismal entre a realidade escolar e aquela desenhada pelas teorias discutidas na universidade. Ressaltou-se, além disso, a frustração do estagiário ao chegar à escola e ser desencorajado pelos próprios professores a prosseguir na docência, em razão das inúmeras dificuldades, muitas das quais decorrentes da desvalorização da profissão, como bem se sabe. De outro lado, ressaltou-se também o mal-estar dos professores que, ao receberem os estagiários, acabam sendo tomados por eles apenas como objetos de avaliação e de críticas. Além disso, foi comum a reclamação de que os estagiários chegam às salas de aula sem uma intermediação das instituições envolvidas, isto é, as universidades e a direção da escola.

Das experiências positivas relatadas, destacou-se o contexto muito favorável quando o estagiário já conhece a escola e o professor que o recebe, bem como quando o professor se coloca receptivo a ouvir as propostas do estagiário e está atento às suas habilidades individuais.

A partir desse I Encontro, ficou bastante claro para a Comissão de Licenciatura que, por mais importante que seja pensar em atividades relevantes e produtivas que os estagiários possam desenvolver junto às escolas de educação básica, há uma questão anterior e fundamental: a configuração das *relações humanas* dos atores envolvidos nesse processo.

Posto isso, o passo seguinte da Comissão de Licenciatura foi visitar todas as escolas que compareceram ao I Encontro, a fim de conhecer sua localização, espaço físico, equipe de gestores e de professores. Foi consenso na Comissão que era imprescindível que a UNIFESP apresentasse os seus alunos-estagiários às escolas que os receberiam, bem como que houvesse um representante da escola que os recebesse e os introduzisse no ambiente escolar.

Uma vez escolhidas quatro escolas públicas com as quais o curso de Letras estabelecería as primeiras parcerias para o início dos Estágios Supervisionados, os membros da Comissão de Licenciatura agendaram reuniões com diretores, coordenadores pedagógicos e professores de Língua Portuguesa, a fim de lhes apresentar de forma mais amigável o projeto pedagógico da Licenciatura em Letras da UNIFESP e conhecer melhor a realidade escolar. Os professores supervisores participaram também de várias Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs) para conversar com os professores, possíveis orientadores dos estagiários, e expor-lhes a proposta de parceria na formação docente, convidando-os a conhecer o campus Guarulhos e a oferta de disciplinas do curso de Letras, as quais eles poderiam cursar como alunos especiais, bem como a participar dos minicursos de extensão¹ que seriam oferecidos por docentes do Departamento de Letras e também por professores convidados de outras universidades.

Ressaltou-se aos professores e gestores dessas escolas que os professores supervisores do Estágio estariam receptivos às sugestões, bem como às críticas que, porventura, eles tivessem em relação à realização do estágio dos licenciandos, visto que a formação docente desses alunos dar-se-ia de forma mais rica e efetiva por meio de uma ação colaborativa entre a universidade e a escola em que ambas as instituições se assumissem como protagonistas da formação docente dos alunos-estagiários.

Simultaneamente a esse início de mapeamento das escolas parceiras, a Comissão de Licenciatura realizou cuidadosa pesquisa sobre os modelos de documentos para o estabelecimento formal das parcerias junto às Diretorias de Ensino de Guarulhos. Foi assinado, desse modo, o convênio com quatro escolas estaduais, situadas em um raio de cinco quilômetros do campus, três das quais consideradas *prioritárias* pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de Estado de São Paulo (SARESP) 2010.

¹ Neste semestre foram oferecidos três minicursos de extensão: 1. A educação presente: reflexões sobre ensino de língua e literatura; 2. Uso de jogos na produção oral e escrita; 3. Avaliação de ensino-aprendizagem: desafios inclusivos.

Concomitante a esse trabalho, a Comissão entendeu a necessidade da elaboração de um Manual do Estágio, que orientasse os estagiários sobre as normas, os procedimentos e a documentação necessária para o cumprimento das horas de estágio. Além desse caráter objetivo e pragmático, o Manual orienta quanto à importância de o aluno conhecer o Projeto Pedagógico de seu curso, levando-o, assim, a tomar consciência de que os estágios supervisionados (em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa) integram um projeto maior, que, por sua vez, tem como pressuposto a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de ensino-aprendizagem e na formação docente. Essas orientações visam, desse modo, a conduzir o estagiário a atuar nas escolas de forma mais consciente, autônoma e ética, como bem esclarece este parágrafo do Manual de estágio:

O estágio supervisionado e as unidades curriculares a ele relacionadas constituem uma fase muito especial na formação acadêmica e profissional, que merece ser vivida de forma significativa. Tendo escolhido a carreira docente, é neste momento específico que nossas teorias e nossos ideais podem ser examinados mais atentamente e contrastados com o contexto real de trabalho, com suas potencialidades e limitações. Se quisermos identificar a contribuição que de fato podemos oferecer e assim desenvolver um trabalho colaborativo com as instituições de ensino com as quais interagiremos, é preciso não apenas estudar, investigar e refletir cuidadosamente sobre o contexto educacional a que estamos expostos, mas também adotar uma atitude ética, honesta e humilde, livre de qualquer preconceito, arrogância e crítica destrutiva. Somente desta forma cultivaremos um perfil profissional e acadêmico merecedor de respeito e de sucesso (UNIFESP, 2012, p.4).

A partir, também, da elaboração dos documentos individuais, como Carta de Apresentação, Termo de Compromisso e Ficha de horas e atividades, os professores supervisores do estágio agendaram com a direção e a coordenação pedagógica das quatro escolas as primeiras visitas dos estagiários, acompanhando-os e apresentando-os pessoalmente à equipe gestora das escolas, que os recebeu com muita cordialidade e entusiasmo no início dos trabalhos. Nessas primeiras visitas, a direção e a coordenação das escolas, a pedido dos professores supervisores, apresentaram não apenas o espaço físico

das mesmas, mas as suas normas, a sua rotina e as suas expectativas quanto à parceria e ao início dos estágios.

Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas Literaturas I: a observação da escola

A grade curricular da Licenciatura em Língua Portuguesa da UNIFESP prevê três semestres de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas Literaturas, os quais devem ser cursados conjuntamente às disciplinas de Fundamentos Teórico-Metodológicos em Língua Portuguesa e suas Literaturas (I, II e III).

Levando em conta os relatos do I Encontro Escola-Universidade e as experiências dos membros da Comissão de Licenciatura, foi consenso que ao Estágio Supervisionado I seriam dedicadas horas de observação, por meio das quais os estagiários pudessem conhecer a rotina das escolas, nos seus três períodos de funcionamento, as especificidades de seu público em cada um dos períodos, os funcionários, a equipe gestora, o corpo docente, o perfil da comunidade em que ela está inserida, a sua relação com essa comunidade etc., ou seja, nesse primeiro momento, eles realizariam uma ampla e profunda radiografia das escolas e de seu entorno, bem como estabeleceriam os primeiros contatos, ainda fora da sala de aula, com os alunos, professores, gestores e funcionários. Desse modo, poderiam elaborar de forma mais ampliada e melhor contextualizada uma ideia da dinâmica e das ações escolares cotidianas para, a partir disso, pensar em ações e intervenções que viessem realmente a colaborar para a melhoria da escola, como um todo.

“... a observação avalia, diagnostica a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com os conteúdos do sujeito, da realidade) os desafios da zona proximal do conhecimento a ser explorado” (FREIRE, 1999, p.11).

Nesse sentido, a orientação dada aos estagiários, nos primeiros encontros, antes do início da greve discente², foi para que eles tomassem consciência de que a presença deles certamente poderia alterar dinâmicas na comunidade escolar e que, por isso, todo e qualquer movimento deveria ser cauteloso: a importância de informarem a direção e/ou coordenação todas as vezes que chegassem às escolas, o cuidado com a forma de abordagem das pessoas no momento de entrevistas. Buscou-se conscientizá-los, sobretudo, de que nenhuma proposta-ação de nossa parte deveria ser impositiva, mas sempre negociada por meio do diálogo.

A observação da comunidade e do entorno da escola

Com o objetivo de preservar a identidade das escolas, elas serão referidas neste relato como A, B, C e D. Dessas quatro, apenas a D não é classificada como prioritária.

Na escola A, há apenas quinze salas de aula e são oferecidos, atualmente, o Fundamental I e o Fundamental II. Até 2010, havia Ensino Médio, mas deixou de ser oferecido por conta das aulas serem no período noturno, quando há muitos furtos, segundo a direção.

Uma biblioteca improvisada funcionava em um pequeno espaço, mas está inacessível desde 2009, pois, devido às pequenas proporções da sala, não é possível abrigar ao mesmo tempo todos os alunos de uma mesma turma; além disso, não há um funcionário para organizar o acervo e cuidar de sua disponibilização. Os estagiários ficaram surpresos com a qualidade desse acervo: rico e volumoso, livros novos e bem conservados; havia obras de literatura francesa, inglesa, americana, além de enciclopédias, materiais didáticos e boas revistas. Grande parte desse acervo é resultante do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), todavia os alunos não têm acesso às obras porque, como já mencionado, não há nenhum funcionário para desem-

² Em 27 de março de 2012, foi iniciada uma greve discente que perdurou até 23 de agosto de 2012.

penhar o papel de bibliotecário, os livros não estão catalogados e não há um sistema para fazer com que a biblioteca funcione e seja utilizada efetivamente.

O principal objetivo dos estagiários consistiu, pois, em reativar a biblioteca. Para isso, eles se organizaram em grupos e turnos de trabalho, iniciando pela organização do espaço físico, uma vez que parte do acervo encontrava-se ainda encaixotado e disperso junto a outros materiais de uso.

Com a autorização e apoio da coordenação e direção da escola, os estagiários catalogaram todo o acervo e organizaram as obras de modo que pudessem ficar acessíveis. Em razão da falta de espaço e funcionário, os professores de língua portuguesa sugeriram o desenvolvimento de um projeto de rodas de leitura, o que será pensado junto com os professores supervisores e proposto no segundo momento do estágio.

Apesar da falta de espaço para uma sala de leitura, a escola dispõe do “kit tecnológico”: TV, antena parabólica, filmadora, máquina fotográfica, aparelho de som, microcomputador, vídeo, *softwares* diversos e retroprojektor. Esse aspecto foi muito importante, pois os estagiários puderam aprofundar o conhecimento do trabalho com as novas tecnologias.

Os novos meios abrem outras possibilidades para a educação, implicam desafios para o trabalho docente, com sua matéria e seus instrumentos, abrangendo o redimensionamento do ensino como um todo: da sua dimensão epistemológica aos procedimentos mais específicos, passando pelos modos de objetivação dos conteúdos, pelas questões metodológicas e pelas propostas de avaliação. (BARRETO, 2004, p.23).

A maior das quatro escolas parceiras, a escola B tem cerca de 2.000 alunos, uma média de 680 por período. Funciona nos três períodos com turmas do ciclo II do Fundamental e Ensino Médio.

Nessa escola existem vários projetos em andamento. Por exemplo, o Projeto Jovem Cidadão, em parceria com empresas privadas, oferece estágios remunerados aos alunos do Ensino Médio e tem como objetivo garantir-lhes experiência profissional e inserção no mercado de trabalho. A carga horária é de quatro a seis horas diárias, durante cinco dias por semana e o período de duração da bolsa-estágio é de seis meses a um ano. Além da bolsa, o aluno recebe vale-transporte e um seguro de vida.

A escola também foi beneficiada com verba do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)³ e, segundo a direção, ela será destinada à implantação de dois projetos: Protagonismo Juvenil e Projeto de Leitura para os 8º e 9º anos do Fundamental.

O Protagonismo Juvenil é um projeto que envolve os alunos do Ensino Médio do período noturno. A verba será utilizada para a compra de um computador, uma impressora e dois painéis, a fim de que os alunos possam ter acesso à *internet* para pesquisa de temas, sob orientação dos coordenadores do projeto, e compartilhar com os resultados com os demais colegas, disponibilizando esse material em murais.

Embora haja um Projeto de Leitura destinado às 8ª e 9ª séries, ele ainda está sendo iniciado e os estagiários já fizeram contato com os professores responsáveis por esse projeto, a fim de os auxiliar na sua implantação. A verba será aplicada na compra de recursos materiais, como livros, aparelho de televisão e filmes; ou seja, os estagiários se ofereceram para ajudar os professores na pesquisa e seleção de títulos com o objetivo de formar um pequeno acervo de obras literárias e cinematográficas que constituirão o material de apoio ao projeto, já que a escola não conta nem com biblioteca, nem com sala de leitura. Os títulos recebidos pelo PNBE estão ainda encaixotados e guardados em uma sala junto a materiais de construção, portanto inacessíveis tanto aos professores quanto aos alunos.

Além do PDE, a escola B participa do Programa Mais Educação⁴, cuja verba pode contemplar maior número de projetos que o primeiro e ainda prevê auxílio

³ O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola é um Programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O Programa busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no SIMEC, a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=290&id=12696&option=com_content&view=article>. Acesso em: 29 set. 2012.

⁴ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos, como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. A iniciativa é coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de

aos alunos monitores. A fanfarra, o laboratório de ciências da natureza, a rádio, o jornal e o acompanhamento pedagógico constituem os projetos da escola fomentados com a verba do Mais Educação.

A escola C já foi “de lata”⁵ e o que mais chamou a atenção dos estagiários foi o problema da violência que ela enfrenta, expresso, sobretudo, nas falas de funcionários e professores entrevistados. Chamou-lhes também a atenção o grau de carência econômico-social, e afetiva, dos alunos, muitos dos quais, segundo informaram os funcionários, só se alimentam na escola; outros, ainda, só mantêm a frequência para não perder o Bolsa-Família. Logo, o índice de repetência por frequência não é desprezível, cerca de dez alunos por turma. Além disso, ressaltou a direção que muitos desses alunos são encaminhados ao Conselho Tutelar, pois estão sem os pais, ou porque foram abandonados, ou porque os pais estão presos, ou ainda porque os pais são usuários de drogas.

Segundo a direção, não se trata de uma única escola, mas de três. São 1.110 alunos divididos em três públicos muito distintos, ainda que seja comum a frequência de vários membros de diferentes gerações de uma mesma família. É comum, por exemplo, que os pais, e avós, dos alunos da manhã, que têm irmãos à tarde, retornem aos bancos escolares, frequentando o EJA à noite.

De acordo com a direção, a estrutura física da escola não comporta a quantidade de alunos. É preciso, portanto, haver dois turnos de intervalos, dividindo os alunos para garantir-lhes acesso ao pátio, à cantina e ao refeitório.

A escola D tem 1.480 alunos, 74 professores e 22 funcionários, sendo que há 1 diretor, 3 vice-diretores, 2 coordenadores e 16 prestadores de serviços. Das

Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em 29 set. 2012.

⁵ Escolas públicas instaladas em contêineres metálicos ou construídas em aço galvanizado, com cobertura de telhas de amianto, instalada na rede municipal de ensino de São Paulo (gestão do prefeito Celso Pitta, 1997-2000).

quatro escolas, esta é a única em que existe um *espaço de convivência*, isto é, há um pátio arborizado ao lado do refeitório e da cantina.

Logo que se entra na escola, é difícil não notar a organização e a limpeza do prédio. Os projetos e murais com trabalhos dos alunos estão expostos logo na recepção, bem como a pontuação de cada turma no *ranking* da *Olimpíada* promovida pela equipe escolar. Com a explicação sobre a proposta dessa olimpíada, entende-se como a escola consegue manter a limpeza impecável. A ideia é propor tarefas para os alunos, sendo que as turmas que as cumprem ganham pontos. Por exemplo, as turmas que, ao final da aula, recolhem o lixo e deixam as carteiras organizadas e as mantêm limpas ganham pontos.

Outra forma de pontuar é frequentar a sala de leitura, retirando livros e trazendo comentários por escrito sobre a obra. O professor responsável pela Sala de Leitura lê atentamente todos os comentários e propõe questões orais aos alunos, a fim de verificar a realização efetiva da leitura. Se o professor fica convencido da leitura do livro, atribui os pontos não só ao aluno, mas a toda sua turma. Ao final da olimpíada, que coincide com o final do ano letivo, as três primeiras turmas mais pontuadas ganham um passeio promovido pela escola.

Como foi ressaltado por professores e diretores de todas as quatro escolas, a maior dificuldade dos alunos é com leitura e escrita. E um dos objetivos desta olimpíada foi incentivar os alunos a frequentarem a Sala, conhecerem o acervo, retirarem obras e criarem o hábito de ler. O professor responsável pela Sala alimenta um controle muito minucioso com dados estatísticos sobre os títulos mais retirados, com números e perfis dos alunos que retiram obras. Por essa razão, foi possível constatar, segundo observaram os estagiários, que o número de alunos que passou a frequentar semanalmente a Sala e passou a incorporar a prática de leitura como atividade diária, aumentou muito. É importante ressaltar que as atividades são orientadas tanto pelo professor responsável pela Sala, como pelo professor de Língua Portuguesa, que também indica obras e autores. Uma estratégia desenvolvida pelo professor da Sala para despertar o interesse do aluno foi passar semanalmente em todas as salas de aula e ler apenas um

trecho da obra para que o aluno se interesse em retirá-la e conhecê-la integralmente. Os estagiários o apelidaram carinhosamente de “Prof. Sherazade”.

O *Projeto Circense* foi idealizado e promovido pela professora de Educação Física. Em suas aulas ela desenvolve com os alunos algumas das modalidades presentes nos espetáculos circenses, realizando uma apresentação no final do ano.

Das escolas parceiras, a D é a única em que já existe um grêmio estudantil constituído e atuante. O grupo é composto por doze alunos, ou seja, um representante de cada série. O grêmio constitui a ponte entre a escola e os alunos, auxilia na implantação e execução dos projetos e colabora na minimização de conflitos, valorizando a convivência escolar.

Em parceria com a Unidade Básica de Saúde (UBS), a escola possui o Projeto Saúde e Qualidade de Vida, Ética e Cidadania, que promove, por exemplo, palestras visando à educação sexual dos alunos, já que problemas como gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) são realidades concretas e comumente presentes na vida dos adolescentes.

Existe também uma parceria com uma grande empresa privada, fabricante de móveis, que seleciona alunos do ensino médio e lhes oferece cursos profissionalizantes. Ao término do curso, o melhor aluno é contratado para trabalhar na empresa.

O espaço da escola é exíguo, mas, conhecendo-o, impressiona constatar tantas atividades e projetos sendo executados ao mesmo tempo. Além da sala de leitura, há um laboratório de informática para uso dos alunos, com 18 computadores (funcionando), há uma sala de vídeo, além de uma sala de projeto idealizada para as aulas de Artes. Também foi apenas nesta escola em que foi observada a reserva de 5 computadores exclusivamente para uso dos funcionários, visando também à sua inclusão digital, desenvolvimento de pesquisas, etc.

Nos finais de semana, das 9h às 17h, funciona a Escola da Família, cujo público atendido chega a quase 300 pessoas. Muitos monitores e voluntários oferecem, por exemplo, atividades na brinquedoteca; atividades esportivas, como vôlei, futebol, pingue-pongue; atividades artístico-culturais, como aulas de violão, capoeira, artesanato; e atividades de lazer, como *videogame*, supervisionadas por estagiários. Além disso, professores voluntários oferecem cursos de espanhol e informática. O objetivo principal desse programa é ampliar as possibilidades de atividades e vivências culturais da comunidade a que pertence a escola, criando sólido vínculo entre a escola e seu entorno, bem como um aprofundamento do vínculo entre os alunos, seus familiares e a escola. Esse programa conta com universitários e profissionais da educação que atuam como voluntários.

A observação das escolas: um convite a algumas reflexões

Este breve relato sobre o início do Estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras da UNIFESP, campus Guarulhos, pode parecer muito pretensioso, e portanto contraditório, quando levados em conta os objetivos e a incipiência dos trabalhos até então realizados. Todavia, essa pretensa “radiografia” das escolas parceiras, fruto dos diversos *olhares* dos estagiários do 7º termo da Licenciatura em Língua Portuguesa da UNIFESP, dos membros da Comissão de Licenciatura do curso de Letras, dos professores supervisores do estágio em Língua Portuguesa e suas Literaturas e, inevitavelmente, dos autores deste relato, desperta-nos já algumas ponderações, cuja única pretensão aqui é a de compartilhar alguns frutos desses *múltiplos olhares*.

O problema da deficiência e inadequação da estrutura física das escolas públicas brasileiras é lugar-comum da maioria dos discursos em que o ensino público é o tema e parece nem mesmo haver a experiência empírica de seus autores como condição *sine qua non* para dissertar sobre o tema; inclusive, deve causar certa estranheza ao leitor, neste momento, esta relevância dada pelo

presente texto. A razão para isso é pontuar, na verdade, um outro lugar-comum, isto é, o de que as práticas acadêmicas de pesquisa continuam a revelar, ainda e apesar de tantas publicações problematizando a respeito, um *olhar homogeneizador* sobre as escolas públicas brasileiras a partir de seus problemas e carências.

A realidade que encontramos nas quatro escolas aqui descritas “gritam” uma revisão do *olhar da universidade* em relação à escola pública de educação básica. Vários outros aspectos poderiam ser trazidos para a discussão, porém, o mais expressivo consiste no contraste entre a escola C e D, anteriormente descritas. Como já mencionado, a escola C oferece Fundamental I e EJA; a escola D, Fundamental II e Ensino Médio. Os alunos saem da escola C e ingressam na escola D, localizadas na comunidade, na mesma rua e divididas por um mesmo muro, porém a violência mencionada por todos os integrantes da comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores e funcionários) como um dos maiores entraves enfrentados pela escola C sequer foi citada com relação à D. O *bullying*, que foi bastante referido por professores, coordenadores e diretores de todas as escolas, não foi também questão relevante na escola D. O problema do estilhaçamento das relações pessoais entre direção, corpo docente e funcionários que foi problema central em uma das escolas, com desdobramentos, inevitáveis, na comunidade escolar, interna e externa, agravando os obstáculos já existentes, havia sido realidade na escola D, mas também deixou de existir no seu cotidiano.

A identificação desses problemas comuns às escolas A, B e C não nos ajudam, no entanto, a avançar muito na discussão. Em vista disso, perguntamo-nos o que diferenciaria a D das demais, se ela está inserida no mesmo contexto e enfrenta os mesmos desafios cotidianos das outras escolas?

Em entrevista com a diretora da escola D, ela contou que a sua primeira ação quando assumiu a função foi resgatar as relações pessoais entre funcionários, professores, alunos e direção, pois as relações estavam profundamente deterioradas, havendo um grande mal-estar entre todos, o que constituía um dos

grandes obstáculos para o desenvolvimento do trabalho, visto que não havia a mínima interação e colaboração. Hoje, o contexto é completamente outro, pois todos os entrevistados ressaltaram que gostam de trabalhar na escola e que reconhecem ser lá um ambiente diferenciado.

Outra ação foi construir um muro isolando a quadra de esportes da rua, uma vez que o acesso livre à quadra impossibilitava o uso pelos alunos porque havia sido tomada por usuários de drogas. Hoje, o uso é restrito à comunidade interna da escola, salvo aos finais de semana quando acontecem as atividades do programa Escola da Família.

A diretora comenta que a escola tem uma construção antiga e, portanto, há muitos problemas de ordem estrutural a serem resolvidos, ou melhorados, em seu espaço físico, por exemplo, a questão da acessibilidade. O prédio possui muitas escadas estreitas, impossibilitando a locomoção de cadeirantes, por exemplo, mas não há espaço físico para se melhorar a acessibilidade; seria necessária uma grande reforma no projeto original, o que demandaria grande investimento.

Junto ao trabalho de resgate e fortalecimento das boas relações pessoais, a direção concentrou esforços na implantação de uma Sala de Leitura, de projetos para formação de leitores, desenvolvidos pelos professores de Língua Portuguesa, com a participação ativa do professor responsável pela Sala.

De acordo com as propostas presentes nos PCNS para o Ensino de Língua Portuguesa:

A educação escolar é uma prática libertadora que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Estas condições são fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (PCNs, v.1, 1997)

Aventamos, desse modo, a hipótese, anunciada no início deste relato, de o fato de a escola ter saído da condição de prioritária, na gestão da atual direção, apesar do contexto comum às outras escolas, deve-se, sobretudo, à combinação

dessas duas principais ações: resgate das relações interpessoais e investimento na sala de leitura, em acervo, com um trabalho focado na *leitura*, - o que, sem dúvida, vem desenvolvendo e transformando *os olhares* de todos os integrantes dessa comunidade escolar, em um efeito em cadeia imensurável: enquanto a taxa de evasão escolar ultrapassa os 10% nas outras escolas, nesta é de apenas 4%.

Considerações finais

O objetivo pretendido neste relato foi compartilhar, a partir da experiência *in loco*, isto é, nas escolas aqui descritas, alguns dados e reflexões que vêm, mais uma vez, insistir na importância de se considerar a escola, cada vez mais, em suas especificidades, a fim de que as suas singularidades sejam iluminadas e possam sinalizar novos e outros caminhos para a reflexão teórica e as ações práticas.

Referências Bibliográficas

BARRETO, R. G. Globalização, mídia e escola: luzes no labirinto audiovisual. **Revista Científica de Comunicación y Educación**. Disponível em <http://www.revista.comunicar.com/verpdf.php/?numero=22&articulo>. Acesso em: 30 de jan. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997^a, v.1. Edição, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

UNIFESP. **Normas e orientações gerais para o estágio Supervisionado da Licenciatura em Letras**. 2012. Disponível:

http://www.humanas.unifesp.br/home/images/cursos/letras_manual_estágio. Acesso em: 30 de jan. 2013.



LA INFANCIA EN EL DISCURSO MÉDICO-ACADÉMICO CÓRDOBA, ARGENTINA (1900 – 1950)

Nidia Elinor del Carmen Bisig*

Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

A la luz de las actuales dificultades para la superación del modelo tutelar de protección de la niñez, cobra importancia la reconstrucción de los recorridos históricos de las representaciones, debates e intereses que subyacen a este campo de política pública, como la comprensión de la forma en que los principales actores sociales asociados a su producción y reproducción modelaron la categoría infancia. Se aborda esta temática en el discurso académico de la Universidad de Córdoba, en el que la elite letrada, construye sujetos, programa soluciones aplicables a las masas, toma un rol activo de control y disciplinamiento. El objetivo es una nación futura, habitada por una raza nacional a la cual se deben incorporar los buenos elementos de la migración, y anular la mala herencia de la mezcla criolla y mestiza. Para ello, las disciplinas imperantes en la planificación pública serán el higienismo, la eugenesia, la criminología y la psiquiatría.

Palabras clave: Infancia; Medicina Social; Discurso Académico.

*Docente-Investigador C. I del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (CIJS) de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y Centro de Estudios Avanzados (CEA) Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

CHILDHOOD IN ACADEMIC MEDICAL DISCOURSE CÓRDOBA ARGENTINA (1900 – 1950)

Abstract

Considering the current difficulties in overcoming the protective model of child, it turns significative the reconstruction of historic ways of representations, debates and interests underlying this field of public policy. Such as the understanding of how the main social actors in its production and reproduction modeled the childhood category. This topic is consider in academic discourse of the University of Cordoba, where the elite class constructs subjects in areas of discursive visibility. They program applicable solutions to the masses and they take an active role of control and discipline. The objective is a future nation, inhabited by a national race which should incorporate the good elements of migration, and cancel the bad legacy of Creole and Mestizo mixture. To do this, the prevailing disciplines in public planning will be the hygiene, eugenics, criminology and psychiatry.

Keywords: Childhood; Social Medicine; Academic Discourse.

Introducción

En la producción académica de Córdoba de fines del siglo XIX y principios del XX, los espacios de aparición de la infancia son escasos y, en general, asociados a problemas sociales, como la filiación o la llamada “cuestión social” - directamente vinculada con la delincuencia - así como a la preocupación por la niñez como población, la cual corresponde a los médicos.

En esos espacios, se ven involucrados intereses sobre la infancia que modelan una posición de sujeto, que se aborda aquí como un proceso de construcción discursiva e identitaria – en cuanto incluye una imagen y representación de sí y del otro - con características propias del pensamiento hegemónico de la época.

En producciones académicas de médicos o futuros doctores en Medicina que presentan su tesis en la Universidad Nacional de Córdoba, interesan al respecto aquellas que, más allá del tratamiento de las enfermedades que afectan a los niños, exceden su ámbito y se acercan a las Ciencias Sociales, cuando tocan problemáticas ampliamente tratadas en el ámbito del Derecho.

Esta articulación es parte de un proceso por el cual, durante el siglo XX, la profesión médica alcanzó una vasta influencia, más allá de los límites de su ámbito de acción. Se trata del mismo proceso que viene siendo deconstruido a partir de la sospecha generalizada sobre los discursos científicos y que, desde la mirada desconfiada de Michel Foucault a nuestros días, recae sobre el poder médico.

La misión del médico

En las tesis médicas presentadas para el título de doctor de la Universidad Nacional de Córdoba, en las que se basa esta presentación, se encuentran algunas conceptualizaciones sobre la propia actividad, a la que los futuros médicos denominan frecuentemente como “misión” o “apostolado”. Una cita de la tesis de Juan B. González (1901, p. 10) resume este punto de vista: “La

misión del médico es amplia: no sólo curar el dolor, sino proporcionar al hombre un ambiente adecuado para su vida en sociedad”.

En general, es en los prólogos y presentaciones donde estos autores dejan en evidencia su subjetividad, en una integración de objetivos: el “yo” que enuncia se suma a un “nosotros” que mejorará la raza y llevará a la Nación a su destino. De este modo, se sitúan como sujetos de hacer, más allá del decir. Además, sintetizan la continuidad discursiva con tesis de Derecho de la misma época, en la concepción del cuerpo del niño como terreno utópico de ese hacer. Francisco P. Juárez, en el prólogo de su tesis *Mortalidad Infantil por Afecciones Gastro-Intestinales* de 1906, expone sus motivaciones y un plan a futuro:

...yo que tengo adquirida la íntima convicción de que las generaciones no pueden llegar a ostentar mañana el sello característico de las razas fuertes si no han descontado de antemano el vigor que infunden en la infancia del presente los solícitos cuidados de la higiene, aspiro á tener también una participación, humilde si se quiere, en la labor que acumula lentamente, con el avance gradual de las grandes evoluciones, elementos de regeneración para la sociedad que debe aprender á cifrar en el niño el maximum de las aspiraciones del porvenir. (JUÁREZ, 1906, pp. 18-17)

Por otra parte, en una irrupción de lo público en lo privado, llevando el poder estatal al interior de los hogares, el médico ingresa aún en las casas de los ricos (aunque en ese espacio serán otras las estrategias, aquí se considerará la institucionalidad que envuelve la figura del menor carenciado o abandonado):

Y al afirmar esto, la hago en la inteligencia de que la reglamentación puede alcanzar al hogar del rico y del menesteroso, si necesario fuese ir á escudriñar hasta en los últimos rincones del hogar la atmósfera íntima en que se desarrolla el niño, porque el tutelaje del estado hasta ese extremo llevado, buscaría de allanar la sagrada inviolabilidad del domicilio en el nombre no menos sagrado de la higiene, suprema ley de la especie. (JUÁREZ, 1906, pp. 18-17)

El Higienismo, que además se presenta como política estatal, constituye el paradigma de la creciente articulación de los campos de la Medicina y el Derecho que se evidencia en estas tesis doctorales médicas de principios de siglo XX.

Ejemplos concretos del papel que empieza a cumplir la medicina en la organización socio-jurídica de la sociedad argentina se encuentran en diferentes coyunturas. Por un lado, estas disciplinas se tocan en la práctica y convergen formalmente en la llamada Medicina Legal. Por otro, se constituye un discurso

de límites difusos, en que ambas aportan y se legitiman entre sí, confundiendo su objeto y su retórica. De este modo, encontramos tesis que tratan problemas médicos en vista de sus consecuencias sociales (epidemias) o problemas sociales como verdaderas enfermedades (prostitución, alcoholismo).

Tradicionalmente, en temas legales, el médico debe determinar los detalles concernientes a su profesión para la resolución de casos particulares. Ahora bien, cuando prevalece el punto de vista que privilegia la comunidad sobre el individuo, en un discurso racista de mejoramiento de la especie, la Medicina empieza a servir de fundamento para que la legislación se acomode a ese “objetivo supremo”, equivalente al porvenir de la Nación. Es entonces cuando, de la Medicina Legal a la Medicina Social, el médico se erige en el discurso como orador y defensor de los principios vitales de la comunidad.

Juan E. Vélez (hijo), en su *Ensayo sobre higiene social americana*, de 1920, cita una definición de Medicina Social del profesor G. Tropeano, de la Universidad de Nápoles:

La medicina social es una disciplina que tiene por objetivo sintetizar y vulgarizar los resultados prácticos y científicos de las distintas doctrinas biológicas y sociales, informando las costumbres y las leyes de los pueblos y de los gobiernos, con el fin de tutelar la vida física, moral y económica de las naciones, disminuyendo con esto la morbilidad y mortalidad humanas, prolongando la vida media de las clases no pudientes y mejorando la especie.

La medicina social, estudiando las necesidades fisiológicas individuales, en relación a las contingencias sociales; el enfermo en relación a la colectividad, la enfermedad en relación al ambiente económico y moral, tiene en cuenta el evitar y combatir las infecciones de orden colectivo (desde las endemias y epidemias hasta las intoxicaciones, psicosis y degeneración social) precisando y conjurando los factores sociales que determinan y sostienen la enfermedad, promulgando y aplicando remedios sociales requeridos por el pueblo en virtud de una conciencia higiénica impuesta por la legislación y en virtud también de los gobiernos civiles. (VÉLEZ, 1920, p. 28)

Conceptos darwinistas en un postulado general sobre el rol de la medicina en lo social. Se define la figura de la “enfermedad colectiva”, a la que deben aplicarse “remedios sociales”; función que asigna, finalmente, al gobierno, al que esta disciplina sirve y tutela.

En este sentido, los médicos elaboran y transmiten una programática de lo que debe hacerse. Benjamín Domínguez (1904) concluye su trabajo *Consideraciones generales sobre la mortalidad infantil por el aparato digestivo en los niños de 0 a 2 años* proponiendo instituciones y acciones concretas, con la autoridad que, así entendida la profesión, inviste:

Entonces debemos colocarnos en un terreno que nos permita subsanar las deficiencias en las condiciones de nuestro pueblo y la manera de llegar á ello es la siguiente: La fundación de establecimientos de protección á la primera infancia, casas cunas, maternidades, crèches municipales é industriales, multiplicación de sociedades de beneficencia, que se encarguen de fomentar la lactancia materna, llevando la protección a los domicilios (...) Inspección municipal a domicilio, para conocer el estado del desarrollo y necesidades del niño, por el peso y alimentación. Gotas de leche y mejorar la lactancia artificial, etc. (DOMÍNGUEZ, 1904, pp. 56-57).

Norma Dolores Riquelme (2002), tras su lectura de las tesis médicas del primer decenio del siglo XX, observa una “dualidad” en las posturas de los jóvenes médicos, quienes, por un lado, denunciaron las malas condiciones de vida de las clases bajas, y por el otro, no dejaron de establecer una barrera infranqueable entre ese ámbito ajeno y el suyo propio: “Ese mundo antihigiénico, de vida licenciosa, sin medios económicos y sin educación no tiene nada que ver con el que ellos integraban. Lo denunciaron en su juventud pero, sólo excepcionalmente, se sintieron responsables de mejorarlo” (RIQUELME, 2002, p. 179). Desde un análisis discursivo, esta misma distancia que los médicos establecen resulta un marcador de verticalidad, de una visión objetivante sobre sujetos de una clase social a la que no pertenecen y a los que diagnostican médica y moralmente.

Control de la maternidad y la lactancia

En la preocupación por temas como el cuidado de la primera infancia o puericultura, se evidencia una transición desde lo que Foucault denomina el control disciplinario de los cuerpos a la regulación de la vida de las poblaciones, intervenir en la vida, en sus modos, ordenarla. Este autor, en la clase del 17 de marzo de 1976 del curso *Defender la Sociedad* (FOUCAULT, 2000) relata el cambio que se empieza a notar en los mecanismos del poder y en

el poder mismo a fines de siglo XIX. Un siglo marcado por las disciplinas, el poder sobre los cuerpos, y por una concepción de lo social que incluía dos actores: individuo y sociedad, entre los que se establecía un contrato. Cuando el poder se vuelve sobre la vida misma, al individuo se suma la consideración de las poblaciones.

En el análisis de la cuestión social y del asistencialismo, así como de sus articulaciones y funcionamiento solidario en la Argentina, deberá tenerse en cuenta esta última transición hacia la biopolítica. Aparece entonces la infancia en un nuevo aspecto: como población, masa de individuos, que mantiene las características de inferioridad y de promesa de futuro.

Desde el “descubrimiento de la infancia”, en términos de Philippe Ariès (1973), el niño había ido adquiriendo subjetividad, una subjetividad subalterna, inferior, limitada en sus derechos de persona, lejos de la ciudadanía. Es necesario también distinguir en este punto, en esta transición, a la “infancia” de la “minoridad”. Esta última comprende la masa de menores delincuentes cuya figura se perfila en el discurso de la cuestión social. Con la biopolítica, que transforma al ciudadano en especie, el poder se vuelve hacia los niños como realidad biológica primera, etapa pre-humana en la que el ordenamiento de la vida se da en forma de proyecto¹. La infancia pasa a designar un cuerpo por antonomasia, interiorizado como débil pero también depositario de la utopía mayor, el futuro de la Nación. Diego Armus (2007) en *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1879-1950*, señala:

[dentro de] la retórica general a favor de la natalidad y del fortalecimiento de ‘la raza nacional’, [estos actores] reconocieron la importancia económica de la niñez como potencial capital humano útil en tiempos de la industrialización y usaron de la nueva infraestructura sanitaria en las ciudades (ARMUS, 2007, p. 82).

La proyección del cuerpo infantil, entendido en términos de población, como depositario de la utopía nacional, puede articularse interdiscursivamente con

¹ En términos de Giorgio Agamben (2003), el niño aparecería así como puro bios, no conviven en él bios y zoe, la pura vida y la vida política, respectivamente. La consecuencia de considerar al hombre como mera vida, es que ésta puede ser sacada de todo contexto social, político, cultural, y tratada como proyecto, como plan, como objeto de experimentación, etc.

otras preocupaciones del Derecho y la Medicina, como el control de las enfermedades, la lucha contra la morbilidad y la mortalidad infantil, las políticas pro natalidad, la protección a la madre y la educación a favor de la lactancia y en contra de la institución de la nodriza.

En particular, uno de los ámbitos en los que más evidente se hace este paso de lo disciplinar a lo biopolítico (de una tecnología disciplinaria del cuerpo a una regularizadora de la vida, con el cuerpo como espacio de lucha en ambas) es en el de la protección a la madre y al niño recién nacido (o *nourrison*, según la moda intelectual francesa); tópica que da lugar a numerosas tesis de Medicina que tratan el problema de la mortalidad infantil.

El punto de partida es el ataque a una costumbre que se considera anticuada, retrógrada, parte de un pasado que es necesario superar para alcanzar la Civilización. Se corresponde con una campaña que ya ha tenido lugar en Francia en contra de las nodrizas, descrita exhaustivamente por Jacques Donzelot (1979). La crítica a estas mujeres que prestaban el servicio de amamantar a un niño en lugar de la madre lleva a una redefinición de la maternidad misma.

Hay, dicen los autores, dos tipos de razones para contratar una nodriza: porque la madre realmente está incapacitada para amamantar a su hijo, o la calidad de su leche es mala; o por costumbre arraigada: madres pobres que abandonan a sus hijos para trabajar; así como ricas que se niegan a amamantar por no perder la figura, por las imposiciones de la moda, o porque no es de buen tono.

Contra esas costumbres, en las que el “uso” de la nodriza no se basa en prescripción médica o premisa científica alguna, es que este discurso se erige. El precepto que se repite es enunciado por Domínguez (1904, p. 21): “Toda madre debe nutrir á su hijo y es el propósito más noble que ella debe desear, la naturaleza así lo dispuso y es la única manera de mantener á su hijo gozando de la salud que le ha dado (sic)”.

Para ello, se plantea una figura de madre como mujer que da la vida pero además la crianza. Pedro Betolli (1906, p. 17), en su tesis *Consultorios protectores de la infancia*, afirma: “Para ser madre, en el sentido estricto de la

palabra, no es suficiente engendrar un niño, es necesario nutrirlo con su leche; el amamantamiento es la continuación, el último término de la generación (sic)”.

La relación madre-hijo se estructura en el dar y recibir afecto. Las pasiones se entretejen en el dar vida -leche- de la madre. Los roles deben quedar bien asentados en este contrato afectivo:

El rol de la madre se desenvuelve en tres actos; en el primero nutre al niño con su propia sangre, en el segundo con su propia leche, en el tercero con sus cuidados y afectos. Y en recompensa del cumplimiento de todos estos deberes, la madre es la única persona que recibe la primera sonrisa del niño (BETOLLI, 1906, p. 17).

Se observa una continuidad entre condensadores simbólicos como la sangre (símbolo de vida y también de determinismo por transmisión hereditaria, como se observa en cuestiones de filiación y herencia) y, en este campo discursivo, la leche, con los “cuidados y afectos”. Las pasiones están entonces profundamente imbricadas en este ordenamiento de la vida. Se trata de cargar de valoraciones positivas a la lactancia materna, por lo que parte de la programática se articulará en la educación de las madres, con el objeto de combatir una ignorancia que puede llevar a los niños a una prematura muerte. La leche aparece entonces como condensador de este nuevo ideal de maternidad.

Así, en la campaña antinodrizza se fortalece esta identificación total del cuerpo de la madre y de su hijo, por la vida del cual la primera es responsable:

Si se contrarían estas leyes rompiendo los lazos de unión entre la madre y el hijo, los resultados no pueden ofrecer una seguridad para el bienestar del niño y desgraciadamente en nuestro mundo social es una llaga muy extendida y difícil de destruir (DOMÍNGUEZ, 1904 p 21)

La preocupación es aún mayor cuando se trata de niños de constitución enfermiza, como los describe Fermín De la Colina (1902, p. 21) en la tesis *Mortalidad Infantil*: “vienen al mundo con el sello de alguna afección hereditaria, con predisposición especial para cual ó tal dolencia” y se pregunta: “¿cuál no sería la suerte de estos seres en semejantes condiciones, con una alimentación nociva, inapropiada, con una leche provista de los gérmenes es-

pecíficos de la predisposición que ha heredado? (sic)” (DE LA COLINA, 1902, p. 21).

Este autor conceptualiza así la mortalidad de la población infantil, cuya principal causa estaba dada por enfermedades del aparato digestivo, así ligadas a su alimentación, y que recubren características endémicas:

Estos enemigos, infinidad de dolencias que tienen sus momentos de aparición en épocas fijas y determinadas, nos dan un gran número de víctimas, máxime, si hemos de tener en cuenta la negligencia de los poderes comunales en preocuparse de dictar medidas tendentes al buen aseo de una población (DE LA COLINA, 1902, p. 39).

Se evidencia en este punto un reclamo abierto ya hacia las autoridades, que cita, una vez más, el abandono del Estado y de los padres de clase baja, causante de la falta de higiene “hasta en la vivienda misma, que constantemente es un foco de infección, en las escuelas públicas, □donde resulta□ origen de muchas enfermedades” (DE LA COLINA, 1902, p. 39).

Respecto de lo que se podría denominar la campaña anti-nodrizas, la posición del enunciador de cada tesis hacia esta figura varía según hable de la nodriza como una costumbre perniciosa o como única opción del médico y de la madre ante dificultades en la lactancia. En el primer caso, ésta aparecerá cargada de todos los vicios, todas las marcas. La comparación más evidente es con la prostituta. Como ella, la nodriza vende su cuerpo, actúa por lucro, desnaturaliza su función biológica. A su vez, la nodriza es despojada de su carácter de madre. En palabras de De la Colina:

Esas madres, las llamaremos así, que buscan en un salario sus medios de subsistencia, poseen también un niño (que)... es conducido fatalmente a la muerte... criado al biberón, con alimentos inadecuados, entregado al más cruel de los abandonos (DE LA COLINA, 1902, p. 23).

El hijo de la nodriza es una figura que presenta una particular ambigüedad, llegando a ocupar un punto ciego en el discurso. En principio, este niño entra en el espacio del abandono, Se describe su situación de manera de provocar conmiseración; ya que su madre, si es nodriza que vive en la casa del otro niño, “más afortunado”, no lo alimenta.

Sin embargo, en cuanto el objeto del discurso no es ya defenestrar la institución de la nodriza sino reglar la práctica de la “lactancia mercenaria” como opción

cuando la madre no puede amamantar al hijo, la perspectiva cambia. Entonces, la nodriza se plantea como un “mal necesario”. Se diferencian aquellas que amamantan al niño en su propia casa (externas) de las que viven con la familia que la contrata. De las primeras se dice:

Estas nodrizas son por lo general interesadas por el lucro, y como es natural, solo se preocupan de su hijo, descuidando al ajeno; y en nuestra sociedad que no se han fundado casas ó asilos que pudieran encargarse de la crianza de los niños de las nodrizas ó de los que se encuentran en idénticas condiciones. (DOMÍNGUEZ, 1904, p. 33)

No es extraño entonces que la cifra de la mortalidad recaiga sobre estas desgraciadas criaturas que han sido desamparadas y entregadas al azar. . (DOMÍNGUEZ, 1904, p. 36)

Domínguez es así el único de los autores de las tesis estudiadas que hace notar siquiera la falta de instituciones para “los niños de las nodrizas”. Menciona la opción de la “nodriza a media leche”, pero también que es un método poco aconsejado.

En general, se recomienda siempre la nodriza del segundo tipo. En relación a su elección, estos futuros médicos prestan sus consejos, presentando a la nodriza como un objeto doméstico, del que se tratará de adquirir el mejor. Los datos a tener en cuenta se centran principalmente en los caracteres hereditarios, conformación física y cualidades morales.

En este punto de la argumentación, la nodriza es objetivada como propiedad de quien la contrata durante el tiempo que dure la lactancia. Por ejemplo, De la Colina se encarga de prescribir las condiciones que debe cumplir:

Que se trate de una mujer bien constituida cuyas condiciones de salud no dejen nada que desear; que no pueda notarse indicio alguno de ningún signo, síntoma ni antecedente de que pueda existir proceso o enfermedad transmisible; que sus labios, encías perfectamente libres, no adolezcan de ningún estigmate sifilítico... (DE LA COLINA, 1902 p. 34).

Por otra parte, Domínguez recomienda que sea soltera, y explica por qué: Ocurre con la soltera que es libre, “nadie ejerce la voluntad por ella”, en cambio la casada “soporta la presión de la voluntad del marido para arrancar mayor sueldo ó mayores comodidades, etc.” (DOMÍNGUEZ, 1904, p. 36); entonces,

se debe tener en cuenta las salidas que la casada exige para ver a su marido y a sus hijos:

(...) aún cuando se les haga acompañar por persona de confianza, fácilmente se sustraen á ella, y fuera ya de la observación en que estaban, se corre el peligro de alterar el régimen de vida á que ha sido sometida y se entrega á satisfacer sus deseos máxime si resulta ser viciosa” (DOMÍNGUEZ, 1904, p. 36).

La nodriza aparece entonces como pura biología, un cuerpo vaciado de sujeto, elegido en términos que casi la igualan a un animal doméstico, según consideraciones reservadas al médico. Este cuerpo es requerido para extraer de él, en ausencia de la madre, la leche como representación de salud y de vida.

La herencia, en el cruce entre cuerpo biológico y cuerpo social

Para dilucidar mejor la imagen de la infancia en estos discursos, es necesario tener en cuenta lo que se denomina “herencia mórbida”, ítem fundamental en las historias clínicas, como también índice recurrente para la clasificación de los individuos en relación a su utilidad o peligrosidad para la especie. El niño representa un símbolo de la Nación futura, cuya herencia no debe mancillarse, ya que por igual puede ser benéfica o “terrible”:

(...)impenetrable misterio que vemos, que palpamos y sentimos sus consecuencias, pero que no podemos explicar su esencia; la herencia, que como una maldición suprema desde el pecado de Adam y Eva, castiga en el inocente que viene al mundo con su alma virgen y con su cuerpecito lleno de lacras, la ignorancia o el crimen de sus padres. (DOMÍNGUEZ, 1904, p. 92)

El problema de la herencia concentra la preocupación en el momento de la concepción y hace de ello una ciencia, la Eugenesia, la cual está presente en tres tesis analizadas, todas de 1920. En ellas, se trata directamente del componente biológico de la población, con los médicos como árbitros de las buenas y malas uniones sexuales. Así, la necesidad de regular la prostitución como respuesta al temor de la mezcla genética en Vélez (*Ensayo sobre higiene social americana*, 1920); la prohibición del matrimonio para los tuberculosos o sífilíticos, por lo que aboga Ángel Garcilaso (En *Incompatibilidad del Matrimonio con la tuberculosis y la sífilis*, 1920); o hasta la unión de dos alcohólicos imaginada

por Enrique González Albarracín (*Alcoholismo*, 1920) como algo inadmisible y repugnante.

Tan escrupuloso temor por evitar la “mala herencia” se entiende desde que los niños enfermos o portadores de alguna tara biológica -entre las que se confunden las morales y psíquicas- representarían el principal peligro para la infancia misma y, por extensión, para la raza entera.

En la carta introductoria de su ensayo sobre higiene social –el cual es, en pocas líneas, un tratado sobre la prostitución- Vélez (1920, p. 27) confiesa: “me detuve a pensar en el Mejoramiento y cuidado de nuestra raza” y explica luego el por qué de su tesis en una síntesis de pensamiento racista que busca causas en las diferencias de clase, en las diferencias morales que le corresponderían y en las “enfermedades sociales”. Plantea las pésimas condiciones económico-morales (significativo binomio) de la sociedad y la prostitución como manifestación de ello: “causa principal de la propagación, hereditaria o adquirida, de las enfermedades venéreo-sifilíticas y de sus inconvenientes” (VÉLEZ, 1920, p. 27). Acerca de su regulación, se evidencia en la tesis de Vélez que la práctica de la prostitución es tolerada y no se intenta prohibirla, lo temido es particularmente el prostíbulo, como lugar de mezcla y disipación.

González Albarracín (1920) condena al alcohólico como a un pecador o a un criminal. Ya que, si tiene hijos, atenta contra la salud de la raza entera:

Si triste es la depravación moral e intelectual y la degradación funcional a que conduce el alcoholismo en el individuo, matando sórdidamente su entidad, bajo todo punto de vista, mucho mayor miseria proporciona al contingente social la prole anárquica y desnormalizada que nació en una noche de lujuria, la cual lleva en sí un estigma de dolor, haciendo por él vivir aún el vaso que mató a su padre. Si la acción del alcohol se limitara al sujeto que bebe, este sería un suicidio más, y el alcoholismo siendo un flagelo, no tendría sin embargo la magnitud actual. Pero es la herencia del alcoholista lo que da más valor e intensifica el asunto; es la herencia, la que imprime al problema su aspecto sombrío; es la herencia, la que hace al bebedor un prostituído social y un delincuente. (GONZÁLEZ A., 1920, p. 52)

Los términos legales y aún religiosos, se entremezclan en esta discursividad médica abocada a lo social. González Albarracín desarrolla su tesis en una narrativa de la degradación, según un racismo que diagnostica y persigue todo

lo que puede volver al hombre a un estadio primitivo, o a una racialidad inferior. Esta historia evolutiva de la especie se hace cuerpo en el individuo, y la infancia se corresponde repetidamente a una primera etapa, de puro instinto². La medicina combate las enfermedades, y toda patología que dañe al cuerpo, cuya degradación se traslada a la “raza”. Por la “hueste de hijos enfermos que puebla las cárceles y nosocomios” (GONZÁLEZ A., 1920, p. 52), el autor declara la innegabilidad del alcoholismo como enfermedad social en la Argentina:

Nuestras cifras estadísticas nos dicen claramente que el índice útil del elemento ciudadano que compone nuestra fuerza nacional va disminuyendo. Los inútiles representan la decrepitud de la raza; sus estigmas son claros: la herencia aportó el caudal mórbido, que constituye el aminoramiento individual. (GONZÁLEZ A., 1920, pp. 80-81)

El alcoholismo, en este sentido, funciona como prototipo de enfermedad socio-moral y metáfora de la degradación. Es el veneno, el mal elemento introducido en el cuerpo social y transmitido por la sangre, que lo lleva a un estadio primitivo, en todos los órdenes.

La discusión de estas enfermedades que, mediante el pivote de la herencia, trascienden al individuo y afectan a las poblaciones, abren ese particular espacio de convergencia de los discursos médicos con lo legal, social y político. Espacio que a su vez, habilita el tratamiento de problemas sociales como enfermedades, con la consiguiente aplicación de discursos y métodos científicos en su control o “tratamiento”.

Mediados de siglo: el niño contraventor

El trabajo del profesor y doctor Luis García Vera, *La Protección al niño abandonado y contraventor*, data de 1951. En ella, se presenta como Jefe de los Servicios Médicos del Resguardo de Menores de la Provincia de Córdoba. Luego, declara haber sido designado (junto con el Director de la Cárcel de

2 La filosofía del buen salvaje se aplica reiteradamente en estos discursos, tanto a los niños como a la clase obrera, en distinto grado, como un horizonte de “correctibilidad”.

Encausados y del Resguardo de Menores Varones, un Juez de Menores y los defensores de Menores de Provincia) para la redacción de un ante-proyecto de ley de protección a la minoridad por el gobierno provincial (GARCÍA VERA, 1951, p. 6). La redacción de esta tesis, por lo tanto, tiene una base jurídica; y su argumentación, un objetivo político.

Hacia fines del período estudiado, con el peronismo marcando un nuevo momento, el aparato de protección social se afianza y se observa una clara definición de infancia como minoridad. Así, en la tesis del médico García Vera, es posible reconocer, desde la ilegitimidad hasta la deficiencia mental, gran parte de los tópicos relativos a los niños que se han tratado en este y anteriores trabajos.

En primer lugar, García Vera define al niño como objeto de protección, que hace extensiva, en forma círculos concéntricos, al cuerpo de la madre, de la familia, y de la sociedad. El de madre-hijo le parece “un binomio inseparable, inalterable, indestructible”³ La familia funciona siempre como modelo de normalidad y, para el control médico de la población, es sinónimo de salud y de vida. Familias incompletas o inexistentes remiten directamente a los respectivos disvalores de enfermedad y muerte. Así, el autor recuerda el origen del término expósito: “Un niño sin padre, es ya un abandonado de primera intención, un expuesto a la muerte o a la delincuencia” (GARCÍA VERA, 1951, p. 3), fácilmente, en su perspectiva, se entiende la segunda como “enfermedad social”. El autor abogará, en toda la tesis, contra la separación del niño de su familia. Sin embargo, la rígida noción que de ésta elabora permite, finalmente, un amplio margen de intervención del Estado.

García Vera (1951, p. 5) establece un límite para la infancia y, por lo tanto, para su asistencia, la cual debe tener como objeto: “dar un sujeto que, como lo quiere la Higiene, ha entrado en su fase de producir más de lo que gasta”. Una vez más, se trata de una postura económica y utilitaria de la protección del niño.

3 “No sólo es el niño, sino la madre y, al hablar de ella, no podemos menos de relacionarla íntimamente con el hogar-célula fundamental de la familia, sin cuya protección no podemos ni siquiera intentar hablar de haber hecho algo a favor del nuevo ser” (GARCÍA VERA, 1951, p. 2).

La educación, desde esta postura, radica en la capacitación para la “lucha por la vida”, término que el autor traduce del inglés "struggle for life", lugar común del evolucionismo devenido en racismo en el estudio de las sociedades.

Claro que García Vera no tarda en aclarar que ese es el objetivo general de un programa higiénico a cargo de la Medicina Social, destinado a “los sujetos completamente sanos de cuerpo y alma” (1951, p. 5). Su tesis versará sobre los otros, específicamente se dedicará al niño “abandonado y contraventor”. Entendiendo contraventor, en lugar de “delincuente”, desde que el segundo término se reserva al adulto, capaz de discernir moralmente sobre sus actos, mientras que el niño actúa siempre movido por el medio o ambiente.

Desde una perspectiva higienista, que define como medicina de tipo preventiva, el autor plantea claramente el esquema disciplinar que rodea al niño:

En el orden médico, especialmente la Higiene y dentro de ella la Medicina Social, con sus ramas: Higiene Escolar, Servicio Social y la Puericultura. En Medicina, la Psiquiatría, la Clínica Médica Pediátrica. En Derecho, la parte Penal y Civil pertinentes y la Sociología. La Pedagogía, la Filosofía y la Psicología (GARCÍA VERA, 1951, p. 7). Se han incorporado, a mitad del siglo XX, ciencias sociales diferentes al Derecho, con una creciente importancia de la Sociología. También, la programática de García Vera introduce plenamente los derechos del niño: “Hay que levantar instituciones por doquier, hay que sancionar códigos, leyes; hay que establecer bien claramente cuáles son los derechos del niño” (1951, p. 15). Más adelante, cita estos derechos de la declaración durante la inauguración del Instituto Interamericano del Niño en Uruguay, en 1927.

En cuanto al abandono, el proyecto de ley con el que colabora y al que cita, repite las condiciones de “abandono material y/o moral”, “mala conducta”, “peligro moral” y “víctima de delito” (GARCÍA VERA, 1951, p.21). Condiciones a las que se suman, automáticamente, el haber cometido delito y la anormalidad física o psíquica, pasaportes seguros al abandono en términos jurídicos.

Sobre las causas del abandono del niño, García Vera pone por encima de todas el “pauperismo” (graduable en pobreza, indigencia y miseria), que a su vez sería consecuencia de, en primer lugar, la ilegitimidad, luego la orfandad, la

desocupación de los padres y, por último, el estar éstos separados. La ilegitimidad le merece un lugar para la indignación: “Hay que crear en la conciencia popular el concepto del delito del abandono” (GARCÍA VERA, 1951, p. 28). A su vez, queda clara la propia conciencia del poder, como intelectual y legislador, de intervenir activamente en el discurso social, como generador de ideas capaces de circular y aún formar parte de la doxa.

Pasadas las discusiones de principios de siglo sobre la incidencia del medio y de la herencia, este médico opta por considerar los factores de la delincuencia o, como prefiere llamarla, “mala conducta del niño” (GARCÍA VERA, 1951, p. 33) o “hecho anormal ante la ley” (1951, p.34), en estos dos grupos: “los propios de la naturaleza del niño (constitución morbosa, hereditaria, o alteración patológica adquirida en los primeros años de la vida)” y “los derivados del medio en el que la infancia se desarrolla (falta de hogar o inconveniencia del mismo, miseria material o moral, carencia de instrucción y, sobre todo, de educación, malas compañías, vida callejera, etcétera)” (GARCÍA VERA, 1951, p. 33). Sin discutir la relevancia de cada uno, declara optar, en función de los objetivos de la Higiene, por el segundo grupo, en tanto esos factores son de relevancia colectiva, en términos biopolíticos, afectan a la población.

Finalmente, la tesis de García Vera resulta interesante por las instituciones que propone para la protección a la infancia. Estas son: un Consejo del Niño, para unificar los medios e instituciones de protección existentes; la Policía Infantil, encargada del control de los hogares y de los niños contraventores en libertad vigilada; la Escuela de Servicio Social, destinada a formar a todos los que traten con niños “abandonados y contraventores”, léase policías, visitantes y preceptores. En conclusión, puede notarse cómo las instituciones dirigidas a la infancia no se separan de la cuestión social. Algo que el autor reconoce e intenta explicar:

Las medidas de prevención, tratamiento, etc. del abandono, desde el momento que son niños que deben estar bajo cuidado hasta tanto estén en condiciones de valerse por sí mismos, corresponden exactamente en muchos aspectos con las que se aplican a los

contraventores. Por esta razón los tratamos en conjunto. (GARCÍA VERA, 1951, p. 31). Siempre con la intención declarada de que el niño contraventor no se confunda con el adulto delincuente, este autor se declara a favor de la “sentencia indeterminada” para el primero. Lo que implica que un niño debería permanecer bajo la tutela estatal “hasta que no se halle en condiciones de bastarse a sí mismo o suficientemente educado” (GARCÍA VERA, 1951, p. 47). Una vez más, el concepto de protección ampara la falta de libertad y la condición jurídica ambivalente de la infancia.

Esta tesis, si bien contiene avances -en la consideración de los derechos del niño, en la nominación, o en la restricción del papel del Juez de Menores- no deja de representar la constante que atraviesa la construcción estatal de la infancia. Todo niño fuera del ámbito de la familia “normal” es tomado por el Estado bajo una sujeción que oscila entre la protección y el control, o los confunde. La asistencia a la infancia difícilmente se desprende del ámbito penal, por un lado, y del espectro de las clases bajas, por el otro. García Vera remite toda causa de abandono y de contravención al “pauperismo”. La comunidad de niños abandonados y delincuentes, en peligro y peligrosos, no tiene más que débiles justificaciones de tipo práctico, que no dan cuenta del círculo vicioso que entre estas categorías se genera.

El proyecto de ley del que participa, constituye un antecedente en la definición del modelo de institución y funciones del Consejo Provincial del Menor, estructura que se conforma en la provincia desde la sanción de la ley 4873 *Estatuto de la Minoridad*, en el año 1966, como órgano de ejecución de los Juzgados de Menores que definiría y ejecutaría la política y asistencia a la Minoridad hasta fines del siglo pasado; que bajo otras denominaciones, pero idéntica lógica de funcionamiento ha continuado hasta mediados de este año.

Entonces, podemos observar en este recorrido de medio siglo sobre la construcción de la infancia cómo se va configurando y consolidando toda la programática del Patronato del Estado y el rol legitimador de la profesión médica en este dispositivo de intervención sobre la familia que será funcional

para el control de un sector poblacional particular “la niñez pobre” que se perfila claramente a lo largo del discurso.

Conclusiones

Iniciado el siglo XX, en la sociedad como en el ámbito universitario, los médicos cumplen un papel cada vez más importante, expresan su opinión y son consultados acerca de cuestiones jurídicas y políticas. Ello responde a la importancia que los saberes médicos tenían en el discurso de época y su gran influencia en los proyectos jurídicos. La preeminencia de su ciencia en el campo intelectual tiene como consecuencia que ésta tiñe las demás disciplinas, como ocurre con el Derecho; con el cual se articula en su tratamiento de la infancia. Cuando el Higienismo trasciende lo médico para centrarse en lo social, modelando todo un sistema de sujeción, desde el tratamiento de la desnutrición infantil, se configuran tópicos sobre la infancia, especialmente relacionados con la pertenencia social de los niños.

Prima la sociedad ante el individuo: se apuesta al destino colectivo, al que el niño, futuro ciudadano, sacrificará su vida. Ello justifica la protección a la infancia como una inversión tendiente a asegurar el desarrollo de nuevas generaciones, “sanas” y “sin vicios”, que constituyen verdaderos aportes demográficos, políticos, económicos, etc., a la comunidad.

El asistencialismo, entonces, se resignifica como el hacer del Estado, de la clase gobernante o elite que ocupa el lugar del padre, sobre un sujeto pasivo del que se espera, sin embargo, una contrapartida en el futuro.

En este sentido, el discurso en términos foucaultianos (FOUCAULT, 2000), denota que allí donde aún no se habla de ciudadanos, se trata de preservar los cuerpos, la vida misma que se presta a la Nación, se evidencia ese deslizarse de la cuestión de la infancia desde la prevención del delito hacia un dispositivo asistencialista general. Se trata del cuidado del cuerpo infantil como extensión del cuerpo nacional, una transición desde lo que Foucault (2000) denomina el

control disciplinario de los cuerpos a la regulación de la vida de las poblaciones.

Los enunciadores, se conforman como parte de un “nosotros” que remite a una clase social, la elite letrada que se erige en representante del Estado y en sujeto de hacer; ella se plantea la programática asistencialista como un plan para recobrar a la “normalidad social” a niños y jóvenes, teniendo la “grandeza colectiva” como destino. Una utopía de Nación futura cuyos sujetos son los niños, destino que se cumplirá en sus cuerpos cuando, adultos, alcancen la categoría cuasi-ontológica de ciudadanos.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida I**. Valencia, España: Pre-textos, 2003.

ARIÈS, PHILIPPE. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. 1973. Madrid: Taurus., 1960.

ARMUS, Diego. **La ciudad impura**. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950. Buenos Aires: Edhasa, 2007.

BETOLLI, Pedro. **Consultorios protectores de la infancia**. Córdoba: 1906.

DE LA COLINA, Fermín. **Mortalidad Infantil**. Tesis inaugural para optar al grado de Doctor en Medicina y Cirujía(sic). Córdoba: Facultad de Ciencias Médicas Universidad Nacional de Córdoba. Imprenta Los Principios, 1902.

DOMÍNGUEZ, Benjamín. **Consideraciones generales sobre la mortalidad infantil por el aparato digestivo en los niños de 0 a 2 años**, Tesis inaugural para optar al grado de Doctor en Medicina y Cirujía(sic). Córdoba: Facultad de Ciencias Médicas Universidad Nacional de Córdoba Imprenta y Casa Editora de F. Domenici, 1904.

DONZELOT, Jacques. **La policía de las familias**. Valencia, España: Ed. Pre-Textos, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Defender la sociedad**. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2000.

GARCÍA VERA, Luis. **La protección al niño abandonado y contraventor**. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Médicas. Instituto de Demofilaxia (Higiene y Medicina Social). Córdoba [s.n.], 1951.

GARCILASO, Angel F. **Incompatibilidad del Matrimonio con la tuberculosis y la sífilis**. Tesis presentada para optar al título de Doctor en Medicina y Cirujía(sic). Facultad de Ciencias Médicas Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Talleres gráficos La Elzeviriana, 1920.

GONZÁLEZ, Juan B. **Doce meses en la Maternidad de Córdoba**. Córdoba: [s.n.], 1901.

GONZÁLEZ ALBARRACÍN, Enrique. **Alcoholismo**. Tesis presentada para optar al título de Doctor en Medicina y Cirujía(sic). Facultad de Ciencias Médicas Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba: Talleres gráficos Del Viso, 1920.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 455-476, maio. 2013.

JUÁREZ, Francisco P. **Mortalidad infantil por afecciones gastrointestinales**, Tesis Inaugural presentada para optar al grado de doctor en medicina y cirugía. Córdoba: Imprenta Mitre, 1906.

RIQUELME, Norma Dolores. “Los médicos y su mundo Una mirada a la sociedad de principios del siglo XX” en **Investigaciones y Ensayos** 52, Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 2002.

VÉLEZ, Juan E. (hijo). **Ensayo sobre higiene social americana**. Tesis presentada para optar al título de Doctor en Medicina y Cirujía (sic.) Córdoba: Imp. La Minerva, 1920.



MOVA-GUARULHOS: UM ESPAÇO DE MILITÂNCIA E O PERFIL DO SEU EDUCADOR

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias¹

Universidade de Campinas

Patrícia Claudia da Costa²

Universidade Federal de Viçosa

Resumo

Este artigo discutirá uma pesquisa quantitativa junto a 190 educadores do Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos MOVA-Guarulhos, que buscou traçar um perfil do educador atuante neste movimento, contextualizando esse perfil com a própria história do MOVA em Guarulhos e na cidade de São Paulo. O instrumento de coleta consistiu num questionário com 42 questões que possibilitaram a caracterização do perfil nos seguintes aspectos: sociodemográfico, formação, trabalho, cultura, lazer e entretenimento e de atuação do educador alfabetizador. Conclui que a caracterização do perfil do educador como um militante depende de suas escolhas e ações, as quais determinam a percepção que o sujeito tem deste Movimento e de sua atuação.

Palavras-chave: MOVA-Guarulhos; Educador Popular; Militância.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Historiador (UniABC) e Pedagogo (EFLCH/Unifesp) do Laboratório de História da Ciência do Instituto Butantã. carlinhosk3@yahoo.com.br

2 Patrícia Claudia da Costa. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP. Docente da Universidade Federal de Viçosa *campus* Florestal. patricia.claudia@ufv.br

MOVA-GUARULHOS: an area of militancy and the profile of its educator

Abstract

This article presents a quantitative research about 190 educators of the Program Movement of Alphabetization of Young and Adults MOVA-Guarulhos. The research aimed to design a profile of educator who acts in this Movement, contextualizing that profile with the history of MOVA in the cities of Guarulhos and Sao Paulo. A questionnaire with 42 questions were used to collect data for characterizing the profile in the following aspects: sociodemographic, formation, work, culture, entertainment and action in alphabetization. It concludes that characterizing of profile of educator as a militant depends on the choices and actions that determine the perception of the subject about this Movement and its action.

Keywords: MOVA-Guarulhos; Popular Educator; Militancy.

Introdução

Este trabalho apresentará uma breve retrospectiva da criação do Programa MOVA, como movimento social de alfabetização na cidade de São Paulo e como uma forma de indução de mobilização social no município de Guarulhos. No desenvolvimento do trabalho discutiremos a organização do Programa a partir da ideia de sociedade civil organizada, que, no caso do MOVA, constitui-se como um movimento social composto por diversas entidades.

Na sequência, comentaremos uma pesquisa realizada no ano de 2008, junto aos educadores do MOVA-Guarulhos, elaborada e aplicada por estudantes¹ do curso de Pedagogia e demais licenciaturas da Unifesp, do então *Campus* Guarulhos, hoje, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Essa pesquisa foi objeto de avaliação das disciplinas de Práticas Pedagógicas Programadas II e III do curso de Pedagogia, correspondentes ao 2º semestre de 2008, elaboração e aplicação, e 1º semestre de 2009, tabulação e análise, e constitui-se num importante material para pesquisas e reflexão do próprio movimento. Neste trabalho, a análise da pesquisa foi dividida nos seguintes aspectos: sociodemográficos, formação, trabalho, cultura, lazer, entretenimento e de atuação do educador alfabetizador.

Em que pese o fato de os dados aqui apresentados terem sido coletados em 2008 e, portanto, serem passíveis de controvérsias quanto à sua validade para a compreensão do MOVA-Guarulhos nos dias de hoje, ao menos dois fatores validam a importância da reflexão proposta. Primeiramente, a própria coordenação do Programa atesta que nunca houve outra iniciativa de coleta de dados que permitisse uma identificação tão detalhada do perfil do sujeito que atua nesse movimento. O esforço empreendido pelos estudantes mencionados na terceira nota deste texto, em parceria com membros da coordenação pedagógica do Programa e orientado por professores da Unifesp², tornou possível que trouxéssemos ao conhecimento da comuni-

¹ Estudantes que contribuíram com a elaboração, aplicação e análise da pesquisa: Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias, Tatiane Sena, Fabiana de Lourdes Scarpim, Gleice Fonseca, Lucia Alves, Leandro Cescon, Bruno Roiz, Cássia Peres, Lays Pereira, Paula Franco, Caio Rosa, Danielle Regina, Vanessa Filgueira Santos, Daniel Dallaqua e Thiago Fijos de Souza.

² Foram os professores: Claudia Barcelos, Claudia Lemos Vóvio, Antonio Carlos Pinheiro e Márcia Romero.

dade acadêmica e demais interessados no tema, todas as essas informações que carregam consigo alto potencial de reutilização em outros estudos, tal como já foi feito por Dias (2011).

Em segundo lugar, publicizar os dados por meio de um artigo, cujo acesso é mais facilitado que uma monografia de conclusão de curso. No ano em que o MOVA- Guarulhos completa 11 anos de existência, é uma maneira de celebrar a primeira década do programa e, ao mesmo tempo, colaborar com a formação dos educadores, na medida em que a leitura deste texto pode vir a ser uma estratégia formativa dos próprios atores que permitiram sua realização.

Relembrando a criação do MOVA e do MOVA-Guarulhos

O MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – surgiu em 1989, com Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo. Sua ideia foi organizar em um movimento diversos núcleos e salas de alfabetização que já existiam na cidade e que careciam de uma política pública para sua fomentação. (...) *centenas de núcleos de alfabetização de jovens e adultos, cada um com sua trajetória, que estavam sedentos de uma ação por parte do governo* (BORGES, 2004).

Esse movimento se caracterizou pela parceria entre o Estado e organizações da sociedade civil, cujo intuito não era ser mais um programa de alfabetização de jovens e adultos, e sim um movimento capaz de aglutinar, em torno da alfabetização, sujeitos historicamente excluídos, e, a partir dela, refletir de modo a tornar seus sujeitos emancipados politicamente, capazes de ler o mundo criticamente. Santos (2004) anuncia uma caracterização muito peculiar, *para além da decifração do código linguístico e da lógica matemática, o MOVA objetiva despertar o sentimento de consciência de grupo, através das relações sociais (...) questionando as desigualdades sociais*.

Os grupos que o integram caracterizam-se, por sua vez, pelo acúmulo de vários estigmas: pobre, migrante, idoso, morador de periferia, entre outros (COSTA, 2008); o que exige uma compreensão do processo de alfabeti-

zação que leve em conta as especificidades da construção do conhecimento sobre a escrita e outros saberes numa sociedade letrada (TFOUNI, 1988, 2004) e grafocêntrica (GNERRE, 2003). Nesse contexto, o MOVA busca a superação da condição de analfabetismo numa sociedade em que a proficiência na leitura e na escrita é determinante para a definição do lugar ocupado no mundo do trabalho, bem como para o acesso à informação e aos bens culturais de maior prestígio.

No município de Guarulhos, o MOVA foi criado no ano de 2002, por meio do decreto 21.544, de 14 de março. Sua regulamentação veio através da portaria 4/2002-SE, de 22 de abril do mesmo ano. Assim como em São Paulo, sua organização se deu a partir da cooperação entre sociedade civil e Prefeitura, formalizada por meio de convênio junto à Secretaria Municipal de Educação (SME). No entanto, o contexto histórico era diferenciado. Se em 1989 havíamos acabado de sair da ditadura militar e assistíamos ao nascimento de uma nova Constituição Federal, em 2002, já vivíamos o transcorrer de um novo tempo democrático e, em Guarulhos, os movimentos sociais não estavam tão organizados quanto em São Paulo. Borges (2004) defende que os MOVAs, criados em diversas partes do país, inspirados no MOVA de 1989, tiveram outro ponto de partida, sendo o poder público o grande impulsionador, responsável por chamar a sociedade civil a compartilhar desse movimento³.

É importante destacar que a experiência com o MOVA em São Paulo foi possível graças à eleição de Luiza Erundina, então no Partido dos Trabalhadores (PT), para prefeitura da cidade, e que o MOVA, por muito tempo, foi identificado como sendo um programa vinculado às políticas de governo desse partido. Nesse sentido, o espaço para criação do MOVA em Guarulhos foi oportunizado a partir da primeira gestão do PT na cidade e a parceria tem se mantido ao longo de três gestões consecutivas. Atualmente,

³ Em Guarulhos, assim como em outros municípios, foi um decreto o desencadeador do MOVA como um Programa que compõe a política pública de Educação. No transcurso entre a submissão e a aprovação deste artigo, o Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Guarulhos – MOVA passa a ser instituído pela Lei 7.113, de 07 de janeiro de 2013. A influência de tais dispositivos legais na configuração da parceria entre a sociedade civil e o poder público municipal será objeto de nosso próximo estudo, que visará compreender o caráter de movimento social do MOVA e sua autonomia perante o Estado.

essa vinculação partidária não é mais uma marca do Programa MOVA em âmbito nacional, que tem como uma de suas bandeiras de luta a manutenção da parceria com o poder público independentemente das mudanças de gestão, o que tem se efetivado em algumas localidades. Desse modo, novos sujeitos coletivos – leia-se partidos políticos – tem sustentado a existência do Programa, diluindo progressivamente a relação entre a proposta original do Movimento e o conteúdo programático do partido político no seio do qual ele foi criado, tornando o MOVA, a nosso ver, uma alternativa de barateamento da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com consequente comprometimento de sua qualidade e continuidade, na medida em que:

A defesa de tese do MOVA como política pública vem carregada de ambiguidades. Se os governos assumirem o MOVA como política de governo, o MOVA perde seu caráter de movimento social, que é permanente, e se transforma num programa efêmero de um governo (GADOTTI, 2008, p.101).

Assim, o MOVA que se originou nos princípios da educação popular, vem demonstrando características de programas de superação do analfabetismo voltados apenas para as “técnicas” de alfabetização, como muitos outros na história do país, e vem perdendo, características de movimento social até então intrínsecas à sua proposta original, de constituir-se como movimento social e não como política pública (SANTOS, 2004; GADOTTI, 2008). Ao longo de sua história, é possível perceber diferentes entendimentos a respeito da função social atribuída ao Movimento de Alfabetização por seus principais agentes, os educadores, implicando assim os resultados alcançados.

A organização do MOVA

As parcerias entre as entidades da sociedade civil e a Prefeitura se dão por meio de convênios. A Prefeitura oferece orientação pedagógica aos educadores e uma ajuda de custo à entidade, que a repassa aos educadores e aos agentes populares, além de utilizar uma parte desse auxílio financeiro para custeio de materiais de consumo para as salas de aula. Em contrapar-

tida, as entidades ajudam na mobilização dos educandos e, algumas vezes, disponibilizam salas para os educadores.

Segundo Salomón (2006), sociedade civil pode ser definida *como o conjunto de organizações diversas que se mantêm independentes do Estado, com o qual se resgata o conceito residual de que sociedade civil é tudo que não é Estado*. Gohn (2004) trabalha com a mudança de significado do termo sociedade civil nas últimas décadas, afirmando que entre os anos 1960 a 1980 o termo era sinônimo de tudo aquilo que não fosse militar. Já na década seguinte, com a ascensão do neoliberalismo, o termo fazia referência a tudo que não fosse empresarial, e que no novo século, o termo está associado às ONGs (Organizações Não Governamentais).

Essa mudança de significados atribuída à sociedade civil também impactou diretamente nas ações de seus mobilizadores, principalmente de seus militantes:

Criou-se uma nova gramática na qual mobilizar deixou de ser para o desenvolvimento de uma consciência crítica ou para protestar nas ruas. Mobilizar passou a ser sinônimo de arregimentar e organizar a população para participar de programas e projetos sociais, a maioria dos quais já vinha totalmente pronta e atendia a pequenas parcelas da população. O militante foi se transformando no ativista organizador das clientelas usuárias dos serviços sociais (GOHN, 2004, p.26).

O MOVA criado em 1989 trabalhava com uma concepção de transformação da sociedade, de emancipação de seus sujeitos, bem como tinha em seus educadores, os militantes, os grandes mediadores dessa transformação.

(...) o educador popular é um militante que transcende a luta pela alfabetização, ele luta por causas sociais e faz da alfabetização sua ferramenta de luta. Já um ativista pode lutar perspicazmente pela causa da alfabetização, por exemplo, mas atua apenas como alfabetizador, como um técnico, sem a visão do todo, sem o caráter emancipatório e de transformação dos movimentos sociais, tornando a atividade de alfabetização um ato mecânico e não político (DIAS, 2011, p.21).

A partir dos dados obtidos na pesquisa realizada em 2008, junto aos educadores do MOVA-Guarulhos, discutiremos aqui as possibilidades de esses educadores atuarem na perspectiva da militância, junto à educação de milhares de jovens, adultos e idosos excluídos da escola, e que procuram no MOVA um acesso à educação capaz de melhorar suas condições de vida.

Dias (2011) discute se o MOVA-Guarulhos é considerado educação formal ou não formal, e constata que esse modelo de educação trabalha de forma híbrida, na medida em que a função social que este cumpre junto aos seus sujeitos acaba por caracterizar sua definição. Se para alguns, o MOVA é um programa da Prefeitura de Guarulhos que busca apenas superar o analfabetismo e incluir seus educandos na escola, para outros, o MOVA se caracteriza como um movimento social, que busca não apenas alfabetizar seus sujeitos, mas sim torná-los emancipados, críticos, capazes de intervir na sociedade propondo transformações, superando, portanto, seu histórico de exclusão.

A concepção do MOVA como um sistema híbrido ajuda a contextualizá-lo junto aos educadores para compreendê-los como militantes ou ativistas. Mas, o entendimento da função social do MOVA por seus educadores é o que realmente determina seu trabalho conforme uma dessas categorias.

A pesquisa

A pesquisa⁴ foi organizada por estudantes da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Programada – EJA (2º semestre de 2008) do curso de Pedagogia da Unifesp, e pelo Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos da Unifesp, e teve como intuito traçar um perfil dos educadores do MOVA-Guarulhos. Para isso foi aplicado um questionário no segundo semestre de 2008, com 42 questões, junto a 190 dos 304⁵ educadores à época. A aplicação do questionário foi feita junto a nove das onze turmas de formação permanente. Suas questões estavam divididas em três grandes eixos estruturantes: aspectos sócio demográficos, aspectos de formação e trabalho e práticas culturais, aqui reagrupadas nos seguintes eixos:

⁴ A pesquisa completa pode ser encontrada em Dias, 2001, p.47-72.

⁵ Na época do início da pesquisa eram 304 o número de educadores, de acordo com os dados fornecidos pela Coordenação do MOVA em 2012, o ano de 2008 fechou com 306 educadores. Ver Quadro 1 (p. 8).

Aspectos sociodemográficos

Os números apresentados pela pesquisa apontam para o seguinte perfil de educador: mulher (89%), adulta (64% entre 26 e 45 anos de idade), brasileira (100%), casada (64%), com ao menos um filho (81%), cristã (71%) e residente no município de Guarulhos há pelo menos 10 anos (85%). Esse perfil sociodemográfico não ignora os demais sujeitos do MOVA, tampouco imprime a estes educadores uma característica de homogeneidade. No entanto, ajuda a coordenação do MOVA na organização das formações permanentes e auxilia a Prefeitura na proposição de políticas públicas.

Aspectos da Formação

O eixo original da pesquisa, organizado em formação e trabalho, aqui será dividido em dois eixos, cada um deles tratado como um campo específico. No eixo de formação abordaremos a formação⁶ inicial desses educadores e no eixo trabalho serão abordados aspectos referentes ao MOVA enquanto experiência vinculada às atividades de militância ou ativismo, assim como de geração de renda, o que tem sido chamado por alguns, inclusive, de experiência profissional.

Segundo a pesquisa, 99% dos educadores concluíram o Ensino Fundamental. Vale lembrar que um dos critérios para ser educador do MOVA-Guarulhos é ter concluído o Ensino Médio ou ter três anos de experiência como educador em outro programa de alfabetização de adultos. Dos entrevistados, 98% afirmaram ter concluído o Ensino Médio. Em paralelo ao Ensino Médio, 30% destes também cursaram o Magistério, e

⁶ Por formação inicial entendemos os percursos formativos, em nível de Educação Básica ou Superior, traçados pelo sujeito antes ou durante sua atuação no MOVA. O termo aqui não se refere à parte da formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME) com o nome de “Formação Inicial dos Educadores do MOVA”. Já a formação permanente aqui referida coincide com o nome adotado para a ação promovida pela SME em encontros quinzenais. Esse tipo de formação não foi objeto específico da pesquisa, embora tenha dado suporte a ela, pois o questionário foi aplicado durante as reuniões de formação permanente. Entretanto, foi possível perceber, através dos demais eixos da pesquisa, que o trabalho de formação permanente surte resultados positivos na medida em que inspira as práticas desenvolvidas junto aos educandos e as práticas culturais dos educadores que foram refletidas nos demais aspectos abordados na pesquisa.

desses que cursaram apenas 5% não concluíram. Uma nota importante é que 95% dos educadores que cursaram o Ensino Fundamental e 93% dos que cursaram Ensino Médio o fizeram em escolas públicas. Além disso, dos 30% que cursaram o Magistério, 82% deles também o fizeram em escolas públicas. Nesse sentido, podemos constatar que a maioria dos educadores do MOVA-Guarulhos é egressa da escola pública.

Desses educadores, cerca de 40% iniciou uma graduação em curso superior, no entanto, menos da metade conseguiu concluir o curso. Destes que iniciaram a graduação em nível superior o fizeram maciçamente em instituições particulares (96%). Isso evidencia uma das marcas da perversidade do sistema educacional brasileiro: o grande contingente de egressos da escola pública que acessam o nível superior por meio de instituições privadas.

Apenas 2,5% do total de educadores iniciou um curso de especialização, sendo que apenas 1,1% desse total conseguiu concluir o curso, o que corresponde a apenas dois educadores.

De acordo com a pesquisa, metade dos educadores não assinalou o curso de graduação, porém, entre os assinalados 42% frequentaram cursos de licenciatura, sendo 19% destes em cursos de Pedagogia. Porém, desses, a maioria (64%) não teve nenhuma disciplina voltada à EJA (Educação de Jovens e Adultos) durante a graduação.

Nesse eixo, o perfil de educador apontado pela pesquisa foi de um sujeito com Ensino Médio concluído em escola pública. Parte significativa destes, 40%, tendo iniciado a graduação em nível superior, porém, em instituições privadas.

Aspectos de Trabalho

Neste eixo apresentaremos as questões relacionadas às experiências em Alfabetização e ao MOVA enquanto um campo de trabalho. Dos 190 educadores pesquisados, 40 (21%) deles estavam no MOVA há menos de 1 ano; 88 (46%) deles estavam no MOVA entre 2 e 4 anos; e 62 (33%) atuavam há mais de 4 anos. Se considerarmos a data da pesquisa, 2008, e o

ano de criação do MOVA em Guarulhos, 2002, podemos compreender que a maior parte deles se juntou ao movimento nos anos seguintes a sua criação, permitindo desse modo concluirmos que o movimento expandiu desde 2002, crescendo também o número de salas e de educandos atendidos, conforme quadro 1. No entanto, durante as reuniões de formação permanente era possível perceber certa rotatividade dos educadores.

Quadro 1 – As salas e educandos do MOVA-Guarulhos entre 2004-2012

	2004	2006	2008	2010	2012
Salas	179	206	306	346	318
Educandos	3508	4105	4258	5410	5000
Educandos/sala	19,60	19,93	13,91	15,63	15,72

Fonte: Dados informados pela Coordenação do MOVA-Guarulhos/SME.

A maioria desses educadores (72%) não tinha experiência em nenhum outro programa de alfabetização, e dos que declaram alguma experiência, 16% foi no “Mobral” e 30% no “Educar para mudar”, destes, sendo 69% em Guarulhos.

Entre os que já possuíam experiência em outro programa de alfabetização (38%), a maioria (69%) tinha até três anos de experiência.

Um quarto dos educadores entrevistados atua em outras redes de ensino regular, sendo 60% no ensino público estadual, 18% no ensino particular, 10% no ensino público municipal e 12% em outros tipos de ensino. Uma reflexão apontada no relatório de pesquisa foi de que esse dado não distinguiu em que nível ou modalidade de ensino esses educadores atuam: infantil, fundamental, médio, EJA ou superior. Não sendo possível, portanto, inferir as prováveis interfaces entre o trabalho realizado na prática profissional e a atuação no movimento.

Quando os educadores foram perguntados por que estavam lecionando no MOVA, as respostas foram: para 50% deles, atuam “por opção, gosto e identificação com o MOVA e com os educandos jovens e adultos”; 29% afirmaram “pela relação com a comunidade local”; outros 13% afirmaram ser “pela remuneração”; 4% “pela falta de oportunidade no ensino regular”; e outros 4% possuíam outros motivos.

No que diz respeito à importância da ajuda de custo na composição da renda mensal, 33% dos educadores afirmaram têm o MOVA como sua única fonte

de renda; outros 15% como a principal fonte de renda; 23% declararam ser equivalente a aproximadamente metade da renda mensal; 12% afirmaram não representar muito em sua renda; e 5% não responderam essa questão.

Traçando um perfil neste eixo, podemos identificar um educador que se incorporou ao MOVA com, no máximo, quatro anos de pertencimento (67%), sem experiência em outros programas de alfabetização (72%). Atua majoritariamente (79%) por gosto e identificação com o MOVA e pela relação com sua comunidade, sendo que metade da sua renda mensal ou parte significativa, senão o todo, provem da ajuda de custo obtida pela participação no Programa (83%).

Assim, ao analisarmos esse eixo, podemos notar que os educadores atuam por identificação ao projeto pedagógico do movimento ou por sua relação com a comunidade. No entanto, um considerável contingente destes sujeitos é dependente da ajuda de custo mensal subsidiada pela Prefeitura.

Aspectos de Cultura, lazer e entretenimento

Nesse eixo selecionamos as questões relacionadas ao cotidiano dos educadores e suas práticas culturais, de lazer e entretenimento.

Quando perguntada a frequência com que leem jornais ou revistas, quase metade (46%) afirmou ler diariamente e apenas 15% afirmou dificilmente ler. Quando consultados em relação aos conteúdos preferencialmente lidos, muitas opções foram citadas, com maior destaque para revistas semanais como “*Veja*, *Época* e *Isto é*” (29%) e revistas religiosas (17%). Nesse sentido, foi possível diagnosticar que há uma prática de leitura no cotidiano desses educadores. Em outra questão referente à leitura, quando perguntados sobre quantos livros haviam lido nos últimos seis meses, apenas 4% afirmaram não haver lido nenhum livro. A maioria (58%) afirmou ter lido entre um e três livros nesse período, aproximadamente um quarto deles (27%) afirmaram ter lido entre quatro e seis livros, e 11% afirmaram ter lido mais de sete livros.

Curiosamente, os participantes da pesquisa informaram que grande parte dos livros lidos havia sido sugerida pela Coordenação do MOVA: 69%

afirmaram ter lido entre um e três livros sugeridos e 14% entre quatro e seis livros sugeridos. Apenas 17% do total de livros lidos não foram sugeridos pela Coordenação do MOVA. Observamos que a maioria leu livros nos seis meses anteriores à pesquisa e os dados sugerem que os livros lidos, apesar de indicados, podem ter sido encarados como leituras obrigatórias das formações permanentes.

Se por um lado isso pode ser um passo para que a leitura de livros seja naturalizada, por outro, podemos perceber que este ainda não parece ser um hábito intrínseco aos educadores do MOVA-Guarulhos, o que põe em xeque o status de leitor consolidado. Para confirmar essa hipótese, pedimos em outra questão que anotassem os livros e autores que mais tinham gostado, e 33% deles se identificaram com Paulo Freire, 14% com Cecília Meireles e 11% com Monteiro Lobato, todos estes autores tendo sido indicados pela Coordenação do Programa. Há de se destacar que os títulos lidos por sugestão da Coordenação foram distribuídos gratuitamente para todos os educadores e agentes populares nos anos de 2007 e 2008, como parte do projeto político-pedagógico de formação do movimento, deixando muito evidente que o acesso aos livros é um fator determinante na prática da leitura⁷.

Em outra questão tentamos identificar quais os hábitos mais comuns destes educadores, e perguntamos com qual frequência iam a determinados estabelecimentos ou instituições. Obtivemos um conjunto de respostas que evidenciam que a frequência a espaços culturais, tais como cinemas e teatros, não faz parte do cotidiano da maioria dos integrantes do MOVA-Guarulhos. Entre os que declararam ir frequentemente a esses espaços, 5% deles afirmaram ir ao cinema, 3% ao teatro e 7% a shows de música ou dança. No outro extremo da escala de frequência, 64% declararam que raramente ou nunca vão ao cinema, 68% ao teatro e 60% a shows de música

⁷ Os lidos distribuídos e estudados em 2007 foram *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire e *Paulo Freire para educadores*, de Vera Barreto. Em 2008, a distribuição priorizou leituras de fruição com as obras: *Quando o carteiro chegou – Monteiro Lobato*, organizado por Rolf Mario Treuherz, *Três Marias de Cecília*, da própria Cecília Meireles e organizado por Marcos Antonio de Moraes e *Este seu olhar*, uma coletânea de relatos autobiográficos de escritores famosos, organizada por Regina Zilberman. Todos os livros são da Editora Moderna.

ou dança. Contudo, quando consultamos quantos ouviam noticiários no rádio, 59% afirmaram ouvir com frequência e 27% ouvir às vezes. Quando consultados se ouviam outros programas de rádio, 41% afirmaram fazê-lo com frequência e 35%, às vezes. Na questão referente à televisão, 66% declararam assistir vídeos de filmes com frequência, e 26% afirmaram assistir às vezes. Em relação aos noticiários na televisão, 84% afirmaram assistir com frequência e 13% assistiam às vezes.

Com esses dados podemos perceber que o acesso aos bens culturais mais em voga na contemporaneidade acontece dentro de casa e implica em escassos investimentos. Há algumas pistas que justificam esse fato. A primeira diz respeito diretamente à facilidade do acesso aos vídeos, notícias e músicas em casa por meio de aparelhos como a televisão, o rádio, o computador (com acesso à internet), enfim, equipamentos cuja aquisição e manutenção tem se tornado cada vez mais acessíveis. Em segundo lugar, a falta de opções de espaços culturais formais nas proximidades, uma vez que a maioria dos sujeitos que responderam aos questionários vive na periferia da cidade, onde tradicionalmente há escassez desses espaços, e, mesmo entre aqueles que estão mais próximos dos bairros centrais, há de se considerar que o município de Guarulhos ainda carece de equipamentos públicos que promovam o acesso a bens culturais. Em terceiro lugar, o custo atribuído a essas atividades fora de casa é um elemento importante na definição de tais hábitos da população.

Questionados sobre a prática de visitação a espaços culturais formais, apenas 7% afirmaram visitar museus com frequência. Porém, quando perguntamos quantos frequentam igrejas ou cultos religiosos, 62% afirmaram o fazer frequentemente.

Algumas hipóteses explicam essa diferença. Primeiramente, que as pessoas têm uma religião e faz parte de seus preceitos frequentar suas reuniões. Poderíamos até destacar que o número de igrejas é muito maior que o de museus, logo, o acesso seria mais fácil. Entretanto, a questão é mais complexa que a aparente diferença quantitativa de distribuição dos espaços – museu e igreja – na cidade e está intimamente ligada ao acesso.

A dificuldade de acesso ao museu não permite criar uma cultura de frequentadores de espaços culturais, uma vez que há poucas opções para tal e a formação de público, seja na igreja, no cinema ou no teatro está diretamente relacionada à presença desses equipamentos nas comunidades. O que queremos dizer é que, embora a frequência a igrejas e a museus sejam duas práticas culturais incomparáveis, a disparidade entre o número de espaços religiosos e de espaços museológicos numa cidade, assim como de outro espaço cultural qualquer, provoca nossa reflexão sobre os sentidos atribuídos, pelas comunidades e pelo poder público, aos espaços que merecem ser construídos, preservados e frequentados. Além disso, há de se problematizar também os sentidos e valores que tem sido atribuído a tais práticas culturais na formação, inclusive escolar, dos sujeitos.

Finalizando esse eixo, 21% dos educadores afirmaram não usar o computador; 29% utilizavam para atividades do próprio MOVA e apenas 9% para entretenimento. Destes, 27% declararam usar o computador diariamente e 22% de uma a duas vezes por semana. Quando perguntados se enviam e recebem *e-mail*, praticamente metade (46%) informou que utilizam tal tipo de comunicação.

Assim, desse bloco geral que fez um apanhado sobre os hábitos de cultura, entretenimento e lazer, podemos destacar que as opções oferecidas na região do bairro dos Pimentas, e na cidade de Guarulhos como um todo, ficam muito aquém das necessidades dos educadores do MOVA e faz-se necessário incentivar e cobrar políticas públicas de acesso a esses bens. Como também se faz necessário um trabalho de educação e valorização desses bens culturais junto às escolas, comunidades e famílias, tornando-os uma conquista efetiva e reconhecida.

O perfil de educador evidenciado nestas questões aponta para uma pessoa que lê frequentemente jornais e revistas, além disso, lê uma quantidade razoável de livros, mesmo que sugeridos, porém frequenta pouco o cinema, teatro, shows musicais, espetáculos de danças e museus, informando-se e entretendo-se com mais frequência pelas culturas radiofônicas e televisivas, uma vez que, nem mesmo o computador e a *internet* são bens acessíveis.

Aspectos de atuação do educador alfabetizador

Neste eixo separamos as questões relacionadas diretamente à atuação do educador junto à sua sala de MOVA. Quase a totalidade de educadores (94%) afirmou estar preparada “para dar aulas no MOVA”.

Quando consultados se sua sala participava de mostras e eventos organizados pela SME (Secretaria Municipal de Educação), 73% afirmaram participar dessas atividades, o que demonstra que as ações do movimento de alfabetização não são isoladas das demais ações promovidas por aquela Secretaria e que a participação em tais eventos constitui uma forma de divulgação do trabalho realizado pelo Programa para os demais educadores da rede pública municipal, ao mesmo tempo em que os coloca em contato com as ações que acontecem nas escolas.

Em relação à preferência de materiais didáticos utilizados em sala de aula, a variedade de respostas foi grande, de modo a não existir uma preferência: 23% afirmaram usar livros diversos; 20% usavam revistas; 18%, jornais; 16%, materiais cedidos pela Prefeitura de Guarulhos; 10% afirmaram usar livros didáticos; e 13% utilizavam outros materiais. Quando perguntados qual o assunto mais trabalhado em sala, também houve uma diversidade de respostas, entre as quais destacamos as de maior ocorrência de conteúdos informados: 23% de conteúdos de educação; outros 23% de meio ambiente; 18% de política; 18% saúde; 10% de saúde pública; e 6% com outros conteúdos. A grande diversidade de materiais e de temas trabalhados é mostra de que o MOVA-Guarulhos desenvolve-se sem a preocupação de construir uma unidade de conteúdos programáticos e metodológicos, restando a cada educador a autonomia de decidir sobre os elementos concretos de execução do trabalho em sua sala de aula.

Quando consultados se seus educandos participavam da elaboração das aulas, 62% dos educadores afirmaram que sim, 30% responderam negativamente e 8% não souberam responder. Com relação à participação da sala de MOVA em atividades fora do próprio MOVA, 23% dos educadores responderam não participar; 17% frequentavam teatros e cine-

mas; 20% frequentavam festas; 13% participavam de encontros religiosos; 16% visitavam exposições e 11 % outros espaços.

Até aqui o que podemos constatar é que a maioria dos educadores participa das mostras e eventos promovidos pela Prefeitura de Guarulhos. Em relação aos materiais e assuntos abordados em sala de aula, verifica-se uma heterogeneidade de respostas. Além disso, constatamos que a maioria dos educadores abre suas aulas para a participação de seus educandos, embora não tenha sido explicitado como essa participação acontece, e que a maioria participa de atividades fora do MOVA, demonstrando haver uma relação de comunidade além do ofício de ensinar e aprender a ler e escrever. Curiosamente o percentual de frequência das turmas de alfabetização a teatros e museus (17%) é superior ao percentual obtido no eixo que investigou a frequência dos educadores a esses mesmos espaços (8%). A aparente inconsistência desses dados oculta uma faceta da realidade do movimento: a valorização de algumas vivências culturais como prática educativa impulsiona educadores e educandos para experimentar algo inédito ou pouco frequente para ambos. A visita a exposições, teatros e museus é uma mostra disso, ou seja, há uma significativa parcela de educadores que tem acesso a esses espaços apenas na condição de responsáveis por uma turma de educandos em atividades promovidas como parte de um projeto da entidade ou por iniciativa do próprio educador ou do agente popular.

No que diz respeito ao vínculo dos educadores com a comunidade e sua sala de MOVA, 48% afirmaram residir na região, 19% trabalhavam no entorno e 13% informaram ter ali familiares. Percebemos, então, que a maior parte deles possui algum tipo de vínculo com a comunidade em que estão inseridos, e isto é um princípio básico na escolha do educador, o conhecimento dos seus educandos, de seus modos de viver.

Por fim, 69% dos educadores afirmaram participar de algum tipo de organização social. Sendo que 33% afirmaram participar de Associações Religiosas, 24% de Associações de Moradores, 18% de Organizações Não Governamentais, 17% de Grupos ligados ao atendimento de crianças e jovens, 6% de Partidos Políticos e 2% de outras instituições.

Concluindo esse eixo, podemos notar que os educadores possuíam forte vínculo com sua comunidade, participando e interagindo com ela a partir das salas do MOVA e atuando em diversas organizações sociais. Embora os dados apresentados no Aspecto Formação revelem que a maior parte dos sujeitos não teve acesso à formação para docência, trata-se de um grupo que se demonstra preparado para tal exercício.

Considerações Finais

Os dados apresentados nos permitem afirmar que a análise do perfil do educador do MOVA-Guarulhos, como um militante ou ativista, demanda maior aprofundamento no que diz respeito à figura de educador popular e à sua trajetória formativa.

A ideia de que os movimentos sociais de educação popular utilizam a alfabetização como um instrumento político de emancipação das classes populares é lugar comum nos discursos dos mais distintos sujeitos que tomam parte da ação. Desde os fundamentos teóricos proferidos por Paulo Freire, referência primordial da educação popular, que assevera:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1989, p.13).

Até os documentos legais que regulamentam o funcionamento do Programa, tal como a Portaria 4/2002-SE que estabelece como objetivos do MOVA-Guarulhos:

- Propiciar a jovens e adultos analfabetos o acesso à escolarização, capaz de permitir o domínio da leitura e da escrita, assim como outros conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento global do educando, de forma a viabilizar o prosseguimento dos estudos, **numa perspectiva de aquisição da cidadania e do desenvolvimento da consciência crítica do educando.** [...]
- Desenvolver uma metodologia de Educação de Jovens e Adultos que leve em consideração as reais necessidades do aluno, partindo da realidade deste e **respeitando seu processo de conhecimento; não se reduzindo, portanto, a uma reposição de escolaridade ou a uma educação compensatória.** (GUARULHOS, 2002, p.2. Grifos nossos).

A partir de tais ideias, consubstanciadas no esforço de promover “o desenvolvimento da consciência crítica do educando” por meio de uma educação popular que supere a lógica da suplência, o MOVA-Guarulhos vem se constituindo. A lógica da suplência, ainda presente em ações voltadas para a elevação de escolaridade de jovens e adultos, inspira ações cada vez mais rápidas, com menor custo e maior rendimento, ou seja, certificação em tempo bem reduzido para “suprir o tempo perdido”, mesmo que isso custe um aprendizado precário ou desvinculado dos interesses do sujeito. Em seu lugar, o Programa MOVA-Guarulhos tem tentado construir uma ação educativa que respeite o processo de conhecimento dos alfabetizandos, especialmente quanto aos tempos e ritmos de aprendizagem e aos conteúdos de interesse da comunidade, metodologicamente tratados pelo uso de temas geradores como norteadores dos planejamentos de aula. Assim, a atuação do educador como militante é essencial no ato de alfabetização como instrumento político de transformação social. E, por meio dos dados obtidos por esta pesquisa podemos afirmar que esse educador tem um envolvimento com sua comunidade, seja morando ou trabalhando. Além disso, a maioria participa de organizações sociais, entidades e/ou instituições em sua comunidade. A falta de equipamentos públicos de fins culturais pode ser um obstáculo tanto para a formação desse educador quanto no trabalho de transformação junto aos educandos. No entanto, essa escassez de equipamentos poderia ser uma pauta mobilizadora do MOVA-Guarulhos como movimento social.

Porém, o que identifica sua atuação como militante ou ativista é a concepção que esse educador tem do MOVA-GUARULHOS. Nesse sentido, esse educador precisa ter clareza quanto à função social desse movimento. Somente pertencer à comunidade e ser um bom alfabetizador não faz desse educador um militante, ainda que sejam fatores primordiais na construção de um movimento social de alfabetização.

A consciência de classe dos sujeitos que compõem o movimento, expressa na coerência de suas ações pela construção de uma sociedade mais igualitária, deveria ser o elemento mais revelador da natureza de movimento social deste programa de alfabetização, independentemente da gestão que lhe ofereça ou lhe negue parceria (DIAS, 2011, 42-43).

O que pode caracterizar o MOVA e seus educadores como militantes ou ativistas são suas ações dentro do movimento, e sua percepção desse movimento, sua função social, singularidades que fundam sua natureza e sentido. Todavia, os dados obtidos a respeito da ajuda de custo podem apontar para educadores que atuem como ativistas da alfabetização, tendo no MOVA uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho, e não um espaço de militância, consagrando a lógica neoliberal de desresponsabilização do Estado, que transfere para a sociedade sua responsabilidade, no caso, a educação. “Porém, mais importante do que a prefeitura reconhecer o MOVA como movimento social é o próprio movimento se reconhecer como tal” (Dias, 2011, p.40). Quanto a isso concordamos com Gohn ao afirmar que:

A participação da sociedade civil nas novas esferas públicas – via conselhos e outras formas institucionalizadoras – também comporta uma premissa básica: seu objetivo não é substituir o Estado, mas lutar para que este cumpra seu dever de propiciar educação de e com qualidade para todos (GOHN, 2010, p.64).

O MOVA como uma política pública de superação do analfabetismo não extingue necessariamente o seu caráter de movimento social. O que há de se investigar, a partir dos dados aqui apresentados, é a reflexividade do educador do MOVA-Guarulhos a respeito das potencialidades do Programa no fomento da mobilização social que tem nele próprio um militante a ser revelado. Inerentemente a esse ponto de reflexão, há de se pensar também na autonomia do movimento e a sua relação com a autonomia dos sujeitos que o compõem.

Tem uma outra coisa, a autonomia dos movimentos. O Pedro Pontual fez a sua tese sobre o MOVA e a conclusão que ele tirou foi que os movimentos populares se constituíram num grande ator social, em São Paulo, a partir do MOVA. Quer dizer, uma outra qualidade de movimento, o MOVA fortaleceu 97 entidades que fizeram essa parceria (GADOTTI, 2004, p.25).

Finalizando, o que caracteriza o perfil do educador do MOVA-Guarulhos como um militante são suas escolhas e ações, as quais determinam a percepção que o sujeito tem desse movimento. Apesar da influência exercida pela formação oferecida pela SME, suspeitamos que a concepção de Movimento de Alfabetização seja fundamentalmente determinada pela própria atuação de cada sujeito no movimento. Sua trajetória de vida e a conjuntura aqui analisada fornecem subsídios para essa atuação.

Se encarado apenas como um programa voltado para a superação do analfabetismo ou como uma fonte de renda, teremos então um ativista; se percebido como um espaço de intervenção política para construção de uma sociedade que supere não só o analfabetismo, mas que perceba o vínculo deste com as desigualdades sociais, culturais e econômicas do País e busque superá-las num todo, podemos ter um militante.

Assim, o que podemos concluir das análises aqui realizadas é que os educadores podem ser considerados militantes. No entanto, a percepção de agente transformador da sociedade cabe aos próprios educadores assumir essa condição. E assumida essa condição de militante, com atuação política de suas entidades e organizações, identificando a função social do Programa MOVA como uma possibilidade de transformação da e na sociedade, aí sim, podemos pensar o MOVA-Guarulhos como movimento social. Logo, não existe movimento social, se não houver militância.

Referências Bibliográficas

BORGES, Liana. O papel do poder público e da sociedade civil. In: SANTOS, Maria Alice de Paula (Org.). **MOVA em Movimento**. Porto Alegre, RS: Ação Educativa; Instituto Paulo Freire; Secretaria de Estado de Educação-RS, 2004.

COSTA, Patrícia Claudia da. **Sem medo de ser falante: conquistas da oralidade por educandas idosas do MOVA-Guarulhos**. [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, 197pp.

DIAS, CESB. **MOVA-Guarulhos: educação formal ou não-formal**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Guarulhos (SP): Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, 2011. 72pp.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. MOVA – parcerias e participação popular. In: SANTOS, Maria Alice de Paula (Org.). **MOVA em Movimento**. Porto Alegre, RS: Ação Educativa; Instituto Paulo Freire; Secretaria de Estado de Educação-RS, 2004.

GADOTTI, Moacir. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.2, p.20-31, maio-ago 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010

GUARULHOS. Decreto 21.544, de 14 de março de 2002. Dispõe sobre a instituição do programa denominado Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Guarulhos – MOVA-GUARULHOS e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Guarulhos, SP, 15 mar. 2002, p.02.

_____. Lei 7.113, de 07 de janeiro de 2013. Institui o Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de Guarulhos – MOVA e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Guarulhos, SP, 08 jan. 2013, p.02.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 477-499, maio. 2013.

SANTOS, Maria Alice de Paula (Org.) **MOVA em Movimento**. Porto Alegre, RS: Ação Educativa; Instituto Paulo Freire; Secretaria de Estado de Educação-RS, 2004.

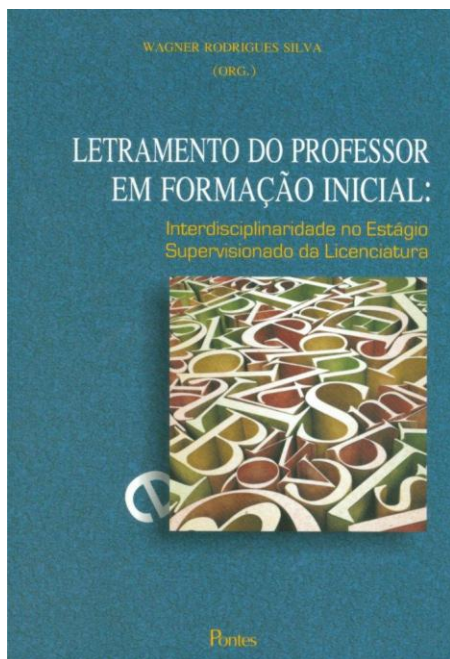
SALOMÓN, Leticia. O Papel da Sociedade Civil na Construção da Democracia In: PONTUAL, Pedro, IRELAND, Timothy (Org.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2006.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS: CONCEBENDO O OBJETO SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM



SILVA, Wagner Rodrigues. (Org.)
Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas: Pontes, 2012. 330 p.

Resenhado por:

Marília Curado Valsechi*

Universidade Estadual de São Paulo

Esta obra reúne onze artigos que tomam o estágio curricular supervisionado na formação docente em distintas licenciaturas como objeto de pesquisa. Trata-se de uma valiosa contribuição dos estudos da linguagem para compreensão do estágio supervisionado (doravante ES), tradicionalmente abordado por pesquisas da área da Educação. Ao trazer o olhar da Linguística Aplicada, a obra não só enriquece a descrição do fenômeno sob estudo, como contribui para uma reflexão crítica acerca dos modelos de ES, tão relevantes para a formação docente e, paradoxalmente, tão desvalorizados no cenário educacional, muitas vezes, pelos próprios agentes envolvidos.

O livro está dividido em cinco partes, precedidas de uma apresentação, introdução e a “organização dos capítulos”. Cada parte compartilha do início do título “Práticas de escrita na formação do professor”, e o restante refere-se às diferentes áreas em que tais práticas escritas, no contexto do ES, são descritas e analisadas¹: “da licenciatura em língua materna” (parte II), “de licenciaturas em língua estrangeira” (parte III), “em diferentes licenciaturas²” (parte IV). O curioso desta divisão é a inclusão do capítulo “Estágio Supervisionado de ensino de literatura: oficina de práticas de linguagens” na parte IV, em vez de ser contemplado na parte II. Tal deslocamento pode, à primeira vista, reforçar uma visão equivocada de que ensino de língua deve ser separado do ensino de literatura, o que justifica até a recorrente subdivisão de professor de gramática e produção de texto, de um lado, e professor de literatura, de outro. Concepção que, na leitura do referido capítulo, não se sustenta, visto que é o trabalho com a linguagem, em especial a literária, o ponto central do trabalho pedagógico apontado pela autora.

Apesar da diversidade de abordagens teóricas, os autores partilham da perspectiva sócio-interacionista da linguagem e dos gêneros discursivos, pertencentes à teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, bem como da noção de gêneros catalisadores, de Signorini (2006, p. 8), correspondente a “formas linguísticas que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes³.” Interessante ressaltar, entretanto, que, embora seja bastante mencionada⁴ a potenciali-

¹ À exceção do primeiro e último capítulo, respectivamente intitulados “Práticas de escrita na formação inicial do professor nas licenciaturas” e “Práticas de escrita na formação do professor em serviço”. Estes são os únicos capítulos que constituem exclusivamente a primeira e a última parte do livro.

² Incluem, nessa parte, estudos voltados para as práticas escritas nos estágios supervisionados na Educação à distância, bem como nas licenciaturas em história, geografia e matemática.

³ Tal citação da autora aparece repetidas vezes na obra (em seis capítulos). Por se tratar de uma obra única, ainda que tecida a várias mãos, tal reiteração parece dispensável. Seria suficiente a menção na introdução ou no primeiro capítulo – como, de fato, acontece – com uma observação do organizador de que quando os autores mencionassem “gêneros catalisadores” seria essa concepção de que estariam tratando.

⁴ A respeito do gênero exemplificado, vale a pena retomar o comentário de uma autora, que afirma que “se bem utilizado, o relatório potencializa os alunos-mestre a repensarem criticamente o trabalho pedagógico observado

dade do gênero como catalisador, faltam exemplos na coletânea que demonstrem a efetividade dos gêneros sob estudo na concretização de ações consideradas mais produtivas para o processo formativo docente.

O papel peculiar do estágio na formação docente é apontado já na apresentação, em que a pesquisadora Angela Kleiman o define como um espaço de interação, de letramento e de pesquisa, singular na “passagem do aluno de uma esfera de atividades que exige práticas letradas acadêmicas, para outra, a profissional escolar, que demanda outras práticas”. (p.11). É no primeiro e nono capítulos que a perspectiva dos estudos de letramento é articulada com o ES; os demais podem ser lidos como contribuições para o letramento do professor visto que as análises de gêneros de narrativas escritas (relatórios, planejamentos, diários reflexivos), principalmente o relatório de estágio, podem levar a reflexões a respeito de mudanças na formação docente. Nesse sentido, o segundo e terceiro capítulos enfocam apropriações dos saberes acadêmicos, evidenciadas nos relatórios, no processo de didatização de objetos de ensino ligados à produção escrita e à gramática, no capítulo dois, e aos gêneros textuais em atividades de leitura, nos três. Neste, a autora evidencia a predominância do ensino sobre o gênero em vez da leitura de um texto pertencente a um determinado gênero discursivo, ao passo que, naquele, ressaltam-se as estratégias adotadas pela estagiária e a coexistência do que é considerado inovador com o tradicional. Ambos chamam atenção para a necessidade de reflexão quanto à relação entre teoria e prática. Tal relação é tema do capítulo quatro, em que os autores relacionam a lacuna entre a “absorção” – nas palavras dos autores – dos saberes teóricos pelos estagiários e a “frágil” transposição didática desses saberes a falhas na formação inicial, especificamente na distribuição desigual entre disciplinas ditas “teóricas” e “práticas” e sugere a construção de modelos didáticos como alternativa para modificar esse quadro.

Na parte voltada para a área de língua estrangeira (LE), a obra enfoca as representações construídas pelos professores em formação inicial quanto às

ou desenvolvido, colaborando para motivá-los a se qualificarem e a se aperfeiçoarem profissionalmente.” (p. 183) A pergunta que fica aguardando resposta é: e o que seria um relatório “bem utilizado”?

experiências vivenciadas no ES ou quanto ao próprio estágio. Nos capítulos cinco e seis, as autoras partem da teoria da Análise do Discurso (AD), para investigar, no primeiro caso, as imagens do formador, da aula de língua inglesa, do conceito de “boa aula”, do papel do plano de aula e da imagem que os estagiários fazem de si mesmos como docentes de LE em diários reflexivos elaborados por estes; no sexto capítulo, a constituição das identidades profissionais docentes é analisada por meio do discurso de professores de LE em formação inicial em uma Comunidade de Prática virtual, a plataforma Moodle, criada para ampliar a interação destes com a formadora, de maneira reflexiva e colaborativa. No sétimo capítulo, as concepções dos estagiários analisadas nos relatórios, tanto no que diz respeito à trajetória que os levou para a referida licenciatura quanto ao papel do ES, fornecem elementos que podem contribuir para a construção de um modelo de formação mais produtivo, bem como para a valorização dos estágios.

A relevância do estágio e a necessidade de mudança de olhar em relação a este também é apontada no oitavo capítulo, que aborda um contexto de ensino à distância. Os desafios desse contexto ligados à formação docente vão além dos apresentados pela modalidade presencial, pois ainda inclui a dificuldade de acesso e manuseio desse meio, o que é apontado como hipótese para o baixo número de questionários respondidos pelos licenciandos disponibilizados na plataforma virtual. Ressalta-se que, embora se trate de uma licenciatura em biologia, as demandas específicas da prática docente nessa disciplina não são objeto de análise dos relatórios ou dos questionários analisados nesse capítulo, diferentemente do seguinte, em que os autores analisam propostas de produção escrita em aulas de Geografia, História e Matemática, elaboradas pelos estagiários, apresentadas nos relatórios. Ancorados pela teoria dos gêneros discursivos e dos estudos de letramento, os autores evidenciam atividades pouco produtivas para as práticas de escrita e apontam para a necessidade de o professor em formação dessas disciplinas conhecerem melhor os gêneros mediadores do seu trabalho didático. No penúltimo capítulo, a autora apresenta como uma

disciplina responsável pelos ES permitiu aos licenciandos a elaboração de diferentes sequências didáticas que deram origem às oficinas de literatura em escola de educação básica. O trabalho iniciou de um levantamento, feito pelos estagiários, a respeito da concepção que alunos da educação básica apresentavam sobre literatura, para posterior desenvolvimento das oficinas. A obra se encerra com o único capítulo que não aborda a formação inicial, mas a continuada. Neste, as autoras analisam os relatos de prática pedagógica solicitados pelo programa GESTAR, evidenciando um sub uso de tal gênero, visto que este parece ser mais utilizado para cumprir uma exigência do programa do que como instrumento a partir do qual os cursistas se posicionariam de maneira crítica frente aos materiais da formação. As autoras chamam a atenção para a necessidade de tomar como objeto de ensino, além de aspectos teórico-metodológicos relevantes para a formação docente, os gêneros que são exigidos que os professores produzam no contexto formativo.

Os artigos são oriundos de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo “Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados”, coordenado pelo organizador da obra e sediado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), que conta com pesquisadores de outras instituições (UFGD, UFU), além de trabalhos de pesquisadores convidados (da UFMT e UNIPAMPA). O diálogo dos textos escritos por sujeitos de diferentes instituições contribui, de maneira ímpar, para o (re)conhecimento tanto dos aspectos recorrentes quanto dos idiossincráticos dos ES em diferentes licenciaturas do país.

É inegável a contribuição da obra, como já destacado, para os estudos que se preocupam com a formação do professor, especificamente, a inicial, o que faz da coletânea leitura essencial para todos os pesquisadores da área.

Referências Bibliográficas

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores: letramento & formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



CONVERSAS COM PÓS-GRADUANDOS



BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2010. 124 p.

Resenhado por:

Mariana Silva Santos

Universidade Federal de Ouro Preto

Conversas com pós-graduandos, de autoria Zaia Brandão, é composto por cinco capítulos, que correspondem a cinco ensaios, em que a autora aborda temáticas relativas ao ofício do pesquisador, baseada em sua experiência como pesquisadora e orientadora de discentes. No decorrer da obra, a autora trata de questões referentes ao ofício do pesquisador, sobretudo o pesquisador iniciante. A procura pela bibliografia, a metodologia e a prática interdisciplinar na pesquisa em educação são alguns tópicos discutidos por Brandão.

No primeiro capítulo, *Conversas com pós-graduandos (sobre leituras, trabalhos acadêmicos e pesquisa em educação)*, a autora discute alguns problemas enfrentados pelos estudantes de pós-graduação, aqueles que, normalmente, são considerados pesquisadores iniciantes. Uma boa pós-graduação, afirma Brandão, não pode prescindir de uma familiarização intensa com a literatura da área (BRANDÃO, 2010, p.15). Essa intimidade será adquirida por meio da construção do *habitus* científico, que significa conhecer as obras importantes da área por meio de uma imersão na biblioteca, de um exercício de curiosidade e pesquisa (BRANDÃO, 2010, p.17). A noção de *habitus* empregada pela autora advém de Bourdieu, e pode ser traduzida pelas experiências vivenciadas pelo sujeito, experiências essas que estruturam internamente sua subjetividade, constituindo uma matriz de percepções e apreciações que orientaria as ações do sujeito nas situações subsequentes (NOGUEIRA, 2006, p.28). Esse *habitus* acabará por desenvolver no pesquisador um faro intelectual (BRANDÃO, 2010, p.22). O conhecimento dos autores, no entanto, não deve ser transformado num processo sem fim de citações no trabalho acadêmico. Essas não devem ser utilizadas apenas para aumentar ou adensar o texto, mas para recorrer a um argumento de autoridade, referir-se originalmente a algum assunto, exemplificar, ou ainda colocar uma epígrafe (BRANDÃO, 2010, p.20).

O segundo capítulo, *Entre questionários e entrevistas*, tem como foco os cuidados necessários à utilização de entrevistas e questionários. Para atender a essa proposta, ela inicia a discussão criticando os antagonismos micro/macrossocial, qualitativo/quantitativo, no que se refere à análise de fenômenos sociais. Esses seriam, segundo Brandão, complexos demais para serem analisados a partir de uma ortodoxia metodológica. O monismo metodológico e a aceleração inadequada, explicados a seguir, são atitudes equívocas para a prática da pesquisa. A autora utiliza Bourdieu para afirmar que o monismo metodológico é resultado da *arrogância da ignorância*, e que o pesquisador opta pelo método quantitativo ou qualitativo pela incapacidade de trabalhar com o outro (BRANDÃO, 2010, p.32).

A autora chama a atenção para a aceleração inadequada em dois momentos cruciais da pesquisa: o da delimitação do objeto e o da análise e interpretação dos resultados. Adquirir rigor científico também pode se configurar numa dificuldade, uma vez que tal atividade exige tempo e esforço, e a consciência de que os materiais de pesquisa não são dados, mas construídos (BRANDÃO, 2010, p.33-35). O trabalho de pesquisa não pode prescindir de uma teoria colocada *a priori*, mas ela pode e deve ser testada pelo trabalho de campo (BRANDÃO, 2010, p.38). A fim de dizer qual instrumento é mais adequado em cada caso, Brandão estabelece uma diferença entre entrevistas e questionários a partir de Blanchet & Gotman (1992). Questionários seriam utilizados quando o pesquisador conhece o mundo de referência, enquanto entrevistas são mais úteis quando se ignora o mundo de referência (BRANDÃO, 2010, p.45). Ambos, questionários e entrevistas, precisam ancorar-se em categorias que, quando bem definidas, asseguram a consistência dos dados produzidos, possibilitando análises e interpretações mais densas (BRANDÃO, 2010, p.47).

O terceiro capítulo, *A construção de um objeto de pesquisa (problematizando a interdisciplinaridade)*, trata sobre a temática da interdisciplinaridade. Mesmo acreditando na importância da prática, a autora chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao empregá-la. A importância da prática seria, portanto, assegurada pela flexibilização das fronteiras entre as áreas do conhecimento, o que exige que os pesquisadores se atentem ao que tem sido produzido acerca de seus objetos por outras áreas ou campos do conhecimento. Alerta, ainda, que apenas utilizar o vocabulário e algumas referências de uma área específica não determina uma prática interdisciplinar consistente, mas práticas de pesquisa pouco rigorosas (BRANDÃO, 2010, p.58/59). A autora discute alguns autores que se posicionam acerca da interdisciplinaridade, a saber: Luiz Eduardo Soares (1991), que afirma ser necessário que a interdisciplinaridade se ancore em um campo disciplinar (BRANDÃO, 2010, p.60); Bourdieu (1990), para o qual a interdisciplinaridade requer uma cultura teórica que garantirá opções teórico-metodológicas adequadas aos problemas de pesquisa (BRANDÃO,

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 505-510, maio. 2013.

2010, p.61); e Viviane Isambert-Jamati (1992), que defenderá a interdisciplinaridade na pesquisa em educação (BRANDÃO, 2010, p.61). Brandão discute acerca de dois entraves existentes no que se refere à interdisciplinaridade. O primeiro refere-se ao risco de unir disciplinas que não tenham congruência para explicar fenômenos educacionais e, o segundo, aos limites impostos pela especialização disciplinar para esse mesmo fim (BRANDÃO, 2010, p.62). Para ilustrar essa questão, a autora expõe uma experiência de pesquisa em que ela relacionou História e Educação para problematizar a responsabilidade atribuída aos Pioneiros da Educação Nova pela construção de um sistema público de ensino no Brasil. Na leitura e na utilização das fontes de sua pesquisa, e a partir de movimentos de questionamento e problematização das ideias de Paschoal Lemme – que era partidário de uma visão de esquerda e propunha uma modernização da escolarização – a autora aprimora sua maneira de pesquisar, buscando na própria História outras perspectivas (como a historiografia que relaciona História e Memória) e produzindo um resultado mais satisfatório. Esse processo é denominado por ela de *mergulho disciplinar* (BRANDÃO, 2010, p.70), que no caso específico dessa experiência relatada deu-se pelo aprofundamento na leitura de historiadores de ofício a fim de melhorar a reflexão sobre problemas teóricos do campo da educação (BRANDÃO, 2010, p.72). A conclusão desse ensaio é feita com uma questão acerca da capacidade dos programas de pós-graduação em fornecer cultura teórica aos seus estudantes (BRANDÃO, 2010, p.75). No capítulo quatro, *A teoria como hipótese*, Brandão aborda duas características do campo científico atual: a flexibilização das fronteiras entre as áreas do conhecimento e a flexibilização da noção de verdade científica (BRANDÃO, 2010, p.84). Segundo a autora, há uma recorrente afirmação de que a pesquisa educacional tem se revestido de pouca consistência e de uma ausência de tradição teórica. Tende-se a reproduzir teorias em vez de operar criticamente com as referências teóricas (BRANDÃO, 2010, p.86). Em decorrência dessa parca consistência teórica e reafirmando a necessidade da prática interdisciplinar, Brandão afirma que a pesquisa em

educação depende de outras áreas (BRANDÃO, 2010, p.87). A autora desenvolve uma reflexão sobre o processo de constituição da pesquisa em educação como campo especializado, a partir de três momentos: a procura do estatuto científico; a procura da identidade científica; a procura de uma hegemonia teórica (BRANDÃO, 2010, p.87). No que se refere à procura do estatuto científico, afirma que o principal objetivo é a experimentação, representada pelas ações de explorar e provar. O estatuto científico acredita na neutralidade, na separação entre o sujeito que investiga e o objeto de investigação. (BRANDÃO, 2010, p.88). Quando trata da procura da identidade científica, um dos pressupostos é o de que se deve explicitar o lugar de onde se fala, ou seja, não se parte para a empiria sem uma teoria (BRANDÃO, 2010, p.90). Quando se detém na explicação do último momento, o da procura da hegemonia teórica, destaca a crescente importância da fala hegemônica dentro de uma comunidade especializada, que constitui um público consumidor de uma fala comum (BRANDÃO, 2010, p.91). A hegemonia teórica instaura uma disputa teórica a fim de definir qual o melhor parâmetro teórico-metodológico para um campo, o que faz com que a teoria assuma um tom de verdade (BRANDÃO, 2010, p.92). Brandão refuta a noção de teoria como explicação do real, afirmando que, para ela, a teoria é sempre uma hipótese (BRANDÃO, 2010, p.95). Afirma ainda que, quanto mais atingimos o conhecimento, mais temos noção da nossa ignorância (BRANDÃO, 2010, p.96).

O quinto e último capítulo, *Para além das ortodoxias (a dialética micro/macro na sociologia da educação)*, aborda uma questão já tangenciada anteriormente no livro em questão, da necessidade de superação do antagonismo entre as perspectivas micro e macrosociológicas na sociologia da educação (BRANDÃO, 2010, p.102). Há um movimento denominado *novas sociologias* ou *novo movimento teórico* que exclui essa dicotomia entre micro e macrosocial, afirmando que o coletivo é individual e que o micro forma o macro (BRANDÃO, 2010, p.106).

Existem, segundo Brandão, duas posições epistemológicas polares sobre as perspectivas micro/macro. A primeira pretende construir teorias gerais sobre

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 505-510, maio. 2013.

as relações sociais, centralizando-se nas estruturas da sociedade (BRANDÃO, 2010, p.106). A segunda descarta noções gerais para definir a sociedade, adotando para análise fragmentos microsociais (BRANDÃO, 2010, p.107). A autora cita o sociólogo americano Jeffrey C. Alexander para abordar o novo movimento teórico. No contexto do pós-Segunda Guerra surgem, segundo ele, perspectivas microsociais de inspiração fenomenológica, como a teoria das trocas, o interacionismo simbólico e a etnometodologia (BRANDÃO, 2010, p.108). Surgem, por outro lado, perspectivas macrosociais, defendidas pelos “teóricos do conflito” (BRANDÃO, 2010, p.109). O que Alexander afirma é que o novo movimento teórico intenta juntar essas duas perspectivas objetivando uma melhor compreensão da relação entre o individual e o coletivo, a partir do estudo da cultura. Essa perspectiva do novo movimento teórico, no entanto, não encontrou adeptos entre nós (BRANDÃO, 2010, p.116). Brandão reconhece a necessidade de se articular as duas perspectivas, negando a superioridade de uma ou de outra, mas transfere ao pesquisador a responsabilidade para optar pelo instrumento de análise mais adequado para investigar seu problema, considerando o seu campo de pesquisa (BRANDÃO, 2010, p.121).

Referências Bibliográficas

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.