

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MONICA ABRANTES GALINDO

O professor da escola básica e o estágio supervisionado:
sentidos atribuídos
e a formação inicial docente

São Paulo
2012

MONICA ABRANTES GALINDO

O professor da escola básica e o estágio supervisionado:
sentidos atribuídos
e a formação inicial docente

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de Concentração: ensino de
Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Maria
Lucia Vital dos Santos Abib

São Paulo
2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da universidade de São Paulo

371.126
G158p

Galindo, Monica Abrantes

O professor da escola básica e o estágio supervisionado : sentidos atribuídos e a formação inicial docente / Monica Abrantes Galindo ; orientação Maria Lucia Vital dos Santos Abib. São Paulo : s.n., 2012.

295 p.: il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da universidade de São Paulo)

1. Estágios supervisionados 2. Formação de professores 3. Professores 4. Física – ensino 5. universidade 6. escolas 7. Sentidos – Educação I. Abib, Maria Lucia Vital dos Santos , orient.

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente.** 2012. 295 f. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação. .

Aprovada em 23 /02/2012

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Lucia Vital dos Santos Abib **Instituição:** Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo –USP - SP

Julgamento : Aprovada **Assinatura** _____

Profa. Dra. Elisabeth Barolli **Instituição :** Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – SP

Julgamento: Aprovada **Assinatura** _____

Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazan **Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria – RS

Julgamento: Aprovada **Assinatura** _____

Prof. Dr. Cristiano Rodrigues de Mattos **Instituição:** Instituto de Física – Universidade de São Paulo – SP

Julgamento: Aprovada **Assinatura** _____

Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura **Instituição:** Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo – SP

Julgamento: Aprovada **Assinatura** _____

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Antonio Galindo de Melo e Elisa Abrantes Galindo (*in memoriam*) pelos primeiros sentidos.

Ao Marcos Cesar de Oliveira, por seu carinho e apoio.

À profa. Dra. Maria Lucia Vital dos Santos Abib, amiga orientadora, orientadora amiga. As combinações possíveis de palavras não são capazes de expressar a importância e o significado (ou o sentido?) da sua pessoa, do seu carinho, da sua paciência, da sua competência e do seu trabalho para mim.

Aos professores Dra. Lizete Maria Orquiza e Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura pelas preciosas contribuições na qualificação.

Aos professores Dra. Elisabeth Barolli, Dr. Eduardo Terrazan, Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura e Dr. Cristiano de Mattos pelas preciosas contribuições na defesa.

À profa. Dra. Maria Regina Kawamura, seu exemplo e orientação inicial permitiram que hoje este trabalho se concretizasse.

À profa. Dra. Viviane Moraes, seu rigor teórico, seu garimpo acadêmico transcenderam os limites do seu próprio trabalho.

Ao Grupo de orientandos, colegas, irmãos e verdadeiros parceiros – juntos na empreitada pelo conhecimento, ajudando e sendo ajudados.

À Veridiana Alves Farias, sua generosidade permitiu o desenvolvimento concreto desse trabalho, sua competência e compromisso com a educação o inspiraram, sua amizade e carinho tornaram o caminho mais fácil.

Ao Grupo da EMEF Ibrahim Nobre, equipe gestora, professores e funcionários, pelo apoio, carinho e compreensão.

Aos alunos do curso de Licenciandos em Física e professores parceiros entrevistados.

À Viviane por sua ajuda semanal que deu as condições materiais para que esse trabalho se concretizasse

À Rinalda da Silva Ribeiro, prima, irmã, amiga, seu carinho, alegria e atenção tornam a vida de quem está a sua volta muito melhor.

À Profa. Dra. Aicil Franco, sua generosidade permitiu que a herança do Luiz Paulo pudesse continuar o seu trabalho de pesquisador, contribuindo e inspirando o trabalho de outros.

À Maria Carmem por seu carinho e apoio.

À Maria Helena Storto, que me ajuda a compreender meus próprios sentidos.

Aos amigos e parentes que fazem a vida aproximar-se de algum sentido.

A PEDRA...

O distraído nela tropeçou...

O bruto a usou como projétil.

O empreendedor, usando-a, construiu.

O camponês, cansado da lida, dela fez assento.

Para meninos, foi brinquedo.

Drummond a poetizou.

Já, David matou Golias, e Michelangelo extraiu-lhe a mais bela escultura...

E em todos esses casos, a diferença não esteve na pedra, mas no homem!

Não existe “pedra” no seu caminho que você não possa aproveitá-la para o seu próprio crescimento.

Cada instante que passa é uma gota de vida que nunca mais torna a cair, aproveite cada gota para evoluir...

Das oportunidades saiba tirar o melhor proveito, talvez não teremos outra chance.

Antonio Carlos Viera
Poeta e dramaturgo

RESUMO

GALINDO, Monica Abrantes. **O professor da escola básica e o estágio supervisionado: sentidos atribuídos e a formação inicial docente.** 2011. 295 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Diante da necessidade de reflexão constante sobre os processos de formação docente e do estágio supervisionado como um espaço privilegiado dessa formação, o presente trabalho focaliza sua atenção no professor da escola básica que recebe estagiários em sua sala de aula. Considerando os três atores principais do estágio, o estagiário, o professor universitário das disciplinas responsáveis pelo estágio e o professor da escola que recebe o estagiário, este último tem sido o menos ouvido em termos de trabalhos que discutem o estágio, suas possibilidades e problemas. O professor da escola básica, mesmo não sendo atualmente, na maioria dos casos, um participante envolvido intencionalmente no estágio supervisionado, está envolvido na atividade de formação docente ao receber o estagiário. A questão que nos orientou foi: *Que sentidos professores que ministram aulas de Física no ensino Médio e recebem estagiários em suas salas de aula, atribuem ao estágio supervisionado da Licenciatura de Física e que relações podemos estabelecer entre esses sentidos e a formação inicial docente?* Trabalhamos com uma metodologia qualitativa e nos aproximamos da abordagem sócio histórica, pela preocupação em compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, numa busca de integração do individual com o social. Foram nossos sujeitos professores do ensino médio que ministram aulas de Física, que receberam estagiários em suas salas e que foram considerados, por esses estagiários, professores que os receberam bem. Identificamos cinco sentidos para o estágio supervisionado, atribuídos pelos professores parceiros: espaço de trabalho coletivo; espaço de formação; espaço de satisfação de uma necessidade não individual do professor parceiro; espaço de análise do desenvolvimento profissional docente e de aproximação da universidade com a escola. As implicações dos sentidos dos professores parceiros sobre o estágio supervisionado apontam para três aspectos básicos na formação docente. Primeiro, aumentam a compreensão do que acontece no estágio a partir da visão do professor parceiro. Segundo, há implicações relacionadas com a possibilidade de contribuição para a formação do próprio professor parceiro, pelo contato com o estagiário e do professor universitário responsável pelas disciplinas de estágio supervisionado, pela maior compreensão do estágio, da formação e da prática docente. Sendo esse ganho de compreensão revertido tanto no trabalho de formação quanto no de pesquisa sobre a formação ou sobre a prática docente. E, finalmente, em terceiro lugar, apontando possibilidades e empecilhos determinados pelas instituições envolvidas na adequação de condições para que esse estágio aconteça de maneira mais produtiva, possibilidades que podem ser melhor aproveitadas e empecilhos que precisam ser contestados e questionados nos fóruns adequados. A síntese das implicações desses sentidos para a formação aponta para a necessidade de ações intencionais na direção de uma maior aproximação entre a universidade e a escola, visto que há na situação de estágio e, em especial, no contato com o professor parceiro uma série de possibilidades de atendimento de exigências legais atuais e de atuação para a melhoria da formação inicial e continuada através de uma melhor compreensão dos contextos e das práticas docentes. O olhar mais atento das instituições formadoras e o movimento das políticas educacionais e gerais visando a organização de condições mais favoráveis para a articulação do trabalho em parceria das instituições envolvidas pode efetivar a concretização dessas potencialidades.

Palavras chave: estágio supervisionado; formação de professores; ensino de Física; relação universidade-escola; sentidos; professor da escola básica; professor parceiro.

ABSTRACT

GALINDO, Monica Abrantes. **The teacher of the basic school and the supervised apprenticeship: assigned senses and the initial teaching training.** 2011. 295 f. Thesis (PhD) - Faculdade de Educação, universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Facing the need for constant reflection on the processes of teacher training and supervised apprenticeship as a special area of training, this present paper focuses its attention on basic education teachers receiving trainees in the classrooms. Considering the three main actors of the apprenticeship, the trainee teacher, the university professor of the responsible disciplines for the apprenticeship and the school teacher who receives the trainee teacher, this last has been less heard in terms of papers that discuss the apprenticeship, its possibilities and problems. The basic school teacher even not being currently an intentional participant engaged in supervised apprenticeship is involved in the activity of teacher education when receives the trainee. The question that guided us was: *What sense teachers, who teach physics classes in high school and receive trainees in their classrooms, assign to supervised apprenticeship of the Degree in physics and what kind of connections between these senses and initial teacher training can we establish?* We work with a qualitative methodology and approach of the socio-historic approach, by the concern to understand the investigated events, describing them and seeking their possible connections in a quest for integration of the individual and the social. Were our subjects, teachers who teach high school physics classes who received trainee teachers in their classrooms and were considered by these trainees as teachers who treated them well. We identified five meanings for the supervised apprenticeship, established by the partner teachers: common work environment, formation environment, satisfaction of a no individual need of the partner teacher environment, environment of analysis of the teaching professional development and approximation from the university with the school. The implications of the partner teacher's meanings about the supervised apprenticeship point to three basic aspects on teaching formation. First, it raises the comprehension of what occurs in the training as from the partner teacher's vision. Second, there are implications with the possibility of contribution for the formation of the partner teacher himself, by the contact with the trainee and the university professor responsible for the subjects of the supervised apprenticeship, for a higher comprehension of the apprenticeship, of formation and teaching practice. Being this gain of comprehension reverted as much on the formation work as on the research about the formation or about the teaching practice. And finally, in third place, pointing possibilities and obstacles determined by institutions involved on the adequacy of conditions for this apprenticeship occurs in more productive manners, possibilities that may be better utilized and obstacles that need to be refuted and questioned on the proper forums. The synthesis of the implications of these meanings for the formation points to the necessity of intentional actions on the direction of a larger approximation between the university and the school, since there is in the apprenticeship's situation and, especially, on the contact with the partner teacher a series of possibilities of attendance of legal demands and of actuation for the improvement of the initial formation and continued through a better comprehension of the contexts and of teaching practices. The more attentive look from the formative institutions and the development of educational and general policies aiming the organization of more favorable conditions for the work articulation in partnership of the involved institutions may put into effect the concretization of these potentialities.

Keywords: supervised training/apprenticeship, teacher training, teaching physics, Relationship university-school, senses, basic education teachers, partner-teacher.

Sumário

Apresentação geral	17
Capítulo I – A abordagem sócio-histórica e a pesquisa qualitativa - Metodologia de Pesquisa	28
A perspectiva sócio-histórica.....	30
A abordagem sócio-histórica e a pesquisa qualitativa.....	33
Os sujeitos	41
Instrumentos de pesquisa.....	46
Capítulo II – A atividade segundo Leontiev.....	49
Capítulo III - Significados e sentidos	71
Sentido e palavra	71
Sentido e sujeito	74
Sentido e atividade	75
Sentido e desejo	78
Sentido e saberes	79
Capítulo IV - A formação docente	83
A formação como nascimento	86
Uma nova escola.....	91
Novos tempos	96
Relação universidade-escola – A formação de professores	100
Concepções de formação de professores	109
O professor reflexivo, o professor pesquisador e o professor intelectual- crítico-reflexivo .	112
O estágio.....	120
Capítulo V – O que nos disseram os professores - Análise dos dados.....	133
A atividade.....	133
As relações do professor parceiro com o estagiário e o professor da universidade	149
O que o professor parceiro ensinou	161
Vivências afetivas do professor parceiro.....	167
O momento atual	174
Desejo, valor e compreensão	179
A relação universidade-escola	187
Capítulo VI - Sentidos do estágio e implicações para a formação docente.....	190
Capítulo VII – Conclusões e considerações finais	216
Referências	227

Apêndice A.....	240
Anexo 1	286

Apresentação geral

Embora a legislação (BRASIL, 2002a) tenha definido alterações que consideramos importantes em relação aos estágios, alterações ligadas principalmente ao aumento da carga horária de atividades relacionadas com a prática docente dos cursos de formação de professores, os estágios supervisionados têm sido, tradicionalmente em muitos casos, praticados de modo burocrático, sem ligação com as outras disciplinas do curso de formação do professor e muitas vezes, têm se resumido à observação de aulas ou a uma entrevista com os professores em serviço. Além disso, o estagiário, quando recebido na escola, é frequentemente visto como um problema, interferindo nas rotinas estabelecidas (PIMENTA e LIMA, 2004). Diante desse quadro, vários autores (MORAES, 2010; PIMENTA e LIMA, 2004; JORDÃO, 2005; ABIB, 1997) discutem e apontam a necessidade de, indo além das questões legislativas e de carga horária, ressignificar o estágio.

Concordamos com Giovani (1998) que advoga a ideia que os relacionamentos colaborativos entre a universidade e a escola básica representam uma alternativa metodológica privilegiada para a atuação sobre o desenvolvimento profissional dos professores e para a investigação. Mais especificamente, o estágio pode se constituir como um relacionamento colaborativo importante, principalmente porque é um relacionamento já existente, mas, em nossa opinião, subutilizado e subvalorizado em termos de formação, intervenção, pesquisa e espaço de aproximação entre a universidade e a escola.

Observemos, por exemplo, o que diz Penin (2006, p.211) sobre o que seja a escola básica para a universidade:

Parcerias da universidade com a escola básica acontecem no exercício de suas três funções. A escola básica é para a universidade, simultaneamente, espaço de pesquisa, local de trabalho para seus egressos e objeto de estudo e de ação formativa de professores e demais profissionais da educação.

Embora a autora anuncie uma relação de parceria com a escola básica, não nos parece que a visão da universidade sobre a escola na perspectiva desse excerto, aproxime-se muito desse tipo de relação, considerando uma parceira uma relação entre instituições nas qual as duas têm seus interesses sendo considerados e as duas possam ser mutuamente beneficiadas, ultrapassando a ideia de simplesmente trabalhar juntas (CLARK, 1988). Ser espaço de pesquisa, local de trabalho para os egressos da universidade e objeto de estudo não são

necessariamente posições que trazem benefícios para a escola ou nas quais seus interesses são intencionalmente considerados.

Mesmo quando se trata do estágio como articulador da universidade com a escola, o olhar é habitualmente do ponto de vista da universidade (ibid.) e da importância do estágio na formação inicial do licenciando e não, do ponto de vista da escola ou mais especificamente do professor.

Assim, não estaria o estágio sendo pouco aproveitado no seu potencial de ser mais uma via de comunicação universidade-escola e escola-universidade? Não seria o caso de que a forma de realização do estágio estivesse levando em conta, intencionalmente, também o papel da universidade como colaboradora na formação dos professores em serviço, os estagiários como elo dessas possibilidades e os professores como porta-voz de mais uma das faces da realidade vivida na escola? Os professores que aceitam receber estagiários em suas salas não poderiam se constituir em um grupo que também se dispusesse a iniciar um trabalho reflexivo voltado para a sua própria formação, assim como para a formação do estagiário? O grupo constituído pelo professor-parceiro, estagiário e professor da universidade já não tem, a princípio, certa aproximação (através do estágio) que permitiria o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino, a aprendizagem, o ensinar e o aprender? A presença do estagiário, como um “outro” que não é professor e que também não é aluno não poderia ser desencadeador de reflexões importantes também para o professor da sala?

Embora o estágio supervisionado seja uma atividade diretamente ligada à formação do licenciando, ele é também um espaço de convívio que não se restringe unicamente a essa formação. O estágio é momento de encontro entre diferentes instituições e diferentes agentes. Nesse sentido, é espaço de atuação e vivência de diferentes visões e significados de cada agente sobre seu papel, sua importância, possibilidades de contribuições, preocupações etc.

Uma das considerações dos alunos ao final dos estágios, levantadas por Pimenta e Lima (2004, p.107), foi a urgente necessidade de uma parceria mais viva e eficaz entre a universidade e a escola, e a reestruturação do estágio e da prática de ensino como disciplinas dos cursos de licenciatura. No sentido das considerações dos estagiários, a própria realização do estágio na escola pode ser a oportunidade de efetivação de uma parceria mais produtiva e objetiva, como, por exemplo, o estágio sendo o momento ou o motivo para o convite de

professores para seminários em conjunto; a proposta do uso do HTPC¹, no caso da escola pública, para a discussão de assuntos relacionados com o estágio; a possibilidade do professor participar de reuniões ou aulas na universidade etc.

Sobre as possibilidades de contribuições para todos, também os documentos oficiais sinalizam a necessidade do aperfeiçoamento da relação dos envolvidos nessa direção, como destacam os Referenciais para a Formação de Professores:

O que se busca é garantir que os futuros professores possam ter na sua formação, também a contribuição dos profissionais da escola ... (MEC; p.19, 1999)

O estágio supervisionado tem como principais envolvidos os estagiários, os professores responsáveis pela matéria relacionada à metodologia ou prática de ensino na universidade e o professor da escola que recebe esses estagiários, além dos alunos dessa escola que, de alguma maneira, também entram em contato com o estagiário.

Há trabalhos que se propõem a compreender as expectativas e/ou representações dos estagiários (LUNGE e ANGULSKI, 2009; BACCON e ARRUDA, 2010), outros a análise da apreensão de significados e sentidos de estagiários em relação ao estágio (SILVESTRE, 2008), outros ainda analisam a relação dos estagiários com os professores da universidade (LONGHINI, 2008). Há os que se debruçam também sobre o trabalho do professor parceiro (XAVIER, 2008; WINCH et al, 2006; MOURA, 1999; GIOVANI, 1998). Como o estágio tem como atores principais os estagiários, os professores supervisores da universidade e os professores parceiros das escolas, consideramos fundamental compreender mais o estágio sob a perspectiva dos professores-parceiros e no nosso caso nos debruçarmos exclusivamente sob suas impressões e sentidos.

A aproximação dos sentidos do professor parceiro será feita basicamente a partir das ideias de Vigotski², Leontiev, Luria e Charlot.

Os estagiários muitas vezes entendem que seu papel seja colher dados na escola para denunciar suas falhas e insuficiências ou para criticar o trabalho que ali se desenvolve (PIMENTA e LIMA, 2004, p.116), gerando, algumas vezes, situações desconfortáveis e

¹ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo . Na rede estadual paulista de ensino, período de duas a três horas semanais, dependendo da carga horária total de aulas do professor, remunerados para reunião entre professores, coordenação e direção.

² O nome de Vigotski foi traduzido para a língua portuguesa de diversas maneiras: Vygotsky, Vygotski, Vigotskii e outras. Optamos no decorrer do texto por utilizar a forma da referência utilizada e nos casos gerais, a escrita Vigotski.

embaraçosas para os professores que os recebem. Fontana e Pinto (2002) propõem uma mudança de enfoque, sugerindo que os alunos reconheçam sua própria presença e seu papel no local de estágio. Transformando assim, o período de estágio, em um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estagiário na escola. Talvez esse lugar do estagiário na escola possa ser também um lugar de estagiário que, como aluno, também ensina, já que *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (FREIRE, 1996, p.23).

Os professores responsáveis por estágios nas universidades enfrentam uma série de dificuldades no desenvolvimento dessa atividade. Na tradição da universidade e nos órgãos que normatizam o ensino superior, os docentes são valorizados pela quantidade de pesquisas e publicações muito mais do que por suas atividades e a qualidade destas na graduação. Essa distorção e fragmentação entre o ensino, a pesquisa e a extensão reflete-se nas condições objetivas para a realização de estágios colaborativos, integrados e coletivos voltados tanto para os objetivos de formação inicial dos alunos da universidade como para a possibilidade da formação contínua dos profissionais da escola (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 181)

Os professores da escola que acolhe os estagiários recebem denominações diversas. Não tão diversas como os professores da universidade ou os estagiários, mas são chamados, por exemplo, de professor tutor (SILVA e TERRAZAN, 2007; FUSINATO, 2005; JORDÃO, 2005; MOURA, 1999), formadores de campo (PERRENOUD, 2002) ou como professor, professor regente ou professor da turma (Apêndice A).

O termo parceiro pode soar hipócrita, se considerarmos que na maioria dos casos o professor da escola não se sente parceiro e nem é tratado como tal. Entretanto, gostaríamos de usar esse termo para fazer referência ao professor da escola, com a intenção premeditada que, mesmo que esse professor parceiro ainda não seja efetivamente um parceiro, ele possa um dia tornar-se. Não que acreditemos que o nome possa ser o determinante das ações, mas que seu uso colabore, no mínimo, oferecendo uma oportunidade de revisão e de reflexão sobre o assunto. Não nos parece uma coincidência que no levantamento sobre os nomes pelos quais são chamados os professores da escola, os estagiários e os professores responsáveis pelo estágio na universidade (Apêndice A) em trabalhos de pesquisa sobre o estágio, seja o professor da escola o que menos tenha nomes a ele relacionado em comparação aos outros participantes do estágio.

Giovani (1998, p.4) aponta uma crescente participação e envolvimento dos professores nos relacionamentos universidade-escola. Ao “professor estudante” das primeiras colaborações, ela acrescenta o “professor informante, sujeito de pesquisa” das colaborações mais recentes e, finalmente, o “professor parceiro, participante, usuário e autor” das novas tendências de parceria e colaboração em pesquisas educacionais.

Entretanto, para nós, falar do professor-parceiro a partir das novas tendências de parceria e colaboração em pesquisas educacionais é ainda falar sob o ponto de vista da universidade, muito embora se fale do potencial da pesquisa do professor ou do professor pesquisador. Gostaríamos de introduzir a ideia do professor parceiro também sob o ponto de vista mais próximo da escola, ou seja, da intervenção, das mudanças e da formação do professor, sendo nesses aspectos, o estágio supervisionado um espaço potencial de desenvolvimento. Assim, incluímos o professor parceiro orientador, participante e beneficiário do estágio supervisionado.

Pimenta e Lima (2004, p.115) consideram a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual esses assumem, ou pelo menos podem assumir também a função de supervisores (ou orientadores) do estágio. O que aponta para a necessidade de rever o estatuto dos professores das escolas nos projetos de estágio, hoje considerados muito mais como contexto do que como atores influentes no desenvolvimento desse projeto. Revisão essa que precisa considerar a importância e as potencialidades do estágio e, conseqüentemente, a necessidade da constituição de tempos e espaços para o desenvolvimento e o envolvimento dos professores com essas atividades. Envolver que precisa ir além da disposição para o trabalho voluntário, tanto sob o aspecto dos ônus quanto dos bônus, ou seja, é preciso que também as esferas relacionadas com o trabalho do professor sejam envolvidas nessa conscientização para que os mesmos sejam remunerados e cobrados na realização de atividades ligadas ao estágio. Na mesma direção, assim como no estágio, em outras atividades educacionais, os espaços institucionalizados para o desenvolvimento de processos de participação crítica e efetiva dos professores são poucos, costumam acontecer sem retorno salarial ou profissional previsto e sem fazer parte de um plano de médio e longo prazo, não gerando assim um engajamento maior dos professores e nenhuma possibilidade de cobrança de resultados (TERRAZAN, 2002).

Nas pesquisas que têm como tema o estágio supervisionado, poucas vezes o professor parceiro é ouvido, e mesmo quando isso ocorre, na maioria dos casos, ele não é o principal informante e nem sua relação com esse estágio é o foco principal dos estudos e das observações. Vide o exemplo do levantamento realizado no Apêndice A.

Assim, pensando o estágio como um espaço já consagrado de contato entre a universidade e a escola, consideramos importante conhecer os sentidos que são construídos pelos professores parceiros em seu relacionamento com o estagiário que recebe em sua sala, no contexto de estágio supervisionado da Licenciatura de Física com a intenção de conhecermos um pouco mais as ideias, tensões e possibilidades de trabalho de formação que podem ser desenvolvidas ou aperfeiçoadas.

A partir da abordagem sócio-histórica que adotamos como balizadora desta pesquisa e que apresentaremos no próximo capítulo, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e em seu acontecer histórico, isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 26)

Nesse sentido, considerando a importância de criar vínculos entre o que os professores fazem e o que se quer propor que façam (PERENOUD, 2002), no sentido de estreitar os contatos entre a escola e a universidade no desenvolvimento do estágio supervisionado, um primeiro passo é nos aproximarmos dos sentidos que esses professores têm dado ao estágio supervisionado. Assim, uma forma de conhecermos essa realidade é perguntarmos:

Que sentidos professores que ministram aulas de Física no ensino Médio e recebem estagiários em suas salas de aula, atribuem ao estágio supervisionado da Licenciatura de Física e que relações podemos estabelecer entre esses sentidos e a formação inicial docente?

Nossa hipótese é que em termos de contribuições para o estágio supervisionado, a valorização dos pontos de vista desse outro participante pode promover uma maior compreensão desse estágio. Em termos da relação universidade-escola, o conhecimento de alguns aspectos dos sentidos que esse professor-parceiro atribui a sua atividade de recepção de estagiários é base para a promoção do encaminhamento de ações que permitam o estreitamento dessa relação e o desenvolvimento da mesma na direção de uma parceria que traga contribuições e vantagens para todos os envolvidos.

Ao analisar a apreensão dos sentidos dos professores-parceiros sobre as práticas de ensino supervisionadas realizadas em suas salas de aula, caminhamos também na direção da construção da função do professor parceiro a partir desses sentidos que ele dá a essa atividade, como:

- Que preocupações ele tem?
- O que acha que aprende e o que ensina com e para o estagiário?
- Que ideias sobre o estágio ele tem?
- Como desenvolve essa atividade? Que ações executa?
- Que motivos o levam a receber os estagiários?
- Que contatos tem ele com a universidade?

Este trabalho foi desenvolvido a partir do contato com a disciplina Metodologia de ensino de Física, uma das responsáveis pelo estágio supervisionado na Faculdade de Educação do curso de Licenciatura de Física, a qual acompanhamos por dois anos.

No contato com os licenciandos perguntávamos se eles consideravam que estavam sendo bem recebidos pelos professores da escola básica com os quais estavam fazendo o estágio. Os seis professores que finalmente foram sujeitos dessa pesquisa foram selecionados dentre esses que os licenciandos consideraram que bem os receberam.

Como principal instrumento de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada.

Nosso objetivo é conhecer mais e melhor o estágio supervisionado para melhor intervir nos processos de organização do mesmo na formação inicial.

Conheceremos melhor o estágio através do reconhecimento dos sentidos atribuídos pelos professores parceiros a esse estágio do qual participam recebendo estagiários em suas salas.

Perrenoud (2002, p.23) considera que a única oportunidade de transformar as práticas dos professores consiste em criar vínculos entre o que eles fazem e o que é proposto. Para o autor, as inovações propostas por pessoas fora do grupo de professores (colegas, direção do estabelecimento, formadores ou ministério), só podem ser acolhidas ou assimiladas se forem congruentes com as práticas em vigência (ibid., p.62).

Também nessa direção, Tardif aponta que a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece, agora, a importância de partir da análise de contextos cotidianos nos

quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade (TARDIF e LESSARD, 2008, p.8).

Considerando que Perrenoud e Tardif sejam autores ligados à epistemologia da prática, nossa concordância com eles, nesse momento é especificamente relacionada à posição de destaque atribuída por eles à necessidade de conhecer o que se faz no cotidiano escolar, partir da análise de contextos cotidianos para melhor entendê-los e neles atuar. Entretanto, não queremos perder de vista a função e a importância dos conhecimentos teóricos que, como iluminadores (MOURA, 1999, p.9) dessa prática cotidiana, contribuem na direção de melhor compreendê-la.

No caso do estágio, as mudanças precisam acontecer tanto no trabalho do professor orientador de estágios na universidade quanto no professor da escola básica que recebe os estagiários. Não diria que a criação de vínculos é a única oportunidade de transformação de práticas, entretanto ela é uma oportunidade importante para o desenvolvimento de um ambiente favorável à mudança. E o primeiro passo para a criação desses vínculos é conhecer o que se faz. Infelizmente os organizadores do estágio habitualmente ouvem muito pouco o professor da escola básica na qual o estagiário irá agora fazer seu estágio e futuramente trabalhar (TARDIF e LESSARD, 2008,p.53), aumentando dessa maneira o distanciamento do mundo universitário com o mundo real (ibid.,p.207). Obviamente que o mundo universitário também faz parte do mundo real. O trabalho universitário tem seus próprios problemas, dilemas e necessidades que não são irreais, entretanto, essas circunstâncias são, em muitos aspectos, distantes dos problemas, dilemas e necessidades da escola básica. Além disso, a articulação entre os saberes acadêmicos e aqueles provenientes da experiência cotidiana é pouco valorizada e exercitada (ibid., p.53).

Perrenoud (2002, p.21) declara ser surpreendente que durante anos as formações continuadas desconsideraram a prática dos professores em exercício. O formador dizia-lhes o que era preciso fazer sem perguntar o que eles faziam. De outra parte, de forma menos prescritiva, expunha novos modelos, esperando que os profissionais os adotassem e implantassem em suas classes sem levar em consideração a distância entre as práticas vigentes e as inovações propostas.

Entretanto, em relação ao estágio, hoje temos uma atitude muito parecida. Declaramos a necessidade de mudança do estatuto do professor no projeto de estágio (PIMENTA e LIMA,

2004, p.115) considerando a importância de uma participação mais ativa do mesmo, mas temos desconsiderado a prática desses professores.

No caso dos estágios supervisionados na formação inicial, esses fatores não são somente os relativos ao estagiário e ao professor da disciplina relacionada com o estágio na universidade, o professor da escola que recebe esse estagiário é também participante dessa atividade de formação, e, conseqüentemente, acrescenta variáveis que precisam também ser consideradas. O tipo de atividade metodológica proposta e discutida pelo estagiário e o professor da universidade passarão pela aprovação, desprezo, reprovação ou adequação direta ou indireta do professor da sala de aula. Os aspectos materiais da situação de aprendizagem proposta também passarão pelas características desses aspectos na escola na qual o estagiário atuará. O estilo de professor com o qual o estagiário convive será tanto o estilo do professor orientador da universidade quanto o estilo do professor da escola básica que o recebe. E, as relações sociais serão desenvolvidas com o professor da universidade, com os colegas licenciandos, e também com o professor da sala, com outros membros da equipe escolar e com os alunos da escola na qual fará o estágio.

Nosso interesse pessoal pelo tema está relacionado primeiramente e mais amplamente, com nosso envolvimento com a escola pública, os professores e sua formação. Nossa atividade profissional está desde 2001 diretamente relacionada com a formação docente, primeiro participando de projetos de formação de professores das redes públicas estaduais e municipais, depois trabalhando na Diretoria Regional de Ensino da rede pública estadual de São Paulo e atualmente como Coordenadora Pedagógica de uma escola da rede pública municipal de São Paulo.

A formação docente nos remete à relação da universidade com a escola. Nossa dissertação de mestrado já foi sobre esse assunto, quando participamos de um projeto de formação de professores no ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental (GALINDO, 2007) e analisamos as contribuições do mesmo. Além das contribuições percebidas, uma das constatações desse trabalho foi o quão pouco os professores avançaram em termos de saberes disciplinares de Física e o quanto esses saberes específicos são determinantes, embora não exclusivos, no desenvolvimento de um trabalho eficiente de ensino de Ciências. Embora acredite na necessidade de colocarmos um foco especial nos problemas e ações da sala de aula e no diálogo teoria-prática para o encaminhamento de

intervenções e ações na escola, temos uma grande preocupação com uma possível desvalorização do conteúdo formal e disciplinar e as consequências dessa desvalorização.

Dentro desse interesse maior, ligado à escola e à formação docente, nos propusemos a estudar o estágio supervisionado, mas sob a perspectiva do professor da escola que recebe esses estagiários.

No capítulo I detalhamos a metodologia da pesquisa, apresentando nosso desejo de aproximação da perspectiva sócio-histórica. Apresentamos também uma discussão sobre os sujeitos e instrumentos de pesquisa nessa perspectiva, além de características gerais dos sujeitos entrevistados.

No capítulo II apresentamos as características da atividade segundo Leontiev. Atividade é um termo que usamos comumente, entretanto no contexto deste trabalho ela será caracterizada pelos aspectos discutidos por Leontiev, qual sejam seus motivos, objetivos, necessidades, ações e operações relacionadas.

Nossa questão básica é saber os sentidos atribuídos pelos professores parceiros ao estágio supervisionado. No capítulo III discutiremos as várias relações dos sentidos, de certa maneira, os sentidos do sentido.

Partindo dos sentidos do professor parceiro, nosso interesse é contribuir com a formação docente. Nesse capítulo IV, trataremos aspectos que caracterizam essa formação. Os saberes docentes – que apresentamos em sua relação com o sentido-, o professor reflexivo e pesquisador são retomados como enfoques atuais amplamente discutidos na literatura e utilizados nas pesquisas sobre formação docente. Já a formação como nascimento, consideramos uma reflexão que nos ajude a compreender melhor o processo de formação docente como entrada do novo profissional no mundo do trabalho e suas similaridades com o nascimento, como entrada da criança no mundo pré-existente dos adultos, ressaltando a importância do “outro” mais experiente.

No capítulo V, apresentaremos os dados trazidos das entrevistas com os professores parceiros.

No capítulo VI, apresentaremos os sentidos que pudemos formular e implicações dos mesmos na formação docente, objetivo principal do nosso trabalho. E, finalmente, no capítulo VI nossas conclusões e considerações finais.

O Apêndice A traz um levantamento que realizamos de teses e dissertações sobre o estágio supervisionado. Poderia ser uma introdução ao assunto, pois esse levantamento

exploratório aponta as poucas informações que temos sobre o professor parceiro envolvido no estágio supervisionado. Desde o número de trabalhos cujo foco seja esse professor, até a informação curiosa, mas que não consideramos irrelevante, dos poucos nomes pelos quais ele é chamado nesses trabalhos, em comparação com o professor universitário e o estagiário. Por isso, um título provocador de reflexão sobre a escola que em certo aspecto é esquecida.

No anexo 1, uma das entrevistas completas realizadas com um dos professores parceiros, o professor Adalton, que deve contribuir para a observação do leitor das questões e modo de encaminhamento da entrevista pela pesquisadora.

Capítulo I – A abordagem sócio-histórica e a pesquisa qualitativa - Metodologia de Pesquisa

Para Vygotsky um método reflete sempre o olhar, a perspectiva que se tem das questões a serem estudadas (FREITAS, 2002, p. 27). Ele destaca:

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VYGOTSKY, 1998, p. 86)

Consideramos importante que essa escolha metodológica, que reflete a perspectiva que se tem das questões e da forma de encará-las, seja feita de maneira explícita e consciente, mesmo porque se não for feita dessa maneira, ainda assim refletirá o olhar que se tem das questões só que de maneira implícita, o que não permite uma reflexão e uma real escolha da perspectiva que se deseja adotar. Também nessa direção, Santos Filho e Gamboa (2001, p.9) ressaltam que

[...] as opções da pesquisa não se limitam à escolha de técnicas ou métodos qualitativos ou quantitativos, desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, às maneiras de conceber o sujeito, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultados esperados etc. Em outras palavras, fazem referência à complexidade das alternativas epistemológicas.

Pensando em nossa questão de pesquisa e na forma de encaminhamento do presente trabalho, de maneira geral, queremos compreender, entender significados muito mais do que prever e controlar; queremos nos basear teoricamente em referenciais ligados à cultura e à sociedade; nossos objetivos estão mais relacionados com a descrição da realidade e o desenvolvimento da compreensão do que com o estabelecimento de relações entre variáveis ou a descrição estatística; temos partido de um plano de trabalho flexível; nossos dados são o discurso dos sujeitos envolvidos; trabalharemos com uma pequena amostra e nossos instrumentos básicos de pesquisa serão as entrevistas. Enfim, estamos muito mais próximos de uma abordagem qualitativa, de acordo com as características que Bogdan e Biklen (1994, p.72-74), em harmonia com outros autores, têm listado para caracterizar a mesma.

Embora essa lista tenha uma série de itens muito ligados a questões metodológicas de pesquisa, nos parece muito razoável que a discussão sobre a pesquisa qualitativa não seja uma questão apenas metodológica, mas uma questão ligada à forma como concebemos a construção de conhecimentos, ou seja, uma questão epistemológica. Para González Rey,

a pesquisa qualitativa não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, e apóia-se em processos diferentes de construção de conhecimento. [...] A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 50)

Concordamos com González Rey (2005, p.1) também sobre o sem número de preocupações, objeções e contradições entre pesquisadores quando o assunto é a pesquisa qualitativa, mas ainda assim, optamos por uma pesquisa qualitativa porque consideramos esse tipo de abordagem mais apropriado ao fenômeno e aos sujeitos que desejamos investigar: o estágio supervisionado e um dos principais envolvidos no mesmo, o professor da escola.

O trabalho diário na escola básica nos aponta a necessidade de, como Bock e Aguiar (2003, p.156), buscarmos constantemente compreender os significados construídos pelos integrantes dessa instituição, partindo do pressuposto que há significados diversos convivendo diante de situações únicas. E que essa compreensão favoreça o entendimento de como esses significados contribuem ou não para a construção de intervenções transformadoras na escola.

No caso do estágio supervisionado, a possibilidade de “intervenções transformadoras” vem de muitos lados, alguns de forma mais direta outros mais indiretamente. O professor da sala tem um contato direto com os estagiários e de forma indireta com a universidade, o que pode constituir-se ou não como uma “intervenção transformadora”. O estagiário hoje, provavelmente, será um professor amanhã e o tipo de formação que tem, embora não seja o único fator, será um fator determinante de seu trabalho na escola. Também para o professor da universidade, o contato indireto com a escola básica pode ser uma intervenção em seu trabalho tanto na formação dos professores como no encaminhamento das pesquisas que envolvam o ensino-aprendizagem e o cotidiano escolar.

Assim, a compreensão de sentidos deve possibilitar a ressignificação, a produção de novos sentidos sobre a escola e a possibilidade de criação de novas práticas transformadoras, considerando, principalmente, que os diversos problemas que surgem na escola ou, de

maneira mais ampla, as diversas situações que surgem na escola precisam ser compreendidas como expressão de problemas da sociedade que se singularizam nas relações sociais da escola (BOCK e AGUIAR, 2003, p.156 e 157).

Dentro do que se pode chamar de pesquisa qualitativa gostaríamos de adotar uma abordagem sócio-histórica, compreendendo que trabalhar com a pesquisa qualitativa nessa abordagem consiste numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual com o social. (FREITAS, 2002, 28)

Nesse sentido, estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos complementados pela explicação e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se assim, uma perspectiva de totalidade que, tenta levar em conta os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas. (ibid., p. 26).

Assim, no âmbito das ciências humanas e, particularmente, dentro da abordagem sócio-histórica, pesquisar não deve ser apenas uma ação instrumental, mecanizada, que segue aqueles procedimentos encontrados nos manuais de pesquisa. O processo de pesquisar envolve um compromisso aberto e declarado com uma visão de homem, com o seu objeto de estudo e com as consequências de tal escolha. Essa escolha é um ato, não apenas científico, mas político e ideológico (OZELLA, 2003, p.114).

Vejamos alguns aspectos dessa abordagem sócio-histórica.

A perspectiva sócio-histórica

John-Steiner e Souberman (VYGOTSKY,1998), organizadores da coletânea de ensaios de Vygotsky, “A formação Social da Mente”, destacam que o tema que mais distingue os escritos de Vygotsky é a ênfase que o autor dá nas qualidades únicas da espécie humana, nas transformações e na realização ativa da mesma nos diferentes contextos culturais e históricos. Nesse livro, segundo os organizadores, Vygotsky diferencia as capacidades adaptativas dos animais e dos homens e apoia essa distinção nas dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas da vida humana, que são ausentes na organização social dos animais. Vygotsky destaca uma diferença qualitativa do comportamento humano em relação ao animal (OZELLA, 2003, p.116).

Vygotsky (1998) afirma que o objetivo básico de sua pesquisa é fornecer uma análise das formas superiores de comportamento, ou seja, segundo a inferência de alguns autores (CASTORINA, 2005), seu objetivo era obter uma explicação sócio-histórica da constituição das funções psíquicas superiores³ a partir das inferiores. Em outros termos, o problema central era como o pensamento ou a memória são transformados de funções primárias, “naturais”, em funções especificamente humanas. Castorina (ibid.) ainda arrisca que a questão fundamental de Vygotsky, a partir de sua posição marxista, tenha sido a de reconciliar a descrição darwiniana da evolução humana com a “imagem do homem como criador do seu próprio destino e da nova sociedade [...]” (VAN der VEER & VALSINE apud CASTORINA, 2005, p.15)

O esforço de Vygotsky, segundo Castorina (ibid.) foi mostrar que, além dos mecanismos biológicos apoiados na evolução filogenética - desenvolvimento da espécie humana -, e que estavam na origem das funções “naturais”, existe um lugar crucial para a intervenção dos sistemas de signos⁴ na constituição da subjetividade humana. A tese é que os sistemas de signos produzidos na cultura não são apenas facilitadores da atividade psicológica, mas seus formadores.

A teoria de Vygotsky aparece como uma teoria histórico-social do desenvolvimento que propõe uma visão da formação das funções psíquicas superiores como “internalização” mediada pela cultura (CASTORINA, 2005, p.12). A indagação vygotskiana propôs-se a precisar como os indivíduos de uma determinada cultura chegam a controlar o sistema de signos correspondentes e como estes chegam a ser internalizados (ibid. p.16). É a partir dos significados que outros atribuem aos seus atos e conforme os códigos sociais estabelecidos, os indivíduos interpretam suas próprias ações (CASTORINA, 2005, P. 32).

A posição de Vygotsky é essencialmente genética: procura compreender a *gênese*, isto é a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos. Essa dimensão histórica se multiplica em vários planos genéticos: o filogenético (desenvolvimento da espécie humana), o

³ Funções psíquicas superiores, aquelas que envolvem consciência, intenção, ações conscientemente controladas, planejamento, ações voluntárias e deliberadas e, segundo Vygotsky, dependem de processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2005, p. 56,70).

⁴ Os signos entendidos como instrumentos convencionais de natureza social são os meios de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria consciência (AGUIAR, 2000 apud AGUIAR e OZELLA, 2006). Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo, diferentemente do instrumento – que necessariamente deve levar a mudanças no objeto – é orientado internamente, não modifica em nada o objeto da operação psicológica (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

ontogenético (desenvolvimento do indivíduo), o sociogenético (história dos grupos sociais) e o microgenético (desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos) (OLIVEIRA, 2005, p.55). Esses planos se entrecruzam e interagem, gerando uma configuração que é única para cada indivíduo e que está em constante transformação. Em cada situação de interação com o mundo social, o indivíduo apresenta-se num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa (ibid., p.69). A cultura fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, em instrumentos aptos para representar a realidade (CASTORINA, 2005, p.33).

A internalização, considerada por Vygotsky o principal mecanismo que explica o desenvolvimento psicológico humano (ibid. 29), é a apropriação dessa matéria prima cultural, ou a transformação, ou o domínio dos instrumentos que formam a “ação mediatizada” (ibid., p.30). Não se refere a uma transmissão automática de instrumentos fornecidos pela cultura, mas um movimento do âmbito externo para o interno que inclui uma reorganização individual dos mesmos. A internalização é a reconstrução interna de uma operação externa (VYGOTSKY, 1998, p. 74), é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana (ibid., p.76) .

Assim, a apreensão do homem se dá pela compreensão da origem social do individual, pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação (OLIVEIRA, 2001 apud AGUIAR e OZELLA, 2006, p.225). Nesse sentido, o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas).

A aprendizagem, a formação dos conhecimentos (ibid., p.42), que é para Vygotsky constitutiva do curso do desenvolvimento (ibid., p.22), consiste na internalização progressiva de instrumentos mediadores e é uma aplicação dessa ideia do movimento do âmbito externo para o interno: o processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, psicológicas (ibid., p.19).

A partir desses pressupostos, que características poderíamos elencar de uma pesquisa qualitativa que tenha a abordagem sócio-histórica como orientadora?

Freitas (2002) analisa as perspectivas abertas pela abordagem sócio-histórica para a investigação qualitativa, ampliando a discussão da psicologia para as ciências humanas, apoiando-se nas ideias de Vygotsky, Luria e Bakhtin.

A abordagem sócio-histórica e a pesquisa qualitativa

Essa diferença qualitativa entre o comportamento humano e o animal, baseada na abordagem materialista dialética da análise da história humana (VYGOTSKY, 1998, p.80), está para o autor na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens deve ser entendido como parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie. A aceitação dessa proposição significa a necessidade de encontrar uma metodologia mais adequada para a experimentação psicológica. (ibid.), ou de maneira mais abrangente para a experimentação nas ciências humanas.

Vygotsky considera como elemento chave desse método mais adequado para a experimentação o contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana.

Segundo Engels (apud VYGOTSKY, 1998, p.80), o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico.

Já a abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência (ibid.). A dialética favorece superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade, assim como a dicotomia entre externo e interno, ao explicar que os sistemas evoluem à mercê das próprias contradições geradas por eles, e não por influências externas (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 75).

Apesar da grande diversidade dos detalhes de procedimentos, Vygotsky observa que todos os experimentos psicológicos de sua época baseavam-se no que ele chamou de uma estrutura estímulo-resposta. O psicólogo planeja uma situação estímulo para influenciar o sujeito de uma determinada maneira, e então examina e analisa as respostas geradas por aquela situação estimuladora.

Esses métodos do tipo estímulo-resposta partilham, segundo Vygotsky (ibid.), da inadequabilidade que Engels atribui à abordagem naturalística da história que, basicamente,

deixa de levar em conta a diferença qualitativa entre a história humana e a dos animais. Ele nota que em ambos a relação entre comportamento e natureza é unidirecionalmente reativa. A consequência experimental desse tipo de análise é o estudo do comportamento humano sem levar em conta a história geral desse desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998, p.163) e sem considerar também que o comportamento humano tem aquela “reação transformadora sobre a natureza” que Engels atribuiu aos instrumentos (VYGOTSKY, 1998, p.80).

Assim, em busca de um método que permitisse a análise das funções psicológicas superiores, Vygotsky, em 1931 (OZELLA, 2003, p.118), identifica três princípios básicos de abordagem nessa análise (VYGOTSKY, 1998, p.81): analisar processos e não objetos; explicação *versus* descrição e o problema do “comportamento fossilizado”.

O primeiro princípio distingue a análise de um objeto da análise de um processo. Esta requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos. Qualquer processo psicológico sofre mudanças. Esse desenvolvimento pode limitar-se a frações de segundo ou grandes períodos. Vygotsky achava que seu método poderia ser chamado de método “desenvolvimento-experimental”, no sentido que provocaria ou criaria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico. Nesse sentido, se a análise do objeto fosse substituída pela análise de processo, a tarefa básica da pesquisa se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais (VYGOTSKY, 1998, p. 82).

No segundo princípio, explicação *versus* descrição, Vygotsky critica a psicologia introspectiva e associacionista, nas quais a análise consiste essencialmente numa descrição e não numa explicação. A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno.

Vygotsky cita Lewin que diferencia a análise fenomenológica, que se baseia em características externas (fenótipos) daquilo que ele chama de análise genotípica, através da qual a base de explicação de um fenômeno é sua origem e não sua aparência externa. Ao referir-se a estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento (primeiro princípio) queria revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Por análise fenotípica entende aquela que começa diretamente pelas manifestações e aparências comuns do objeto, ou seja, caracteriza os processos de acordo com suas similaridades externas.

Vygotsky, ao explicar esse segundo princípio, cita Marx afirmando que “*se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então toda ciência seria*

supérflua”. Se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes, a experiência do dia a dia seria suficiente para substituir a análise científica. Entretanto, mais especificamente a psicologia e de maneira mais geral as ciências nos ensinam que embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode ser muito diferente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para explicitar as diferenças escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações e o tipo de análise objetiva que Vygotsky defende, procura mostrar a essência dos fenômenos ao invés de suas características perceptíveis, apontadas pela descrição dos mesmos.

Mas mesmo ressaltando a necessidade da descoberta das origens dos fenômenos, o autor aponta que não podemos ignorar as manifestações externas das coisas. A análise não deve se limitar a uma perspectiva do desenvolvimento ou rejeitar a explicação fenotípica corrente, mas ao contrário, deve subordiná-la à descoberta de sua origem real (VYGOTSKY, 1998, p. 84).

O terceiro princípio da abordagem analítica de Vygotsky fundamenta-se no fato de que, em psicologia, defronta-se frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. A maneira de estudar esses processos é fazê-los retornar às suas origens através de experimentos.

Para Vygotsky o conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é habitualmente mal interpretado. Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa significa descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é. Em síntese, se faz necessária uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura.

Aguiar e Ozella (2006, p.224) destacam como decorrência da adoção metodológica proposta por Vygotsky a crítica radical das visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas; a discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo; a importância da noção de historicidade e a noção de mediação.

Mais recentemente, mas a partir de pressupostos semelhantes aos de Vygotsky, González Rey também apresenta alguns princípios básicos, só que não para um novo método de pesquisa, mas sim para uma nova epistemologia.

González Rey (2005, p.IX) considera que a pesquisa representa um processo constante de produção de ideias que organiza o pesquisador no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico. Ele defende a especificidade da produção de conhecimento nas ciências antropossociais, nas quais se produz conhecimento sobre um objeto de pesquisa idêntico ao pesquisador, que atua como sujeito de suas relações com aquele. Nesse sentido, é preciso pensar sobre o resgate da condição de sujeito das pessoas pesquisadas, assim como as diferentes vias para chegar a ele.

Ao refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, o autor (ibid., p.30) defende que a contradição entre o qualitativo e o quantitativo não se expressa instrumentalmente, mas sim nos processos centrais que caracterizam a produção do conhecimento, ou seja, epistemologicamente. A epistemologia positivista, representada pelo “quantitativo”, é um recurso para produzir conhecimento por meio da simplificação do objeto em variáveis, que se convertem em produtos de conhecimento por sua correlação com outras variáveis. O autor faz uma retrospectiva histórica do desenvolvimento da ciência psicológica seguindo as reflexões de Vygotsky, mas destacando, particularmente, o modelo positivista e apresentando o modelo qualitativo como alternativa (OZELLA, 2003, p. 116).

O Empirismo, em termos filosóficos, é um movimento que acredita nas experiências como únicas (ou principais) formadoras das ideias, discordando, portanto, da noção de ideias inatas. Já na Ciência ele está relacionado com o método científico tradicional (originário do empirismo filosófico), o qual defende que as teorias científicas devem ser baseadas na observação do mundo, em vez da intuição ou da fé. Um conceito importante na Ciência, considerando o “método científico” é que toda evidência deve ser *empírica*, isto é, depende da comprovação feita pelos sentidos. Em um outro sentido, a palavra pode ser usada na Ciência como sinônimo de "experimental". Nesse caso, um resultado empírico é uma observação experimental.

No século XIX várias escolas filosóficas foram influenciadas pelo empirismo, destacando-se principalmente o Positivismo e o Fenomenalismo.

De forma simplificada, podemos dizer que o Positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro, desconsiderando todas

as outras formas do conhecimento humano que não possam ser comprovadas cientificamente. O que não puder ser provado pela Ciência é considerado como pertencente ao domínio teológico-metafísico caracterizado por credices ou superstições. Para os Positivistas, o progresso da humanidade depende única e exclusivamente dos avanços científicos.

Diante do que González Rey considera uma profunda redefinição teórica, que implica a compreensão da psique humana como sistema subjetivo comprometido com o curso da vida concreta dos sujeitos em seus diferentes contextos sociais e culturais, surgem novas necessidades para o processo de produção do conhecimento e conseqüentemente a produção de uma transformação epistemológica em relação aos padrões positivistas (GONZÁLEZ REY, 2003, p.265).

González Rey, entre outros autores (Ibáñez, Stake, Rodriguez Sutil e outros apud GONZÁLEZ REY, 2005, p.7), considera o surgimento do qualitativo essencialmente o surgimento de uma nova epistemologia e ressalta o empirismo como um impeditivo do avanço dessa epistemologia qualitativa:

[...] o empirismo característico da epistemologia positivista é um dos fatores que têm impedido aos pesquisadores qualitativos ver que o ponto forte de uma representação metodológica alternativa é reconhecer o status das ideias, da produção teórica como atributo essencial da produção do conhecimento. Isso supõe um lugar diferente ao empírico na compreensão da ciência. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.7)

Para ele, essa epistemologia qualitativa se apoia em três princípios de importantes conseqüências metodológicas (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 31) . São eles:

1) *O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa*

Para González Rey o conhecimento não representa uma soma de fatos definidos diretamente da constatação do momento empírico. Há uma necessidade de dar sentido às expressões do sujeito cujo significado para o problema estudado não é direto e nem explícito. Assim, aparece o caráter interpretativo do conhecimento, processo no qual o investigador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas indicadores produzidos durante a investigação (ibid.).

A interpretação, para González Rey, é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações concretas do estudado e as convertem em momentos particulares do processo mais geral orientado à construção teórica do sujeito (ibid., p.32). Ela não se refere a nenhuma categoria universal e invariável do marco teórico adotado, é um processo que se

realiza através da unicidade e complexidade do sujeito estudado. A teoria está presente como instrumento do investigador em todo o processo interpretativo, mas não como um conjunto de categorias *a priori* capazes de dar conta dos processos únicos e imprevistos que aparecem na investigação: ela atua como marco de referência que faz a mediação durante o desenvolvimento das construções teóricas do investigador sobre o objeto. A teoria é um momento de sentido no processo de produção teórica, não o esquema geral a que se deve subordinar esse processo (ibid., p.33)

O autor ressalta que ao afirmar o caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimentos, não o contrapõe ao caráter descritivo que representa outro nível da produção de conhecimentos, que não somente é compatível com a construção teórica como frequentemente representa um momento necessário dela.

2) *Caráter interativo do processo de produção do conhecimento*

Este segundo atributo da epistemologia qualitativa enfatiza não somente que as relações investigador-investigado são uma condição para o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, como também que o interativo é um atributo constitutivo desse processo no estudo dos fenômenos humanos, uma dimensão essencial do processo de produção de conhecimentos (ibid., p.34).

Segundo o autor, este princípio orientará a ressignificação dos processos de comunicação a nível metodológico e mudará muitos dos aspectos instituídos hoje nos desenhos de investigação realizados ainda sob a influência positivista. Dessa perspectiva epistemológica o principal cenário da investigação são as relações investigador-investigado, assim como as relações dos sujeitos investigados entre si nas diferentes formas de trabalho grupal que a investigação pressupõe (ibid.).

Esse caráter interativo do conhecimento conduz a reivindicar a importância do contexto e das relações entre todos os sujeitos que intervêm na investigação (entre eles o investigador e o investigado), como momentos essenciais para a qualidade do conhecimento produzido.

3) *Significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento*

A singularidade foi historicamente desconsiderada quanto à sua legitimidade como fonte de conhecimento científico; mas na pesquisa da subjetividade adquire importante significação qualitativa. Ela se constitui como realidade diferenciada na história da constituição subjetiva do indivíduo (ibid., p. 35)

Para o autor (GONZÁLEZ REY, 2003, p.78), a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade. Ela é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana e se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo do seu desenvolvimento. González Rey define dois momentos essenciais na constituição da subjetividade, o individual e o social, os quais se pressupõem de forma recíproca ao longo do desenvolvimento. A subjetividade individual é determinada socialmente em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela (GONZÁLEZ REY, 2005, p.37).

Essa ideia é também apresentada por Aguiar e Ozella (2006, p.224), os quais consideram, a partir das ideias de Vygotsky, que o homem é constituído numa relação dialética com o social e com a história, sendo ao mesmo tempo singular, único e histórico; constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência revela a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Afirmam que indivíduo e sociedade se incluem e se excluem ao mesmo tempo. Se incluem porque para Vygotsky não há invenções individuais, em todas sempre existe uma colaboração anônima. Se excluem, se diferenciam, porque o sujeito é singular.

Considerando-se o sujeito como singular, ele é identificado como uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva, o que marca uma diferença essencial com a investigação experimental comportamental, a qual trabalha com indivíduos a partir da premissa de que não existem entre eles diferenças que influem sobre o comportamento estudado (ibid.,35).

Nesse sentido, a expressão individual do sujeito adquire significação conforme o lugar que pode ter em determinado momento para a produção de ideias por parte do pesquisador. O conhecimento científico, a partir dessa perspectiva qualitativa não se legitima pela quantidade de sujeitos estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a estudar responde mais a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que aparecem durante a investigação (ibid.).

Os princípios propostos por Vygotsky para um novo método de pesquisa e os propostos por González Rey para uma nova epistemologia podem ser articulados, visto que, embora elaborados em épocas diferentes, partem de pressupostos semelhantes. E é o que Ozella (2003, p.118) faz em um trabalho sobre o ensino da pesquisa.

Vygotsky em seus princípios destaca que o desenvolvimento do homem é um processo essencialmente dinâmico, de mudanças; critica a psicologia introspectiva e associacionista nas quais a análise consiste essencialmente numa descrição e não numa explicação e enfatiza a necessidade de nos concentrar no processo de desenvolvimento e não apenas no produto do mesmo, porque as manifestações finais do processo costumam esconder a essência do mesmo.

De forma muito congruente, González Rey propõe uma investigação e uma análise construtiva e interpretativa mais do que simplesmente descritiva (embora saliente a necessidade da descrição como parte do processo de análise); destaca o caráter interativo do processo de produção do conhecimento o que ressalta o movimento, as relações entre investigador e investigado e recoloca o valor da singularidade como legítima na produção do conhecimento.

Embora em diferentes contextos, ambos os autores convergem na direção da crítica à objetividade e à neutralidade, características da epistemologia positivista; na necessidade do avanço da descrição no sentido da construção de interpretações que revelem relações dinâmico-causais nos processos estudados e apontam a necessidade de concentrarmo-nos não somente nos produtos finais dos processos, mas principalmente no desenvolvimento dos mesmos.

Finalmente, nessa abordagem qualitativa não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” correlacionada ao contexto do qual fazem parte. (FREITAS, 2002, 26).

Retomando a ideia da mediação - o homem constitui sua singularidade através das mediações sociais-, essa categoria, entretanto, não tem a função apenas de ligar a singularidade e a universalidade, mas sim, ser o centro organizador objetivo dessa relação. Nesse sentido, ao desejarmos compreender os comportamentos, nossa tarefa é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo da aparência, do imediato, e indo em busca do não dito, do sentido (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.225).

Assim, se o que queremos é a compreensão a partir da perspectiva dos sujeitos, vejamos agora, quem são esses sujeitos, tanto genericamente a partir da abordagem escolhida quanto mais especificamente no nosso trabalho.

Os sujeitos

Um dos motivos da defesa de uma abordagem diferente da pesquisa nas ciências humanas em relação às ciências naturais ou exatas é a diferença de sujeitos ou objetos de pesquisa.

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele (FREITAS, 2002, p. 24) .

Essa constatação não é uma crítica a uma abordagem mais objetiva de um determinado objeto de pesquisa. Mas sim uma constatação na direção de destacar a diferença que existe entre objetos a serem pesquisados. O pensamento objetivista que mais ou menos se inspira na epistemologia de Newton tinha sentido para ele (e ainda tem quando se trata de uma pesquisa da mesma natureza) porque os objetos do sistema solar que ele investigava são muito pouco subjetivos, e a investigação de Newton os afetava muito pouco também: a Lua não mudou nada pelo fato de Newton tê-la investigado⁵. Nesse sentido, é lógico que alguém que investiga sistemas muito objetivos (no sentido clássico dessa palavra) implicitamente siga o princípio da objetividade. Mas os investigadores ligados às ciências humanas e sociais se encontram com objetos que são sujeitos com a mesma capacidade distinta e objetivadora que eles mesmos (GONZÁLEZ REY, 1999, p.32).

Assim, nas ciências humanas inverte-se toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez

⁵ Não é o foco deste trabalho, mas vale lembrar que também no caso das ciências exatas ou naturais, essa constatação só é válida se estivermos no âmbito da Física Clássica, pois dentro das considerações da Física Moderna a presença do observador interfere no fenômeno observado.

que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p.24).

As ciências exatas representam uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla a coisa e se expressa sobre ela. Nesse caso, existe somente um sujeito, o cognoscitivo e falante. O que se lhe opõe é tão somente uma coisa sem voz. Qualquer objeto de conhecimento pode ser percebido e compreendido como coisa. Porém um sujeito, como tal, não pode ser percebido e nem estudado como coisa, uma vez que sendo sujeito não pode, se continua sendo-o, permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico (FREITAS, 2002, p.25).

Um dos princípios de uma pesquisa qualitativa dentro de uma abordagem sócio-histórica é a consideração dos sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciências e que, principalmente, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS apud FREITAS, 2002, p.22).

No estágio supervisionado, três são os principais envolvidos: o professor da escola básica, o professor da universidade e o estagiário. Pensando nesses sujeitos, quais são as especificidades de cada um deles?

Podemos fazer alguns agrupamentos diferentes. Se considerarmos o fato de serem professores, estão juntos o professor parceiro e o professor da universidade. Mesmo com status muito diferentes, trabalhando em instituições diversas, com diferentes alunos, salários e exigências, ambos são professores. Essa classificação separa o estagiário que nesse momento é uma figura híbrida: na universidade, é aluno, na escola, tem um papel que não é de professor, mas também não é de aluno. Considerando a instituição de trabalho, juntam-se professor da universidade e estagiário, ambos pertencentes, embora em papéis distintos à universidade, que em termos de instituição tem função e status bem diferenciado da escola básica da qual o professor parceiro faz parte. Em termos de contato com a escola básica -que é o local de atuação do professor e para o qual o estagiário está se preparando-, temos o professor parceiro e o estagiário juntos. O professor da universidade tem seu contato com a escola básica mediado pelo estagiário e os relatórios por ele escritos. Se formos fazer uma relação ligada à história e ao tempo de cada um dos sujeitos, o estágio é o ponto comum: o

estagiário vive agora essa experiência, os professores já a viveram um dia. O estagiário passa pelo processo de formação para tornar-se o que os professores são hoje.

Durante dois anos estivemos acompanhando a disciplina de Metodologia de ensino de Física. Nesse acompanhamento, ficávamos atentos aos depoimentos dos alunos sobre o estágio, os professores que os receberam as dificuldades e as situações exitosas vividas na escola.

Em um primeiro momento gravamos as aulas, recolhemos e lemos relatórios de estágio e entrevistamos sete licenciandos. Ainda no movimento de definição dos sujeitos e construção das questões de pesquisa, entrevistamos também um professor universitário responsável por disciplinas com estágio e sete professores de escolas básicas.

Fechamos nosso grupo de sujeitos em seis professores de escolas básicas. Um dos critérios para o fechamento foi o depoimento de seus estagiários que consideraram ter sido bem recebidos por esses professores. Outro critério foi a possibilidade de nos aproximarmos de pelo menos duas escolas públicas diferenciadas, uma escola de aplicação de uma universidade e uma escola técnica da rede federal de ensino.

O sentido é sempre o sentido para alguém (CHARLOT, 2000, p.56). Por isso na busca do conhecimento dos sentidos do professor parceiro sobre o estágio é importante termos uma visão sobre esses professores e observarmos algumas de suas características pessoais.

Começamos por Ronaldo. Ele é professor de Física há mais ou menos vinte anos (ele não gosta muito de precisar esse número), contando o tempo de trabalho na rede pública e na particular. Na escola estadual, na qual o entrevistamos, está há dez anos e tem uma carga de dez horas semanais de aula, o que significa cinco turmas. Atualmente, acumula esse cargo com o de professor de Ciências na rede municipal de São Paulo. Já trabalhou com eletrônica e como mecânico e tinha o trabalho docente como um trabalho extra. Hoje, inverte e faz alguns trabalhos de mecânico no final de semana. Gosta de dar aulas, mas reclama que muitas vezes como mecânico ganha mais do que como professor. É formado pela USP e, nas conversas, faz muitos comentários sobre a Universidade, seus relacionamentos ali e críticas sobre a graduação, o relacionamento com os professores e o tipo de aulas que teve. Dentre os professores entrevistados foi o que menos informações nos trouxe sobre o estágio. Achamos que no seu caso, a entrevista deveria ter sido mais direcionada visto que, mesmo quando tentávamos falar mais sobre o estágio e os estagiários que recebeu, o professor dispersava a conversa. Ainda assim, nos trouxe algumas informações.

Raul dá aulas há dez anos, na rede estadual há três. Começou quando ainda era aluno na graduação trabalhando com aulas particulares e em cursos pré-vestibulares. Atualmente, trabalha em quatro escolas, com uma carga de quarenta e quatro horas semanais, divididas entre escolas de rede estadual e particular. Diante desse acúmulo de trabalho queixa-se da falta de investimentos públicos e da impossibilidade de desenvolver um trabalho com mais atividades experimentais, como por exemplo, o que está participando como professor parceiro na escola estadual na qual o entrevistamos. Dos entrevistados, é o mais novo de idade e de carreira docente. Nesse sentido, não achamos que seja uma coincidência que tenha elencado como motivo de receber estagiários a possibilidade de ver nos licenciandos o processo pelo qual ele mesmo passou, as tentativas de aproximação dos alunos, a busca por um jeito próprio de tratar os alunos, a dificuldade das questões de indisciplina, a ênfase no desejo de ser aceito pela sala, o receio de não perdê-la no sentido afetivo. Entretanto, embora seja o mais jovem, é o que mais traz a questão da diferença dos alunos atuais e os do “seu tempo”, principalmente em relação ao que ele considera uma indiferença, um desinteresse em relação aos estudos.

Adalton é professor de Matemática, mas dá também aulas de Física. Trabalha em duas escolas da rede estadual de ensino. Em mais de uma oportunidade falou sobre certo desapego aos bens materiais o que o levou a construir pequenos experimentos com recursos próprios, além de se dispor a participar de encontros na universidade também por sua conta. Sobre esses encontros diz que não seria uma doação de horário pois acha que sua participação traria ganhos para ele. Considera-se um sonhador, quer ver a educação melhorar e para isso considera a possibilidade de fazer discípulos que pensem como ele em relação a essa possibilidade de mudanças. Tem respeito e admiração pela USP, dizendo que o que vem de lá deve ser bom.

Anderson fez o bacharelado em Física e depois a licenciatura. Dá aulas há dez anos na atual escola. Considera-se detalhista, mas em termos da preparação das aulas acha que está mudando seu jeito. Se antes queria fazer um planejamento absolutamente detalhado e qualquer pergunta diferente o desconcertava, agora ele considera importante apenas ter uma linha mestra e já admite que não tem condições de prever tudo dentro da sala de aula. Ressaltou em muitos momentos da entrevista que gosta de deixar os alunos à vontade, o que significa que podem participar, comentar ou fazer perguntas. Tem um bom relacionamento com os alunos, mas sente falta da troca de experiências com os colegas de área. Embora a escola, diferente de outras também nesse aspecto, tenha vários professores de Física,

Anderson se ressentir pois pouquíssimas vezes eles se encontram para discutir assuntos específicos de Física ou mesmo sobre outras questões da sala de aula. Para ele as reuniões na escola acabam versando muito mais sobre assuntos administrativos e quase nunca sobre a Física em si. Aliás, os conteúdos específicos, os saberes disciplinares, são muito citados pelo professor, que vem de uma formação técnica e considera o fato de ter feito a licenciatura uma junção do útil ao agradável, embora se refira aos conteúdos mais ligados à educação como leituras filosóficas, as quais o contato na licenciatura já foi suficiente. Anderson diz que não se importa de ser criticado. Inclusive acha que no relatório do estagiário deveriam ter críticas ao trabalho do professor. O que não concorda é que esse relatório com ou sem críticas acabe não sendo discutido também com ele, sendo apenas entregue na universidade e sem que ele saiba se pelo menos lá essa discussão aconteceu. Assim como Adalton tem admiração pela universidade tanto que costuma semestralmente participar de cursos oferecidos pelo Instituto de Física. Considera esses cursos uma injeção de ânimo.

Nilton é professor há vinte e cinco anos. Fez o bacharelado em Física em uma universidade particular de São Paulo e especialização em Física Médica em um grande hospital também em São Paulo. Trabalhou durante vinte anos na área de informática. Durante esse período lecionava à noite. Sua atividade na área técnica lhe permitiu que as aulas do período noturno não fossem sua principal fonte de renda, que segundo ele, se fosse pensar na remuneração teria desistido. Resolveu dedicar-se totalmente ao ensino há onze anos. Em muitos momentos durante nossa conversa ressalta que gosta de dar aulas. Terminou o mestrado e atualmente é doutorando. Além da escola na qual foi entrevistado, continua trabalhando também na rede estadual e em uma faculdade particular. Como Anderson e Adalton, salienta e valoriza o fato de ter um bom relacionamento com os alunos.

Rebeca está prestes a se aposentar. Fez primeiro o bacharelado, mas como gostava de dar aulas e precisava trabalhar, começou dando aulas mesmo sem a licenciatura. Fez a licenciatura, trabalha na rede estadual de ensino e já trabalhou na rede municipal de São Paulo. Sobre a rede municipal, pediu exoneração porque considerava as questões disciplinares muito complicadas e muito diferentes da rede estadual. Conforme observou, na escola onde está atualmente gosta de dar aulas, em contraposição ao tempo em que esteve na prefeitura dando aulas de Matemática. Depois de ter saído da prefeitura, trabalha também com controle de lixo nuclear. Quando aceitou receber os estagiários do Instituto de Física -os estagiários trazem experimentos para serem realizados junto com os alunos-, lembrou-se dos kits da

FUNBEC⁶ com os quais chegou a trabalhar. Considera que tinha uma formação boa para lidar com esses kits, tendo inclusive com o passar do tempo sido capaz de adaptar atividades para o uso dos mesmos. Acha que é uma professora brava e que hoje, de maneira geral, os alunos são muito mais dependentes do que no início de sua carreira, mas assume uma postura conformada com essa situação salientando que é preciso trabalhar com o aluno que se tem.

Essas são algumas características e idéias dos professores entrevistados.

Instrumentos de pesquisa

Em se tratando da pesquisa qualitativa, instrumentos de pesquisa são todos os procedimentos encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado, são indutores de informação, mas não definem o sentido final dessa informação (GONZÁLEZ REY, 2005, p.79).

Considerando uma perspectiva sócio-histórica de pesquisa qualitativa, um bom instrumento precisa provocar a expressão do sujeito de modo a permitir que ele forneça ao pesquisador indicadores que possibilitem o processo construtivo e interpretativo necessário à construção do conhecimento (OZELLA, 2003, p.126).

Embora concordemos que a abordagem não deve ser definida através dos instrumentos ou da quantidade de dados obtidos (ibid., p.125), mas sim a partir da epistemologia na qual se baseia, alguns instrumentos mostram-se mais adequados a determinados objetivos e usos. No caso das pesquisas qualitativas com abordagem sócio-histórica, a entrevista tem sido o instrumento mais utilizado, dentro dos princípios de garantir um caráter interativo, construtivo, histórico e analítico (ibid.). Aliás, o atendimento a esses princípios básicos e aos objetivos da investigação deve ser necessariamente o critério para a escolha de qualquer instrumento.

Levando-se em conta nossa questão de pesquisa, concordamos com Aguiar e Ozella (2006, p.229) quando consideram que a entrevista é um dos instrumentos mais ricos e que permite acesso aos processos ligados aos sentidos e significados, inclusive atentando para

⁶ FUNBEC - Fundação Brasileira para o desenvolvimento do ensino de Ciências. Fundada por Isaias Raw desenvolveu na década de 70 uma coleção de kits de experimentos científicos de física, química e biologia que, a princípio, poderiam ser realizados por qualquer estudante em casa. Foram 50 kits lançados a cada duas semanas, comercializados pela Editora Abril.

algumas características que marcam esse instrumento e que interferem em seu potencial de captação e apreensão dos sentidos e significados buscados, por exemplo, que as entrevistas devem ser consistentes e suficientes amplas, de modo a evitar interferências desnecessárias ou inadequadas.

Nessa mesma direção, Freitas (2002, p.89) também destaca que não se deve usar a entrevista na perspectiva qualitativa como um instrumento fechado, em que a resposta seja utilizada como unidade objetiva de análise. A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito a experimenta no mundo real.

Outros autores, como Stake (1995, apud ANDRE et al, 2010, p.3), vão concordar que a entrevista é a melhor forma de investigar os significados atribuídos pelos sujeitos a uma dada situação.

Uma crítica que se pode fazer a esse tipo de instrumento e abordagem são as limitações em acessar os saberes docentes ou mesmo as práticas docentes com base apenas no que dizem os professores sobre seus conhecimentos e suas práticas, contudo, conforme Andre (2010) critica e ao mesmo tempo responde, as falas dos formadores sobre seu trabalho possibilitam identificar algumas fontes a que recorrem para desenvolver suas atividades cotidianas e para enfrentar os desafios do exercício da docência. Além disso, lembramos que conhecer os sentidos ou os significados das ações é diferente de conhecer as ações.

Nesse tipo de pesquisa não se descobre só o que se busca, pois surgem elementos que, sem terem sido definidos pelo pesquisador, se convertem em opções de peso teórico, que podem ser relevantes para o processo de construção do conhecimento. O assunto estudado não surge de forma linear em face de instrumentos diretamente planejados para descobri-lo, porém de forma progressiva e diversa ao longo da expressão complexa do sujeito estudado, o que nos leva por novos caminhos (GONZÁLEZ REY, 2005, p.87). Para Freitas (2002, p.37), aquilo que o sujeito partilha revelar-se-á mais claramente quando falar de suas perspectivas do que quando observado em suas atividades.

Sobre o pesquisador, Freitas (2002, p.29) sugere que também ele é um instrumento de pesquisa:

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive.

É nesse sentido que a autora (ibid.) diz que o pesquisador é um dos principais instrumentos de pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. Para Bakhtin (apud FREITAS, 2002, p.29), cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala, e orientada pela perspectiva teórica que conduz a investigação.

Nesse sentido, assume-se a interferência do pesquisador provocando inclusive alterações no comportamento do pesquisado. O pesquisador faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e os efeitos que propicia constituem também elementos de análise (FREITAS, 2002, p.25).

Por isso, é também relevante a contextualização do pesquisador: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constituiu como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com seus sujeitos. (FREITAS, 2002, p.29). Por esse motivo, concordando com essas ideias sobre o pesquisador, já fizemos na introdução do presente trabalho uma breve apresentação de nosso percurso, interesses e atividades atuais.

Capítulo II – A atividade segundo Leontiev

Leontiev discrimina o brincar, o estudo e o trabalho como sendo essas atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações próprias do gênero humano (RIGON, ASBAHR, MORETTI, 2010, p.22)

O estágio supervisionado encontra-se na fronteira das atividades de estudo e de trabalho. Embora possamos tratar o estudo como trabalho e no momento atual saibamos da necessidade do estudo para o trabalho, o estágio é a situação efetiva que se encontra no limite das duas situações.

Por que nos pareceu interessante e útil trabalharmos com a Teoria da Atividade proposta por Leontiev como uma referência teórica? Discutiremos a seguir alguns conceitos e ideias da teoria da Atividade com a intenção de responder a essa pergunta.

Leontiev foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vygotsky e Luria. Uma de suas principais preocupações foi a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura. Como Vygotsky, Leontiev critica as concepções mecanicistas do comportamento humano, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia (VIGOTSKII et al, 2006). Sua Teoria da Atividade pode ser considerada um desdobramento dos postulados básicos de Vigotski, em especial no que diz respeito à relação homem-mundo enquanto uma relação construída historicamente e mediada por instrumentos.

Segundo Garnier (1996), em um trabalho no qual se propõe fazer um confronto entre as escolas russa e ocidental, representadas por Vygotsky e Piaget, respectivamente, dois conceitos são considerados centrais na concepção de desenvolvimento da criança dos autores soviéticos: o social e a atividade.

O social constitui-se como fonte do desenvolvimento conceitual da criança, desenvolvimento esse que não é somente o resultado de sua imersão em um ambiente cultural, mas também o próprio processo de apropriação que ela faz desse meio. Essa ideia da importância do processo e não somente do resultado aparece também, por exemplo, como um dos princípios que formam a base da abordagem que Vygotsky propõe para a análise das

funções psicológicas superiores⁷: analisar processos e não objetos (VYGOTSKY, 1998, p. 81).

O social caracteriza também a organização da atividade comum e do aprendizado do aluno. A criança somente pode apropriar-se do ambiente cultural como um ser ativo e a apreensão dos objetos culturais pertencentes ao mundo não pode ser reduzida a uma apropriação dos objetos em estado bruto, chamados de naturais. A elaboração da significação cultural dos objetos só acontece se a criança tem a possibilidade de utilizá-los como ferramentas. Além disso, são as relações interindividuais que desenham os contornos culturais desses objetos. Nesse sentido, torna-se necessária a inclusão do outro na atividade da criança, outro que já tenha experiência no uso desses objetos como instrumentos e produtos do ambiente cultural. A criança alcançará o domínio individual de seu próprio pensamento através do processo que Vygotsky (1998) chama de “internalização”. Essa internalização acontecerá no processo de realização da atividade em comum com parceiros mais experientes, que podem ser adultos ou crianças mais velhas, em torno dos objetos (GARNIER, 1996, p.12).

Podemos pensar analogamente no processo de formação inicial do professor - o social caracterizando a organização da atividade comum e do aprendizado do aluno-futuro professor-, o social encontra-se vinculado à atividade, no caso profissional, de maneira que o licenciando somente pode apropriar-se do ambiente profissional enquanto ser ativo. Estamos entendendo esse ser ativo em oposição a uma posição passiva. Outro cuidado necessário é não limitar a ideia do ser ativo apenas à atividade prática, aos aspectos mais concretos das experiências. Além disso, esta apreensão dos objetos profissionais ou da cultura profissional não pode ser reduzida a uma apropriação dos objetos chamados de naturais. Em termos de objetos profissionais e fazendo a relação mais direta com o estágio, um exemplo de uma apropriação dos objetos em estado bruto, poderia ser, em parte, o estágio de observação. Mesmo considerando que nenhuma observação é totalmente passiva ou totalmente pura ou bruta visto que sempre vem acompanhada de uma visão da realidade e de alguma maneira é sempre fator de alguma interferência no ambiente.

⁷ Funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. (OLIVEIRA, 1997, p.26)

Utilizando as definições de Davidov (1972, 1986, apud MOURA, 2010) sobre conhecimento empírico e conhecimento teórico, a observação é a base de qualquer conhecimento empírico, reflete apenas as propriedades exteriores dos objetos e apoia-se inteiramente nas representações concretas. Já o saber teórico é oriundo de uma transformação dos objetos e reflete as relações entre as suas propriedades e suas ligações internas. Quando o pensamento reproduz um objeto sob a forma de conhecimento teórico, ele supera as representações sensoriais. Concretizar o conhecimento empírico é escolher exemplos relativos a uma certa classe formal. Já concretizar o conhecimento teórico exige a transformação do saber em uma teoria desenvolvida através de uma dedução, e uma explicação das manifestações concretas do sistema, a partir da base fundamental.

Libâneo (2010, p.8) considera que o pensamento empírico, descritivo e classificatório, adquirido por métodos transmissivos e de memorização, não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. Consideramos essa negativa muito forte, haja vista a própria formação de nossa geração, que foi basicamente pautada em métodos transmissivos que foram e tem sido por nós convertidos de alguma maneira em ferramentas para o lidar cotidiano. Entretanto, inclusive pelas mudanças do contexto atual em relação à educação, à sociedade, às formas e às possibilidades de acessarmos informações, o grau de conhecimentos que hoje temos sobre os processos de ensino e aprendizagem exigem também novas maneiras de lidarmos com o conhecimento e dele nos apropriarmos.

Retomando a questão do estágio, aquele que tem por base a observação encontrar-se-á mais disponível à elaboração de conhecimentos empíricos dependendo do encaminhamento que será dado aos dados provenientes dessa observação. Para Libâneo (2010, p.8), também a partir dos estudos sobre Davidov, aponta a necessidade de uma estrutura da atividade do aprender incluindo uma tarefa de aprendizagem -no nosso caso podemos chamar de uma tarefa de formação-, as ações de aprendizagem e ações de acompanhamento e avaliação, visando a compreensão do objeto de estudo em suas relações. Segundo o autor,

o resultado disso é que os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida (ibid.)

Sobre essa valorização do pensamento teórico e sua utilização, duas observações se fazem necessárias: não se trata nem de “aprender fazendo”, nem de se pensar apenas abstratamente.

Se enfatizarmos somente o caráter concreto -“aprender fazendo”- da experiência do educando ou do formando, pouco se conseguirá em termos do avanço de seu desenvolvimento. Entretanto, quando se fala em pensamento teórico não se trata da ideia mais comum de um pensamento exclusivamente abstrato com um conjunto de proposições fixas, mas a possibilidade de construir e transformar um objeto mental como um ato de compreensão e explicação do mesmo, ou seja, o descobrimento de sua essência (DAVIDOV apud ROSA, 2010, p.74). E pensando teoricamente a respeito de um objeto formar um conceito teórico apropriado do mesmo para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida (LIBÂNEO, 2010, p.8).

Sob a perspectiva da construção do pensamento empírico, o licenciando que observa o professor em sala de aula tem a possibilidade de chegar, de um modo gradual, à formação do conceito. No caso da formação de professores, formam-se conceitos sobre a profissão, sobre a sala de aula, sobre a aula, sobre as relações professor da sala, aluno, direção e outros professores. Nessa perspectiva, o processo de generalização parte da intuição e da percepção. Segundo Davidov (apud ROSA et al, 2010, p.71) esse pensamento orienta o sujeito para o sistema de conhecimentos já acumulados sobre as particularidades e os traços externos de objetos e fenômenos isolados da natureza e da sociedade. Lembrando que no caso do licenciando, os conhecimentos acumulados sobre a profissão e a sala de aula são grandes, embora na maioria dos casos, da perspectiva do aluno que esse licenciando foi por muitos anos. Essa orientação para os conhecimentos acumulados, embora importante para os fazeres cotidianos, é insuficiente para assimilar *o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo em face da realidade* (ibid.)

Já na perspectiva da construção do pensamento teórico,

expressar um fenômeno na forma de um conceito significa compreender sua essência, que extrapola a mera observação das propriedades extrínsecas e observáveis de objetos e fenômenos singulares (ROSA et al, 2010, p.71)

Nesse sentido, é preciso e desejável que em qualquer tipo de estágio avancemos na direção da elaboração de conhecimentos teóricos. Rosa (2010, p.75) resume as principais características do pensamento teórico proposto por Davidov:

[...] transformação do saber em teoria desenvolvida mediante dedução e explicação; elaboração por meio da análise do papel e da função de certa relação entre as coisas no interior de um sistema; expressão por diferentes sistemas semióticos; fundamentação na transformação dos objetos; apresentação de uma forma universal que caracteriza simultaneamente um representante de uma classe e um objeto particular; relação entre o geral e o particular; representam a ligação entre as propriedades do objeto e suas ligações internas.

No caso do estágio de observação, uma possibilidade é a reflexão sobre a prática das atividades docentes efetivamente realizadas pelos professores observados e pelos próprios estagiários.

Tanto Rosa (2010) como Libâneo (2010), nessa discussão sobre o pensamento teórico e empírico nos alertam para uma tendência presente na escola atual que compreende que o processo de apropriação de conhecimentos científicos deve estar cada vez mais próximo e vinculado à experiência, mas a experiência ligada ao como fazer, como experiência concreta. Parece-nos que não há uma negação da importância da experiência, mas

a compreensão de que há necessidade do estabelecimento de relações que decorrem não somente da observação, mas de uma análise sistêmica do fenômeno (ROSA, 2010, p.76)

No caso da formação de professores evidencia-se a necessidade da compreensão teórica das distinções entre os fenômenos da sala de aula e da profissão de professor, que exigem o entendimento de suas características substanciais, essenciais e que não necessariamente correspondem aos aspectos externos e ao reconhecimento da sua existência em determinados fenômenos (ROSA et al, 2010, p.79).

A apreensão dos objetos profissionais ou de qualquer outro objeto social não acontece passivamente, pelo simples fato do indivíduo ser posto diante dele. Mesmo considerando que a escola e a profissão docente seja um dos locais e uma das profissões que nós mais temos contato, visto que, frequentamos a escola desde, pelo menos, os sete anos de idade, não é somente esse contato que permitirá o desenvolvimento profissional dos licenciandos. De fato é somente dentro da perspectiva de utilizar os objetos profissionais, de efetivamente refletir sobre eles, pensar sobre eles ou de vivenciá-los como ferramentas, que o licenciando poderá elaborar a sua significação profissional, e apenas quando de forma vinculada às relações interindividuais que desenham os contornos profissionais desses objetos.

Tal visão torna necessária a inclusão do outro na atividade do aluno, outro que já tenha experiência no uso desses objetos como instrumentos e produtos do ambiente profissional. Esse outro, no caso do licenciando é o professor da universidade, do curso no qual o estágio acontece, mas é também o professor da sala de aula na qual o estágio se realiza.

Olhar sobre a questão do estágio pode nos ajudar a discutir diferentes tipos de “outros” experientes que se fazem necessários para a formação do licenciando, futuro professor: o professor da universidade e o professor da escola básica que recebe o estagiário em sua sala de aula.

Vamos considerar dois tipos de atividades desenvolvidas no estágio pelo licenciando. Uma delas a ida a campo, quer seja para a observação dos professores da escola, quer seja para algum tipo de atuação ou intervenção como professor. Uma outra, a análise, a reflexão que se pode fazer sobre essa ida a campo que é um momento especial desse período formativo inicial, embora desejável também na atuação profissional do professor, mas nem sempre tão fácil de se realizar em termos de formação continuada.

A ida a campo, embora atualmente exista um campo que não seja somente a educação formal e conseqüentemente a escola, é na grande maioria das vezes a ida à escola. E considerando que o licenciando está se formando para ser professor consideramos que a ida a escola é essencial, mesmo que se desenvolvam trabalhos em outros campos de educação não formal (PIERRO,2009; MORAES,2009). Sobre essa atividade na escola, algumas considerações:

- Quem exerce efetivamente a profissão de professor da escola básica, que é o objetivo de formação do licenciando, é o professor que o recebe em sala de aula.

- É na sala de aula que o ensino efetivamente acontece, o contato com o aluno, a possibilidade da mediação do professor entre o conhecimento e esse aluno. Concordando com Isaia, Maciel e Bolzan (2010), compreendemos que tanto para o professor universitário iniciante como para o professor da escola básica estagiário ou iniciante, as experiências mais significativas e com maior potencial tanto de mediação quanto de ruptura de condições adversas ao desenvolvimento têm lugar na ecologia da sala de aula. A sala de aula como ambiente pedagógico oferece suporte para que os sujeitos se reúnam para o aprendizado o que implica a continuidade de interações, de atividades e de vivências de papéis, constituindo um microsistema autoorganizativo (*ibid.*).

- Podemos até questionar a forma de uso dos objetos profissionais desse professor, mas quem os usa de verdade é ele, mesmo porque o professor da universidade, ainda que podendo conhecer muito bem esses ditos objetos profissionais, pode jamais ter entrado em uma sala de aula de uma escola básica. Embora ambos sejam professores – o professor da universidade e o professor da escola básica – eles fazem um tipo de trabalho diferente, *a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes* (SACRISTAN, 2002, p.81). Entretanto, achar que o professor da sala de aula não tem condições de ser o melhor “outro” mais experiente em termos da prática da sala de aula é análogo a considerar que o professor da escola básica, por ter experiência na sala de aula, seria o melhor orientador de um licenciando em um trabalho de pesquisa sobre a sala de aula.

Sobre um trabalho de análise e sistematização dessas observações, ou de contribuição para que a observação possa tornar-se um conhecimento teórico para o licenciando, o professor da universidade pode ser o melhor “outro” mais experiente, mesmo porque nesse caso certo distanciamento pode ser uma vantagem em termos de visão dos fenômenos. Inclusive, embora saibamos das condições pouco favoráveis, o professor da universidade poderia ser um “outro” para o professor da escola, se fossem estabelecidas situações de contato entre eles, configurando-se assim uma possibilidade de formação continuada também para o professor da sala de aula.

Embora o professor da universidade deva ser e é também uma referência em termos do uso e da apropriação dos objetos e das situações vividas na sala de aula, é o professor da sala que efetivamente vive esses objetos e essas situações com o licenciando, é ele o parceiro mais experiente no uso desses objetos como instrumentos e produtos. A atividade realizada em comum com parceiros mais experientes -o professor da universidade e o professor da escola- em torno dos objetos constitui então, o universo indispensável no qual o licenciando, através de um processo de interiorização ou internalização alcançará o domínio individual de seu próprio pensamento em relação ao trabalho no qual está se formando.

A internalização é a reconstrução interna de uma operação externa (VYGOTSKY, 1998, p.74). A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos⁸ (ibid., p.75).

⁸ A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VYGOTSKY, 1998, p.70)

Não é um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. É como se ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo tomasse posse -pelas suas ações concretas ou mentais- das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Esse processo consiste em uma série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal.
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Vygotsky (1998, p.76) considera que esse processo de internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; a base do salto quantitativo da psicologia animal para a humana. Aliás, essa diferença entre o comportamento humano e o comportamento animal, para Vygotsky, estava na mesma extensão da diferença da adaptabilidade e do desenvolvimento dos animais e dos humanos. Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie (ibid.,80).

Segundo Oliveira (1997), diferente de Piaget, que considerava as fases do desenvolvimento como requisitos para a aprendizagem, para Vigotski, é a aprendizagem que determinará o desenvolvimento. Para Piaget, o sentido da relação aprendizagem-desenvolvimento é de “dentro para fora”, enquanto que para Vygotsky é de “fora para dentro”. A autora (ibid., p.38) explicando esse processo e esse sentido da relação aprendizagem-desenvolvimento diz que

[...] primeiramente o indivíduo realiza ações externas que são interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros do grupo.

Bom exemplo é o dado pelo próprio Vygotsky (1998, p.74) sobre o desenvolvimento do ato de apontar. Primeiramente a criança tenta pegar determinado objeto que não está ao seu alcance. Esse ato é uma tentativa, que irá frustrar-se de pegar o objeto, nesse sentido, é uma ação direcionada ao objeto. O adulto que vê esse movimento interpreta-o, esse movimento torna-se um gesto para outra pessoa. A tentativa malsucedida da criança gera uma reação, não do objeto, mas de outra pessoa. Quando ocorre uma mudança na função do movimento – de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações-, esse movimento de “pegar” transforma-se no gesto de “apontar”.

Mas a pessoa relaciona-se com o social de muitas e diversas maneiras. Leontiev vai chamar de atividade os processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Eis aí o outro conceito importante para os autores soviéticos, segundo Garnier (1996), a atividade.

Leontiev não chama qualquer processo de atividade. O autor designa atividade como

[...] processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade (LEONTIEV, 2006, p.68).

Charlot (2000, p.55) vai chamar de atividade um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam uma meta. Ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. O móbil é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade.

Aquilo a que o processo se dirige, seu alvo direto reconhecido (ibid.,p.69) é o objeto direto da atividade. O objetivo que estimula o sujeito a executar algo é o que Leontiev chama de motivo e Charlot de móbil. Na atividade o objeto coincide ou tem relação direta com o motivo.

Para Charlot (2000) sua preferência pelo termo “mobilização”, ao invés de “motivação”, justifica-se porque mobilização enfatiza o movimento o que ressalta a dinâmica interna da atividade. Mobilizar-se é pôr em movimento, mobilizar-se é pôr-se em movimento. Enquanto o mobilizar-se nos remete para dentro do sujeito, a motivação enfatiza que se é motivado por alguém ou por algo de fora. Todavia, o próprio autor (ibid.) reconhece que, no fim da análise, esses conceitos convergem, pois

[...] poder-se ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me.

Embora concordemos com o autor na ideia da vantagem do termo mobilização insistir na dinâmica do movimento, consideramos que um detalhamento ou um aprofundamento na discussão dos motivos pode dar conta de substituir ou detalhar essa dinâmica, aproximando o termo motivo do móbil. O motivo de forma mais geral também pode significar aquilo que nos move e/ou nos mobiliza, já que o próprio autor reconhece a dificuldade da dissociação do que é de “dentro” e do que é de “fora”:

A “disjunção da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” é impossível. (TERRAIL, 1987, apud CHARLOT, 2000, p.58)

Ainda sobre os motivos, no desenvolvimento da explicação desse processo de surgimento de novas atividades e novas relações com a realidade, Leontiev propõe a questão geral da gênese dos novos motivos e descreve dois tipos deles: motivos apenas compreensíveis e motivos realmente eficazes. No contexto dessa explicação, apresenta a seguinte proposição:

Só motivos compreensíveis tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades (LEONTIEV, 2006, p.70).

Os motivos compreensíveis existem na consciência do indivíduo, mas não são psicologicamente eficazes para a efetivação da ação. Outros motivos podem não estar diretamente ligados com o objeto da ação, mas são mais eficazes para a efetivação da mesma.

Leontiev exemplifica com a situação da criança que sabe que precisa fazer seus deveres de escola porque precisa aprender, ganhar boas notas, faz parte de suas obrigações etc. Entretanto, é distraída por coisas externas assim que começa a trabalhar e não consegue terminar suas lições da escola. Suponha que se diga à criança que ela não sairá de casa para brincar até que tenha feito suas tarefas e que isso resolva o problema e ela consiga fazer os deveres estabelecidos.

O autor chama os primeiros motivos (aprender, ganhar boas notas, cumprir suas obrigações) de motivos compreensíveis. A criança quer realizá-los, mas eles não são tão psicologicamente eficazes quanto a permissão para sair para brincar.

A criança começa a fazer sua lição sob a influência de um motivo que criamos especialmente para isso, mas passado um período, pode ser que ela, por conta própria, sente-se para fazer suas lições.

Leontiev (ibid.,70) considera essa transformação de motivos uma questão simples de ser respondida. Para o autor, o resultado da ação é mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. Retomando o exemplo citado, a criança começa fazendo suas lições de casa porque quer sair para brincar. No fim, isto leva a muito mais, ela não só pôde ir brincar, mas também obteve uma boa nota. Ocorreu assim, uma nova objetivação de suas necessidades.

A atividade é um processo originado e dirigido por um motivo – aquele no qual determinada necessidade é objetivada. Assim, por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos (LEONTIEV, 1983, p. 155).

A necessidade real é sempre a necessidade de alguma coisa. Entretanto, até o momento de sua primeira satisfação, a necessidade não conhece seu objeto, ele não é claramente delineado, ele ainda precisa ser revelado. Só como resultado dessa revelação, é que a necessidade adquire sua objetividade e o objeto percebido ou imaginado vem a adquirir sua atividade diretiva e provocativa como função, ou seja, torna-se motivo (ibid.,p.156). A necessidade aparece, em princípio, só como uma condição, um pré-requisito para a atividade, porém assim que o sujeito começa a agir, ocorre sua transformação. Quanto mais prossegue o desenvolvimento da atividade, mais esse pré - requisito é convertido em seu resultado.

Para Leontiev (ibid.,p.157) as necessidades humanas são geradas pelo desenvolvimento da produção, que também é consumo, o qual cria a necessidade. Assim, o consumo é mediado pela necessidade de algo, sua percepção ou sua apresentação mental. Nessa forma refletida, o objeto aparece como o motivo ideal, internamente gerado.

Leontiev apresenta dois esquemas básicos que expressam a conexão entre atividade e necessidade.

O primeiro, como o próprio autor representa, necessidade – atividade - necessidade, produz a ideia que a necessidade é o ponto inicial.

O outro esquema que, segundo o autor, contradiz o primeiro, é um esquema cíclico, atividade – necessidade - atividade, e corresponde ao conceito marxista de necessidade. Para ele, o curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas começa pela ação humana com vistas a satisfazer suas necessidades vitais elementares; isso, porém, mais tarde se altera,

e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder agir. Esta é a principal direção do desenvolvimento das necessidades humanas (LEONTIEV, 1983, p.160). Entretanto, esta direção não pode ser deduzida a partir do movimento das próprias necessidades porque por trás desse movimento se esconde o desenvolvimento dos motivos concretos para a atividade humana (ibid.), além da possibilidade de mudança da própria objetivação da necessidade.

Diante dessa possibilidade de mudança, Leontiev (2006, p.70) lança uma questão, para reflexão, de âmbito mais geral sobre o processo educativo:

A arte da criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos “compreensíveis” e “realmente eficazes” e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significado ao resultado bem - sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo?

Responderíamos “sim” a essa pergunta. A arte da criação e da educação consiste, em parte, no estabelecimento dessa combinação apropriada de motivos e sabedoria na atribuição de maior ou menor significado aos resultados bem - sucedidos das atividades. Mas outras questões se colocam, como por exemplo, o que é um tipo mais elevado de motivo?

Em termos conceituais nos parece que não faz muito sentido nos preocuparmos com uma hierarquização ou valorização diferenciada entre atividade e ação. Porque conceitualmente a diferença entre elas encontra-se na relação objeto - motivo. Por isso, a transformação de uma atividade em ação ou vice-versa consiste na mudança da relação entre seus objetivos – motivos. Essa relação por si só, não pode (ou não precisa) ser mais ou menos valorizada em termos da caracterização do processo como atividade ou ação. Entretanto, tanto as teorias como a própria vida, não acontecem no vazio e apenas em termos conceituais. O significado social dos processos não pode ser isolado da análise conceitual dos mesmos. Assim, utilizando o exemplo da criança que faz suas lições, em termos de ação ou atividade, quando ela realiza seus deveres para brincar, caracterizamos essa realização de deveres como uma ação, que faz parte de uma outra atividade, mais importante para a criança no momento, que é a brincadeira, na qual, o motivo de sua ação se encontra. Quando essa criança passa a fazer suas atividades com o objetivo de aprender suas lições, essa ação passa a ser uma atividade já que seu motivo passa a coincidir com o objeto direto da ação. Conceitualmente, houve apenas uma mudança de motivos, mas socialmente (ou culturalmente) o segundo

objetivo é superior ao primeiro e é nessa direção que nossos esforços como adultos e/ou educadores devem se dirigir.

Que analogia podemos fazer relacionando o que o autor chama de arte de criação e educação e o processo de formação de professores? A formação de professores é um processo de educação: educação de adultos e educação para a formação profissional. Dessa forma, também essa arte consistiria em estabelecer uma combinação apropriada de motivos “compreensíveis” e “realmente eficazes” e ao mesmo tempo saber atribuir maior significado ao resultado bem - sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado de motivos. Mas, o que podem ser considerados motivos compreensíveis e realmente eficazes no caso da formação de professores? Que exemplos teríamos desses motivos e de resultados bem - sucedidos da atividade de forma a compreendermos melhor essa transição para motivos mais elevados no caso da formação? E no caso mais específico da recepção de estagiários? Voltaremos a essas questões.

O que é a recepção de estagiários? Qual seu objeto, seu alvo direto reconhecido? Que objetivos estimulam o professor a executar esse processo?

Ainda sobre os motivos, podemos indagar se uma determinada ação não poderia ter mais de um motivo e, nesse caso, essa determinação da mesma como ação ou atividade estaria comprometida já que o que a caracteriza é a relação objeto-motivo. Um aspecto que o autor apresenta, e nos ajuda nessa caracterização, é que o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação, como tal, surja e seja executada é preciso que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Assim, o que faz diferença não é a lista de motivos da ação, mas sim, seu objeto, seu alvo direto reconhecido. Se ele por si mesmo não estimula a agir, o que significa que os motivos da ação não estão diretamente ligados a ele, esse ato ou processo não pode ser chamado de atividade.

Um agravante para essa discussão é a possibilidade de os sentidos, os motivos de uma determinada ação não serem suficientemente claros para os sujeitos:

Não somos transparentes para nós mesmos. Uma coisa pode fazer sentido para mim sem que eu saiba exatamente por quê. (CHARLOT, 2000, p.57)

Nessa direção, Sacristán (2002, p.86) vai nos lembrar que fazemos coisas que não queremos, como fazemos coisas sem saber por que as fazemos. Assim, a necessidade de darmos importância aos motivos de ação do professorado

pois temos educado as mentes, mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimento, mas não educamos os motivos (ibid.)

Ser chamado de atividade exige saber o que esse processo representa para os sujeitos em questão. Mas isso não nos impede de, a princípio, reconhecermos qual o alvo direto reconhecido de um processo. No caso da recepção de estagiários, o objeto é a possibilidade do licenciando em formação entrar em contato com o cotidiano, com a prática exercida na sala de aula.

Sobre o que o autor chama de ação é, justamente, o processo cujo objetivo não coincide com seu motivo. Nesse caso, o motivo da ação reside na atividade da qual essa ação faz parte (ibid.). Para a execução de uma atividade podem ser necessárias várias ações, e o que difere uma ação de uma atividade é a relação objeto-motivo. A ação só surgirá e será executada se seu objetivo aparecer para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ela faz parte (ibid., p.69). Em outras palavras, se um processo é considerado uma ação é porque ele faz parte de uma atividade na qual seu motivo se localiza, ou ainda, quando em um determinado processo observamos que seu motivo não é coincidente com seu objetivo, objeto direto, podemos procurar a atividade da qual ele faz parte ou localizá-la através da identificação do motivo que permite que ele execute essa ação. Como no exemplo do aluno que faz as lições para brincar. Sua atividade não é o estudo, e sim a brincadeira.

Denominamos ação ao processo que se subordina à representação do resultado que deverá ser alcançado, ou seja, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação (LEONTIEV, 1983, p.83).

São as ações, operações e funções psicofisiológicas que caracterizam a atividade (LEONTIEV, 1983, p.150).

Leontiev dá um exemplo com a intenção de tentar esclarecer essa relação. Ele cita o exemplo de um estudante que começa a ler um livro para preparar-se para um determinado exame (LEONTIEV, 2006, p.68). Logo iniciada a leitura, o estudante é avisado que esse livro não mais fará parte do exame. O estudante, a princípio, poderia ter três reações: a) parar imediatamente de ler o livro; b) continuar lendo o livro; c) desistir da leitura com relutância, com pesar.

Nos dois últimos casos, aquilo que dirigiu o processo de leitura - o conteúdo do livro -, estimulou por si mesmo o processo ou a continuidade do processo de leitura, em outras

palavras, o conteúdo do livro foi o motivo. Alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro.

No primeiro caso, o estudante, ao saber que o conteúdo do livro não constava das exigências do exame, prontamente abandonou a leitura. O motivo que o levava a ler não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler. Neste caso, a leitura não era propriamente uma atividade. A atividade era a preparação para o exame .

Observemos que, conforme aponta Leontiev (ibid.), um processo por si só, ou independentemente, não pode ser chamado de atividade, porque seu caráter psicológico exige saber o que esse processo representa para o próprio sujeito em questão. Podemos observar também que esse caráter de atividade ou de ação só pode ser percebido no decorrer do processo e em uma situação real, já que essa relação objeto – motivo pode alterar-se a qualquer momento para o sujeito. Considerando o próprio exemplo dado por Leontiev, o estudante pode ter iniciado a leitura do livro realmente objetivando passar em um determinado exame, mas ao entrar em contato com o conteúdo do livro esse motivo inicial pode ter se alterado. Interessante também notar que, diante da situação, se essa possibilidade do livro fazer parte ou não do concurso não se colocasse, jamais saberíamos o que efetivamente motivou o aluno para o término da leitura do referido livro reforçando a ideia de que um processo ou ato em si não pode ser caracterizado como uma ação ou atividade.

Podemos dizer que uma atividade é constituída de ações, o que significa que para a execução de determinada atividade podem ser necessárias a execução de uma ou diversas ações. Entretanto, o motivo da atividade pode passar para o objeto da ação, tendo como resultado que a ação pode também ser transformada em uma atividade. Segundo o autor,

esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade. Este processo é a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para o outro (LEONTIEV, 2006, p.69)

Leontiev faz a distinção (ibid., p.69) entre atividade e ação o que não significa uma contraposição entre elas, mas sim, a marca de diferenças entre as mesmas. Em outro trabalho (LEONTIEV,1983,p.83) embora trate explicitamente as ações como componentes fundamentais da atividade, ele também aponta que não faz sentido falar de atividade sem ação, já que a atividade não constitui um processo aditivo e as ações não são elementos separados que são incorporados à atividade.

A atividade humana não pode existir de outra maneira que não em forma de ações ou grupos de ações. Por exemplo, a atividade laboral se manifesta nas ações laborais; a atividade didática, em ações de aprendizagem; a atividade de comunicação, nas ações – nos atos – de comunicação etc. Se tirarmos imaginariamente da atividade as ações que a conformam, da atividade não restaria nada (LEONTIEV, 1983, p.84)

Por operações, o autor (ibid.) entende o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser executada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se realizar diferentes ações. Uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. Para converter uma ação em operação, é preciso que se apresente para o sujeito um novo propósito no qual essa ação dada torne-se meio de realizar outra ação. Aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito. Em outras palavras, o que era alvo, passa a ser meio de execução.

As funções psicofisiológicas são as funções fisiológicas que realizam a mais alta forma de vida do organismo, isto é, sua vida mediada pela reflexão psíquica da realidade (LEONTIEV, 2006, p.76). O grupo inclui as funções sensoriais, mnemônicas etc.

Segundo Leontiev em conformidade com suas pesquisas (ibid., 77), qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza, ou seja, há uma dependência do desenvolvimento das funções em relação aos processos concretos nos quais estão envolvidos. Mudanças no desenvolvimento das funções ocorrem apenas quando estas funções têm seu lugar preciso na atividade. Além disso, o desenvolvimento das funções pode tornar possível um desempenho melhor da atividade correspondente, que por sua vez, como já dito, pode provocar o aprimoramento das funções.

Tendo nos aproximado da ideia de atividade e seus “constituintes”, um outro conceito importante dentro da teoria da Atividade é o de *atividade principal*.

Essas atividades diretoras ou fundamentais são as que reúnem as melhores condições para o período de desenvolvimento ao qual correspondem; não são as mais frequentes e nem as mais típicas (GARNIER, 1996, p.14).

Leontiev caracteriza a atividade principal pelos três seguintes atributos (LEONTIEV, 2006, p.64) :

- a) Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados.

- b) A atividade principal é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.
- c) A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade

Leontiev diz que uma mudança na atividade principal proporciona a base para outras mudanças e discute três tipos delas: as mudanças ocorridas no caráter psicológico das ações, mudanças ocorridas no campo das operações e mudanças das funções psicofisiológicas.

Sobre as mudanças ocorridas no caráter psicológico das ações, para sabermos o propósito reconhecido, o sentido de uma ação para o sujeito, precisamos saber de que atividade do sujeito essa ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, segundo Leontiev (2006, p.72), qual é o motivo da ação. Dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro diferente caráter psicológico.

Finalizando, buscando sintetizar, integrar e melhor compreender os diversos elementos constitutivos da atividade, apresentamos um esquema que Garnier (1996, p.13) chama de “Estrutura em dois níveis da atividade”:

Garnier – Estrutura em dois níveis da atividade

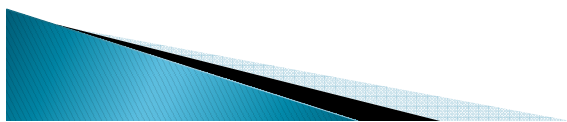
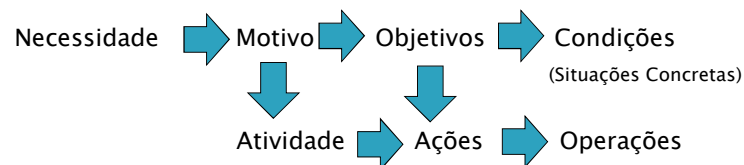


Figura 1 – Estrutura em dois níveis da atividade - Garnier

A autora (ibid.) explica, a partir de suas leituras de Leontiev, que a atividade surge após a manifestação da necessidade. Esta se realiza somente através de um objeto que lhe é adequado, numa relação ou motivo que permite a entrada em cena da estrutura da atividade. Para que o objeto seja atingido, diferentes ações devem ser executadas pelo sujeito. No plano mais elementar, cada uma das ações é orientada rumo a seu objetivo concreto. Esse objetivo, forçosamente, precisa concordar com o motivo geral da atividade da qual ele depende, mas é a situação concreta que determinará através de quais estruturas de operações será realizada essa ação.

Embora saibamos das limitações de um esquema, listamos algumas observações e sugerimos a alteração de alguns pontos no esquema de Garnier, na direção de clarear as relações entre os elementos constitutivos da atividade e conseqüentemente no avanço da compreensão desse conceito:

1) A relação entre a necessidade e o surgimento da atividade não é uma via de mão única. Embora a atividade surja após a manifestação da necessidade, as atividades também são geradoras de novas necessidades. Nesse sentido, o processo ficaria melhor representado se fosse cíclico já que a entrada da atividade gera novas necessidades que podem reorganizar ou gerar novas atividades.

O curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas começa pela ação humana com vistas a satisfazer suas necessidades vitais elementares; porém, mais tarde isto se modifica, e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder agir (LEONTIEV, 1983, p.160).

(Outro critério) consiste em compreender de que forma o desenvolvimento da própria atividade do homem, de seus motivos e meios transforma suas necessidades e dá lugar a novas necessidades, como resultado disso varia sua hierarquia, de tal forma que a satisfação de algumas destas a fazem descer ao status das condições necessárias à atividade do homem, a sua existência como personalidade (LEONTIEV, 1983, p.10).

2) O motivo seria melhor representado como uma relação entre a necessidade e a atividade e que, em alguns momentos, chega a confundir-se com a própria necessidade.

3) As ações são elementos constitutivos das atividades. Embora não faça sentido o tratamento isolado de ambas, a atividade pode ser constituída de várias ações.

O determinar as ações de objetivo fixo na qualidade de componentes do conteúdo de atividades concretas, naturalmente, coloca a questão dos nexos internos que as relacionam. Como já indicado, a atividade não constitui um processo aditivo. As ações, propriamente, não são elementos especiais “separados”, que são incorporados à

atividade. A atividade humana não pode existir de outra maneira que não em forma de ações ou grupos de ações. [...] Se tirarmos imaginariamente da atividade as ações que a conformam, da atividade não restaria nada (LEONTIEV, 1983, p.84).

4) As condições concretas seriam melhor representadas ligadas diretamente às operações das ações e não aos objetivos.

Os termos “ação” e “operação” frequentemente não se diferenciam. Entretanto, no contexto da análise psicológica da atividade sua clara distinção se faz absolutamente imprescindível. As ações se relacionam com os objetivos; as operações, com as condições. Digamos que o objetivo de certa ação permanece sendo o mesmo, ainda que as condições diante das quais se apresenta a ação, variam; então, variará, precisamente somente o aspecto operacional da ação (LEONTIEV, 1983, p.87).

5) As ações têm objetivos concretos que não necessariamente são os mesmos da atividade, entretanto, necessariamente precisariam estar ligados reciprocamente aos objetivos da atividade.

Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte. ... Por que o objetivo de uma ação, por si mesma, não estimula a agir. Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. ... Esta relação também é refletida pelo sujeito de uma forma bastante precisa, na forma de conhecimento do objeto de ação como um alvo. O objeto de uma ação é seu alvo direto reconhecido (LEONTIEV 2006, p.69).

Retomando nossa questão inicial, por que nos pareceu interessante e útil trabalharmos com a teoria da Atividade proposta por Leontiev como uma referência teórica?

No caso do nosso trabalho, por que pode ser interessante discutirmos as mudanças na atividade como base de mudanças de outras naturezas? Porque mudar atividades, motivos ou operações pode ser justamente mudar, intervir ou melhorar processos. Nosso interesse é aumentar nossos subsídios para a compreensão e intervenção, de maneira geral, na formação inicial dos professores e de maneira mais específica no processo de estágio. Mudar atividades significa mudar o caráter psicológico das ações, das operações ou das funções psicofisiológicas. Mesmo que conceitualmente, mudar não signifique melhorar, não podemos falar de melhorias sem mudanças.

Sobre as operações, de que modo o ato de receber estagiários é executado? Uma mesma ação pode ser efetuada por diversas operações. Uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado. Uma ação é determinada pelo alvo. Qual é o alvo do professor parceiro quando recebe estagiários em sua sala? Que diferentes condições têm os professores de executar essas ações e conseqüentemente executar diferentes operações?

Considerando que a atividade é constituída de ações e as ações de operações, ampliamos a possibilidade de análise da recepção de estagiários pelo professor parceiro. Se esse processo puder ser considerado uma atividade para alguns sujeitos, por ter seu motivo diretamente relacionado com seu alvo direto reconhecido, poderemos pensar nas ações desenvolvidas a partir dela e no alvo direto reconhecido de cada uma delas. Mas mesmo no caso em que a recepção de estagiários for considerada uma ação, ou seja, um processo que tem seu motivo em uma atividade da qual ele faz parte, será importante analisarmos que atividade é essa “outra” e que operações são efetuadas nessa ação. Lembrando que essas operações estarão relacionadas com as condições reais de efetivação dessa ação.

A recepção de estagiários, assim como outras, pode ser uma ação que, de fora, parecem ter seu próprio significado para o sujeito, entretanto, revela-se, pela análise psicológica, apenas meios de atingir objetivos sendo que o motivo real parece residir num plano de vida completamente diferente (LEONTIEV, 1983, p. 152). Nesse caso, segundo o autor (ibid.), por trás da aparência de uma atividade, esconde-se outra atividade. E é essa atividade que entra diretamente no aspecto psicológico da personalidade, não importa qual seja o agregado de ações concretas que a realiza. É como se este último constituísse apenas um envelope para a outra atividade que realiza determinada relação real do homem com mundo.

Outra possibilidade (ibid.) é a transformação do que usualmente são operações completamente indiferentes numa atividade independente em função da ocorrência de um deslocamento de um dos principais motivos para essas operações.

A análise dos motivos da recepção de estagiários e as condições dessa recepção que determinam o que Leontiev chama de operação é que vão nos ajudar a compreender essas operações, ações e funções psicofisiológicas que caracterizam a atividade, ou melhor, que permitirão caracterizar esse processo como atividade ou não.

Leontiev vai dizer que para responder que sentido tem determinada ação para o sujeito, precisamos saber de que atividade do sujeito a referida ação faz parte, o que, para o autor, é a mesma coisa de indagar qual é o motivo da ação. E, dependendo de que atividade essa ação faz parte, ou até mesmo, se essa ação pode ser considerada uma atividade, esse processo terá diferente caráter psicológico. Considerar essas diferenças e as possibilidades de mudanças é a essência da consideração das possibilidades de melhorias, intervenções e alterações no processo. No nosso caso, estamos considerando o recebimento de estagiários

pelos professores e a nossa compreensão desse processo a partir da compreensão da interpretação que o professor parceiro faz do mesmo e da forma como se relaciona com ele.

Moura (2002, p.154) discute um tipo especial de atividade, a atividade educativa. Segundo a compreensão do autor, esta atividade tem por objetivo dar resposta a uma necessidade: ensinar. Ele considera também que os sujeitos, ao interagirem, mediados pelo conteúdo, o fazem a partir de referências próprios e são neles que estão estabelecidas suas necessidades e motivos. Isso requer do professor a criação de situações que possibilitem partilhar significados. Moura (ibid.) vai chamar de atividade orientadora de ensino aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. Essa atividade é orientadora porque respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam aos resultados esperados inicialmente pelo professor, mas também define os elementos essenciais da ação educativa:

A atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (MOURA, 2002, p.155).

Compreendemos que a atividade orientada de formação de professores pode ser considerada um caso especial da atividade orientadora de ensino, como definida por Moura. A atividade orientada de formação é também ensino, mas não qualquer ensino, no nosso caso, a formação de professores tem como foco o ensino de professores. Ela tem uma necessidade: formar; tem ações: como a atividade de ensino, define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço de formação; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo, ação e avaliação. O que podemos considerar característica de cada uma dessas atividades? Qual a diferença entre a atividade orientadora de ensino e a atividade orientadora de formação?

Na atividade de ensino, o professor está preocupado em ensinar algo para os alunos. Na atividade de formação, acrescenta-se mais um elo: o formador está preocupado em ensinar algo aos professores para que esse professor ensine algo para os alunos. A atividade orientadora de formação é uma atividade cujos sujeitos são adultos, o que altera consideravelmente os modos de colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo, espaço este que também é de natureza diferente quando consideramos, por exemplo, o ensino

da escola básica e a formação de professores na universidade. Os motivos e necessidades dos sujeitos envolvidos também têm um caráter um pouco diferente, já que os “alunos” em processo de formação estão a princípio por uma opção e necessidade de aprendizagem de nível não de formação básica, mas de formação profissional. E como uma atividade de ensino, ela tem uma particularidade, que nós, como Moura (2002, p.156) consideramos extremamente relevante: a sua intencionalidade.

Na atividade orientada de formação, quem são seus criadores? No caso mais amplo da atividade orientada de ensino, a responsabilidade de criação é do professor, mesmo não esquecendo que os alunos são sujeitos também e que interagem com ele mediados pelo conteúdo e a partir de seus referenciais próprios. Ou seja, a consideração do professor como criador e responsável pela atividade de ensino não significa a consideração do aluno como participante passivo do processo. Na atividade orientada de formação de professores, e no nosso caso considerando o estágio supervisionado como integrante da mesma, abre-se o espaço para a existência de mais um responsável pelos modos de colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo, disponibilizar recursos metodológicos e ser mais um olhar em termos de avaliação dos processos de análise e síntese: o professor parceiro que recebe o estagiário. Como mais um organizador desse ensino, ele tem também a responsabilidade pela intencionalidade da atividade e pode ter maiores ou menores condições de entender os múltiplos aspectos da mesma para a realizar de modo mais ou menos consciente.

Nós habitualmente falamos em sentido e significado de uma palavra, de uma ação, de um gesto. Mas que sentido e significado (!) mais específicos podem ter os termos sentido e significado?

Capítulo III - Significados e sentidos

Avançar na compreensão do homem significa avançar na compreensão dos seus sentidos (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.226)

Sentido e palavra

Vygotsky considera a palavra como o microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2008). Luria (1986), em concordância com ele, afirma que a linguagem é um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social, que tem como elemento fundamental a palavra. A mútua constituição entre pensamento e linguagem, segundo Vygotsky (2000), baseia-se na premissa de que esta “não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento” (ibid., p. 412) e de que o pensamento “não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (ibid., p.409).

A palavra codifica a nossa experiência, ou seja, designa coisas e ações, individualiza suas características e relações, reúne objetos em determinados sistemas. Inclui em sua composição pelo menos dois componentes fundamentais: a referência objetal e seu significado (LURIA, 1986).

A referência objetal é a função da palavra que designa o objeto, o traço, a ação ou a relação.

O significado é a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias. Para Vygotsky (2008) o significado da palavra é a unidade de análise da relação historicamente construída entre pensamento e linguagem. Entretanto, o significado, para ele, pode ser considerado tanto um fenômeno da linguagem, como do pensamento:

Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra” seu componente indispensável. Pareceria então que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como generalização e conceito são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 2008, p.150)

Ao discutir sobre a palavra, sua referência objetal e significado, Luria (1986) e o próprio Vygotsky (2008) consideravam que uma das mais importantes descobertas da psicologia soviética tenha sido mostrar que esses componentes da palavra não permanecem imutáveis ao longo do desenvolvimento infantil; que na ontogênese, o significado da palavra se desenvolve, muda de estrutura. Luria explica que Vygotsky formulou essa descoberta como

sendo a tese de que o significado das palavras se desenvolve tanto no relativo à sua estrutura, como ao sistema de processos psíquicos que se encontram em sua base.

Vygotsky ligou essa questão do desenvolvimento da palavra com o desenvolvimento da consciência. Segundo Luria, para ele, a palavra constitui-se em um aparelho que reflete o mundo externo em seus enlaces e relações. Portanto, se à medida que a criança se desenvolve, muda o significado da palavra, também muda o reflexo dos enlaces e relações que, através da palavra, determinam a estrutura de sua consciência. Ou seja, o significado, a estrutura psicológica da palavra e a estrutura da consciência alteram-se no processo de desenvolvimento. Essa constatação tornou possível um novo enfoque materialista do desenvolvimento da linguagem e da consciência na ontogênese.

Foi nesse contexto, referindo-se à palavra e a esse aspecto dinâmico do significado, que Vygotsky (2008) e Luria (1986) introduzem a explicação do que seja significado e sentido.

No uso cotidiano, muitas vezes significado e sentido são usados indistintamente. Na linguística clássica, eles eram também. Com o passar do tempo, esses conceitos começaram a se diferenciar, designando, o significado “referencial” da palavra, que introduz o objeto em determinadas categorias lógicas e o significado “social-comunicativo”, respectivamente (LURIA, 1986). Entretanto, embora significado e sentido possam ser considerados categorias diferentes, não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Por significado, Luria (1986) entende o sistema de relações formado objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. A palavra assinala não somente um objeto determinado, mas também o analisa, introduzindo-o em um sistema de enlace e relações objetivas. Como os significados são produções históricas e sociais, quando assimilamos o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidades diferentes. São os significados que permitem a comunicação e a socialização de nossa experiência.

Já no campo psicológico, o significado é uma generalização, um conceito (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 226).

Em relação à estabilidade dos significados, Aguiar e Ozella (ibid.), explicando Vygotsky, apontam que, embora eles também se transformem no movimento histórico, os significados são mais estáveis e dicionarizados que os sentidos. São conteúdos instituídos,

mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de suas próprias subjetivações. Também nessa direção, Luria diz que

o “significado” é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Este sistema pode ter diferente profundidade, diferente grau de generalização, diferente amplitude de alcance dos objetos por ele designados, mas sempre conserva um “núcleo” permanente, um determinado conjunto de enlaces (LURIA, 1986, p. 45).

Sobre o sentido, Vygotsky (2008, p.465) assim o conceitua:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Partindo de Vygotsky, Aguiar e Ozella (2006) concordam que, como o sentido é uma categoria complexa, temos como possibilidade nos aproximarmos não do que pode ser chamado de sentido em si, mas sim de algumas zonas de sentido, das quais o significado é uma delas.

Por isso, para Vygotsky (ibid.) o sentido é muito mais amplo que o significado, visto como “apenas uma pedra no edifício dos sentidos”. Não só é mais amplo, como o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica externa (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Luria (1986) entende por sentido, o significado individual da palavra, separado deste sistema objetivo de enlaces. O sentido é composto pelos enlaces que têm relação com determinado momento e situação.

Assim, o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. Além disso, é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Luria (1986, p. 45) ilustra a ideia e a diferença entre significado e sentido utilizando o exemplo da palavra “carvão”. “Carvão” tem um *significado* objetivo determinado, designa um objeto preto, na maioria das vezes de origem vegetal, resultado da calcinação de árvores, com uma determinada composição química. No entanto, o *sentido* da palavra muda de pessoa para pessoa e em circunstâncias diversas. Por exemplo, para a dona de casa, a palavra “carvão” designa algo que ela precisa para acender a estufa. Para o cientista, o carvão é um objeto de

estudo, para o qual interessam suas propriedades químicas e sua estrutura. Para o pintor, é um instrumento com o qual pode fazer um rascunho do quadro. E, para a menina que sujou seu vestido branco, com carvão, esta palavra tem um sentido desagradável. Assim, podemos observar que

[...] a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferentes profundidades e amplitudes. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito (LURIA, 1986, p.45).

Por isso, a linguística considera, segundo Luria (1986, p.46), que, se o “significado referencial” é o elemento fundamental da linguagem, o “significado social-comunicativo” ou “sentido” é a unidade fundamental da comunicação – *em cuja base encontra-se a percepção do que precisamente quer dizer o falante e quais os motivos que o leva a efetuar uma alocação verbal*. O sentido está ligado a uma situação concreta afetiva do sujeito e é o elemento fundamental da utilização viva da palavra.

Porque o indivíduo adulto conhece o significado da palavra, pode escolher o sistema necessário de enlaces dentre os significados dados que corresponde à situação especificada. Na palavra e no significado existe sempre um sentido individual, em cuja base encontra-se a reelaboração desse significado, essa separação, essa escolha de sistema dentre os enlaces possíveis.

Sentido e sujeito

Charlot (2000, p.56) lista uma série de características do sentido. Para o autor, tem sentido o que pode ser posto em relação com outros em um sistema ou em um conjunto e que é produzido pelo estabelecimento de relações dentro desse sistema ou nas relações com o mundo ou nas relações com os outros. O sentido é sempre o sentido para alguém. Faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. Tem sentido o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros.

Os significados são ponto de partida na perspectiva de melhor compreender os sujeitos: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas de sentido. As zonas de sentido,

conforme Vygotsky, são zonas mais instáveis, fluidas e profundas (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Os sentidos são a melhor síntese do racional e do emocional. Constituem a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade e embora como categoria destaque a singularidade historicamente construída, deve ser entendido como um ato do homem mediado socialmente (ibid.)

Sentido e atividade

Utilizando o exemplo de uma caçada, Leontiev (1978) parte da atividade como um todo - caçar um animal para matar a fome -, e discute uma série de ações relacionadas a essa atividade e que permitirão que ela se efetive. Algumas pessoas deverão ser encarregadas de espantar o animal para um lugar mais fechado - os batedores - ou que permita um melhor posicionamento dos que irão efetivamente matá-lo. Algumas pessoas devem cuidar do fogo para o preparo do animal e talvez algumas poderão ser encarregadas da limpeza ou de separar pele e carnes. No final, todos comem, todos têm sua necessidade de alimento suprida a partir dessa atividade que envolveu diferentes ações e sujeitos.

Olhando a partir da atividade, conseguimos ver seu motivo, as ações e seus diferentes objetivos diretos e é fácil perceber que esses diferentes objetivos das ações só têm sentido porque sabemos do motivo da atividade a que estão relacionadas. Observemos o exemplo dos batedores. Eles não precisam de armas e sua função, embora queiram como todos pegar o animal, é espantá-lo para um determinado lugar combinado anteriormente. Pensemos se olhássemos somente para essa ação dos batedores e tentássemos, somente a partir dela, compreender a dinâmica do que estava acontecendo:

- Esses homens, como todos os outros, precisam de alimento.
- Esses homens comem animais.
- O que estão fazendo, se ao invés de buscar esses animais estão espantando-os?
- O que fazem sem nenhuma arma ou utensílio que permitiria que matassem esses animais para que lhes servissem de alimento?

Sem compreender o todo do qual essa ação faz parte, ela nos parece sem sentido, teríamos muitas dificuldades para compreendê-la. Entretanto, o conhecimento de todo o processo resolve nossas dúvidas e dá o sentido da ação.

Continuando pensando nesse processo inverso - a partir da ação tentar conhecer a atividade da qual faz parte e conseqüentemente o sentido que a mesma tem -, no caso dos

batedores, eles sabiam porque agiam daquela maneira, conheciam o processo como um todo. Mas, poderiam participar desse processo sem que tivessem esse conhecimento? Acredito que sim. Poderiam ter sido “contratados” para correr atrás de um animal e conseguir levá-lo para determinado lugar sem saber o que aconteceria com ele. Poderiam ter sido “contratados” para um jogo e venceriam se o animal fosse para o lugar determinado. Entretanto, essa relação mediatizada, indireta entre ação e motivo da atividade como um todo, precisa ser devidamente traduzida na consciência dos indivíduos. Se a consciência do batedor não fosse capaz de estabelecer com antecipação o conjunto das ações que compõem essa atividade de caça, é óbvio que o batedor não realizaria adequadamente sua própria ação, embora, conforme já discutido anteriormente, poderia até realizá-la considerando-a constituinte de uma outra atividade, um jogo, por exemplo. E essa realização adequada não se refere somente aos aspectos cognitivos da consciência, como também aos aspectos afetivos, ou seja, aos sentimentos e emoções. (DUARTE, 2005, p.35)

A origem dessa separação entre motivo e objeto da atividade individual é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade “complexa”, inicialmente “polifásica” (LEONTIEV, 1978, p.77). Nesse sentido, podemos observar que quanto mais complexa a estrutura social mais distante e mais difícil pode tornar-se a compreensão da atividade - a relação entre o objetivo de suas ações e o motivo da atividade - pelo sujeito.

Bater a caça conduz à satisfação de uma necessidade, mas de modo algum porque sejam essas as relações naturais da situação material dada: é antes ao contrário; normalmente, essas relações naturais são tais que amedrontar a caça retira toda a possibilidade de a apanhar. O que é que então, neste caso, religa o resultado imediato desta atividade ao resultado final? Evidentemente que não é outra coisa senão a relação do indivíduo com os outros membros da coletividade, graças ao qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho coletivo. Esta relação, esta ligação, realiza-se graças às atividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, mas ligações e relações objetivas sociais (LEONTIEV, 1978, p.78).

Outro complicador na compreensão dos sentidos a partir da ação é que um mesmo sujeito pode participar de várias atividades e uma mesma ação também pode integrar mais de uma atividade.

Nossa relação com a recepção de estagiários é dessa natureza. Ela é uma ação e queremos compreender no caso dos professores parceiros e dos estagiários, a que atividade

ela está relacionada e, conseqüentemente, compreender melhor seus motivos e o desenvolvimento de suas operações. Os professores conhecem o processo como um todo? Tem noção de seu papel nesse processo? A resposta a essa questão, justamente devido à complexidade da estrutura da qual fazemos parte, não é um “sim” ou “não”. A recepção de estagiários faz parte da atividade de formação do futuro professor, mas o que cada um desses sujeitos entende do que seja a formação docente e sua responsabilidade nela? Que diferentes motivos permitem o envolvimento dos sujeitos nesse processo? Eles podem participar da atividade sem ter consciência dessa participação?

Para Leontiev (2006, p.72) o sentido de uma ação é seu propósito reconhecido pelo sujeito e está relacionado ao motivo da atividade da qual essa ação faz parte. O sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e o que Charlot chama de móbil, mas Leontiev chama de motivo. Ou seja, a relação entre o que incita a agir e o que orienta a ação como resultado imediatamente buscado (CHARLOT, 2000, p. 56). Assim como no caso de outros conceitos, o que realmente caracteriza o sentido de um ato não é nem sua meta sozinha e nem seu motivo sozinha, mas sim a relação entre eles (ibid.)

Um sujeito mobiliza-se em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesmo como de um recurso, quando é posto em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor (CHARLOT, 2000, p.55). Ao mesmo tempo em que o sentido é, de certa maneira, característica de um ato ou atividade, ele é também elemento anterior e necessário à existência dessa atividade porque

para haver atividade, a criança (sujeito) deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela (CHARLOT, 2000, p.54).

Para chegarmos aos sentidos precisamos analisar o estado do sujeito ante toda ação. Avançamos na apropriação do processo de constituição dos sentidos ao apreendermos o processo por meio do qual os motivos se configuram, e, assim aproximamo-nos do processo gerador da atividade (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Quando apreendemos o que é a atividade para o sujeito, apreendemos algumas zonas de sentido e essa apreensão significa apreendermos expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida e completa (ibid.).

Sentido e desejo

Charlot (2000, p.57) introduz na discussão da atividade um elemento que Leontiev não explicita em sua teoria: o desejo. Para Charlot pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é: “não há sentido senão do desejo” (BEILEROT, 1996 apud CHARLOT, 2000, p.57).

A introdução do desejo coloca na discussão uma possibilidade de distinção do sentido como “desejabilidade”, valor (positivo ou negativo), e o sentido ligado simplesmente à compreensão, à significação. Segundo o autor, podemos dizer “isso tem um sentido para mim” indicando que isso tem importância para mim, que isso tem um valor. Mas se digo “não estou entendendo” isso quer dizer que o acontecimento ou o enunciado não tem significado.

Sacristán (2002), ao escrever sobre tendências na formação de professores, aponta a necessidade de darmos importância aos motivos de ação do professorado, retomando outros autores, como Hannah Arendt, que vão ressaltar que a vontade tem sido uma faculdade esquecida da filosofia ocidental. Para Sacristán (2002, p.86)

temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimento, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade, é querer fazer, querer transformar.

Tanto Sacristán (2002) como Charlot (2000) tocam também num ponto muito delicado que é a possibilidade de algo fazer sentido para mim sem que eu saiba claramente porque, como já citado anteriormente: “*não somos transparentes para nós mesmos*” (CHARLOT, 2000, p.57).

Além da possibilidade de ser desconhecido, o sentido é também dinâmico, e como já dito anteriormente mais fluido que o significado, assim

algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo. (ibid.)

Partindo da ideia que a aprendizagem é uma troca, uma negociação de sentidos é essa característica dinâmica do sentido que justifica a possibilidade de intervenções no processo de aprendizagem e conseqüente alteração do sentido e/ou dos saberes dos indivíduos envolvidos nesse processo.

Sentido e saberes

Compreender é fazer algo ganhar sentido ou modificar a visão de um objeto ou pensamento (BARTH, 1993, p.31). Compreender é também de uma certa maneira apreender saberes, visto que a transmissão de saberes é também considerada um ato de negociação de sentidos.

O saber, assim como o significado e o sentido, é uma perspectiva diferente de uma realidade impossível de apreender em sua totalidade, depende do contexto histórico e social. Assim, a noção central para quem procura determinar ou transmitir o significado ou compartilhar saberes é a da cultura que, através da sua mediação, determina o contexto dando acesso a um certo sentido (BARTH, 1993, p.89) ou o que podemos chamar de determinadas formas de saber.

Interessante o termo usado pela autora: “*dar acesso* a um certo sentido” que nos dá a entender que por estarmos dentro de uma determinada cultura temos acesso a um determinado leque de sentidos, como se a cultura de uma certa maneira nos permitisse alguns sentidos e outros não.

Assim, o sentido que damos ao mundo que nos rodeia, ou seja, o nosso saber, não se torna um absoluto correspondente a uma realidade que se possa imobilizar, mas sim um saber relativo a uma determinada interpretação, que leva em conta uma dada experiência. Se nos interessa a validação desse saber, em vez de nos basearmos sobre um critério absoluto, deverá ser à luz de uma perspectiva escolhida que devemos avaliar essa validade.

A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, como espaço de atividades inscritos no tempo (CHARLOT, 2000, p. 78).

Por vezes o objetivo de compreender é chegar a uma mesma conclusão, atribuir o mesmo sentido a uma dada situação, como é frequentemente o caso da escola; outras vezes trata-se mais de justificar a sua opinião pessoal ou inventar algo de novo. As duas coisas não são incompatíveis, o “novo” assenta sempre sobre o antigo (o seu ou o dos outros), quer o laço seja explícito ou não. É por essa razão que a elaboração de sentido - até quando se trata do senso comum - pode ser encarada como um parente da criatividade (BARTH, 1993, p.53).

Um tipo especial de saberes que nos interessa no contexto deste trabalho, é o saber docente.

Charlot (2000, p.53) faz essa distinção entre aprender e apropriar-se de um saber. Para o autor aprender pode ser adquirir um saber no sentido estrito da palavra, isto é um conteúdo intelectual: significa então aprender a gramática, a matemática, a circulação do sangue etc. Mas aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler ...) ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir ...). A questão do aprender, para Charlot (ibid.) é muito mais ampla do que a do saber em dois sentidos: primeiro existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantém-se, também outras relações com o mundo.

Para exercer qualquer profissão são necessários alguns tipos de saberes específicos, ou seja, uma gama de conhecimentos provenientes dos estudos teóricos e da prática cotidiana que são mobilizados e reorganizados constantemente a fim de realizar concretamente suas ações diárias. Retomando a Teoria da Atividade, a atividade humana existe em forma de ações ou grupo de ações. Leontiev (1983, p.84) inclusive é radical ao afirmar que a atividade humana não existe de outra maneira que não seja em forma de ações. No contexto da Teoria da Atividade, há também a diferenciação entre os termos “ação” e “operação”, sendo que as ações se relacionam com os objetivos e as operações com as condições de execução das ações (ibid., p.87). Nessa linha, os saberes estão relacionados tanto às ações propriamente ditas, quanto às operações das mesmas. Relacionados às ações porque os saberes não podem ser dissociados dos objetivos e das concepções de seus sujeitos. Relacionados às operações porque o que na Teoria da Atividade são consideradas condições podem abarcar saberes específicos e operacionais para a concretização de determinada ação. Se na Teoria da Atividade os termos ação e operação propositalmente são considerados separados para a análise e compreensão da atividade, na concepção de saberes esses termos se unem já que tanto as condições quanto as ações podem ser consideradas saberes de tipos diferentes.

Para Tardif (2002, p.11) os saberes são sociais, embora a existência dos mesmos dependa dos próprios professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática. Nesse aspecto, consideramos que essa ideia de saberes é coerente com a perspectiva sócio-histórica segundo a qual

saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sendo que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem como

formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores sócio-culturais e as condições internas dos indivíduos. (LIBÂNEO; FREITAS, 2010, p.3)

Assim, são palavras chaves ao pensarmos na elaboração e constituição de saberes: relações intersubjetivas, interação, fatores sócio-culturais e condições internas / individuais dos sujeitos.

Dentre outras características dos saberes docentes discutidas por Tardif (2000), destacamos serem eles variados e heterogêneos porque provêm de diversas fontes, não formam um repertório de conhecimentos unificado e porque a prática profissional dos professores é heterogênea em relação aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados (TARDIF, 2000, p.10).

O contexto de socialização profissional é o lugar onde se dá a apropriação dos saberes docentes através da interação, da relação entre indivíduos, que é também a relação entre suas subjetividades. É onde o saber docente é incorporado, modificado, adaptado em função das características da carreira e da história profissional do grupo e de cada um. Nesse aspecto, o estágio supervisionado pode ser um espaço importante de socialização profissional. Primeiro porque ali se dá um encontro entre profissional e futuro profissional, diferente do encontro entre pares e diferente do encontro professor-aluno. Também porque nesse encontro é possível essa incorporação e modificação de saberes de forma diferenciada para cada um dos participantes considerando seus momentos e papéis diferenciados.

O fato dos saberes docentes terem como objetos práticas sociais e seus conteúdos e forma serem históricos, sociais e culturais explicitam sua estreita ligação a fatores sócio culturais.

Entretanto, embora estreitamente ligados a fatores sócio culturais, os saberes também têm ligação com as condições internas dos indivíduos como um processo de construção ao longo de uma carreira na qual o professor se insere e interioriza seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo que aprende progressivamente a dominá-lo.

Vários autores (CARVALHO e PEREZ, 2001; GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002) construíram classificações dos saberes docentes destacando em cada uma delas aspectos que consideravam mais relevantes relacionados com o desenvolvimento de seus trabalhos e visões das especificidades dos saberes. Tedeschi (2005, p.84), em trabalho sobre a formação de

professores de matemática, faz uma síntese de saberes docentes a partir de diversos autores (Shulman, Garcia, Tardif). Nessa síntese, ela descreve seis saberes profissionais:

- **Saber disciplinar** – é o saber da especialidade científica escolhida pelo professor, da matéria que irá ensinar além dos fundamentos dessa ciência que possam ampliar o entendimento das questões técnicas.
- **Saber pedagógico de conteúdo** – é o saber que designa o conhecimento próprio da pedagogia da matéria, no sentido de que formatações terão os conteúdos a serem ministrados, quais exemplos são mais adequados, qual a melhor formulação da matéria para torná-la didaticamente compreensível.
- **Saber curricular** – é o saber do programa de ensino no sentido de organizar, estruturar a instrução, os textos e atividades, além de elaborar seus registros.
- **Saber das ciências da educação** – é saber profissional que se refere ao entendimento dos tópicos, princípios e estratégias de como se aprende e como são compreendidos nas diferentes áreas. São saberes não ligados ao conteúdo específico.
- **Saber dos alunos** – é o saber das características dos alunos, de suas capacidades cognitivas, tais como motivação, níveis prévios de rendimento e o que implicam na aprendizagem. Inclui também as atitudes do professor em relação aos alunos.
- **Saber do contexto educativo** – é o conhecimento dos objetivos educacionais, propósitos e intenções e a relação que existe no local onde está atuando.
- **Saber de outros conteúdos** - são conhecimentos que estão fora do escopo da disciplina que ministram, por exemplo da cultura pessoal.

Considerando que a formação docente é um processo de aquisição ou apreensão de saberes, discutiremos a seguir mais alguns aspectos da formação de professores.

Capítulo IV - A formação docente

A formação docente é elemento fundamental para uma educação de qualidade. Há trabalhos, por exemplo, Leite et al. (2010), que ao colocarem o professor como elemento mais importante para uma educação de qualidade estão obviamente colocando a formação desse professor como elemento decisivo para que os objetivos da escola sejam alcançados.

Entretanto, a formação também se situa no contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório: de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que o próprio sistema educacional lhe concede (IMBERNÓN, 2006, p.57).

Não poderíamos discordar da importância da formação docente para o alcance de uma educação de qualidade, entretanto queremos lembrar que a recíproca não é verdadeira: termos professores bem formados não é garantia ou condição suficiente para um ensino de boa qualidade. Essa ressalva vem com o intuito de ao mesmo tempo em que constantemente salientamos a importância do nosso trabalho - quer como professores, quer como formadores - não podemos esquecer que a escola e os professores não são os salvadores da sociedade e ao retirar da escola o papel de redentora minimiza-se também o papel de principal culpada pelos problemas que hoje enfrentamos no sistema educacional.

Que o leitor não veja nisso um desejo de “desresponsabilizar” os envolvidos no processo educativo no sucesso ou insucesso do mesmo, mas um exercício de buscar responsabilidades reais dentro de um campo de atuação que não é infinito. A família tem seu âmbito de responsabilidades, a escola tem o seu, os órgãos públicos superiores a ela, a sociedade como um todo também, e assim por diante.

Embora não seja objeto de estudo do presente trabalho, não está desvinculado dele, apontar algumas limitações relacionadas à formação docente com o intuito de ajudar-nos na constante busca do cumprimento de nossas responsabilidades sem cair no desânimo e imobilismo diante dos grandes desafios educacionais e nem na ingenuidade de achar que a solução para as questões educacionais encontram-se *somente* nos processos educacionais com a consequente, e já nossa conhecida, culpabilização da escola e dos professores das inadequações da educação, o que equivale, segundo Schön (1995), a culpar a própria vítima, embora nossa posição não considere a escola nem vítima e nem culpada, ou se preferir, vítima e culpada simultaneamente.

Soares (2004), em um trabalho sobre o efeito da escola no desenvolvimento cognitivo dos alunos, ajuda-nos a desnaturalizar um pouco nossas ideias sobre os papéis e responsabilidades da escola em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. O autor apresenta um modelo que mostra que são tantos os fatores escolares associados ao desempenho dos alunos que nenhum deles, isoladamente, é capaz de garantir bons resultados escolares. Na opinião do autor, a ênfase dada a fatores específicos em alguns momentos históricos deve ser mais atribuída à fé dos que os advogam, e menos a evidências científicas. Ele separa esses fatores em três grandes categorias: os associados à estrutura escolar, os associados à família e aqueles relacionados ao próprio aluno.

Dentre os fatores relacionados à estrutura escolar há os fatores externos e os internos. Os externos são, por exemplo, a localização da escola, o número de alunos que atende, o sistema de ensino do qual faz parte e a estrutura do mesmo, os recursos humanos e financeiros em geral.

Serão nos internos que aparecerão os professores além das características estruturais da escola, suas relações sociais e o projeto pedagógico da mesma. E dentre os fatores relacionados ao professor, um deles é sua formação docente.

Obviamente que a formação docente enquadra-se juntamente com outras características no rol das condições não suficientes, mas absolutamente necessárias.

Novamente salientando que essa discussão não tem a intenção de imobilizar-nos, mesmo porque o próprio trabalho de Soares (2004), partindo de dados colhidos do SAEB⁹, apresenta resultados compatíveis com trabalhos internacionais nos quais é possível reconhecer que existe uma variação entre escolas, de maneira que faz diferença na vida do aluno a escola que ele frequentou. Nesse sentido, é possível melhorar seu desempenho através da ação sobre as estruturas escolares – dentre elas seus professores e sua formação. Mas é importante abrir um pouco nosso olhar para o fato de sermos – nós professores e formadores -, *um dos* muitos fatores que influenciam na qualidade do processo educativo. Mesmo porque, confirmando a complexidade do assunto, infelizmente outros estudos (ALBERNAZ, FERREIRA e

⁹ SAEB – O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do [Saeb](#) em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de [Prova Brasil](#) em suas divulgações (INEP,2011).

FRANCO, 2002) indicaram, por exemplo, que alguns fatores positivos para a eficácia média das escolas reduzem sua equidade, ou seja, melhoram-se os índices de eficácia, mas aumentam-se também os índices de diferenças de aproveitamento entre os alunos internamente.

Nem mesmo o desenvolvimento profissional do professor é unanimemente similar à sua formação permanente. Conforme Imbernón (2006, p.43), embora em alguns meios – o anglo-saxão, por exemplo-, essa similitude aconteça, o autor considera que se a aceitarmos veremos o desenvolvimento profissional como um aspecto muito restritivo. Para ele, o desenvolvimento profissional do professor deve-se ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo e ao desenvolvimento cognitivo ou teórico, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que impede ou permite o desenvolvimento de uma carreira docente. Ou seja, diante do desenvolvimento profissional, também a formação é condição necessária, mas não suficiente - e talvez, nem decisiva, nas palavras de Imbernón (2006, p.44) -, já que delimitada por situações que extrapolam o que pode ser considerado formação docente, por mais ampla que essa formação possa ser.

Não temos a pretensão de discutir essas questões em tão poucos parágrafos e nem são elas objetos do presente estudo. A inclusão dessa pequena discussão quer ressaltar a complexidade do tema, levando em conta a formação dos professores como fator relevante e positivo, mas não único na consideração de avanços educacionais ou desenvolvimento profissional. Assim, fechemos agora esse parêntese sobre nossa “parte nesse latifúndio” e retornemos, diante dessas circunstâncias com um acréscimo de humildade, ao nosso assunto principal, a formação docente.

Partindo de ideias gerais na direção das mais específicas, discutiremos inicialmente a formação relacionada com a ideia do nascimento. Se nascer é para o bebê adentrar em um novo mundo, em uma nova cultura, o processo de formação é para o licenciando adentrar também em um novo mundo e uma nova cultura profissional, de certa forma, é “nascer” nesse mundo. Mas, que mundo é esse? Que “nova” escola e “novos” tempos estamos vivendo hoje? Para localizar-nos um pouco discutiremos algumas ideias que caracterizam nosso tempo e escola atual. Nascendo nesse mundo profissional traçaremos nosso eixo na relação entre a teoria e a prática. Primeiramente, na direção de uma discussão mais abrangente que coloca o problema da distância entre as duas - teoria e prática -, não como uma questão pedagógica,

mas muito mais ampla e relacionada ao sistema capitalista o qual construímos e do qual fazemos parte.

Nesse sentido, a questão da relação entre teoria e prática não é só nossa - da Educação, dos educadores -, mas é nossa também, assim, sobre teorias, apresentaremos algumas concepções de formação de professores e traçaremos um breve percurso que vai do professor reflexivo, na direção do professor pesquisador e do professor como intelectual crítico. Mesmo considerando que essas ideias avançam em uma velocidade no meio acadêmico e em outra bem diferente na escola, são elas, junto com os saberes docentes, que nos organizam um quadro de ideias atuais sobre nossas concepções de formação docente, seus problemas e embates e, a relação entre teoria e prática que nos orienta. E a prática, ainda que não como aplicação da teoria, vem representada pelo estágio supervisionado, visto que, esse será o momento privilegiado do contato efetivo do licenciando com o cotidiano escolar. As concepções de estágio também trazem em si formas de ver a teoria e a prática com possibilidades e limites.

A formação como nascimento

Charlot (2000), ao apontar que o sujeito e seu desejo só são inteligíveis através da compreensão da condição humana, discute essa condição “começando pelo começo”: o nascer do homem. Caminharemos junto com ele em suas considerações sobre o nascimento humano.

O homem, diferente dos outros animais, precisa ser educado. Todo animal *é* o que *é*; somente o homem não *é*, na origem, nada. Deve tornar-se o que deve ser:

O essencial já está aí: o homem não *é*, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, tornar-se por si mesmo (CHARLOT, 2000, p.52).

Esse inacabamento ocorre como se o homem nascesse com seu desenvolvimento inconcluso e devesse ser acabado fora do útero. Freire (1996) em um dos tópicos sobre a ideia que ensinar não é transferir conhecimento, também considera a ideia do inacabamento e mais especificamente da necessidade da consciência do inacabamento como uma ideia básica, inicial para pensarmos no homem:

Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p.50).

Freire (1996) acrescenta a ideia de *suporte*. A experiência humana no mundo muda de qualidade em relação à vida animal no *suporte*. Este é o espaço necessário ao animal para seu crescimento e que delimita seu domínio. É também o espaço em que o animal aprende a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se num tempo de dependência dos adultos muito menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas:

Quanto mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais (FREIRE, 1996, p.50).

Esse *suporte* de Freire é o que Charlot (2000, p.52) vai apresentar como sendo a outra face da condição humana, inseparável da prematuração do homem: o homem sobrevive por nascer em um mundo humano pré-existente, já estruturado.

No *suporte* dos animais falta a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio *suporte* que resultaria a comunicabilidade do mesmo, além do espanto diante da vida e de seu mistério. No *suporte*, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem do que neles mesmos (FREIRE, 1996, p.50). A essência originária do indivíduo humano não está dentro dele mesmo, mas, sim, fora, em uma posição excêntrica, no mundo das relações sociais (CHARLOT, 2000, p.52), no *suporte*.

Esse mundo pré-existente, do ponto de vista dos mais novos é sempre e necessariamente mais velho do que eles mesmos (ARENDT, 2001, p. 226). Arendt vai acrescentar, entretanto, que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. O que não significa deixar os mais novos à sua própria sorte, mas compreender que novos, são os que chegam e nunca o mundo.

A educação é a apropriação, sempre parcial, dessa essência excêntrica do homem, do mundo, do *suporte*.

Ela está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos - esses recém chegados -, que não se encontram acabados mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDT, 2001, p.234)

A educação é esse movimento de formação - longo, complexo, nunca totalmente acabado-, através do qual nós nos construímos e somos construídos pelos outros

(CHARLOT, 2000, p.53). Esse movimento recíproco de construção engloba todos os participantes do processo educativo: o que ensina aprende enquanto ensina e o que aprende ensina enquanto aprende (FREIRE, 1996, p. 69).

Embora a educação possa ser considerada uma produção de si por si mesmo - visto que ela será uma tarefa impossível se o sujeito a ser educado não investir pessoalmente de alguma maneira no processo que o educa - , essa auto produção só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.

Por sua condição, o homem é uma presença fora de si e um ausente de si mesmo. Carrega essa ausência de si mesmo, sob forma de desejo. Um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem. Ele está presente muito concretamente nesse outro que lhe permite sobreviver e que também é um homem. Este, por ser humano é também objeto de desejo, em formas complexas: é objeto de amor, pois ele é aquilo que eu preciso; e indissociavelmente, objeto de ódio, pois sua existência em si mesma atesta que eu não resumo a totalidade do humano (CHARLOT, 2000, p.52).

O educador, o professor na sala de aula é um “outro”. Em relação ao jovem, ao aluno, esse outro é um adulto representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade, concordamos com Arendt (2001), se assenta nessa responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, ao aluno, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isto é o nosso mundo.

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos - o outro mais experiente -, em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e também não deveria tomar parte do processo educativo (ARENDRT, 2001, p.239). Observe que assumir essa responsabilidade não significa concordar com qualquer estado atual do mundo, mas colocar-se como representante desse mundo diante dos mais jovens.

Assim, nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar, como diz Charlot (2000, p.53), na história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar

em um conjunto de relações e interações com outros homens, em um mundo onde ocupa um lugar, inclusive social, e onde será necessário exercer uma atividade.

Dubar (1997, p.13), sobre a identidade humana, vai dizer que ela

não é dada de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida.

Nessa direção, Gabriel Garcia-Marques em seu romance “O amor nos tempos do cólera”, diz sobre o nascimento:

se deixou levar por sua convicção de que os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães os dão à luz, e sim que a vida os obriga outra vez e muitas vezes a se parirem a si mesmos.

Diante dessa explicação do nascer de Charlot, da ideia de Dubar sobre uma identidade que não nos é dada quando nascemos, do inacabamento humano assumido de Freire e da convicção do poeta de que a vida nos obriga a nascermos muitas outras vezes, nos remetemos a uma aproximação livre entre o nascimento e o processo de formação, o processo de entrada em uma determinada profissão. Nascer, inicialmente, é penetrar na condição humana. A decisão por um processo de formação é penetrar em uma nova condição, uma nova condição profissional, um novo grupo ocupacional (LÜDKE, 2001, p.77). Também nesse caso, entrar em uma história, a história de um sujeito inscrita na história maior daquela profissão. Se no nascimento entramos em um conjunto de relações e interações com outros homens, no processo de formação profissional entramos em um conjunto mais específico de relações e interações especiais com um grupo também mais específico de outras pessoas. Entrar em uma nova parcela do mundo, onde reside um reservatório cultural que torna possível a integração de cada indivíduo nesse novo grupo (LÜDKE, 2001, p.77), onde ocupamos o lugar social específico daquela profissão e onde será necessário exercer atividades específicas também relacionadas com essa profissão.

Retomando que só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo e a educação é impossível, se o sujeito não encontra no mundo o que lhe permite construir-se, no caso da formação inicial docente, quem são aqueles com quem se troca? O professor da universidade, o professor parceiro da escola, os colegas licenciandos, os alunos da escola. Há ainda os outros que não estão presentes, mas que também permeiam esse universo de trocas

porque de alguma forma já foram “outros” presentes na formação do docente: seus próprios professores na escola básica, sua experiência de formação básica.

Nascer, segundo Charlot (2000, p.53), significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” -tornar-se homem-, de singularização -tornar-se um exemplar único de homem- e de socialização - tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando seu lugar nela. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo que é pré-existente. Aprender em uma história que é ao mesmo tempo, profundamente pessoal, no que tem de única, mas que ao mesmo tempo escapa do indivíduo por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem se é, o que é o mundo, quem são os outros (ibid.).

Adentrar em uma formação profissional, também como nascer, significar ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para tornar-se o profissional que se deseja, aprender para tornar-se um exemplar único desse profissional e ao mesmo tempo tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela. Aprender para viver com os outros homens com quem esse universo social é partilhado. Formar-se, semelhantemente ao nascer, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros, agora de uma forma muito mais específica. No caso da profissão e da formação docente, o mundo ganha outras divisões, por exemplo, o professor, o aluno, os gestores da escola etc.

Nascer e formar-se podem ser considerados processos que acontecem, de certa forma, todos os dias e em determinados momentos da vida de forma mais intensa.

Se nascer é penetrar em uma nova condição, entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita em uma história maior de uma espécie, entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens, em um mundo onde ocupa um lugar e onde será necessário exercer uma atividade, optar por uma profissão e começar o processo de formação para essa profissão é também uma forma de nascer nela.

E da mesma forma que no nascimento, a criança precisa da presença do outro para entrar neste mundo pré-existente a ela mesma para construir-se se apropriando de uma humanidade que lhe é exterior e tornar-se humana, a entrada no licenciando no cotidiano da profissão também precisa dessa mediação. A entrada nesse novo “mundo” profissional pode

dar-se de diferentes maneiras, no nosso caso em especial queremos focar o estágio supervisionado e a mediação de alguém mais experiente, alguém que já existe nesse mundo, no caso o professor parceiro.

Uma nova escola

Os processos de mudança sociocultural que vivemos hoje afetam o ensino e os docentes (GIL VILLA, 1998, p.9). Perrenoud (2002, p.56) lista algumas características dessa nova escola, alguns pontos que nos indicam que o ensino, sob muitos aspectos, não é mais como antigamente:

- os programas renovam-se cada vez mais rapidamente;
- as reformas sucedem-se sem interrupções;
- as tecnologias tornam-se incontornáveis;
- os alunos estão cada vez menos dóceis;
- os pais transformam-se em consumidores da escola muito atentos e exigentes, ou se desinteressam de tudo aquilo que acontece na sala de aula;
- as estruturas tornam-se cada vez mais complexas (ciclos, módulos, percursos diversificados)
- a avaliação deve se tornar mais formativa e a pedagogia mais diferenciada;
- o trabalho em grupo já é um valor assumido pela instituição que, além disso, deseja e mesmo exige que os estabelecimentos escolares anunciem e realizem projetos.

Mesmo que alguns desses aspectos possam ser questionados ou no mínimo não podem ser tratados de maneira simplista, a ideia de que ocorrem mudanças no ensino ministrado na escola, a qual não é uma ilha e por isso sofre influência e influencia a sociedade da qual faz parte, nos parece uma ideia importante. Nessa direção, Imbernón (2006) lista algumas características do contexto atual no qual a instituição educativa e a profissão docente se desenvolvem e que de alguma maneira convergem ou justificam alguns aspectos da visão de Perrenoud sobre a educação:

- Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento. O que acaba por determinar o que Perrenoud identifica na mudança de programas e reformas constantes.

- Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações – alunos bem menos dóceis ou mais difíceis de serem controlados.

- Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. Por exemplo, o mito da sociedade da informação deixa muitas pessoas desinformadas, ao passo que outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos. As tecnologias incontornáveis tornam-se essenciais, mas ao mesmo tempo geram novas formas de ignorância e novas possibilidades de aumento de desigualdades.

- Uma análise da educação que já não a considera como patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação. Diante dessas novas possibilidades de participação, os pais podem ser consumidores ativos e exigentes, consumidores que entregam a responsabilidade da educação para a instituição educativa e desligam-se do que lá ocorre ou colaboradores ativos e participantes.

Frente à necessidade de tantas mudanças, Imbernón (2006) lembra que a instituição educativa já tem evoluído, entretanto o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista (IMBERNÓN, 2006, p.7). Ainda segundo o autor (ibid.)

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da escola.

Diante disso, novas angústias se colocam, os professores têm de enfrentar um número crescente de dilemas, produto, dentre outros fatores, da defasagem entre os programas e o nível, os interesses e os projetos dos alunos. Esses dilemas também estão relacionados à sobrecarga de conteúdos dos programas e à ilusão que sugere que seja possível dispor das horas previstas nos textos para ensinar, enquanto uma parcela do tempo de aula é utilizada para gerenciar transições, para prevenir ou combater a desordem; em suma para (re)criar as condições do trabalho pedagógico.

Ainda sobre o problema da educação, Arendt (2001, p.245) considera que como por sua natureza, a educação não pode abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, enfrenta uma questão de ordem mais ampla porque é obrigada a caminhar em um mundo atual que não é estruturado pela autoridade e nem mantido coeso pela tradição. Observemos que na lista de Perrenoud apresentada no início deste tópico sobre as características da escola atual, vários itens referem-se ao novo, à novidade, à mudança de papéis, ou seja, a busca e o interesse pela novidade é muito mais evidente do que um respeito ou mesmo referência ao passado.

Não entendemos que Arendt esteja sugerindo um novo conservadorismo, como ela mesma aponta (ibid., p.243), mas ressaltando que há um mínimo de conservação e de atitude conservadora sem a qual a educação não é possível, e que essa consideração sobre a importância da autoridade e da tradição é própria da educação não devendo ser aplicada de maneira generalizada para outros âmbitos da vida pública ou política.

Diante desse quadro de angústias, nos parece importante que o professor não se coloque e nem seja visto como vítima ou, muito menos, como culpado da situação vigente. Se quisermos pensar o trabalho docente como trabalho, como possibilidade profissional em contrapartida a uma vocação, dom ou missão, é preciso assumir e pensar os limites e possibilidades do mesmo:

Para exercer com serenidade uma profissão humanista, é preciso saber perfeitamente o que depende da ação profissional e o que não está ao alcance dela (PERRENOUD, 2002, p.58).

Aliás, tarefa nada fácil é a compreensão dos limites de alcance de nossa ação profissional. Lembrando dos trabalhos de Soares (2004) e Albernaz *et al.* (2002) sobre os diferentes fatores que podem interferir no sucesso do processo educativo, mesmo sem entrarmos no mérito da discussão do que estamos considerando “sucesso”.

Retomando o contexto atual, a sobrecarga de conteúdos, aliada direta da intensificação das exigências docentes, pode levar os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm em mãos, visto que, conforme Imbernón (2006, p.34), os professores estão assumindo responsabilidades educativas que corresponderiam a outros agentes de socialização. Esse excesso de responsabilidades pode também obrigar os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação

da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos.¹⁰ Quando o próprio trabalho é dominado por outros atores, a estima profissional corre perigo (APPLE e JUNGCK apud NÓVOA, 1995, p.24). Além desse perigo, estar sujeito a pessoas que não participam da ação profissional caracteriza uma situação de alienação profissional do professor, situação essa que se arrasta há muito tempo, entretanto, concordamos com Imbernón (2006, p.15), que a formação pode servir de estímulo crítico para sua superação.

Uma outra característica da escola, atualmente mais ressaltada é a heterogeneidade. A heterogeneidade está e sempre esteve presente nos agrupamentos humanos, porque a diversidade é inerente à natureza humana. Assim, qualquer ação que queira desenvolver essa natureza tem que se adaptar a essa característica (ZABALA, 1998, p.90). A heterogeneidade das salas de aula tem sido mais percebida hoje devido à escolarização em massa proporcionada pelo processo absolutamente bem-vindo, que ainda vivemos, de democratização da escola. Essa heterogeneidade da sala nos leva a falar da necessidade da diversidade de estratégias que os professores precisam utilizar na estruturação das intenções educacionais com seus alunos, e que muitas vezes não sabem como fazê-lo visto que encontram-se “culturalmente enclausurados” porque foram preparados para ambientes escolares homogêneos¹¹ (DICKEL, 1998, p.41). Essa atenção à diversidade dos alunos e das situações necessitará, às vezes, desafiar, às vezes dirigir; outras vezes, propor, comparar. Porque os alunos e as situações em que têm que aprender são diferentes (ZABALA, 1998, p.90).

Sobre essa suposta “nova” escola, especificamente no Brasil, mas também acontecendo em outros países (LÜDKE, MOREIRA e CUNHA, 1999), temos passado por alterações em termos de legislação e tentativas de mudanças nos modelos institucionais de formação de professores.

¹⁰ Podemos citar como exemplo de processo dessa natureza as questões da alfabetização no Brasil, quando por volta de 1980, o construtivismo entra como modelo hegemônico em termos de políticas públicas educacionais. Entretanto, conforme Mortatti (2010), em cada momento histórico, cada *novo* sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras. Os métodos utilizados até a época foram considerados ultrapassados e uma “nova” tradição se impõem à prática docente que, ainda assim – sendo isso considerado positivo ou negativo - resiste utilizando pública ou veladamente os métodos anteriores.

¹¹ Ambientes educacionais homogêneos nunca existiram. A diferença atual é que hoje nos damos conta dessa heterogeneidade presente na escola e antes vínhamos num processo de ignorá-la e insistirmos em tentativas de homogeneização, gerando processos, na sua maioria, de exclusão daqueles que não se “adequavam” ao modelo e às expectativas propostas.

Retomando Imbernón (2006), para o qual a escola precisa aproximar-se de seu caráter mais relacional, o que significa importar-se mais com as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição, apontamos também sob esse aspecto, as atividades relacionadas ao estágio supervisionado. Essas atividades colocam hoje os licenciandos em contato com a escola, além de serem requisitos para a formação dos mesmos, que, a princípio, estarão amanhã dentro dessa escola como professores. O estágio tem sido um dos aspectos sobre os quais também se tem pensado em termos de legislação.

Tanto em nossa Constituição Federal (art. 214) quanto na LDB (art. 1º) e na Lei nº 11.788 (art. 1º, §2º) – que dispõe sobre ele – explicita-se que a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho, sendo o estágio curricular, um dos momentos dessa efetivação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Especificamente, segundo a Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente do trabalho, visando à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior (BRASIL, 2008).

O estágio supervisionado não pode ser considerado uma atividade avulsa com a finalidade de arrecadar fundos para a sobrevivência do estagiário ou oferecer mão de obra barata a ser explorada, visto que o mesmo poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, mas essa eventual concessão de benefícios relacionados ao transporte, à alimentação e à saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício (BRASIL, 2008). Sobre a possibilidade de exploração do estagiário como mão de obra barata, essa não é uma exclusividade do âmbito educacional, infelizmente, o papel do estagiário em muitas empresas tem esse caráter exploratório.

O período de duração do estágio nas licenciaturas está regulamentado em resoluções específicas tendo sua carga horária fixada em 400 horas – devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2002a).

As instituições têm se organizado para o cumprimento dessa carga horária como regulamentado na legislação. Entretanto, as formas de organização do estágio nas estruturas curriculares acontecem de maneiras muito diferentes. Há instituições nas quais, pelo menos, se busca assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio dos estágios supervisionados e da prática como componente curricular. No entanto, em outras, o estágio aparece muito mais

como uma mera exigência burocrática. O estágio – como componente obrigatório da organização, tanto da licenciatura quanto da graduação – deve passar a ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática como componente curricular e com as outras atividades de trabalho acadêmico (PRUDENTE e MENDES, 2010, p. 10).

Em relação à pesquisa dos professores - assunto que discutiremos posteriormente -, só recentemente as políticas públicas têm dado uma atenção mais específica a ela. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002b) elaborada pelo Conselho Nacional de Educação defendem a pesquisa como princípio norteador a ser considerado na formação dos professores, no item III do artigo 3º, diz:

a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (ibid.).

Enfim, essa nova escola – brasileira e internacional - sobrecarregada de conteúdos e de exigências, está inserida e insere-se em novos tempos. Novos tempos que poderíamos caracterizar basicamente pela incerteza, pela complexidade e a interdependência (MORIN, 2003; LEITÃO e ALARCÃO, 2006), conforme apresentaremos a seguir.

Novos tempos

Até meados do século XX, a maioria das Ciências obedecia ao princípio da redução, que limitava o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, como se a organização do todo não produzisse qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente (MORIN, 2003, p.43).

O princípio da redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, as paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio da redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção (ibid.)

Na atualidade, o conhecimento pertinente precisa enfrentar a complexidade e seus desafios. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo, e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo,

o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2003, p.38).

Considerando que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado e a complexidade é o modelo, é preciso aprender a enfrentar a incerteza (ibid. p.84). Imbernón (2006, p.11) aponta que nos últimos tempos o conhecimento nocional e imutável das ciências como substrato da educação foi questionado e houve uma abertura para outras concepções em que a rápida obsolescência e a incerteza têm um importante papel.

A realidade não é facilmente legível. As ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, e podem traduzi-la de maneira errônea. Nossa realidade é nossa ideia de realidade (MORIN, 2003, p.85).

Nesse sentido, a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, pela consciência da aposta, pela elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar a possibilidade de rever ou até mesmo parar uma dada ação que tenha tomado uma direção nociva ou diferente da que desejávamos inicialmente. A estratégia, assim como o conhecimento continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades (ibid.,91).

Essa visão é essencialmente muito diferente daquela na qual a escola do século XX foi estruturada, que considerava o conhecimento como sendo constituído por verdades que os seres humanos têm acesso. Nessa concepção, os professores adquiriam um conjunto de conhecimentos e seu papel consistia unicamente em transmitir esse conhecimento aos alunos (LEITÃO e ALARCÃO, 2006, p. 74).

Hoje, essa tarefa se amplia, visto que a educação deve ser ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para o novo (MORIN, 2003, p.72), além da inclusão de uma série de novas responsabilidades que são atribuídas aos professores. Segundo a OCDE¹² (2004 apud LEITÃO e ALARCÃO, 2006, p.77), eis alguns exemplos dessas novas

¹² OCDE, tradução de OECD – Organization for Economic Co-Operation and Development, apresenta-se como uma organização que reúne governos de países comprometidos com a democracia e a economia de mercado ao redor do mundo para :
-Apoio ao crescimento sustentável da economia

áreas de responsabilidade: acompanhamento e aconselhamento individual dos alunos; ensino em turmas multiculturais; desenvolvimento de competências cívicas e sociais; integração de alunos com necessidades educativas especiais; aconselhamento profissional aos pais; trabalho e planeamento em equipe; participação na comunidade educativa (na escola ou em rede de professores); avaliação e planificação do desenvolvimento sistemático; gestão e liderança partilhada. Imbernón (2006, p.14) lista também alguns itens demonstrativos das novas funções exercidas pelos professores: motivação, luta contra a exclusão social, animação de grupos, relação com estruturas sociais e com a comunidade. A lista de Imbernón converge com a da OCDE, exceto na questão da luta contra a desigualdade social que não aparece nos itens citados pela OCDE, o que nos parece esperado, visto que essa organização é uma entidade que embora se diga preocupada com o desenvolvimento também, é antes de tudo uma organização preocupada com as questões económicas num modelo capitalista – neoliberal, do qual a desigualdade social “faz parte”¹³.

A necessidade da consideração da complexidade nas instituições escolares aparece tanto devido diretamente à ampliação de suas atribuições - ampliação essa algumas vezes questionável, quanto ao fato de que essa ampliação de atribuições impõe que a instituição educativa precise que outras instancias sociais se envolvam e a ajudem no processo de educar e essas novas participações implicarão também em um aumento na complexidade da educação (IMBERNÓN, 2006, p.8).

Essa nova profissionalidade docente se inscreve também em um paradigma de inacabamento, no sentido de que

as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas que vão se desenvolvendo num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo (LEITÃO e ALARCÃO, 2006, p. 67).

-Aumento de empregos

-Manutenção da estabilidade financeira

-Ajuda ao desenvolvimento económico de outros países

-Contribuição para o crescimento do comércio mundial

¹³ “Para que a sociedade seja feliz, para que o povo viva contente mesmo numa situação miserável, é preciso que a maioria permaneça pobre e ignorante.” (MARX, 1969, p.153)

Essa ideia de inacabamento, que de certa forma aponta para a necessidade da prática reflexiva, é também assinalada por Freire (1996) de maneira mais ampla. Para o autor, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (ibid., p.50). Nesse sentido, o autor considera que nossa passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Assim, a História na qual vamos nos fazendo junto com os outros e de cuja feitura tomamos parte pode ser considerada um tempo de possibilidades e não de determinismo. E o futuro pode ser problematizado e não aceito como inexorável. A ideia do ser inacabado traz como consequência, para o autor, a ideia do ser condicionado. Entretanto, a diferença entre o ser condicionado e o determinado é a consciência do inacabamento. Essa consciência é que nos permite saber que podemos ir mais além e nos inscreve num permanente movimento de busca (ibid., p. 57), ou se quisermos em um permanente processo reflexivo de busca.

Para Imbernón (2006, p.12) essa necessária renovação, tanto da instituição educativa como de novas formas de educar, requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais, ou seja, a nova era requer um profissional da educação diferente. Entretanto, os cursos de formação de professores não estão dando conta de captar e trabalhar as contradições atualmente mais presentes na prática social de educar (GONÇALVES e AZEVEDO, 2010). Diante dessa nova escola, nesses novos tempos a necessidade da formação para a criticidade aponta para a necessidade da reflexão. Mas uma reflexão não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino (IMBERNÓN, 2006, p.14).

Embora possamos considerar a prática reflexiva uma condição necessária para enfrentar a complexidade, ela não é suficiente (PERRENOUD, 2002, p.57). Nessa época de incertezas, também a postura e as competências reflexivas não nos dão garantias totais, contudo ajudam a analisar os dilemas, a construir escolhas e a assumi-las. (ibid., p.56). Responder de forma profissional a questões básicas como “o que fazer e como fazer?” nos contextos educativos implica a capacidade de mobilização de respostas concretas que, na maioria dos casos revelam competências construídas através da interação de saberes vindos da investigação, mas também da reflexão sobre a ação e da experiência (LEITÃO e ALARCÃO, 2006, p. 64).

Relação universidade-escola – A formação de professores

Uma das formas da universidade relacionar-se com a escola básica é através da formação inicial e continuada de seus professores.

A formação continuada não é uma atribuição exclusiva da universidade, principalmente levando-se em conta uma concepção mais ampla de formação continuada, na qual vários atores e instituições podem estar envolvidos. Entretanto, no caso da formação inicial, a universidade é por excelência o espaço formativo da docência. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.41).

Uma característica do momento histórico atual é a busca incessante de renovação do saber-fazer educativo (PORTO, 2000, p.12). Entretanto, muitas vezes essa busca torna-se uma necessidade de renovação pela renovação – característica inclusive de outros âmbitos de nosso momento atual - , sem a reflexão crítica sobre critérios do que realmente precisa ser renovado e para quê. Sobre esses critérios, Freire (1996, p.35) diz:

é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna sua tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Nessa direção e também propício para essa discussão é considerarmos a diferença enunciada por Saviani (2000) entre o clássico e o tradicional. Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, cuja validade extrapola o momento em que foi proposto. Assim, segundo Saviani (2000), o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual ele chama a atenção para certas funções e características clássicas da escola que não podem ser perdidas e nem devem ser alteradas porque corremos o risco de invertermos o sentido da escola e passarmos para o plano secundário, aspectos que são principais da mesma.

Assim, o clássico relaciona-se com o sentido principal da escola e precisa ser constantemente explicitado para que não se perca. Já o tradicional também precisa ser explicitado, só que para ser renovado, alterado, substituído.

Em um primeiro momento, a diferença entre os dois pode não ser tão clara. Entretanto, diante do tradicional, a necessidade da construção de um novo projeto de

formação é um desafio inadiável e constante tanto para a formação continuada (PORTO, 2000, p.12) como para a formação inicial e trazem consigo, segundo Porto, duas questões interligadas: como “formar” o professor para esse novo tempo, para essa nova escola que está sendo desenhada pelas mudanças que se implementam? Como privilegiar um processo de autoformação, cujas características essenciais sejam a criticidade, a criatividade, a autonomia pessoal e profissional, permitindo ao educador “tecer seu próprio fio”? (ibid.). Em que medida os problemas e eventuais soluções da formação são intrínsecas ao contexto pedagógico (escola, universidade) ou extrapolam para as questões do tipo de sociedade na qual vivemos, seus sistema econômico, valores e prioridades?

Retomando a questão da relação universidade – escola, até que ponto o binômio teoria-prática pode ser também uma representação dessa relação universidade – escola? E de que maneira pode nos ajudar a entendê-la?

Em um primeiro olhar, teoria-prática pode representar a relação universidade-escola, sendo a teoria representada pela universidade e a prática representada pela escola. Considerando, como no nosso caso, a formação de professores, essa relação simples é bem razoável, visto que, na universidade os licenciandos, futuros professores tomarão o contato inicial com os aspectos teóricos da profissão e foi na escola que eles já tomaram, como alunos e tomarão como estagiários e futuros professores contato com a prática cotidiana da profissão.

Pensando nas concepções de formação docente, dentro de uma concepção do professor como técnico, a prática é definida como aplicação da teoria e deve situar-se no final do currículo de formação, quando os licenciandos já dispõem do conhecimento científico (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.110).

Já dentro de uma concepção do professor como prático reflexivo, a prática deve ser entendida como eixo central do currículo de formação de professores. O conhecimento das ciências básicas tem valor instrumental, desde que integradas no pensamento prático do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.111). Destacamos o cuidado que se deve tomar nessa concepção para que o conhecimento das ciências básicas não assumam um papel totalmente coadjuvante.

Ghedin (2002), assim como outros autores, vai considerar teoria e prática indissociáveis. Para o autor, o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações da mesma - a que chamamos teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

Entretanto, sob uma perspectiva mais ampla, se assumirmos a universidade-escola como representantes, respectivamente da teoria-prática, teremos que enfrentar a possibilidade que a distância existente entre elas, numa sociedade capitalista, pode jamais ser superada por elas mesmas.

Kuenzer (2004), ao discutir a relação entre teoria e prática na educação profissional, traz os argumentos segundo os quais a separação entre teoria e prática tem origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, ou seja, a separação entre teoria e prática no capitalismo não é um problema pedagógico, mas um dos fundamentos constitutivos do modo de produção capitalista.

O trabalho humano é, no capitalismo, ao mesmo tempo modo de existência humana e processo de valorização do capital. Não é o homem que usa os instrumentos para gerar produtos, são os instrumentos que se utilizam da força e conhecimento humanos para agregar valor aos produtos. É dessa dupla face do trabalho no homem que se origina a necessidade de organizar e gerir o trabalho pela divisão técnica, forma essa de organização e gestão diferente do que ocorria antes do capitalismo (ibid.).

Entretanto, não é a divisão técnica a origem da fragmentação do trabalho, mas sim a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção. A divisão técnica separa teoria e prática, mas ela é consequência do processo de valorização do capital (ibid., p.73).

E são as demandas dessa valorização do capital, para o que os processos de capacitação da força de trabalho são vitais, que iluminam a construção histórica do estatuto da escola burguesa. Nesse sentido, a escola constitui-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão teoria e prática, além de instrumento da divisão desigual de conhecimentos científicos e saberes práticos, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores (ibid.).

Nesse sentido, é que a autora (ibid.,p.74) vai afirmar que

as estratégias de reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja pelo chamado “paradigma da transdisciplinaridade”, das tentativas de articular teoria e prática ou pela unificação das tarefas pedagógicas de modo a superar a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constituem em mecanismos internos, (são) portanto insuficientes para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão.

Visto que os mecanismos internos da escola são insuficientes para a transformação externa do modo de produção capitalista, esse cenário pode parecer totalmente desesperançoso, já que a superação da fragmentação do trabalho pedagógico, quer internamente, quer externamente considerando a relação universidade-escola, só será possível se for superada a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho. Entretanto, para a autora

esta contradição fundante do capitalismo, abriga os germens de sua destruição, por meio da constituição de espaços e processos em que se possa discutir e construir as possibilidades de emancipação humana (KUENZER, 2004, p.74).

Mas que espaços e processos são esses em que se pode discutir e construir as possibilidades de emancipação humana?

Pelo menos um desses espaços e processos são os espaços e processos educativos. Estes são espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, são espaços de produção teórica, de trabalho intelectual, sempre que possível articulado à *práxis*¹⁴, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e complexidade. Pelo trabalho intelectual o aluno se apropria da prática no pensamento, pode aproximar-se de sua compreensão e pode adquirir condições para nela intervir (KUENZER, 2004, p.78). Mas

é no conjunto das relações sociais e produtivas que o pensamento pode adquirir materialidade ao transformar-se em ação, que por sua vez pode ter caráter transformador ou não (ibid.)

E é nessa possibilidade de transformação que estamos interessados como alternativa para um panorama, a princípio, desolador, no qual a escola construída dentro de um ambiente capitalista possa contribuir para a transformação de algo que é essência desse ambiente. Mas mesmo considerando uma possibilidade de transformação não podemos perder de vista que os processos educativos intencionais e sistematizados que têm como função a mediação entre teoria e prática, podendo instigar o aluno à ação transformadora, estão inseridos em uma sociedade estruturalmente dividida, em que o resgate da unidade entre teoria e prática só será

¹⁴ A expressão *práxis* refere-se em geral, à ação, à atividade livre e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio do qual o homem faz, produz e transforma seu mundo humano e histórico e a si próprio. De acordo com Habermas, a *práxis* social, tal como entendia Marx, incluía tanto o “trabalho” como a “interação” ou “ação comunicativa”, mas Marx tinha a tendência a reduzir a “*práxis* social a um de seus momentos, ou seja, o trabalho” . (Dicionário do pensamento marxista. Zahar, p. 292 e 295). A *práxis* pode também ser considerada como processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isso revoluciona o que está dado, transformando a realidade (KUENZER, 2004, p.82).

possível após sua superação. Nesse sentido, reinsistimos com Kuenzer (ibid.,p.78) que os processos pedagógicos são relevantes para a constituição de identidades que lutem pela emancipação humana nos planos individuais e sociais. Entretanto, é preciso reconhecer seus limites para não incorrer no erro de pretender resolver por meio de estratégias pedagógicas, as dimensões que são estruturais no capitalismo.

Nessa direção, Duarte (2010, p.34) aponta que uma das características do que ele chama de pedagogias hegemônicas da atualidade é justamente a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista. Em comum com Kuenzer, Duarte considera uma ilusão a ideia que os problemas sociais e os da própria escola podem ser resolvidos sem que se supere as questões ideológicas que nos regem socialmente. Para ele (DUARTE, 2006, p. 283) a relação entre teoria e prática deve ser vista de forma mais ampla, como articulação entre a questão educacional e a questão política.

Como alternativa, Kuenzer (2004, p.78) aponta que a possibilidade da atuação prática, articuladora do trabalho teórico e das práticas sociais e produtivas, só é possível nos espaços de contradição que as relações entre capital e trabalho geram. Mas que espaços de contradição poderiam ser esses?

Os modelos organizacionais mais recentes que têm como base a informática e as novas tecnologias microeletrônicas, sob alguns aspectos, mais flexíveis, passaram a exigir uma redefinição das ocupações e também dos processos de educação profissional.

Essa nova base muda o eixo da relação entre o homem e o conhecimento, que deixa de se dar apenas com os produtos do conhecimento de outros para também se dar com os processos. Quando o trabalhador opera as máquinas de base eletromecânica, nas quais se materializava o conhecimento humano enquanto produto acabado, ele se relaciona com o produto do conhecimento de outros e nesse sentido, não pode mudar as configurações para produzir aquilo que não foi inicialmente previsto. Não basta agora apenas conhecer o produto, é preciso apreender e dominar os processos de produção.

Obviamente, essas exigências de flexibilidade e conhecimento não são para todos os trabalhadores, mas de qualquer maneira temos uma demanda por trabalhadores mais flexíveis, embora que ainda somente para aqueles que vão atuar em postos mais qualificados.

Do ponto de vista da Pedagogia, isso significa substituir a centralidade dos conteúdos, compreendidos como produtos do conhecimento humano, pela centralidade da relação processo/produto.

O que se coloca a partir das mudanças no mundo do trabalho é uma nova forma de relação entre sujeito e objeto [...] do que decorre a valorização da relação entre teoria e prática. [...] A prática, portanto, compreendida não como mera atividade, mas como enfrentamento de eventos, não se configura mais como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades psicofísicas, ao contrário, aproxima-se do conceito de *práxis*, posto que depende cada vez mais de conhecimento teórico (KUENZER, 2004, p. 80).

Eis aqui o ponto de contradição. Ressaltando que, mesmo considerando que essas novas demandas de educação dos trabalhadores atendem à racionalidade mercantil e que essa demanda ainda é para poucos, há que considerar que, em relação às formas anteriores, há avanços que podem, por contradição, beneficiar os trabalhadores, posto que é o capital que demanda formação teórica em face do novo conceito de competência para o trabalho (ibid., p.81).

Nesse sentido, também apostamos com a autora na possibilidade de que, pelo acesso à educação de qualidade, se possa melhor compreender as condições de exploração, e, pela organização coletiva, se consiga lutar para destruí-las. Esse projeto pedagógico alinhado, de certa maneira, para atender às novas demandas, exige uma configuração que articule conhecimento científico e tácito, parte e totalidade, teoria e prática no que concerne à aprendizagem profissional de maneira integral (ibid.).

Para Duarte (2006, p.285) as possibilidades de mudança passam pela necessidade dos professores e educadores de todos os níveis de educação tornarem-se mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos nós e nossos alunos submetidos como indivíduos que vivem no interior de relações sociais capitalistas. Esse processo deve ocorrer, conforme discutiremos posteriormente, em no mínimo quatro frentes: a elaboração das teorias pedagógicas, as ações educativas concretas, a luta no campo das políticas educacionais e a luta no campo político propriamente dito.

Extrapolando essas ideias para a formação de professores. A universidade é a “escola” de formação de professores. A escola básica é o campo de trabalho no qual os professores formados estarão trabalhando, na qual, segundo a discussão realizada por Kuenzer, desponta novas demandas e necessidades. A mudança nas demandas da escola básica gera (ou deveria gerar), ainda que não na velocidade que se deseje, uma mudança na formação de professores. Ou ainda, se não gera a mudança, começa a gerar incômodos diante da inadequação entre a formação proposta, o tipo de profissional oriundo dessa formação e as demandas reais da escola e de seus alunos.

É na escola básica que o professor tem a prática social e profissional efetivamente realizada, nesse sentido, a importância do estágio supervisionado como primeiro contato com essas práticas. Alguém pode surpreender-se ou questionar o termo “primeiro contato” em se tratando da prática profissional docente, visto que, em nossa sociedade, o professor é o profissional com o qual a grande maioria das crianças tem contato desde a mais tenra idade. Entretanto, salientamos que o contato com o professor se dá no papel de aluno e, embora esse contato – essa formação ambiental (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2000, p.27; TARDIF, 2002, p.261; BARTH, 1993, p.23) - , tenha grande influencia em nosso comportamento e decisões profissionais, é no estágio docente que grande parte dos futuros professores entra em contato com a profissão como profissional, como professor, em um papel que é muito diferente do que viveu como criança-aluno.

Assim para nós essa discussão pode tomar duas vertentes. A primeira, a possibilidade da integração teoria-prática para a formação profissional do professor. Nesse caso, a escola é campo de trabalho, de atuação, de prática, enquanto a universidade representa a teoria na qual o futuro professor se forma. A segunda, o próprio conteúdo do trabalho docente levando em conta a necessidade da integração teoria-prática, nesse caso, a escola é representante da teoria para o aluno e o campo de trabalho o representante de sua futura prática profissional.

Sobre as demandas da escola, só nos interessa as demandas profissionais geradas pelas necessidades de trabalho e do sistema vigente? Não. Mas essas demandas não podem ser simplesmente ignoradas em prol de um projeto que se diga preocupado com o desenvolvimento humano. Pensar no desenvolvimento humano é pensar no ser humano em todas as suas dimensões o que inclui também suas possibilidades de trabalho e a difícil medida entre adequação ao sistema vigente para sobreviver e a luta para transformação do mesmo, também para sobreviver.

Não queremos pensar na reflexão acima como uma tentativa de ajeitar um projeto capitalista a uma escola mais humana, preocupada mais com o desenvolvimento humano do que com o desenvolvimento das formas de acumulação de capital. Mas nesse sentido, faço minha a reflexão feita por Duarte (2006, p.281) na qual ele questiona qual a validade de pensarmos em teorias e possibilidades de superação do capitalismo, num momento histórico no qual a perspectiva dessa superação não se apresenta como uma meta alcançável. E a resposta é que vale a pena entrarmos por esses caminhos para nos tornarmos mais críticos em relação às formas de alienação às quais todos estamos submetidos. Duarte (ibid.) ainda indica

que essa crítica só poderá avançar se articulada a movimentos coletivos organizados voltados para a implementação de mudanças radicais na estrutura política e econômica de nossa sociedade. Entretanto, no nosso entender, a contribuição do autor mais acessível e mais coerente com as possibilidades mais reais do trabalho docente é a indicação de que a construção de uma pedagogia histórico-crítica é um processo que deve ocorrer por meio de relações complementares entre a elaboração da teoria pedagógica, a proposição e a realização de ações educativas concretas, a luta no campo das políticas educacionais e a luta no campo político, das políticas gerais, propriamente dito (DUARTE, 2006, p.284).

Esse olhar do autor que aponta para campos de atuação distintos, porém interligados, nos parece muito importante e, de certa forma, uma possibilidade de ação diante de um cenário que, às vezes, se apresenta desanimador em relação às possibilidades de atuação docente. Pensar em esferas de atuação diferenciadas coloca todos os atores em campo considerando diferentes papéis e importâncias dentro de cada esfera. Nesse sentido, nos parece uma contribuição na direção de diminuir o sentimento de impotência diante de circunstâncias que estão fora do campo de atuação docente, através da lembrança de que há possibilidades de ação dentro do nosso próprio campo de atuação. Abaixo, apresentamos uma possibilidade de olharmos para esses campos e suas interligações:

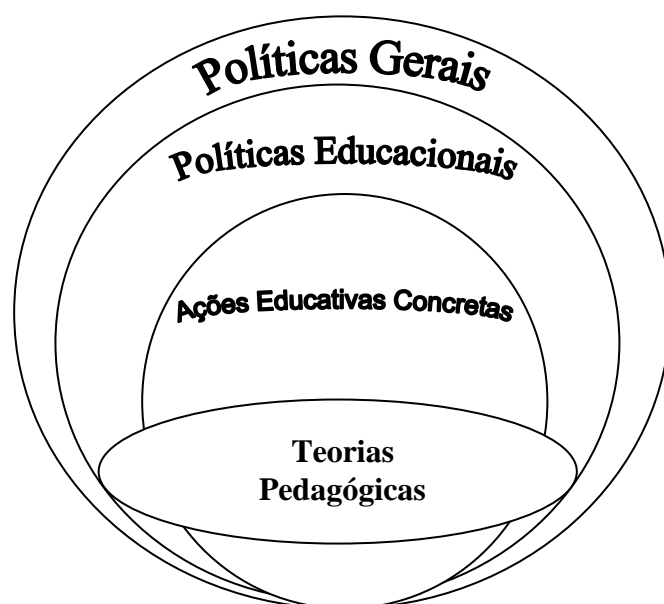


Figura 3 – Campos de atuação

- 1) As teorias pedagógicas não são o centro do processo, mas deveriam estar diretamente e explicitamente ligadas tanto às ações educativas concretas, quanto às políticas educacionais. Entretanto, diferente da relação teoria-prática vista como aplicação, a teoria pode ser uma “lente” que orienta e aperfeiçoa nossa visão, uma ferramenta de análise, conforme Barth:

O importante são os efeitos da pedagogia e não a teoria, mas para os avaliar, precisamos de ter teorias à nossa disposição. Mais uma vez, nada é tão prático como uma boa teoria, porém com a condição de que ela possa funcionar como ferramenta de análise para uma situação real (BARTH, 1993, p.28).

- 2) Tanto as políticas educacionais quanto as ações educativas concretas sempre têm teorias pedagógicas a elas ligadas. Nem sempre as teorias que propagamos em nossos discursos, nem sempre teorias coerentes entre si:

Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2002, p.263).

- 3) A política mais geral – econômica e social – determina os limites das políticas educacionais, o limite das ações educativas concretas e também as possibilidades de relação entre as políticas, as ações e as teorias pedagógicas:

Há que reconhecer que os processos educativos intencionais e sistematizados têm como função a mediação entre teoria e prática, instigando o aluno à ação transformadora, porém em uma sociedade estruturalmente dividida, em que o resgate da unidade entre teoria e prática só será possível após sua superação. Não que os processos pedagógicos não sejam relevantes para a constituição de identidades que lutem pela emancipação humana nos planos individual e social. Trata-se, contudo, de reconhecer os seus limites para não incorrer no erro de pretender resolver por meio de estratégias pedagógicas, as dimensões que são estruturais no capitalismo (KUENZER, 2004, p.78).

- 4) A relação entre as teorias pedagógicas e as ações educativas concretas não é uma relação de aplicação: as ações educativas não *aplicam* teorias pedagógicas. Na melhor das hipóteses, as ações cotidianas, a prática profissional é um filtro que dilui e

transforma as teorias pedagógicas em função das exigências do trabalho. Na pior das hipóteses,

é 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. (TARDIF, 2002, p.257).

Nesse sentido, um campo possível de nossa atuação é a formação docente.

Concepções de formação de professores

A formação tem a ver com a aprendizagem e com os processos cognitivos de interiorização dos saberes (GALVÃO, 1996, p.71). Nesse sentido, ao falarmos de formação falamos de saberes docentes e de formas de interiorização desses saberes. No nosso caso consideraremos os saberes docentes e as ideias do professor reflexivo e suas superações.

GALVÃO (1996, p.73) em um trabalho sobre o estágio supervisionado desenvolvido em Portugal, vai falar de três modelos de formação de professores: o primeiro centrado nas aquisições, a teoria precedendo a prática; o segundo centrado no processo, pondo a tônica no projeto pessoal, numa interação contínua entre a experiência vivida e a análise reflexiva; e o terceiro concebido como mudança pessoal em função das tomadas de consciência pelo desenvolvimento da capacidade de análise.

Para a autora, Schön e Zeichner defendem que uma verdadeira formação tem de passar por um modelo de questionamento constante das práticas, numa situação permanente de investigação e reflexão, posicionando esses autores com os modelos do segundo tipo, ou seja, centrados no processo e na capacidade de análise.

Como exemplo do terceiro tipo, Galvão cita Ferry (1983 apud GALVÃO, 1996, p.73), segundo o qual a atividade profissional exige o desenvolvimento de uma problemática da formação baseada na relação do sujeito com as situações educativas nas quais está envolvido, incluindo a situação da sua autoformação. Uma abordagem situacional baseada na análise que preconiza o desenvolvimento da capacidade de observar, de analisar situações, empreender um trabalho sobre si próprio, em função das singularidades das situações.

Pereira (2002, p.20) divide os modelos de formação docente em três grandes categorias: de um lado os baseados no modelo da racionalidade técnica e de outro aqueles

baseados no modelo da racionalidade prática e no modelo da racionalidade crítica. Utilizando essa mesma divisão básica estão Contreras (2002) e Pérez Gómez (1995).

De acordo com os modelos técnicos de formação docente, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais são tratadas como problemas técnicos que podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. Nessa visão, o professor é visto como um técnico, um especialista que tem como função pôr em prática as regras científicas e/ou pedagógicas.

Em termos de formação é necessário ensinar o conteúdo pedagógico e científico, o qual servirá de apoio para sua prática. Prática essa que será basicamente a aplicação dos conhecimentos pedagógicos e científicos aprendidos

Segundo Pereira (2002, p.23) em diversos países do mundo, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo de racionalidade técnica. Ainda segundo o autor, instituições internacionais de fomento, como o Banco Mundial, são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento.

Os modelos práticos de formação docente enfatizam a complexidade da profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações. A prática pedagógica cotidiana não está limitada ao chão da escola e o professor é um profissional que reflete, questiona e examina essa sua prática do dia a dia. Como representante dessa modalidade, temos Schön e o professor reflexivo. De acordo com ele, a vida rotineira do profissional depende de um conhecimento tácito; os profissionais não separam o pensar do fazer e temos nos tornado conscientes da importância do fenômeno real da prática – complexidade, incerteza, instabilidade, excepcionalidade e conflito de valor – o qual não é compatível com o modelo da racionalidade técnica (PEREIRA, 2002, p.26).

Os modelos críticos de formação apresentam uma visão diferente da relação teoria-prática – uma visão crítica, cujo principal objetivo, segundo Pereira (ibid., p.27) é a transformação da educação e da sociedade.

No modelo da racionalidade crítica, a educação é historicamente localizada, uma atividade social, intrinsecamente política e problemática (PEREIRA, 2002, p.28).

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Embora essa ideia do problema possa aparecer também nos modelos técnicos e práticos, Pereira destaca diferenças entre eles. No modelo técnico, o levantamento de problemas tem

uma concepção instrumental; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os críticos têm uma visão explicitamente política (PEREIRA, 2002, p.29). Considerando que a forma de equacionar os problemas influenciam suas possibilidades de solução (FREIRE, 2010, p.11), esses diferentes equacionamentos vão apontar para diferentes relações entre teoria e prática e diferentes soluções para questões da prática docente.

A formação de professores, como nos lembra Pérez Gómez (1995), não é um domínio autônomo de conhecimento e decisão. As orientações adotadas em relação a ela estão profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. Sobre concepções de formação docente, o autor detém-se também em duas concepções básicas: o professor como técnico-especialista, que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, e o professor como prático autônomo, como artista que reflete, toma decisões e cria durante sua própria ação.

Pérez Gómez (1995, p.111) detalha-nos um pouco mais o que significa em termos de formação a consideração do professor como um prático reflexivo:

- 1) A prática deve ser entendida como o eixo central do currículo de formação de professores.
- 2) Nega-se a separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional
- 3) A prática deve constituir-se como ponto de partida do currículo de formação.
- 4) Apoiar-se na prática não significa reproduzir acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas empíricas e se transmitem de geração a geração como resultado da socialização profissional
- 5) A prática é mais um contexto de investigação do que um contexto de aplicação.
- 6) O pensamento prático do professor é uma complexa competência de caráter holístico.
- 7) A prática é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas.
- 8) O pensamento do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido
- 9) A figura do supervisor ou tutor universitário adquire uma importância vital.
- 10) Nessa perspectiva, propõem-se a criação de escolas de desenvolvimento profissional, que estimulem projetos educativos de caráter inovador e que estejam dispostas a colaborar com as universidades na formação de professores.

- 11) É necessário garantir a presença de formadores experientes, que desenvolvam um ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação educativa e com sua própria autoformação como profissionais.
- 12) É necessário promover a integração nos problemas da prática dos conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas.

Observemos que em termos de concepção de formação, dois grandes blocos se consolidam atualmente, as concepções ligadas ao professor como profissional reflexivo e o professor concebido como um técnico. Diante desses dois grandes blocos, detalhemos um pouco mais o professor reflexivo e seus avanços: o professor pesquisador e o professor intelectual crítico reflexivo. Mesmo considerando que dentro desse grande bloco há diferenças de concepções, reconhecemos em concordância com Dickel (1998, p.41) que há em comum entre eles o reconhecimento de que os professores não podem figurar somente como executores de ideias concebidas por outros. Os professores produzem em suas práticas uma riqueza de conhecimentos e experiências que precisam ser assumidas como ponto de partida do processo de aperfeiçoamento, formação e mudança na escola.

O professor reflexivo, o professor pesquisador e o professor intelectual-crítico-reflexivo

Diante do questionamento da formação do professor numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar professores capazes de ensinar em situações carregadas de conflitos e dilemas, as ideias de Donald Schön foram apropriadas rapidamente em diferentes países, no Brasil, inclusive (PIMENTA, 2002, p.20).

Valorizando a experiência e a reflexão na experiência, baseado em Dewey e Luria¹⁵, Schön propõe uma formação profissional baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado que está na ação e não a precede. Frente a novas situações esse conhecimento do dia a dia precisa ser ultrapassado e os profissionais o fazem por um processo de *reflexão na ação*, no qual constroem novos caminhos. Assim estão criando um novo repertório, mas que também precisará ser ultrapassado para que as novas situações que surjam

¹⁵ Embora há quem não concorde com a abordagem de Schön sobre o trabalho de Luria (DUARTE, 2003)

sejam enfrentadas, exigindo uma busca, análise, contextualização, possíveis explicações, diálogos com outras perspectivas, apropriação de teorias sobre o problema, enfim uma investigação que o autor chama de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Em Schön encontramos uma forte valorização da prática na formação profissional (PIMENTA, 2002).

Calderhead (1989 apud GALVÃO, 1996), analisando as ideias de reflexão de diversos autores, conclui que os conceitos de ensino reflexivo subjacentes à formação de professores variam segundo quatro dimensões: na forma do processo de reflexão, no conteúdo da reflexão, nas condições prévias à reflexão e no produto dessa reflexão. Segundo o autor, a reflexão tem sido utilizada de modo diferenciado em cursos de formação de professores. Nos cursos que recorrem à abordagem comportamentalista, a reflexão é considerada como uma nova forma de realização das práticas prescritas; nos que recorrem à abordagem crítica, a reflexão é um meio no sentido da emancipação e da autonomia profissional.

Em outra linha, Duarte (2006) discute amplamente o que ele considera uma apropriação indevida das ideias de Vigotski pelos ideários pedagógicos centrados no lema “aprender a aprender”. Para o autor esse tipo de apropriação tem um papel ideológico de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, por meio da incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2006, p.2). Esse mesmo autor tem outros trabalhos (DUARTE, 2005a,2010) nos quais critica especificamente o ideário construtivista também na linha de considerá-lo alinhado com o universo neo-liberal e pós-moderno.

Outro exemplo de conceito ou abordagem que tem sido utilizada para fins diferentes dos seus propostos inicialmente é a pesquisa-ação, que segundo Pereira (2002, p.27) tem sido “raptada” a serviço da racionalidade técnica, ou seja, segundo o autor, organizações internacionais conservadoras têm recentemente apropriado o discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores.

Nesse sentido, na linha das conclusões de Calderhead, Duarte e das constatações de Pereira, observamos que um mesmo conceito pode ser apropriado e utilizado por abordagens muito diferentes, o que nos leva a dois comentários a respeito disso. Em primeiro lugar sobre a importância de não ignorarmos a análise do conjunto das teorias que formam o conceito e os contextos nos quais foram produzidos originalmente (PIMENTA, 2002, p.47). Em segundo lugar, independente do conhecimento ou desconhecimento das teorias e do contexto original do conceito, é importante ter sempre em mente que os conceitos podem ser adequados ou

adaptados (ou distorcidos) para a defesa da concepção ou abordagem que se queira, entenda-se isso de forma positiva ou não (mesmo porque “positivo” ou “não positivo” também sempre está atrelado a uma concepção prévia). E na direção desses alertas, concordamos com Pimenta (ibid.) que a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta de um conceito subsidia a proposta de sua superação, no caso do *professor reflexivo*, sua superação na direção do professor *intelectual crítico e reflexivo*.

Embora historicamente a ideia da aproximação do professor com a pesquisa não seja recente¹⁶, a ideia do professor reflexivo e mais especificamente a *reflexão sobre a reflexão na ação* coloca as bases para o que se convencionou denominar de *professor pesquisador* de sua prática (PIMENTA, 2002, p.20; LÜDKE, 2001, p.81). Para Pérez Gomez (1995, p.106), quando o professor reflete *na e sobre* a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa.

Ainda nessa interligação de ideias entre o professor reflexivo e o professor pesquisador de sua prática, Rausch (2010) em um trabalho sobre concepções e experiências de pesquisa promovidas na licenciatura e a repercussão disso na atuação docente, ressalta que a ideia do professor reflexivo não contém necessariamente a ideia do professor pesquisador; mas o professor pesquisador tem que ser reflexivo porque a reflexão faz parte do seu trabalho de pesquisa.

A partir dessa consideração de Rausch (2010), somos obrigados a recorrer a questões anteriores: De que reflexão estamos falando? De que pesquisa estamos falando?

Se considerarmos a *reflexão sobre a reflexão na ação* na perspectiva que citamos anteriormente de Pérez Gomez (1995, p.106) essa ideia não confere e acreditamos que é nesse sentido que já temos caminhado. Não podemos considerar um professor reflexivo que não seja pesquisador de sua própria prática, visto que isso seria admitir um tipo de reflexão superficial que não avança na direção das alterações necessárias da prática docente.

Sobre qual pesquisa falamos, há certa dificuldade de conceituarmos a pesquisa do professor, tanto na área de formação quanto de atuação docente, embora atualmente muitos

¹⁶ Embora seja uma ideia de aproximação da pesquisa pelo professor bem diferente do movimento de *professores pesquisadores* de hoje, Pereira (2002, p.14) a partir de outros autores vai localizar essa ideia no mínimo no final do século XIX e início do XX. Esse movimento concebia os professores como fornecedores de dados que seriam analisados estatisticamente pelos pesquisadores. Tirando a análise estatística que hoje divide lugar com outros tipos de análise, essa aproximação da pesquisa com o professor ainda persiste, mesmo que também dividindo espaço com uma perspectiva que considere a pesquisa *do e com* o professor e não somente a pesquisa *sobre* o professor.

trabalhos têm-se dedicado sobre o assunto (RAUSCH, 2010, p.9), além de indicações explícitas na legislação sobre a formação de professores (BRASIL, 2002b). Isso evidencia que há um reconhecimento da pesquisa como atividade fundamental na formação e atuação do professor, mas ainda há também polêmicas e diferenças quanto ao seu significado e uso.

Imbernón (2006, p.75) considera possível assinalar alguns elementos em comum que configuram a pesquisa como formação. Segundo ele,

- a) Os professores identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva.
- b) Propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial.
- c) Esses dados são analisados individualmente ou em grupo.
- d) Por fim são realizadas as mudanças pertinentes.
- e) E volta-se a obter novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática.

Embora esses aspectos nos parecem importantes e bem razoáveis em termos da pesquisa como formação, o autor o apresenta de uma forma que passa a impressão que esse tipo de formação é muito simples de ser concretizada, e diante dessa simplicidade, vem a questão do porque não é realizada em toda e qualquer instituição desde há muito tempo. Nesse mesmo capítulo em que discute sobre a pesquisa como formação, Imbernón (2006, p.76) lista um conjunto de características organizacionais que precisam ser levadas em conta e nesse momento, nos permitem ver algumas das dificuldades da pesquisa como formação. São elas:

- a) A formação requer um clima de comunicação e colaboração incondicional entre os professores, uma organização minimamente estável nas instituições educacionais.
- b) No momento de avaliar os resultados da formação, os professores participem no planejamento dessa avaliação e suas opiniões sejam levadas em conta.
- c) A formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho.
- d) Os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos.

Diante dessa segunda lista, já é possível perceber melhor algumas das dificuldades desse tipo de formação. Por exemplo, a questão da formação na escola e a falta de tempo para

isso na maioria das redes ou a instabilidade no próprio quadro de professores com as remoções anuais e a falta de pessoal efetivo.

Lüdke (2001), em um trabalho no qual pretendia saber como os futuros professores viam o conjunto de saberes profissionais que deveriam levar consigo para iniciar sua carreira docente, observa que os professores indicam, sobretudo, os conhecimentos ligados às disciplinas a serem ensinadas em suas futuras salas de aula. Alguns informantes se lembraram das questões ligadas à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, da manutenção da disciplina em classe, do planejamento escolar, da administração da escola e de outras questões relativas aos vários aspectos das organizações escolares. O que Lüdke destaca e queremos ressaltar também é que não foram registradas indicações sobre a relação entre esse conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional e a atividade de pesquisa, considerada hoje recurso – pelo menos nos meios acadêmicos - indispensável ao trabalho do professor (Lüdke, 2001, p.78). Nesse trabalho, a importância da formação para a pesquisa só foi mencionada em relação ao trabalho do futuro professor que quisesse se dedicar ao aprofundamento dos conhecimentos em alguma das disciplinas específicas.

Um dos problemas que se coloca em relação à pesquisa feita pelos professores é a questão de critérios. Lüdke (2001, p.83) sobre um texto de Zeichner e Noffke¹⁷ destaca que após analisar as críticas dirigidas à investigação do professor como forma legítima de pesquisa educacional, os autores ressaltam o crescente apoio que vem recebendo seu potencial para gerar conhecimento. Enfatizam sua vantagem, neste sentido, sobre a pesquisa acadêmica, por se beneficiar da proximidade entre o professor e sua sala de aula, garantindo assim *insights* únicos sobre o processo de produção do conhecimento. Sendo assim, os autores propõem a discussão da questão dos critérios que deveriam ser empregados para verificar a credibilidade das afirmações feitas nessas pesquisas. Defendendo sua legitimidade como forma de pesquisa educacional, que deveria ser avaliada com critérios que se entrelaçam, mas também com algo diferente daqueles usados para avaliar a credibilidade da pesquisa educacional acadêmica.

Nessa direção, Anderson e Herr (1999, apud LÜDKE, 2001, p.91), propõem quatro tipos de validações para as pesquisas feitas pelos professores:

¹⁷ no prelo na época, atualmente já editado - RICHARDSON, Virginia. *Handbook of research on teaching*. American Education Research Association, 2001

- **Validade de resultado**, focalizando a extensão das ações provocadas pela pesquisado professor, que levam à solução do problema estudado;
- **Validade de processo**, perguntando em que extensão são propostos e resolvidos os problemas, de maneira a permitir aprendizagem aos indivíduos e ao sistema;
- **Validade democrática**, referindo-se à extensão na qual a pesquisa é feita, em colaboração com todas as partes que têm lugar no problema em investigação;
- **Validade catalizadora**, o grau no qual o processo de pesquisa reorienta, focaliza e energiza os participantes em direção ao conhecimento da realidade para transformá-la;
- **Validade dialógica**, enquanto na universidade a qualidade da pesquisa é monitorada por uma forma de avaliação por pares (*peer review*), uma forma semelhante está se desenvolvendo nas comunidades de professores-pesquisadores, por meio de diálogos e conversações entre colegas.

Embora podendo ser considerada muito pragmática, não consigo deixar de achar que na escola a validade principal é a de resultados. O que pode ser questionado são, dentro dessa validade de resultados, as formas dessa validação. A validade do resultado é algo que a pesquisa acadêmica em educação não tem necessariamente de maneira objetiva. Como os problemas pesquisados na escola sempre terão que ter como foco uma perspectiva de intervenção: conhecer para intervir, conhecer para fazer, conhecer para mudar, testar etc, é fundamental que se tenham como foco os resultados.

Lüdke (2001) na conclusão de seu trabalho levanta algumas conjecturas em relação à situação dos professores pesquisadores, ainda que seu trabalho tenha se desenvolvido em escolas com condições gerais superiores às da média da rede pública. Percebe-se que convivem na escola vários tipos e concepções de pesquisa. Mesmo considerando uma situação mais privilegiada das escolas estudadas, é possível perceber que existem condições para a realização de pesquisa, pelo menos em alguns estabelecimentos /redes¹⁸. Falta clareza para reconhecer que tipo de pesquisa responde às necessidades dos professores nas escolas.

Essa falta de clareza não é muito diferente entre os licenciandos. Rausch (2010, p.10), em seus resultados sobre o significado da pesquisa para os licenciandos, percebe em alguns

¹⁸ Nesse aspecto podemos citar, por experiência própria, a Rede Municipal de São Paulo que tem como opção para o professor uma jornada de trabalho que inclui onze horas-aula de trabalho semanal remunerado dentro da escola, sendo oito coletivas e três individuais, além das aulas efetivamente dadas aos alunos. Além disso, existe a possibilidade remunerada dos professores desenvolverem projetos com os alunos fora de seus horários de trabalho. Embora saibamos que só o espaço-tempo não seja suficiente para a concretização de um trabalho voltado para a pesquisa na escola, a existência do mesmo é condição básica necessária e no caso da referida rede já existe. O mesmo não podemos dizer da Rede Estadual que tem no máximo três horas de trabalho coletivo semanal remunerado.

deles um entendimento de que pesquisa é um processo sistemático que se dá por meio do uso de métodos científicos visando à produção de conhecimentos úteis à sociedade, visão essa bem próxima da pesquisa acadêmica. Já em outros, parece que há o entendimento amplo de pesquisa, entendida muitas vezes, simplesmente, como uma leitura, um acesso à internet, uma atualização constante.

Sobre a importância da pesquisa, todos respondem positivamente – a pesquisa é importante para a formação do professor. Se fizeram pesquisa, a maioria respondeu que fez, nas atividades de estágio, no TCC e nas atividades de iniciação científica.

Dentre os licenciandos que já são professores, a maioria considera-se professor pesquisador (80%) destacando como indicadores na sua atuação docente, principalmente, consultar livros e internet; trabalhar temas atualizados com os alunos; analisar a sua prática pedagógica; planejar suas aulas; participar de formação continuada etc. A autora aponta que tais indicadores se relacionaram com as concepções de pesquisa dos licenciandos. Avançar para uma concepção de pesquisa como uma investigação sistemática crítica e autocrítica, que requer métodos apropriados, visando o avanço do conhecimento e um entendimento de professor pesquisador como aquele que investiga seus problemas do cotidiano docente, visando o desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova o sucesso na aprendizagem dos alunos, mostrou-se um grande desafio a ser refletido na formação e atuação dos licenciandos sujeitos da pesquisa (RAUSCH, 2010).

Sobre a formação do professor pesquisador, no Brasil, muitos profissionais concluem sua licenciatura sem nunca ter vivenciado ou participado de um processo de pesquisa (RAUSCH, 2010, p.1).

Assim, cabe a pergunta: Como o professor se tornará pesquisador de sua prática se durante sua formação inicial não aprendeu a pesquisar? (ibid.) Além disso, a comunidade de professores que podem ser considerados pesquisadores é pequena, dado inclusive devido à importância muito recente do tema na licenciatura, na formação de professores em geral e na (ibid.) e na legislação. O que significa que os professores iniciantes tem também poucas chances de terem tido contato com professores pesquisadores quer seja como alunos ou como estagiários, dificultando a possibilidade desses professores tornarem-se pesquisadores de sua própria prática.

Diante dessa situação de poucos professores pesquisadores atuantes e conseqüentemente pouco contato dos professores iniciantes com a pesquisa da própria prática,

gerando também poucos professores iniciantes pesquisadores, a intervenção da formação inicial e continuada se faz necessária para a quebra desse círculo vicioso. Concordamos com Raush (2010) que, se no contexto acadêmico, no que se refere à formação do professor, a pesquisa, muitas vezes, é incipiente, muito menos ela ocorre na educação básica de maneira satisfatória. Nessa direção, qualificar a formação do professor acerca da pesquisa na graduação é uma das possibilidades de termos mais professores pesquisadores na educação básica (RAUSCH, 2010, p.16).

Uma dessas possibilidades específicas é a pesquisa no estágio supervisionado. Entretanto, não confundamos a pesquisa no estágio com o estágio como pesquisa. No nosso entendimento, a pesquisa no estágio pode ser um fator de formação do estagiário como pesquisador de sua própria prática. Já o estágio como pesquisa corre o risco de ser uma forma de entrada na sala de aula em uma posição que não é a do professor que pesquisa sua prática – mesmo considerando o estágio uma situação simulada de prática (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.111) –, mas de pesquisador externo que vem tirar dados da sala para suas análises sobre a mesma. Sobre isso, discutiremos um pouco mais na parte reservada ao estágio

Retomando a ideia do professor reflexivo, o ensino como prática reflexiva estabeleceu-se como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, entretanto é preciso indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? Ou seja, a ideia do professor reflexivo foi muito importante, e como toda boa ideia, ela abriu perspectivas para que se avançasse no sentido de se pensar, o que é refletir, no que refletir e nas possibilidades desse exercício e da formação dos professores para ele.

Na direção do avanço e superação do conceito, Duarte (2003) em um artigo no qual critica a interpretação de Schön às pesquisas de Luria, argumenta que Schön adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico. Embora Duarte tenha uma crítica muito contundente com a qual concordamos sob diversos aspectos, localizamos suas ideias mais como riscos que devem ser pensados e combatidos, ou seja, suas ideias podem contribuir para uma análise crítica das propostas de Schön e conseqüentemente contribuir para o avanço e superação de seus problemas. Assim entendemos que a ideia do professor reflexivo, como proposta por Schön, tem em si o risco de colaborar para a desvalorização do conhecimento

escolar e a epistemologia da prática ao trazer a prática para o centro do debate e das preocupações, traz consigo o risco da desvalorização do conhecimento teórico/científico/acadêmico.

Também pensando nas críticas e superações, Contreras (2002, p.141) entende que Schön se mostra consciente da necessidade de uma reflexão que vá além da experiência direta da prática imediata. Giroux (apud PIMENTA, 2002, p.27), aponta os limites da proposta de Schön desenvolvendo a concepção do professor como intelectual crítico, incluindo a dimensão coletiva da reflexão e dando-lhe um sentido: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades. Para Ghedin (2002) o ponto de chegada da reflexão não é ela própria, nem mesmo o ensino, mas a construção política de uma sociedade democrática. Para o autor, o horizonte da reflexão no ensino deve ser potencializador do questionamento radical de si mesmo e da educação como possibilidade de rompimento da exploração,

tal situação não se dá de forma mecânica, mas é um processo de luta que começa com a reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo nova reflexão e um novo fazer diferenciado (ibid.)

O estágio

Independente da concepção que tenhamos sobre a relação entre prática e teoria na formação docente, o estágio estará na pauta da discussão como o momento relacionado com a prática na formação docente.

Pimenta e Lima (2004), ao apresentarem diferentes concepções do estágio, começam falando sobre concepções de prática, já que a ideia do estágio está diretamente ligada a essa relação.

As autoras apresentam duas concepções de prática: a prática como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica. Embora para alguns autores a ideia de imitação esteja alinhada com o professor reflexivo ou a prática reflexiva, neste caso as concepções discutidas pelas autoras aproximam-se mais da ideia da prática como aplicação da teoria ou o professor como técnico (CONTRERAS, 2002; PÉREZ GOMEZ, 1995).

Sobre a aprendizagem da profissão conforme a perspectiva da imitação, as autoras consideram que ela se realizará a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática. As próprias autoras consideram a

possibilidade dos alunos aprenderem com seus professores observando, imitando, mas também elaborando, a partir da análise crítica dessas observações, seu próprio modo de ser.

Nesse processo, entretanto elas apontam alguns limites. Um deles é que nem sempre o aluno dispõe de elementos para a análise crítica do que observa e diante disso, apenas tenta transpor o modelo observado para situações para os quais não são adequados. Outro limite é que o conceito do que seja um bom professor e consequentemente boas práticas a serem imitadas é polissêmico e passível de diversas interpretações, algumas até divergentes.

Pimenta e Lima (2004, p.35) consideram que essa concepção tem como pressuposto a ideia de que a realidade de ensino e os alunos são imutáveis. Também ligam essa perspectiva a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual e reduz a atividade docente a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados.

Nesse sentido, essa perspectiva

geraria o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36)

Assim, numa perspectiva de imitação o estágio estaria reduzido a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica legitimada na realidade social e fundamentada teoricamente, esperando-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Concordamos com as críticas apresentadas. A redução do estágio à observação de professores em aula sem considerar a realidade social na qual o ensino acontece e sem, pelo menos, uma tentativa de fundamentação teórica são fatores muito negativos em termos de realização do estágio supervisionado. Mas não concordamos que a perspectiva da imitação esteja necessariamente ligada a esses elementos negativos.

Segundo Schön (1995, p.89) muita da aprendizagem de novas competências depende da imitação. O autor vê nossa recusa da imitação como se a remetêssemos para um segundo plano: teríamos de imitar fingindo que não estamos imitando e, por isso, a nossa imitação não teria nenhuma possibilidade de ser reflexiva.

Para Schön (1995) a imitação é uma forma de atividade criativa, mais do que uma mímica mecânica. Para imitar a ação de alguém é preciso entender o que há nela de essencial. Mas esses elementos essenciais não são sempre explicitamente identificados. O trivial e o essencial estão misturados exigindo do “imitador” uma análise e reflexão nada trivial.

Nessa direção também Vygotsky argumenta a favor da imitação. Para ele,

[...]os psicólogos não podem compartilhar a concepção dos leigos, segundo a qual a imitação é uma atividade mecânica e que qualquer pessoa pode imitar quase tudo se ensinarmos a ela como fazê-lo. Para imitar é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo (VYGOTSKY, 2008, p.129).

Vigotski, de acordo com os conhecimentos de sua época, vai argumentar que um chimpanzé consegue imitar apenas os atos inteligentes de outros macacos que ele próprio seria capaz de executar. Assim, o mais inteligente dos animais é incapaz de se desenvolver intelectualmente por meio da imitação, pode ser treinado na execução de atos específicos, mas novos hábitos não resultam em novas habilidades gerais (VYGOTSKY, 2008, p.129).

Para Vygotsky (ibid.):

no desenvolvimento da criança, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.

A imitação pode desempenhar um papel importante na formação do professor. Concordamos com Pimenta e Lima sobre o problema de que ela ocorra sem nenhuma crítica. Mas se o futuro professor não tiver o mínimo de elementos para a análise crítica do que observa terá também poucas condições de criar algo novo e diante dessa situação ruim, na grande maioria das vezes é melhor transpor um modelo mesmo que para situações para as quais não é totalmente adequado do que partir do zero sem condições de criação.

O conceito do que sejam bons professores ou boas práticas sempre serão discutíveis e polissêmicos, mesmo porque de início dependerão dos nossos objetivos educacionais e mesmo dentro do mesmo objetivo a necessidade de ter critérios para se pensar o que é bom para aquela situação sempre se colocará, quer seja sob a perspectiva da imitação ou qualquer outra.

Também não podemos ligar necessariamente a perspectiva da imitação com a ideia de que a realidade de ensino e os alunos são imutáveis. Se existe a possibilidade de se considerar o que é essencial para ser imitado é justamente porque se considera a possibilidade de que há mudanças tanto temporais como espaciais na realidade de ensino e nos alunos. Além disso,

essa consideração de que a realidade de ensino e os alunos são imutáveis é tão perigosa e irreal quanto a consideração de que todas as situações da realidade de ensino e todos os alunos são totalmente diferentes, não tendo *nada* em comum *nunca*. Não há dúvidas que as situações de ensino têm forte grau de imprevisibilidade, mas também não há dúvidas que há também elementos previsíveis, comuns ou possíveis de terem modelos adaptados com alguma facilidade.

Quem declaradamente imita outrem tem uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual se considerar a imitação um ato mecânico. Entretanto, se alguém realmente se propõe a imitar perceberá o quanto é difícil a determinação do que é essencial e o que caracteriza a essência do movimento do outro a ser imitado. Além disso, a avaliação da imitação pode ser em relação aos resultados da ação imitada e não necessariamente em relação a aproximação do modelo observado, ou seja, ser bem-sucedido não é só aproximar-se do modelo observado, mas ver se a adaptação ou a reelaboração a partir desse modelo deu os resultados desejados no contexto em que foi realizado. Nessa perspectiva, a imitação não precisa ser conformista ou conservadora, mas pode ser crítica e perspicaz em relação ao que é novo e imprevisível e ao que os modelos vigentes dão conta de ter bons resultados.

A segunda concepção da prática apresentada por Pimenta e Lima (2004, p. 37) diz respeito à prática como instrumentalização técnica. O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações relacionadas a ele.

Para as autoras, nessa perspectiva o profissional não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas apenas as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. O estágio reduz-se ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, assim como ao desenvolvimento de habilidades específicas ao manejo da classe.

Essas atividades são consideradas importantes pelas autoras, entretanto, são consideradas inapropriadas para a compreensão do processo de ensino em sua totalidade. Esse processo educativo inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a elas. A habilidade que o professor deve desenvolver, segundo as autoras, é saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que implicará a criação de novas técnicas.

Concordamos com essa necessidade do desenvolvimento da habilidade de lançar mão das técnicas conforme as diversas situações em que o ensino ocorre. Entretanto, temos a

percepção que no afã de não cairmos em uma perspectiva da prática como técnica as formações não dedicam nenhum tempo ao ensino ou à apresentação de algumas técnicas. Assim, da mesma maneira que não faz sentido termos um grande repertório de técnicas sem termos a habilidade para escolher e adaptar seu uso, também não faz sentido falarmos dessa habilidade se tivermos um repertório minúsculo de técnicas que podem ser usadas.

Entretanto, alunos em formação, professores em serviço e políticas governamentais de formação ainda acreditam no poder das novas técnicas e metodologias universais para resolver as deficiências da profissão docente e do ensino, fortalecendo assim, o que Pimenta e Lima (2004, p.39) chamam de *mito das técnicas e das metodologias*. A nosso ver, o grande problema desse “mito” é a ideia de que seja somente a falta de conhecimento de técnicas e métodos a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. É preciso conhecer técnicas, é preciso saber quando e como utilizá-las, mas somente o dominar dessas habilidades e conhecimentos não é suficiente.

Pimenta e Lima (2004, p.40) vão falar sobre uma consequência à crítica da didática experimental, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica à escola, considerada como aparelho reprodutor das ideologias dominantes na sociedade. Essa percepção traduziu-se em um tipo de estágio que só se importava em captar os desvios e falhas da escola e seus professores, rotulando-os de “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou inúmeros conflitos e um distanciamento entre a universidade e a escola que percebemos até hoje.

Um dos limites dessa perspectiva está no fato de que as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais os professores se defrontam, uma vez que

a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais (ibid.).

Além disso, as autoras apontam como outros limites: a dificuldade de se definir as habilidades de ensino mais importantes a serem treinadas e a possibilidade de se ter essa definição *a priori*, ou seja, antes de aplicá-las; a ideia de que as habilidades treinadas não são generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos e o distanciamento da vida e do trabalho concreto que acontece nas escolas que essa perspectiva gera, considerando que os cursos de formação não se preocupam em estabelecer os nexos entre seus conteúdos e o cotidiano escolar.

Retomamos o reconhecimento das próprias autoras que

o processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzido a este (PIMENTA e LIMA, 2004, p.38)

Mas reafirmamos nossa percepção que o desejo de não reduzir o processo educativo a situações específicas de treino tem feito com que nos esqueçamos muito das possibilidades do uso de técnicas e situações que podem ser treinadas.

O problema da definição de habilidades de ensino mais importantes a serem treinadas parece-me que reside muito mais no desejo que essa definição seja *a priori* do que na definição em si. Nesse sentido, no movimento de desenvolver atividades no estágio supervisionado, a necessidade de determinadas habilidades surge e essas seriam as mais importantes para os licenciandos no momento, forçando inclusive o estabelecimento de nexos entre os conteúdos das disciplinas e o cotidiano escolar. Essas habilidades podem ser generalizáveis para qualquer agrupamento de alunos? Existem habilidades que podem ser generalizáveis para *qualquer* agrupamento de alunos? Talvez. Algumas sim, outras não. Mas as que não são generalizáveis nem por isso são desprezíveis, porque não serem aplicáveis para todos os agrupamentos não significa que não o sejam para alguns e nem que o seu domínio não possa ser útil para o desenvolvimento de outras habilidades que sirvam para outros grupos em outros momentos.

Não discordamos de maneira nenhuma das autoras sobre os riscos e limites apontados para qualquer uma das duas perspectivas. Entretanto, como em outras situações relacionadas às perspectivas educacionais, nos vemos próximos do que Saviani discute sobre a “curvatura da vara”:

Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto (SAVIANI, 2000, p. 37).

É comum, diante de perspectivas que realmente oferecem riscos e têm limites, pesarmos a mão em relação a esses problemas e correremos o risco de, ao entortar a vara totalmente para o outro lado, irmos para o extremo totalmente oposto da situação indesejada. Nesse sentido, reafirmamos que as duas perspectivas têm problemas, mas não concordamos que são as perspectivas em si que devem ser descartadas. Novamente, diante da tarefa docente, do ensino e da aprendizagem, cada perspectiva não pode ser exaltada ou descartada

ligeiramente e por si só. É preciso considerar o contexto, a situação, a maneira de se tratá-la, reafirmando nesse sentido a complexidade do nosso trabalho.

O estágio: teoria e prática

Para Pimenta e Lima (2004), o estágio é teoria e prática. Elas consideram que a dissociação entre teoria e prática presente no estágio resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas.

O estágio dos cursos de formação de professores é o momento que possibilita que os licenciandos - futuros professores -, compreendam a complexidade das práticas institucionalizadas¹⁹ e das ações praticadas pelos sujeitos nessas instituições para se prepararem para sua própria inserção profissional. Para as autoras, isso só pode ser conseguido se o estágio for um eixo de todas as disciplinas do curso e não somente das ditas “práticas”. Nesse sentido, todas as disciplinas devem contribuir para formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação.

Nesse processo, o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2004, p.43).

O estágio como atividade teórica

Pimenta e Lima (2004) discutem uma concepção diferente de estágio, o estágio como atividade teórica. Ao introduzir a discussão de práxis, na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática, concluem que estágio é atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, esta entendida como atividade de transformação da realidade.

Nesse sentido o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA e LIMA, 2004, p.45).

¹⁹ Para Sacristan (1999 apud PIMENTA e LIMA, 2009) a prática é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. E a ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, compromissos, opções, seus desejos e vontades etc. Os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram sendo por estas determinados e nelas determinando.

O estágio como pesquisa

Para Pimenta e Lima (2004) a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método de formação do estagiário como futuro professor. Visivelmente apoiada pelas autoras, elas consideram que essa estratégia se traduz de um lado na mobilização de pesquisas que permitam a análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem habilidades e posturas de pesquisador, elaborando projetos que permitam que ele compreenda e problematize as situações que observam no estágio. Diante do conhecimento, as autoras acham que esse estágio passe a considerá-lo não como verdade capaz de explicar qualquer situação observada, mas

que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõem e que são percebidos na postura investigativa (PIMENTA e LIMA, 2004, p.46).

Nessa linha, o papel da teoria, segundo as autoras, é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para intervir e transformá-los. Nesse sentido, é fundamental o exercício da crítica às condições materiais nas quais ocorre o ensino.

As autoras consideram que o desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa,

que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA e LIMA, 2004, p.50)

Em consonância com essas ideias, Imbernón (2006, p.77) lembra que a pesquisa como base da formação tem um substrato ideológico:

Parte-se da constatação de que, nas condições de mudança contínua em que se encontra a instituição escolar, o professor deve analisar e interiorizar a situação de incerteza e complexidade que caracteriza sua profissão e deve renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada.

Essa perspectiva, como todas, tem limites. Alguns são de natureza política:

Quais as condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva e de pesquisa por seus profissionais? É possível criar e desenvolver uma cultura de análise nas escolas cujo corpo docente é rotativo? Que interesse os sistemas públicos, que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente, têm em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores? (PIMENTA e LIMA, 2004, p.50).

Outros de natureza teórico metodológica:

Quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar a prática? Quais são os aportes teóricos e metodológicos necessários para desenvolver pesquisas? Como as teorias são consideradas nessa perspectiva? A análise da prática é realizada para além de si, criticamente, com critérios externos de validade do conhecimento produzido? (ibid.)

E acrescentam a essas questões as limitações na formação inicial dos professores, que tem acumulado índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil teórica e praticamente.

Sobre o estágio com pesquisa, acrescentamos algumas questões sobre a relação da universidade com a escola a partir dessa perspectiva:

- A pesquisa permite um ritmo de trabalho, ou podemos até dizer que exige um determinado ritmo de trabalho que é diferente da ação cotidiana. A pesquisa pode esperar, a ação cotidiana, não.

Sempre há reflexão, mas, no trabalho universitário, ela regula a produção da teoria, enquanto nas profissões humanistas ela regula a ação e a relação. Em contrapartida, a teoria pode esperar; porém os seres humanos exigem uma ação imediata. As profissões que lidam com a ação obrigam a assumir riscos, a realizar uma reflexão insatisfatória porque ela não vai ao âmago de todas as questões. (PERRENOUD, 2002, p.103)

- Para a escola, o foco está na intervenção. A compreensão, a problematização, a mudança de postura diante do conhecimento, na escola, deve estar a serviço de gerar algum tipo de intervenção. E essa transposição do produto da pesquisa, - que pode ser um bom produto e uma boa pesquisa -, para uma boa intervenção não é fácil e, a nosso ver, para a escola ela é fundamental. O conhecimento produzido na universidade é para amanhã, enquanto que o tempo da docência é para ontem (XAVIER, 2008, p.178). Considerando o professor como um prático, concordamos com Contreras (2002, p.110), que ele tem como preocupação fundamental transformar a situação levando-a para uma direção que lhe pareça melhor, embora queira entender melhor a situação, o faz sempre “a serviço de seu interesse na mudança” (ibid.). A formação integral do sujeito acontece em diferentes espaços dos quais ele

faz parte. Entretanto, nós, como sociedade, “elegemos um espaço para o que consideramos mais importante a ser aprendido: a sala de aula” (MOURA, 2002, p.155). Assim, concordamos com Moura (ibid.) que nosso esforço deve estar no sentido de fazer desse espaço um lugar onde o ensino e as aprendizagens sejam significativas. De maneira nenhuma queremos dizer que a pesquisa não faça parte desse esforço, mas como estamos falando de limites e riscos, há de se cuidar para que em se tratando de lidar com a escola, os objetivos da mesma não sejam esquecidos e que a pesquisa que se proponha a compreender melhor a escola, também não se esqueça dos objetivos principais da mesma.

Nesse sentido, não podemos falar da “elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvido concomitantemente ou *após* o período de estágio” (PIMENTA e LIMA, 2004, p.51). Esses projetos não podem ser somente projetos de pesquisa, seus objetivos necessariamente têm que estar ligados aos objetivos da escola. O estágio é para a formação de professores e não para a formação de pesquisadores. Não há a opção que sejam desenvolvidos após o período de estágio, porque isso, em termos do estágio em si, significa que não foi feito nada.

- Os critérios de avaliação ou validação de uma pesquisa acadêmica ou a pesquisa feita por professores (LÜDKE, 2001, p.91) podem ser muito diferentes dos critérios da intervenção. O estágio com pesquisa não facilitaria uma fuga do embate com o cotidiano? Conforme Imbernón (2006, p.77), sobre a formação baseada na pesquisa, “a situação observada deve ser reinterpretada no sentido de que precisa de uma solução, ou seja, deve produzir uma modificação da realidade”.

- Tem sentido falarmos de pesquisa sem falarmos necessariamente da intervenção gerada por essa pesquisa? Obviamente que não estamos negando a importância da pesquisa básica, mas estamos falando de um contexto de pesquisa muito especial, a escola. E nesse caso ela não pode estar desvinculada da intervenção. É preciso a compreensão do contexto e das diversas interações presentes na situação para a decisão sobre intervenções possíveis, mas a compreensão que a pesquisa permite obter tem que dar o próximo passo na direção da alteração da realidade. “O prático entende a situação tentando modificá-la” (CONTRERAS, 2002, p.111).

Concordamos com Maciel e Shigunov Neto (2002) sobre a pesquisa na formação de professores, quando afirmam que o objetivo não é transmutar professores em pesquisadores,

mas sim pensar uma formação em que o professor seja instrumentalizado para a pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2004, p.120).

Assim, retornamos à questão feita por Rausch (2010), como serão formados os professores pesquisadores?

Zeichner (1995, p.119) identifica uma lista de obstáculos à aprendizagem do professor que, segundo ele, podem colocar em risco o valor educativo dos momentos estruturados de prática pedagógica integrados nos programas de formação de professores, os estágios e outras atividades relacionadas com a prática, que ele chama de forma mais abrangente de *practicum*:

- A anterior visão dominante do *practicum* como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, que tem subjacente a ideia de que basta colocar os alunos–mestres junto de “bons” professores para que se obtenham bons resultados.

- A ausência de um currículo explícito para o *practicum* e de uma ligação estreita entre as aprendizagens nas universidades e nas escolas.

- A qualidade irregular da supervisão do *practicum* e a falta de preparação formal, quer dos orientadores universitários, quer dos orientadores das escolas.

- O estatuto inferior dos “estudos clínicos” nas instituições terciárias (de nível superior).

- A importância secundária concedida ao *practicum* nas escolas primárias e secundárias.

- A discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva e o papel do professor como técnico.

Nesse mesmo trabalho, Zeichner (1995, p.121) trabalha sob a perspectiva de duas concepções de ensino: o ensino como ciência aplicada ou como prática reflexiva. Dentro de cada uma dessas duas concepções ele analisa o *practicum* centrado na investigação.

O ponto de vista da ciência aplicada sobre a prática de ensino baseia-se na perspectiva de que a investigação educacional fornece o suporte necessário para o planejamento de um currículo de formação de professores, incluindo um currículo do *practicum* (ibid.)

Já o ponto de vista da prática reflexiva defende a existência nas ações dos profissionais competentes de um saber de referência do ensino e da formação de professores.

Observemos que, assim como nas divisões de modelos de formação de professores, também nos modelos de estágio os grupos separam-se basicamente entre os que se alinham

com uma prática reflexiva e os que se alinham com uma concepção mais voltada para a técnica e a prática como aplicação da teoria (FREIRE, 2010). O que não poderia ser muito diferente visto que o *practicum* estará sempre inserido em uma concepção de formação docente.

Sobre uma experiência desenvolvida em outro país, no caso Portugal, Galvão (1996) em seu trabalho sobre o estágio supervisionado, aponta o que um dos professores parceiros indica como condições básicas de funcionamento de um estágio *que se quer positivo, formador e paradigmático* (ibid., p.78): 1) o clima de amizade; 2) a crítica construtiva; 3) os acontecimentos como material de trabalho; 4) a desdramatização das tarefas para que tudo seja feito com gosto e liberto de estresse. A autora ressalta que essas condições não fazem parte de discursos normativos, existem nas vigências diárias onde as regras surgem como estratégias de resolução de problemas. Lembremos que esse trabalho desenvolveu-se em Portugal onde o professor parceiro tem um lugar muito melhor estabelecido em relação aos estagiários do que no Brasil. Esses professores são chamados de orientadores de estágio; recebem sistematicamente estagiários em suas salas de aula e têm um espaço para reuniões com os estagiários, nas quais as aulas dos estagiários e as aulas do próprio orientador são “desmontadas” *expondo o orientador, perante o grupo, as decepções e os aspectos negativos* (ibid., p.81).

O exemplo de Portugal nos revela outras diferenças. Ainda no trabalho de Galvão (1996) quando se refere ao supervisor da faculdade, diz que a *orientação surge como um complemento do que é realizado na escola* (ibid., p.82). A autora considera que as ligações que se estabelecem entre os estagiários e os orientadores (da faculdade) são fracas em termos de resolução de problemas diários. O professor parceiro, chamado por eles de professor orientador de estágio, considera que a falta do supervisor da faculdade é a deficiência maior a nível de estágio, uma vez que há um desconhecimento muito grande do que se faz em cada núcleo (de estágio) . Para os estagiários um bom orientador na escola, um bom professor parceiro dispensa outro tipo de orientação, embora considerem que outros pontos de vista são importantes para sua formação. Entretanto, acham que os orientadores (da faculdade) são elementos estranhos ao seu dia a dia, por isso defendem algum afastamento.

Relevante para nós é também citar que nas conclusões do trabalho de Galvão (1996) ela discute apenas o estilo de orientação do orientador na escola, o professor parceiro, a partir da seguinte justificativa:

Numa situação de primeiro contato com a profissão, são as atividades que se desenrolam diariamente na escola, as que têm um significado preponderante num estágio. Ainda mais neste núcleo em que o estilo de orientação do orientador na escola é o fator, reconhecido pelas estagiárias, que mais influencia tem na sua formação (ibid., p.85).

Partilhamos dessa ideia da influência e importância do professor da escola básica, porém nos parece que temos outro exemplo em que o foco se polariza totalmente para o outro lado - do professor da universidade para o professor da escola básica. A possibilidade de um trabalho em que os professores da instituição formadora e os da escola básica trabalhem juntos é a situação buscada.

Analisemos agora, o que nos disseram os professores a esse respeito.

Capítulo V – O que nos disseram os professores - Análise dos dados

A organização das categorias foi desenvolvendo-se durante toda a construção do trabalho. Primeiramente, a partir dos dados, identificamos dois aspectos mais gerais, as ideias dos professores explicitamente ligadas ao estágio supervisionado, como sugestões para a realização do estágio, dificuldades enfrentadas como estagiário ou como professor que recebe os estagiários, lembranças de seus próprios estágios etc; e ideias mais gerais ligadas à educação. Esse segundo grupo tinha a intenção de nos ajudar a localizar melhor esses professores, suas concepções de educação e o contexto de sua formação e de seu trabalho.

Como nossa questão principal está relacionada com a identificação dos sentidos do estágio para o professor da escola básica, em um outro momento, partindo do referencial teórico, organizamos os dados a partir do conceito de atividade e a relação com os sentidos; as vivências afetivas do sujeito, o momento atual e as relações que se estabelecem dentro do estágio e suas relações com as possibilidades de construção de sentidos dos sujeitos e as aproximações do sentido de estágio para os professores como desejo ou como valor ou como compreensão do mesmo.

Embora essas organizações tenham tido uma sequência cronológica, elas iam se construindo a partir dos dados e dos estudos em um movimento que não era sequencial. A cada vez que olhávamos para os dados, nosso olhar vinha influenciado pelos textos estudados e, da mesma maneira, nossa leitura dos textos vinha influenciada pelas necessidades que os dados nos apontavam.

Neste capítulo, a partir das categorias selecionadas finalmente para destacar os aspectos que consideramos importantes discutir, apresentaremos os dados das entrevistas realizadas e a análise dos mesmos.

A atividade

Nosso foco principal de análise são os sentidos do estágio para o professor parceiro, o professor da escola básica que recebe os licenciandos. Observemos este excerto de Leontiev (2006, p.73) no qual ele questiona o sentido de determinada ação para uma criança:

Mas qual é o propósito reconhecido, isto é, que sentido tem essa ação para a criança? Para responder, precisamos saber de que a atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual o motivo da ação.

A pergunta de Leontiev: Que sentido tem essa ação? - é a pergunta inicial do presente trabalho: Que sentidos têm o estágio para o professor parceiro? Para respondermos essa pergunta, fundamentados em Leontiev (ibid.) precisamos saber de que atividade do professor parceiro essa ação faz parte, o que, segundo ele, é a mesma coisa que saber qual o motivo dessa ação.

Assim, na presente categoria, está posta, a partir de Leontiev, a relação entre atividade e sentido. Para conhecermos o sentido é preciso conhecermos a atividade.

A atividade é constituída ou, melhor dizendo, caracterizada pelas ações, operações, motivos e objetivos que a movem. Para discutir essa categoria precisamos nos aproximar das ações realizadas pelos professores, seus motivos, necessidades, além das condições de seu trabalho que também caracterizam o ato de receber estagiários que queremos analisar.

Considerando uma determinada atividade e ações que podem estar com ela relacionadas, o que caracteriza a existência dessa atividade é seu motivo estar em conexão com os objetos diretos dessas ações.

Que atividade queremos discutir aqui? A realização do estágio supervisionado e a recepção do aluno pelo professor parceiro como uma atividade dentro dessa atividade maior. Nesse sentido, a recepção do estagiário pelo professor e as ações que se processam nesse encontro - dentro e fora da sala de aula -, podem ou não estar relacionadas como o motivo do estágio, passando a constituir-se ou não ações dessa atividade.

Mas tomando o conceito de atividade e partindo não dele, mas da vida concreta que se dispõe para análise, o que temos inicialmente e concretamente para observar são ações, que se constituem ou não, que fazem parte ou não de uma ou mais atividades. Entretanto essa constatação é um segundo passo.

Considerando o estágio como um dos componentes práticos do processo de formação docente ou, se preferirmos, segundo Pimenta e Lima (2004), um componente teórico e prático, listemos quais foram as ações de cada um dos professores parceiros ao receber estagiários em sua sala de aula:

1) Professor Nilton

a) Coordenou o tempo de participação e entrada dos alunos em sala de aula

[...] já que, pelo menos um mês eles estão acompanhando a turma nunca acontece com menos de um mês, então eles já conhecem a turma, já dá para eles planejarem e eu

dou o tema, o ponto em que a gente vai estar naquele determinado momento, vezes eles pensam na intervenção a partir, mais em função das datas mesmo (Nilton,13)²⁰.

- b) Deu um tema para a aula dos estagiários e localizou esse tema no planejamento da sala

[...] e eu dou o tema [...] o ponto em que a gente vai estar naquele determinado momento (Nilton, 13).

- c) Planejou a aula junto com os estagiários ou deu sugestões nesse planejamento

[...] então com base nisso a gente fala, nesse período a gente vai trabalhar tal tópico e aí os alunos planejam, muitas vezes eles planejam junto comigo, eles perguntam o que eu acho o que eu deixo de achar, a gente vai vendo junto [...] (Nilton, 13).

- d) Corrigiu e sanou dúvidas dos estagiários

[...] e falo “Você disse isso, isso e isso, não é por aí, vamos conversar o que você entendeu aqui e você precisa retomar esse ponto, então no próximo encontro com os alunos você vai chegar e falar: olha pessoal lembra aquela coisa tal” [...] (Nilton, 14).

- e) Observou “externamente” as aulas dadas pelos estagiários

[...] eu fico fora, fico mais como observador, evito fazer correções no momento em que eles falam [...] (Nilton, 14).

- f) Auxiliou, como um suporte nas aulas

[...] mas eu os deixo muito a vontade para que eles pensem na dinâmica da aula e na própria condução, no momento da aula meu papel é mais no suporte (Nilton, 13).

- g) Interferiu em situações consideradas problemáticas, apontando “erros” e sugerindo a retomada do assunto.

[...] mas eu depois chamo de canto se tem algum conceito que está errado ou alguma dificuldade em resolução de exercício alguma coisa assim, eu os chamo de lado e oriento para que eles refaçam com os alunos, tem sido mais tranquilo dessa forma. [...] Normalmente eu não faço a correção na hora, mas eu peço para que eles refaçam, se não der para ser na mesma aula, naquele encontro eu anoto [...] (Nilton, 14).

2) Professor Adalton

- a) Propôs o que ele chamou de “uma aula dos sonhos”

Olha, façam uma aula como vocês gostariam que fosse. O material do GREF²¹ vocês vão usar? Montem uma aula como vocês.... seria o sonho de vocês e é a oportunidade vocês. (Adalton, 4).

²⁰ O número do lado do nome fictício do entrevistado refere-se à página da entrevista transcrita.

²¹ GREF – Grupo de Reorganização do Ensino de Física – Grupo de professores da rede estadual de ensino coordenado por docentes do Instituto de Física da Universidade de São Paulo. O grupo iniciou seus trabalhos em

b) Deu o tema para a aula

Eu dei o tema. O tema é “Tensão e corrente elétrica”. Vocês peguem o material do GREF e montem uma aula em cima desse tema. (Adalton, 4).

c) Conversou com os licenciandos após a aula, principalmente sobre a reação dos alunos da sala.

Adalton – Depois nós dialogamos em cima disso: “Você viu a reação?”

M²² – Vocês tiveram oportunidade de conversar?

Adalton – Claro, depois daquilo conversamos.

M – Em que horário?

Adalton – Nós tínhamos uma aula depois, uma janela. (Adalton, 6)

3) Professor Anderson

a) Caminhou com o estagiário pela escola toda para que conhecesse os outros espaços escolares além da sala de aula.

Porque o estagiário, quando eu recebo, eu caminho com ele pela escola toda, não é só na sala de aula. Ele vai até a sala de professores comigo, a gente fica lá, eu apresento os colegas pra ele. Ele percebe a discussão sobre vários assuntos que rolam lá na sala. Ele não é uma pessoa que só está na sala de aula comigo, com os estudantes e comigo, mas ele também participa de uma mini-vida ali, uma micro vida dentro da própria escola (Anderson, 1).

b) Apresentou os outros colegas professores da escola para o estagiário.

c) Proporcionou que o estagiário visse um pouco do tipo de convívio que acontece na sala dos professores.

d) Incentivou a participação do estagiário na aula passando-lhe a palavra.

Mas esse estagiário que trabalhava na Tim²³, dava umas aulas de radiação eletromagnética, onda e tal, [...] Então uma vez um aluno perguntou sobre o problema de recepção de rádio na região da Paulista, bem comum, ali lá perto da Augusta, uma estática violenta. E aí eu, tudo bem, eu sabia e tal “Não, tudo bem, a energia da onda”, mas aí o (estagiário)[...] “E aí, o que é que você diz?” Ele interveio: “Não, isso[...] energia da onda interfere, aí sobrepõe[...] Entra na frequência da outra e tal” [...] de uma forma ou de outra, eu procuro colocar o cara lá participando também (Anderson, 6).

4) Professora Rebeca

a) Controla os alunos da sala para que respeitem o estagiário

1984 e, além da formação continuada, de cursos e assessoria a professores de Física, foi elaborada uma coleção em três volumes publicados pela editora da Universidade de São Paulo. Esta coleção, que é dirigida aos professores, apresenta o conteúdo a partir de elementos vivenciais dos estudantes, contendo ainda sugestões de atividades e exercícios resolvidos. Está disponível na Internet. (Fonte: <http://www.if.usp.br/gref/>)

²² Fala da entrevistadora.

²³ Empresa operadora de telefones celulares.

[...] agora os outros (estagiários que ainda não dão aula) tem que aprender a vencer esse medo e o estágio eu acho que é ótimo para isso. Ele vai lá aprender a se colocar, os alunos são respeitosos, senão eu dou um “craú” neles também. (Rebeca, 11).

b) Retoma, ainda que muito pouco, o que os alunos sentiram sobre a aula dada

(Sobre tempo para conversar com os estagiários) (Tenho) muito pouco, eu só pergunto como é que vocês estão, o que vocês sentiram? (Rebeca, 14).

c) Não dá temas para as aulas. Deixa que os alunos proponham o que quiserem.

(Sobre intervenções na aula) Alguns quiseram começar a falar de energia, um menino fez na minha sala (Rebeca, 12).

(Energia) Foi um tema que ele trouxe. (Não atrapalhou) porque é complemento, não tem problema, mais cedo ou mais tarde eu vou lidar com isso. [...] Tudo é aproveitável, se eu não for aprofundar agora, ou aprofundar daqui a dois meses, no começo do ano que vem, então eu acho que tudo isso é interessante (Rebeca, 12).

d) Faz junto com eles a apresentação das experiências para toda sala, porque inicialmente eles não querem enfrentar a sala toda na frente, só querem atuar nos pequenos grupos.

Pois é né, por exemplo, é de laboratório, ele está aprendendo a ser professor, então eu acho que o ajudar é ser [...] ele aprender ter confiança em dar aula, por isso que eu prefiro que não seja observação, mas não sou contra observação, porque ele também está vendo coisas que estão rolando lá que pode ser que eu não esteja percebendo, mas o que é legal é o seguinte, eles escolheram a experiência, eles estão lá, de início eles não querem falar com a turma, eles só querem explicar nos grupos, aí eu faço junto, depois eles começam a ser mais hábeis na própria apresentação para os vários grupos, depois eles começam a ser hábeis a expor as coisas na lá frente (Rebeca, 11).

5) Professor Raul

a) Escuta e respeita o desejo do estagiário em termos do que quer fazer na sala de aula.

[...] eu procuro escutar o que planeja fazer no estágio e eu respeito muito o que ele quer fazer (Raul,4).

b) Interfere na aula quando os estagiários estão perdendo o controle ou os alunos se dispersando.

[...] eu nunca os impedi de fazer nada, às vezes (interfiro) quando eles estão perdendo o controle, que o pessoal já está dispersando (Raul, 4).

Nos exemplos dados por Leontiev e outros autores sobre a atividade, partimos de uma determinada atividade para ver as ações que a constituem. Entretanto, no movimento da análise de ações e atividades em que essas constituições não estão dadas *a priori*, o movimento é inverso: olhamos primeiro para as ações para depois podermos ver de que atividade essas ações fazem (ou não fazem) parte. O que existe em termos concretos são as ações do sujeito. A atividade é um conceito teórico que de certa forma agrupa ações, permite a análise das mesmas através das relações entre seus motivos e não existe sem elas:

O determinar as ações de objetivo fixo na qualidade de componentes do conteúdo de atividades concretas, naturalmente, coloca a questão dos nexos internos que as relacionam. Como já indicado, a atividade não constitui um processo aditivo. As ações, propriamente, não são elementos especiais “separados”, que são incorporados à atividade. A atividade humana não pode existir de outra maneira que não em forma de ações ou grupos de ações. [...] Se tirarmos imaginariamente da atividade as ações que a conformam, da atividade não restaria nada (LEONTIEV, 1983, p.84).

Assim, coordenar tempos de participação; dar o tema para as aulas; planejar as aulas junto com os estagiários; corrigir e sanar dúvidas dos estagiários; mostrar outros espaços da escola além da sala de aula e todas as outras listadas acima são uma série de ações relacionadas ao estágio como efetiva formação, muito mais do que o estágio como o cumprimento de um requisito burocrático para a obtenção de um diploma. E, neste caso, o motivo proposto do estágio – atividade – está relacionado com os objetivos dessas ações. (LEONTIEV, 1978)

Adalton explicita o que podemos considerar objetivo, meta ou motivo do estágio supervisionado:

No meu ponto de vista, é exatamente para colocá-lo (o estagiário) ao pé da realidade, para tirá-lo um pouco só da teoria, para tirá-lo da sala de aula (da universidade). Porque de repente ele está tendo lá matérias, disciplinas que mostram pra ele um mundo que ele vai chegar aqui fora e vai levar um choque logo de cara. O estágio é importante a meu ver pra isso, pra ele já ir pensando, ir se medindo, será que é exatamente o que estou vendo lá? O que eu vi lá, estou vendo aqui na prática, está diferente e aí ele vai usar o que ele está aprendendo, trazendo para essa vida prática, que eu creio que como educador que ele procura ser, ele conseguirá maior êxito (Adalton, 1).

Essa ideia do estágio servindo para ver a prática é também defendida por Anderson e por Raul:

Então eu acho importante, eu recebo porque isso daí já vai dando um grau de amadurecimento profissional para ele, já vai sentindo o ambiente escolar em todos os sentidos (Anderson, 1).

Porque eu acho muito importante eles terem a noção do que é uma sala de aula de verdade, na faculdade a gente tem muito o que é na teoria, a gente aprende muitas práticas para estar com o aluno, para poder dar uma aula, preparar uma aula, mas quando a gente chega para dar aula, você deve saber bem, não é tudo que a gente pode aplicar, aliás quase nada, primeiro porque preciso preparar o ambiente para poder conseguir aplicar alguma coisa, para poder usar os conhecimentos que a gente tem [...] (Raul, 1).

Numa linha próxima de ver a prática, Ronaldo fala de um desconhecimento geral do licenciando sobre o curso, a profissão e o estágio sendo cumprido por obrigação:

No começo eles (licenciandos) não sabem o que fazer da vida [...] vem por obrigação (Ronaldo, 8).

Embora possa ser difícil reconhecermos nas falas dos professores o que pode ser considerado um motivo ou um objetivo, de qualquer maneira, quer seja o que nos move para alguma coisa ou essa alguma coisa que queremos alcançar é isso o que determina a possibilidade da existência de uma ação e de uma atividade. Uma possibilidade de diferenciação seria pensarmos que o motivo está relacionado com o passado ou com a causa de determinada ação. O objetivo com o futuro, com o alvo que queremos alcançar, com a meta de determinada ação. Observemos que no excerto acima Anderson aponta como dois grandes motivos para receber estagiários, amadurecer profissionalmente e sentir o ambiente escolar, entretanto esses itens seriam melhor caracterizados como objetivo do estágio em si, muito mais ligados ao licenciando do que aos objetivos ou motivos do professor parceiro.

Retomando Charlot (2000, p.55), esse autor faz uma diferenciação entre motivação e mobilização, colocando a mobilização mais relacionada com um movimento interno do sujeito para a consecução do objetivo ou meta e a motivação mais relacionada com movimentos externos ao sujeito também para a consecução dos objetivos. De qualquer forma, consideramos o motivo ou o móbil aquilo que impulsiona o sujeito a agir, a razão de agir e as metas ou objetivos os resultados que as ações do sujeito permitem alcançar. Assim, para Adalton, o motivo do estágio está relacionado como a formação do licenciando como educador e os objetivos do estágio para contribuir para essa formação com “êxito” estão relacionados com a possibilidade do licenciando entrar em contato com o cotidiano escolar e relacioná-lo com o que ele tem aprendido em seu curso na universidade, ou seja, seus motivos são ajudar a formar o futuro professor.

Anderson e Rebeca apontam outro motivo que os fazem receber estagiários em suas salas, a retribuição:

Da mesma forma que eu fui estagiário[...] é uma espécie de retribuição (Anderson, 1).

Porque eu também fui estagiária, eles têm que fazer o estágio senão eles não se formam[...] Eu fui ajudada e também estou ajudando (Rebeca, 10).

No caso de Anderson, embora um de seus estágios tenha sido feito em sua própria sala de aula, entendemos que da mesma forma que ele pôde estagiar - quer como uma exigência para formação, quer efetivamente aprendendo sobre a docência nesse momento -, ele sente essa necessidade de também contribuir para a formação de outros.

Um grupo de estagiários que Rebeca recebeu veio de uma disciplina que tinha uma proposta um pouco diferente de estágio através do uso de materiais emprestados pela universidade e o desenvolvimento de experimentos. Sobre essa proposta e o empréstimo de materiais, Rebeca disse:

[...] o material (de laboratório da própria escola) foi se deteriorando, você não tem como repor [...] nós passamos por uma reforma e o pouco que tinha foi roubado[...] Eu não sei adequar uma questão de refugos, sabe, sobras pra fazer material. Eu não tenho mais um material mais oficial, entre aspas, então pegar eles (os estagiários) era uma oportunidade de também eles me ensinarem a fazer e eu ter onde pegar (Rebeca, 8).

Rebeca nesse caso revelou uma outra motivação. Como os estagiários traziam o material para experimentos e o material que um dia a escola já teve ou foi roubado ou deteriorou-se, ela viu nesse contato uma oportunidade de aprender a fazer novos materiais de laboratório e também usar os materiais disponibilizados pelos estagiários. Observemos que esse motivo tem como referência específica a própria professora e a possibilidade de utilizar esse material externo. A mesma professora em outro momento, vai dizer sobre esse estágio:

Para mim, foi muita vantagem, pessoal para mim, entendeu? Nesse sentido vantagem, pontuação, cargo, não vantagens econômicas [...], mas vantagem de aprendizado sim, porque justamente estava assim como eu falei. Eu sou de uma época que tínhamos os kits prontos e eu sabia trabalhar com aquele tipo de material, eu não sabia assim nem ter a ideia de fazer com sucata aquilo que eles fazem, tem coisas que são muito brilhantes (Rebeca, 14).

As vantagens que considerou terem sido obtidas confirmam sua motivação inicial e apontam também para algumas aprendizagens que conseguiu através do contato com os estagiários e os materiais que trouxeram.

Raul trouxe um motivo muito mais ligado a ele mesmo e sua constituição como professor. Raul disse que gosta de ver no estagiário o processo de desenvolvimento pelo qual ele mesmo passou:

(Porque receber estagiários) é legal observar eles começando, me faz lembrar quando eu comecei, isso marca para mim, "pô eu não estava louco, a culpa é do mundo, eu não estou no mundo errado, ou todo mundo está", e é legal ver como uma pessoa se desenvolve buscando um objetivo.

[...] E eu vejo como o trabalho deles desenvolve com a dificuldade que eles têm e eu penso no meu próprio trabalho, eu tinha essas dificuldades, como é que eu resolvi isso? (Raul, 5)

Não é maldade, eu gosto disso, eu gosto muito de ver o projeto sendo desenvolvido em qualquer parte, eu acho legal, acho bonito, com todo sofrimento que tem no começo. Como você vai superar isso, como você vai lidar? Gosto de criatividade, a pessoa quando está com um problema, tem que ser criativo (Raul, 7).

Observemos os aspectos da pessoa do professor aparecendo explicitamente também no seu trabalho como professor parceiro que recebe estagiários. Esse ponto poderia ter sido ressaltado também nas vivências afetivas do sujeito, porque olhar o percurso do seu desenvolvimento no outro é também um aspecto afetivo.

Rebeca, Ronaldo e Adalton citam especificamente o medo de dar aula dos estagiários e as possibilidades que o estágio pode dar para a superação desse temor:

[...] agora os outros tem que aprender a vencer esse medo e o estágio eu acho que é ótimo para isso. Ele vai lá aprender a se colocar [...] (Rebeca, 11).

Ele se entrosar para perder o medo de dar aula (Ronaldo, 2).

A posição por definição híbrida do estágio e do estagiário tem justamente essa função e vantagem, estar numa posição de profissional sem o tê-lo completamente e podendo, pelo menos teoricamente, contar com o apoio de outros profissionais – no caso do professor da sala e de maneira indireta o professor da universidade.

Diferente dos objetivos e motivos explicitados acima, o professor Nilton nos dá um exemplo no qual para o estagiário o estágio é o cumprimento de uma burocracia e não uma exigência de formação. Quando ele nos conta que na escola estadual na qual também dá aulas já apareceram estagiários que pedem que o professor parceiro “assine”²⁴ o número de aulas que precisam cumprir como estagiários sem necessariamente essas horas terem sido efetivamente cumpridas:

²⁴ As Universidades entregam ao estagiário fichas ou solicitam relatórios que devem ser assinados pelo professor, coordenador e/ou diretor da escola básica na qual fazem o estágio, que certifica o número de aulas e as atividades desenvolvidas pelo mesmo. Quando o estagiário deseja não cumprir as horas de estágio previstas, pede ao professor que assine essas fichas ou relatórios atestando falsamente sua presença, número de aulas ou atividades executadas na escola.

[...] no Estado (escola da rede estadual na qual ele dá aula) sim, lá a nossa grande dificuldade é que os alunos cumpram de fato o estágio, porque eles acham que vão para lá com o bilhete e querem que você fique, ah, assina aqui, eu assisto algumas aulas (Nilton, 8)

Nilton responde que se recusa a “assinar” e sua resposta nos aponta novamente para a ideia de que para ele o objetivo do estágio está relacionado com a efetiva formação docente do estagiário ao mesmo tempo em que ele demonstra também uma preocupação em termos de carreira profissional docente:

[...] é, e eu me nego [...], vai ser um colega lá na frente ou ele se forma direito ou vai pensar em outra carreira, outra profissão. (Nilton, 13)

[...] é exatamente ou vai dar aula para os meus filhos, é eu sempre brinco com eles assim também e digo, você me desculpa, vai que lá na frente você vai dar aula para os meus filhos, para os meus netos e eu vou ficar bastante chateado com isso, por ter contribuído (Nilton, 13)

Raul já ameniza um pouco esse problema da “assinatura” do estágio sem que se cumpra. Fala de outra possibilidade de motivos para essa assinatura, ressalta as dificuldades que às vezes o licenciando tem para o seu efetivo cumprimento:

Tem professor que não se importa, isso é problema do aluno, ele que tem que correr atrás, então se ele quer eu não vou complicar a vida dele, é diferente você lidar com aluno de sala e aluno de universidade, é uma pessoa que tem noção daquilo que está fazendo e às vezes fala que realmente não tem condições de estar fazendo o estágio e se não fizer também não vai se formar. E a pessoa pensa se ele não fizer o estágio é um aprendizado a menos, um aprendizado importante, mas não é uma coisa que vá impedi-lo de ser um profissional, só que ele vai ter que aprender isso mais tarde, então à pessoa acaba assinando mesmo. (Raul, 12)

Raul defende a possibilidade de se assinar os documentos do estágio sem que ele tenha sido cumprido e explicita que o aprendizado desenvolvido no estágio pode ser adquirido posteriormente, não sendo um impeditivo real para a formação do licenciando.

Adalton também compartilha com Nilton a ideia que o estágio não pode ser simplesmente abrir a porta da sala e assinar um relatório:

Acho que é o desejo de todos, que o estagiário seja mais orientado, seja mais supervisionado por quem lhe deu oportunidade de fazer o estágio. Não simplesmente abrir a porta da sala e deixar ele entrar lá e depois assinar o relatório dele, mas ter alguém mais influente, alguém que participe realmente do estágio. Ou alguém que queira descansar e fala “Hoje você vai dar aula!” e fica lá numa boa ... (Adalton, 8)

Nessa mesma fala aponta o problema conhecido do estagiário acabar por substituir o professor da sala, quer pela falta do mesmo, quer pelo desejo do professor de transferir seu trabalho para outro.

O professor Anderson recusa-se a “autorizar” um relatório. Considera que a presença do estagiário em sua sala pode ser mais do que isso, que é possível que se estabeleça uma relação de troca entre ele e o licenciando que estagia:

Sim, eu procuro deixar bem à vontade, então vamos lá, eu quero uma relação de troca, não quero que você dê um relatório para eu autorizar, ah não, beleza, pode mandar para frente, é isso mesmo. Não, muito pelo contrário, pode espinafrar (risos) pode elogiar, não tem problema, mas a gente tem que ter essa troca. Talvez só de física, legal. [...] no mínimo, no conteúdo. (Anderson, 8)

Sobre necessidades e motivos para o contato universidade – escola em termos de estágio supervisionado, Nilton aponta para o que consideramos o núcleo dessa discussão quando diz: “*a gente não sente tanto essa necessidade*”:

[...] então, hoje a gente não sente tanto essa necessidade (de um contato formal, no início do semestre, com os professores da universidade), o professor aqui na escola sou eu, os professores da metodologia são os mesmos, então a gente já se conhece, a gente já sabe o que um espera do outro, então quando tem necessidade a gente troca e-mail ou eu os procuro ou eles me procuram, hoje não tem mais essa necessidade, mas em principio a gente, nos primeiros anos a gente fazia isso. (Nilton, 7)

Diante de uma suposta atividade de recepção de estagiários ou da atividade de realização do estágio supervisionado pelos estagiários, o que pode significar a percepção do professor que recebe os estagiários de não se ter a necessidade de um contato mais formal e sistemático entre a universidade e a escola básica?

Já discutimos anteriormente que Leontiev apresenta dois esquemas básicos que expressam a conexão entre atividade e necessidade. O primeiro produz a ideia que a necessidade é o ponto inicial: necessidade-atividade-necessidade. O outro, que segundo o autor, contradiz o primeiro, corresponde ao conceito marxista de necessidade: atividade-necessidade-atividade, segundo o qual o curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas começa pela ação humana com vistas a satisfazer suas necessidades vitais elementares. Isso, porém, mais tarde se altera, e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder agir. Esta é a principal direção do desenvolvimento das necessidades humanas (LEONTIEV, 1983, p.160). Entretanto, essa direção não pode ser deduzida a partir do movimento das próprias necessidades porque por trás desse movimento

se esconde o desenvolvimento dos motivos concretos para a atividade humana (ibid.), além da possibilidade de mudança da própria objetivação da necessidade.

Independente do modelo que escolhamos para analisar a relação atividade-necessidade, a falta de necessidade ou interrompe o curso da atividade ou é reveladora do tipo de atividade que está sendo exercida. No primeiro esquema, se a necessidade é o ponto inicial, a ausência dela não permite o desencadear da atividade. No segundo esquema, se a necessidade não existe, não existiu uma atividade que a fizesse aparecer. Se escolhermos como modelo de explicação o segundo esquema, quando Nilton diz que os professores – tanto da escola como da universidade -, não tem sentido a necessidade de um contato formal, no início do semestre entre si, significa que o tipo de estágio desenvolvido não faz gerar essa necessidade. Ou ainda, a ausência dessa necessidade faz com que se desenvolva um tipo de estágio que não tem como princípio o contato universidade-escola. Essa discussão remete-nos novamente à questão dos motivos.

Leontiev (2006, p.70) fala sobre dois tipos de motivos: “os apenas compreensíveis” e os “realmente eficazes”. E sobre eles diz que “só motivos compreensíveis” tornam-se motivos eficazes em certas condições, “*e é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades*” (ibid.). Os motivos compreensíveis existem na consciência, mas não são psicologicamente eficazes, não são suficientes para que a *ação* (ou as ações) a eles relacionada aconteça. O mesmo Nilton, que falou sobre a não necessidade, fala sobre a importância do contato da escola com a universidade:

[...] particularmente eu acho que esse canal (escola-universidade) tem que existir sempre (Nilton, 3)

Temos motivos compreensíveis - o professor parceiro reconhece a necessidade do contato universidade - escola e os trabalhos acadêmicos também falam da importância desse contato -, mas não são ainda motivos eficazes.

Sobre as condições de trabalho, Leontiev vai falar da importância de analisar as atividades das crianças, como são *construídas nas condições concretas da vida* (LEONTIEV, 2006, p.63), pois para o autor:

só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com este modo de estudo, baseado na análise da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade [...]

Levando essas ideias para a formação do licenciando, observemos algumas características das condições concretas desse contexto de formação, em termos da realização do estágio supervisionado na escola. Lembrando que ao olharmos as condições estamos nos aproximando das operações, do modo de execução de um determinado ato porque

[...] uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo (LEONTIEV, 2006, p.74).

Adalton, Rebeca, Ronaldo e Raul são professores da rede estadual. Por pertencerem à mesma rede as escolas acabam por constituir-se em contextos com características em comum, mas também com algumas individualidades. Anderson é professor de uma escola técnica da rede federal de ensino e Nilton de uma escola de aplicação, ligada à Faculdade de Educação de uma grande universidade.

Começemos sobre a escola de Nilton. Embora esteja na categoria escola pública tem uma série de diferenças em relação às escolas da rede municipal ou estadual de ensino. Dentre elas, o regime de contratação dos professores – os professores trabalham em regime de 40 horas semanais, divididas entre aulas e atividades extraclases na própria escola; o sistema de ingresso dos alunos, que determina uma clientela diferenciada- as vagas disponíveis são sorteadas entre a comunidade, os professores e os funcionários da universidade; sua localização- a escola está do lado da Faculdade de Educação da universidade; seu sistema de gestão- a escola tem no conselho da escola professores da Faculdade de Educação; o acesso a projetos diferenciados- no ano de 2011, por exemplo, a escola está participando de um projeto que envolve o MEC, a Faculdade de Engenharia e outras entidades no qual foram distribuídos no ato da matrícula um notebook para cada aluno.

Em relação aos aspectos materiais, a escola tem *datashow* e acesso à informática em todas as salas de aula, classes com aproximadamente trinta alunos e aulas de cem minutos (uma hora e quarenta minutos) a partir de uma proposta recente de organização do horário escolar visando menos trânsito de alunos, já que as salas são salas-ambiente (o aluno muda de sala entre uma aula e outra e não o professor).

Nilton ressalta que essa condição de pertencer à Faculdade de Educação não pode ser esquecida, mesmo considerando que esse aspecto às vezes parece mais próximo, às vezes mais distante:

[...] a gente não pode esquecer que a escola de aplicação ela pertence à Faculdade de Educação (Nilton, 2).

[...] há momentos em que a gente tem certo distanciamento, tem momentos que você está mais próximo, mas organicamente ela pertence e esse pertencimento passa necessariamente no nosso rol de atribuições [...] (Nilton, 2).

Entendemos que quando Nilton diz sobre esse distanciamento variável, refere-se ao fato que para algumas ações do dia a dia não faz muita diferença ser uma escola de aplicação, mas que ainda assim, esse pertencimento orgânico está presente.

Nesse sentido, por exemplo, a recepção de estagiários nessa escola faz parte explícita do trabalho do professor. Há inclusive um tempo previsto na rotina semanal do professor para um encontro com os estagiários. Nilton recebe alunos do curso de Licenciatura em Física, conhece todos os professores que ministram as disciplinas na Faculdade de Educação, inclusive a professora que orienta este trabalho, sendo que dela já foi aluno.

As circunstâncias da escola e a disponibilidade dos professores permitiram que o grupo pensasse sobre o estágio que, para eles, não pode ser somente de observação, o estagiário tem que participar de reuniões semanais e tem que acompanhar uma turma por um período significativo (não pode, por exemplo, concentrar todas suas horas de estágio em uma ou duas semanas).

Os professores sabem que as cargas de estágio são diferentes para cada disciplina da universidade, mesmo porque pode haver combinados diferentes entre cada um dos professores da disciplina também. Entretanto, querem que o licenciando participe, tenha contato em um período mais longo, que possa ter sua participação diluída durante o semestre, por considerarem mais profícuo.

Observamos aqui um movimento na escola que faz questão de manter suas próprias regras. Independente do tempo proposto ou da orientação proposta do curso, para estagiar nessa escola, o estagiário terá que se adequar a esses combinados internos. Esse pequeno movimento de autonomia em relação à prática de estágio na escola nos remeteu a uma ideia que o grupo tem (ou busca) um determinado grau de poder sobre suas ações, mesmo quando essa ação -no caso o estágio supervisionado- tem sua origem fora da escola. O que acaba por também caracterizar o grupo e as condições nas quais o estágio acontece nesse lugar.

A escola de Adalton é da rede pública estadual. Está montando uma sala de vídeo que poderá ser usada pelos professores com os alunos, mas não tem, como a grande maioria das escolas da rede, laboratórios ou materiais que possam ser usados para experiências. Na região,

é uma escola de fácil acesso, próxima a uma avenida. O professor não salientou nenhum aspecto relacionado com o trabalho coletivo ali desenvolvido - nem positivo, nem negativo -, mesmo porque o horário coletivo obrigatório, que na rede é de apenas duas horas semanais, é por ele cumprido em outra escola que também trabalha. Nessa outra escola ele está desenvolvendo um projeto junto com o professor de História, tentando relacionar aspectos da Física com a revolução industrial.

Rebeca, Raul e Ronaldo trabalham na mesma escola também da rede pública estadual. Uma característica importante dessa escola é que ela se dispôs a receber sistematicamente alunos de uma disciplina do Instituto de Física para a realização de um estágio supervisionado baseado na realização de atividades experimentais com materiais disponibilizados pela universidade. Para começar esse trabalho, a professora da universidade entrou em contato com Rebeca, que fez a mediação com o outro colega professor da escola:

Ela (a professora da universidade) ofereceu, aí eu conversei e fiquei um dia mais à noite para procurar o Ronaldo, não pode ser uma decisão minha, e falei pra ele se ele estava interessado também, e claro que ele também concordou. (Rebeca, 2)

Neste estágio, os grupos de licenciandos compareciam quinzenalmente à escola e trabalhavam com os alunos. No início do ano reuniam-se com os professores da disciplina e combinavam os experimentos que seriam desenvolvidos. Além dessa disciplina que tem algumas especificidades, a escola costuma também receber alunos de outras disciplinas e áreas da universidade, como os de Metodologia de Ensino de Física. Entretanto, a disciplina do Instituto de Física gerou um movimento diferenciado entre os professores. Rebeca, como os outros professores, não tem condições específicas ou minimamente garantidas para conversar com os estagiários, conversa-se muito pouco e sobre impressões superficiais. Os três professores consideram que a escola é boa de trabalhar, relacionando isso com um bom ambiente de trabalho e liberdade de atuação:

A escola aqui é super gostosa de trabalhar, aqui você tem liberdade para fazer tudo que quiser, não fica ninguém no seu pé. (Raul, 17)

Essa escola aqui é uma das melhores escolas [...] a gente consegue um ambiente gostoso [...] um ambiente assim, acho que o ser humano responde conforme. (Ronaldo,3)

Anderson dá aulas em uma escola técnica da rede federal de ensino. Em termos de ingresso dos alunos, a escola tem uma prova muito concorrida, que os leva inclusive a frequentar cursos preparatórios em moldes análogos aos preparatórios para o vestibular, o “vestibulinho”. Essa prova vai selecionar os alunos ingressantes de tal forma que não se observará nas entrevistas algumas preocupações que aparecem nas outras escolas relacionadas a pré-requisitos ou dificuldades de leitura ou escrita – como as preocupações com os alunos do professor Adalton, por exemplo.

Assim como na escola de aplicação, Anderson também resolve firmar o que ele chama de um contrato interno com os estagiários e estipula algumas regras, que embora não tenham nada de muito diferente do que supostamente se espera do estagiário quando entra em uma sala de aula, ele aponta como coisas que não abre mão mesmo que não tenham sido exigidas ou discutidas pelos professores na universidade que enviou os licenciandos:

Antes de formalizar essa espécie de contrato com o estagiário, então eu já digo a ele que mesmo que ele tenha que fazer só o estágio de observação, ele vai atuar também. Eu já combinei (com o estagiário) que ele vai preparar uma apresentação sobre água (Anderson, 1).

(O contrato) são condições que eu não abro mão. Assiduidade. “Eu vou assistir com a turma de segunda-feira.” Beleza! Então toda segunda-feira você tem que estar lá comigo pra justamente não quebrar aquele ritmo de convívio, a evolução do próprio conteúdo, perceber a dificuldade, a pergunta. Quer dizer ele tem todo o histórico sobre aquele bimestre ou daquele semestre com aquela turma sem nenhum rompimento. Ele percebe toda a evolução ou quem sabe até o retrocesso que são coisas que a gente também tem que levar em conta. Não é só “a gente progride aqui”, mas chega em algum ponto (opa!) a gente tem que voltar. Quer dizer a gente está sempre mexendo, sempre indo e vindo nas atividades em busca do conteúdo. Então para não perder toda essa evolução, perder toda essa análise, que é uma análise mais global mais completa então isso é uma coisa que eu imponho (Anderson, 2).

No caso do professor Anderson, basicamente são duas as condições impostas: preparar uma aula e acompanhar uma turma.

Observemos que nas duas escolas que são públicas, porém ambas diferenciadas em relação à rede estadual, os professores mencionam a imposição de algumas condições para a realização do estágio supervisionado apontando na direção de uma posição mais ativa, mais atuante do professor parceiro frente ao estágio supervisionado.

As condições de realização do estágio são também determinadas pelos estagiários e suas possibilidades em relação à escola e à universidade. Rebeca sobre isso, quando diz que fala pouco com os estagiários, vai também lembrar que

eles também tem que ir embora, às vezes tem que sair daqui e ir para a universidade (Rebeca,14).

Ou seja, há problemas para a realização de um trabalho mais próximo, por parte dos professores parceiros, dos estagiários e também dos professores da universidade.

As relações do professor parceiro com o estagiário e o professor da universidade

Uma outra forma de nos aproximarmos do sentido do estágio para o professor parceiro é olharmos para as relações que se estabelecem entre ele, o estagiário e o professor da universidade nesse momento particular de estágio supervisionado. Charlot (2000, p.56) ressalta a importância das relações quando se fala em sentido, pois:

[...] tem sentido o que pode ser posto em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. Tem sentido o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. O sentido é produzido por estabelecimento de relações dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Esse sentido é um sentido para alguém.

Destarte, na direção de nos aproximarmos do sentido do estágio para o professor parceiro, que relações entre ele e o estagiário podem ser caracterizadas?

Embora envolvidos nesse processo comum de estágio supervisionado, o estagiário, assim como o professor parceiro na sala de aula, pode assumir diferentes papéis. Por exemplo, como Nilton diz, o estagiário é alguém com quem o ele *consegue dialogar de forma mais igual* (Nilton, 4). Por ser alguém externo à sala em questão, ele pode assumir o papel de um outro que consegue ver as situações de sala de aula sob outro ângulo ou embasado em outros referenciais teóricos – mais novos ou simplesmente diferentes dos do professor da sala.

Os papéis assumidos pelo professor parceiro e pelo estagiário - um sendo o “outro” do outro - não são estanques e nem claramente diferenciáveis, mas o exercício de identificação dos mesmos pode nos ajudar a compreender melhor essa relação.

Uma observação importante é a do professor Ronaldo, que ao falar sobre seu papel ao receber estagiários vai lembrar que esse papel profissional está primordialmente ligado aos alunos da sala:

[...] tenho vários papéis [...] papel profissional [...] de forma que não prejudique o fundamento dos alunos (Ronaldo, 3).

O estagiário para o professor parceiro é um “outro” que entra em sua sala de aula. Ter outra pessoa em sala não é uma situação comum para o professor da escola básica. Embora possa fazer parte das atribuições dos coordenadores pedagógicos, essa entrada em sala de aula não costuma ser muito frequente e nem sempre bem aceita. Quer consideremos uma característica, um defeito ou uma determinação das práticas neoliberais vigentes em nossa sociedade há um fortalecimento do individualismo e do isolamento da profissão docente (IMBERNÓN, 2006, p.99), *o essencial do trabalho docente é feito individualmente* (TARDIF, 2008, p.187), embora seja evidente a presença de traços de uma retórica de colaboração (ibid., p.193). Com a função de identificarmos e discutirmos algumas características, distinguimos quatro tipos de “outros”, nomeados a partir de discussões pinçadas de autores que tratam alguns aspectos sobre a relação entre sujeitos: o vigotskiano – Vygotsky -, o arendtiano - Hannah Arendt -, o freireano - Paulo Freire -, e o boaventurano – Boaventura Santos.

O estagiário pode ser o “outro” que chamaremos de vigotskiano. Este se caracteriza por uma posição hierárquica - um dos dois é o par mais experiente - em uma dada situação. Por ser em cada determinada situação, essa posição de par mais experiente pode ir se revezando entre professor parceiro e estagiário. Não é muito comum, mas o estagiário pode, em determinada circunstância específica ou diante de determinado assunto, assumir um papel de mais experiente. Entendamos aqui, mais experiente *em uma determinada situação*, já que a princípio o estagiário é o formando, iniciante, o novato em contato com o professor profissional, esse sim mais experiente na profissão. Alguns textos (GEHLEN et al., 2008; CASTORINA, 2005) utilizam a expressão “mais capaz” na tradução da explicação da zona de desenvolvimento proximal proposta por Vigotski. No caso, também o termo “mais capaz” deve ser entendido para uma determinada situação. Assim, como representante do novo, da universidade, o estagiário pode em determinadas situações ser aquele que ajuda o professor parceiro a fazer alguma atividade que ele não faria sozinho. Contribui para a transformação do que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal hoje em uma zona de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que se pode fazer hoje com assistência poderá ser feito sozinho amanhã (VYGOTSKY, 1998, p.113). Nilton dá um exemplo em que o estagiário assume esse papel e lhe sugere alterações no encaminhamento da aula:

[...] sugestão de abordagem de tópico, por exemplo, [...] e de repente o estagiário te dá uma dica, porque você não faz essa inversão, por exemplo, já aconteceu, vamos primeiro fazer um questionário com os alunos e a partir desse questionário fazer as discussões, então esse é um exemplo que eventualmente acontece ou numa aula de experimentação, por exemplo, eu divido o grupo de uma forma x e o estagiário sugere de outra maneira[...] (Nilton, 5).

Adalton, sobre o que ele considerou novidade em termos de metodologia de trabalho, fala sobre uma discussão com os estagiários sobre a relação entre Física e Matemática:

O que foi passado pra mim por eles (estagiários) era exatamente essa quebra de laços da Física com a Matemática de não fazer das aulas de Física mais simplesmente uma aula de cálculos e trabalhando mais conceitos, a compreensão de conceitos e que aí a gente chegou àquela conclusão. Esse trabalhar de conceitos, essa construção do conceito da Física precisa para esses alunos de uma linguagem adequada, de palavras que eles estejam acostumados no dia a dia que não seja algo que ele tenha que parar, fazer uma pausa aqui, pra ir no dicionário verificar o que significa isso. Aí, ele vai desistir, não vai adiante (Adalton, 6).

No caso de Adalton, a conversa com os estagiários resultou em um material que ele estava montando para usar em suas aulas, no qual, a partir do livro didático ele montou uma aula que chamava de mais econômica:

Eu acho que a gente está indo num caminho muito bom. Eu já tenho preparado, depois disso, algumas aulas buscando mais uma parte resumida, uma parte que eu penso que o aluno vai realmente precisar, vai necessitar daquilo, o básico, o necessário e depois um exercício que não leve mais tanto cálculo. Tem cálculo também, mas que leve à princípio, à aplicação do conceito [...] De pegar a linguagem do livro didático e preparar uma aula mais econômica, porém rica em conteúdo (Adalton, 6).

Embora essa aula mais econômica não tenha sido feita exatamente junto com os estagiários, estamos considerando - a partir do próprio comentário de Adalton - que a conversa com eles ou foi um desencadeador para essa ideia do professor ou contribuiu para essa ideia que já estava permeando a cabeça de Adalton.

O papel de “outro” vigotskiano é mais comumente assumido pelo professor parceiro. Nilton em diversos momentos assume essa posição vendo o que deu certo ou errado, dando sua opinião sobre as atividades desenvolvidas pelos estagiários:

[...] eles (os estagiários) me falam, eles planejam e depois pela prática a gente verifica que não é nenhuma aberração, vamos implementar e a gente tece e a gente analisa junto, e a gente vai ver junto o que deu certo, o que deu errado (Nilton, 12).

[...] eu dou o tema [...] o ponto em que a gente vai estar naquele determinado momento... [...] Então com base nisso a gente fala, nesse período a gente vai trabalhar tal tópico e aí os alunos planejam, muitas vezes eles planejam junto comigo, eles perguntam o que eu acho o que eu deixo de achar, a gente vai vendo junto. Mas eu os deixo muito à vontade para que eles pensem na dinâmica da aula e na própria condução, no momento da aula meu papel é mais no suporte (Nilton, 13).

Adalton, sobre as possibilidades de trabalhar mais sistematicamente com os estagiários, sugere intervenções nas quais ele assume esse papel de par mais experiente e provocador de reflexão por parte dos estagiários sobre as atuações dos estagiários e sobre suas próprias atuações observadas pelos licenciandos na sala de aula:

No momento em que ele passar por alguma situação durante a aula, observar, anotar para depois, colocaria: “Olha, quando você fez isso, aconteceu isso...” ou “Quando você fez aquele outro, a reação foi diferente, e agora? Vamos chegar a um denominador comum. O que você acha?” ou “Você viu minha aula, você viu a reação dos alunos? O que você acha? Você como aluno, você faria o quê? E lá na faculdade?” (Adalton, 9).

Anderson, ao falar sobre as possibilidades de contribuição do estagiário para ele, vai ressaltar que essa contribuição só tem alguma chance de acontecer se o estagiário compartilhar com ele atividades. Se o estagiário for um mero receptor, será como mais um aluno dentro da sala:

Compartilhar é a gente conseguir montar, estruturar melhor essas atividades, quer dizer, ele como mero receptor, para mim é como mais um aluno dentro da sala de aula (Anderson, 8).

Adalton também observa o risco do estagiário ser mais um aluno na classe, fazendo uma menção à posição física que o estagiário deve assumir dentro da sala de aula. Para ele, o estagiário deve ficar na frente da sala, como o professor fica e não na posição de aluno. A posição do professor, na frente da sala permite a observação das manifestações dos alunos durante as aulas:

“Olha, estagiário, você não vai sentar aí como se fosse aluno, você vai sentar aqui. Preste atenção, eu vou trabalhar isso hoje, você vai ficar olhando a reação dos alunos”. Realmente, pegar esse estagiário e colocá-lo na posição de mestre ali na frente, de um avaliador por completo. Vai avaliar: “Qual o semblante daquela pessoa, qual a fisionomia daquela pessoa quando tal coisa é dita [...] Ele não. Na realidade ele fica olhando o professor. Mas ele não está se preparando para ser aluno, para ficar naquela posição, ele está se preparando para ser professor, ficar na frente e olhando os alunos (Adalton, 6).

É interessante observar que todos os professores falaram com certa ressalva sobre o estágio de observação. Rebeca, por exemplo, vai ressaltar que considera esse tipo de estágio chato para o próprio estagiário. Observemos que Rebeca vai também considerar um fator positivo, como Adalton, o fato do professor parceiro ser autêntico, ser ele mesmo ao receber os estagiários em sua sala:

(Antes deste projeto de estágio) recebia (estagiários), mas eles queriam só como estagiários de observação. Sempre aceitei, não me incomodo em nada, mas para eles

eu acho uma chatice. Para mim tanto faz, porque eu não mudo meu comportamento, eu ajo como sempre sou, nas minhas falhas e as minhas atitudes, porque é o real ... Ele também como profissional vai ter suas falhas também.

Ainda nessa linha do estagiário situado à frente, Nilton também ressalta essa necessidade, mas também fala de alguns momentos nos quais as regras para o estagiário devem ser as mesmas combinadas com os alunos e as quebras resultam numa bronca como a que é dada aos alunos:

Agora para mim é inadmissível o estagiário sentar do lado do aluno e começar a conversar [...] e eventualmente acontece, na primeira vez eu dou um toque, na segunda vez eu esculhambo mesmo, eu já chego para o estagiário e digo: “Você está vendo meus alunos conversarem? [...] Eles não estão conversando por que será que você pode?” Aí ele se toca e percebe que não é, espanta no primeiro momento, mas é uma coisa bastante franca, porque é posto isso no início, por exemplo, eu não me atraso para as aulas, o estagiário não pode atrasar, se ele chegar atrasado ou ele entra pela porta dos fundos e senta lá quietinho ou ele não entra porque ele não vai abrir a porta e você está lá com uma dinâmica com a sala de aula e vai 30 alunos olhar para a cara dele, querer saber o que está acontecendo. (Nilton, 15)

Esse papel do professor parceiro, de par mais experiente, pode ter também características do que chamamos de outro “arendtiano”. Este caracteriza-se também por uma posição hierárquica – um dos dois é o “adulto” que está previamente no mundo pré-existente à chegada do outro – na qual um deles, por sua posição pessoal, é o mais experiente. Essas circunstâncias já têm um caráter mais global em relação ao mundo do trabalho e, nesse caso, o revezamento de papéis não acontece já que um dos dois efetivamente chegou primeiro e por isso tem uma posição e visão diferenciada em relação ao outro. Importante que o outro arendtiano deve assumir responsabilidades por essa posição, não somente as supostas vantagens de estar há mais tempo no lugar onde o outro acaba de chegar. O professor parceiro é aquele que já faz parte do mundo profissional e introduz o estagiário que está chegando nesse mundo mais ou menos novo para o estagiário, assim como o adulto introduz a criança que nasce no mundo (ARENDDT, 2001, p.239). Essa posição também é de alguém mais experiente que contribui com o avanço do menos experiente, só que neste caso, os papéis não podem ser trocados: há situações em que o professor parceiro é o detentor do conhecimento por ser o que está no mundo profissional anteriormente e deve assumir responsabilidades a partir dessa posição. Nilton exemplifica dois momentos:

[...] o aluno pensa em um experimento que, por exemplo, o custo é muito alto e vai ser inviável [...] Aí, não tem como e você fala para ele: “Sinto muito, não vai dar até porque você não vai encontrar essa situação em qualquer escola e mesmo que você vá em uma escola paga, de ponta esse tipo de coisa, o dono da escola não vai querer ficar

gastando no experimento isso com você”. Então a gente fala: “Vamos pensar em coisas mais pé no chão...” (Nilton, 12).

[...] eu fico fora, fico mais como observador, evito fazer correções no momento em que eles falam, mas eu depois chamo de canto se tem algum conceito que está errado ou alguma dificuldade em resolução de exercício alguma coisa assim, eu os chamo de lado e oriento para que eles refaçam com os alunos, tem sido mais tranquilo dessa forma. Você chegar no aluno: “Não, não é isso!”. O que pode acontecer é você quebrar a confiança dentro de um grupo de alunos e o próprio estagiário se sentir inseguro. Então normalmente eu não faço a correção na hora, mas eu peço para que eles refaçam, se não der para ser na mesma aula, naquele encontro eu anoto e falo: “Você disse isso, isso e isso, não é por aí, vamos conversar o que você entendeu aqui e você precisa retomar esse ponto, então no próximo encontro com os alunos você vai chegar e falar: olha pessoal lembra aquela coisa tal...”. É mais isso, dicas de conduta, é mais nesse aspecto (Nilton, 14).

Quando o professor parceiro Nilton usa sua experiência e diz que determinada atividade é inviável, posiciona-se como um professor formador do licenciando, que antecipa o que sabe que tem poucas chances de ser realizado. O professor exerce em seu papel de formador um certo controle da situação de aprendizagem, controle que se espera ser exercido pelo formador em exercício. Considerando o outro arendtiano, quando o professor diz ao estagiário que determinada atividade não é viável por seu custo alto – mesmo sendo uma boa atividade ou mesmo estando em uma escola particular onde se tem a ideia que os recursos financeiros estão mais disponíveis-, está lhe dizendo: “*Isto é o nosso mundo*” (ARENDDT, 2001, p.239).

Outro papel importante do formador e que também o aproxima do outro arendtiano é a preocupação com vários aspectos da formação do licenciando. Embora o professor tenha dito que dá *dicas de conduta*, nesse episódio narrado, aparecem também questões de conteúdo - algo conceitualmente errado ou que não foi compreendido de maneira clara - além das questões de conduta - percebido o erro, volta-se ao assunto no mesmo dia ou na próxima aula para corrigi-lo. Além disso, o professor parceiro preocupa-se com os aspectos emocionais e afetivos do licenciando e do grupo de alunos que participa da aula: a insegurança que pode se instaurar no grupo e/ou no estagiário dependendo do momento e do tipo de intervenção que o professor parceiro fizer. A formação deve incluir os processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores (IMBERNÓN, 2006, p.63).

Ainda nessa ideia de ampliação de intervenções, Adalton sugere que o estágio deve extrapolar a sala de aula. No caso, sua preocupação continua sendo relacionada aos aspectos da formação para o trabalho na escola, lembrando que o professor atua em outros espaços que não somente a sala de aula, e precisa de outros conhecimentos além dos específicos ligados

aos conteúdos escolares e ao relacionamento com os alunos, como por exemplo, os aspectos burocráticos do trabalho e outros que envolvem a comunidade escolar externa:

Se você tem um projeto mais amplo onde ele vai fazer certas etapas da vida profissional como se ele fosse já um profissional eu acho que ele enriquece mais. Ele vai ter não só a aula prática, mas ele vai ter a parte burocrática da coisa, o preenchimento de um diário. Hoje você pega diários, não é a minha área, mas a gente vê colegas que vão colocar um conteúdo, colocam só lá um título da matéria que lecionou e mais nada, quando muito três linhas. E isso seria uma parte importante para preparar o professor, a parte do estágio seria ideal para isso (Adalton, 6).

Seria ideal também que pudessem vir em outros dias da semana para pegarem turmas diferentes. Participarem como estagiários do HTPC, participarem como estagiários de um Conselho de Classe, participarem da Festa Junina, para ver o movimento da escola, de uma feira de Ciências, que é algo mais específico, ou qualquer atividade, a interdisciplinaridade [...] (Adalton, 9).

O professor Anderson se coloca como o adulto mais experiente e que mostra para o estagiário o “mundo” profissional quando sai com ele pela escola mostrando outros espaços além da sala de aula. Ele mesmo utiliza um termos relacionado com essa introdução do novo - o estagiário - em um mundo já existente, no caso, um mundo profissional, uma outra vida, uma “micro-vida”, como ele mesmo chama:

Porque o estagiário, quando eu recebo, eu caminho com ele pela escola toda, não é só na sala de aula. Ele vai até a sala de professores comigo, a gente fica lá, eu apresento os colegas pra ele. [...] Ele não é uma pessoa que só está na sala de aula comigo, com os estudantes e comigo, mas ele também participa de uma mini-vida ali, uma micro vida dentro da própria escola. (Anderson, 1)

Um diferente outro é o que chamaremos de freireano. É aquela cuja principal característica é *aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende*. No outro freireano aparece especificamente a posição de professor e aluno ou formador e licenciando. Não há exatamente uma troca de posições, mas diferentes objetos de ensino e aprendizagem de cada um dos envolvidos. . Quem ensina aprende sobre o ensino e quem aprende ensina sobre a aprendizagem. Nesse sentido, a ideia que não há docência sem discência e a complementaridade desses papéis diferentes, sem que, entretanto, um seja objeto do outro, conforme Freire:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam,

não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.23).

Esse papel permeia a relação do professor parceiro e do estagiário em todos os momentos, considerando tipos e graus de ensino e aprendizagem diferentes para cada um dos sujeitos envolvidos, conforme Nilton coloca

[...] o estagiário vai te possibilitar outro olhar para sua prática mesmo, um olhar digamos assim, muito entre aspas, mais profissional, é mais da aula mesmo, mais da postura, mais da condução da sala de aula. Um dos aspectos é por isso e outro é porque você está monitorando, supervisionando trabalhando com o estagiário, você não deixa de estar dando aula, é outro nível de dar aula, não deixa de ser uma prática, você está contribuindo para a formação deles também, você está disseminando aquilo que você acredita, por isso também é legal você ter estagiário, ele vai conhecer a maneira como você está dando aula e [...] de alguma forma vai servir para ele, para ele incorporar algumas práticas suas ou para ele descartar também: "Não, não é essa a forma como eu penso a sala de aula". Mas de alguma maneira isso está contribuindo para esta formação também, você não deixa de ser professor quando está trabalhando com estagiário, existe essa relação também. (Nilton, 19)

Para Nilton, o estágio configura-se como um espaço de formação do estagiário, tendo o professor parceiro também, de certa maneira, como professor, formador desse estagiário.

O professor Anderson frisou muito em seu depoimento a importância das relações de troca. Essas relações quando estabelecidas entre diferentes sujeitos permitem aprendizagens recíprocas, porém diferentes para cada um. Anderson solicitou que estagiários seus que trabalhavam em áreas diferentes - um trabalhava na SABESP e outro em uma operadora de celulares - preparassem aulas relacionadas com os conteúdos de Física planejados para a turma e seus conhecimentos relacionados com o trabalho que desenvolviam nas empresas. Anderson pôde aprender sobre a docência sobre conteúdos específicos de Física e sobre as relações desses conteúdos em contextos empresariais. Nesse episódio, o professor parceiro exemplifica algumas aprendizagens possíveis de serem construídas no seu contato com o estagiário.

Um “outro” diferente, que pode ser caracterizado na relação entre o professor parceiro e o estagiário, é o boaventurano no qual a ideia de sujeito e objeto deve ser superada pela reciprocidade entre sujeitos. O relacionamento é entre pares, entre dois sujeitos, salientando-se o reconhecimento de ambos como produtores de conhecimento.

Nilton ao considerar o estagiário como alguém que tem condições de apontar onde ele pode refletir na sua aula, dar outro olhar para suas práticas, analisar sua prática diferente do

aluno, alguém com quem ele pode fazer trocas, aproxima o estagiário da posição de um par, salienta a possibilidade de relação entre dois sujeitos:

[...] eu gosto (de receber estagiários), pelas trocas, o estagiário te aponta como a gente já conversou no início, ele vai te apontar onde você pode refletir na sua aula, mudar ou não, mas ele vai te dar outro olhar para suas práticas e isso eu acho interessante, você tem alguém que vai analisar a sua prática, diferente do aluno que às vezes não tem subsídio suficiente ou não tem segurança, muitas vezes o aluno percebe que sua aula está ruim, mas muitas vezes fica na situação da empatia ou antipatia e às vezes o aluno é simpático com você e você com ele e ele fica constrangido de falar que sua aula está uma porcaria (Nilton, 19).

Nesse trecho, uma diferença entre o estagiário e o aluno da sala é destacada. A visão do aluno sobre a aula é determinada por essa relação professor-aluno, já no caso do estagiário, sua visão sobre a aula é determinada por outras possibilidades de relações.

Já sobre a relação entre o professor parceiro e o professor da universidade, Nilton comenta o pouco contato que se estabelece entre eles. O professor parceiro conhece os professores da universidade, já conversou com eles, considera que tem um canal aberto para conversas ou combinados que se façam necessários, mas não tem um contato sistemático. Retomando a discussão sobre necessidades feita anteriormente, o tipo de estágio que hoje acontece na sala de Nilton não precisa de uma relação mais aprofundada entre ele e o professor da universidade ou pelo menos essa necessidade ainda não foi percebida (ou construída efetivamente).

Adalton não conhece nenhum professor da universidade que trabalhe com estágios e tenha lhe enviado estagiários. Anderson conhece alguns porque foi aluno deles e outros de sua própria instituição que também tem um curso de licenciatura em Física. Rebeca Ronaldo e Raul conhecem a professora do curso que tem enviado os estagiários com a proposta das atividades experimentais e alguns professores de Metodologia porque foram seus alunos na graduação. Em síntese, exceto o curso do Instituto de Física que fez um contato formal com a escola e com os professores para a recepção de estagiários, as outras disciplinas e seus professores da universidade não são conhecidos formalmente pelos professores parceiros que recebem os estagiários em suas salas. E mesmo em relação a essa disciplina do Instituto de Física, embora alguns tenham conhecido a professora, não sabem muito bem como se desenvolve o trabalho com os estagiários na universidade:

Eu não sei exatamente como eles produzem isso, mas parece que o grupo que se reuni, e decidem quais experimentos que eles vão usar aqui, os estagiários participam disso lá e eles trazem os experimentos para a escola. (Raul, 7)

Apresentamos a seguir um quadro síntese e comparativo dessas relações considerando quatro principais parâmetros: a existência de diferentes papéis em cada uma delas; a existência de uma hierarquia nas posições assumidas por cada um dos elementos; a possibilidade de revezamento de papéis entre o professor parceiro e o estagiário; a existência de diferentes objetos de ensino e aprendizagem em cada relação e finalmente uma síntese dessas relações estabelecidas entre professor parceiro e estagiário.

Caract. / Relação	Vigotskiana	Arendtiana	Freireana	Boaventurana
Existem papéis diferentes?	Sim O par mais experiente e o par menos experiente em determinada circunstancia ou assunto	Sim O "adulto" que chegou primeiro no mundo e a "criança" que chegou depois	Sim O aluno e o professor	Não Os envolvidos são considerados todos sujeitos na relação
Existe uma hierarquia de posições na relação?	Sim O par mais experiente sabe mais sobre determinado aspecto	Sim O adulto é mais velho no mundo e conhece mais esse mundo do que a criança	Não Embora com papéis diferentes não deve haver uma hierarquia entre eles	Não Todos são igualmente sujeitos na relação
Pode acontecer o revezamento ou a troca de posições entre os envolvidos na relação?	Sim O par experiente pode ser menos experiente em outros determinados assuntos	Não O adulto é quem chegou primeiro ao mundo	Não Não há um revezamento de posições, mas há diferentes objetos de ensino e aprendizagem	Sim Não cabe muito bem a idéia de revezamento, visto que são todos sujeitos
Existem objetos específicos de ensino e aprendizagem?	Não	Sim O "adulto" ensina sobre o mundo	Sim O professor aprende sobre a docência	Não
Síntese	Relação diferente entre diferentes com possibilidade de revezamento em volta de qualquer objeto	Relação diferente entre diferentes sem possibilidade de revezamento em volta de diferentes objetos	Relação igual entre diferentes em volta de diferentes objetos	Relação igual entre iguais em volta de qualquer objetos

Quadro 1 – Modelos de relação professor parceiro – estagiário

Sobre a existência de papéis diferentes, nos três primeiros casos ela acontece. Somente no caso da relação boaventurana, assume-se que há momentos e situações nas quais não há diferentes papéis, ambos são sujeitos e devem ser reconhecidos como tal.

A existência de papéis diferentes não implica necessariamente na existência de uma hierarquia entre esses papéis. No caso da relação vigotskiana e da arendtiana essa hierarquia existe. Um dos elementos é o mais velho ou o mais experiente na relação.

Embora os papéis possam ter uma relação hierárquica entre si, eles podem ser ou não revezáveis entre si. No caso do outro vigotskiano, essa possibilidade de revezamento existe. O que já não acontece se considerarmos as situações nas quais o outro é caracterizado como arendtiano. No caso do boaventurano, como não há diferentes papéis, não cabe falar sobre revezamento dos mesmos.

Já sobre os objetos de ensino e aprendizagem específicos, no caso do freireano consideramos a aprendizagem sobre a docência daquele que ensina.

Em todas essas relações há questões de posturas a serem assumidas e de condições a serem consideradas. Por exemplo, não se estabelece uma relação boaventurana se não houver uma abertura mínima para a consideração do outro em algum momento como sujeito e par. Não se estabelece uma relação freireana se o professor não compreender que o aluno, como tal, o ensina, se não conteúdos - mesmo porque espera-se que o professor saiba mais do que os alunos-, mas sobre a docência.

Winch et al (2006, p.8), em trabalho sobre a interação universidade – escola, considera um pressuposto a necessidade da existência da definição de papéis e de responsabilidades a serem assumidas pelas escolas básicas e pelas instituições formadoras em relação ao estágio supervisionado, “no sentido de conseguirem estabelecer vínculos institucionais e, ao mesmo tempo, compartilharem certos encargos na Formação Inicial de Professores” (ibid.).

Já no nível da relação do professor parceiro e do estagiário, por ser uma relação interpessoal, acreditamos que uma das contribuições dessa reflexão seja a possibilidade de pensar melhor no papel de estagiário e do professor parceiro dentro do estágio supervisionado. Ser estagiário é uma condição híbrida. O estagiário não é professor, mas

também não é aluno. É aluno na universidade, mas não é aluno na escola. Pode assumir funções de professor, mas nunca completamente. Nesse sentido, é uma condição passível mais de compreensão do que de superação, visto que o estagiário realmente encontra-se nessa situação entre o estudo e o trabalho.

Mais importante que a determinação exata (!?) de que tipo de relação é esta ou aquela, é a discussão que a reflexão sobre as possibilidades de diferentes relações pode proporcionar. Quais as diferenças entre cada uma delas? Qual a importância de se perceber que entre o professor parceiro e o estagiário há a possibilidade de estabelecermos relações hierárquicas ou não, em que os papéis de cada um podem se revezar ou não, em que efetivamente existem duas posições diferentes ou não, em que os objetos de ensino e aprendizagem podem ser de mesma natureza ou não? Quais as condições para o estabelecimento de uma ou outra relação? Há uma relação entre o tipo de objeto de ensino e aprendizagem e as relações estabelecidas entre o professor parceiro e o estagiário em volta desse objeto? As relações em si têm uma hierarquia? Quais são os determinantes para o estabelecimento de cada uma delas? Essas perguntas no âmbito da formação podem mais do que trazer respostas objetivas, ajudar os envolvidos a pensar nos seus respectivos papéis com suas limitações e possibilidades:

Quer seja em uma relação hierárquica ou não, quer seja como par mais experiente ou menos experiente em alguns aspectos, o que podemos destacar que o professor parceiro ensinou para o estagiário? E o que pôde ser aprendido nessa relação?

O que o professor parceiro ensinou

Sobre o que o professor parceiro pôde ensinar para os estagiários, nesse caso assumindo um papel de formador docente, Imbernón (2006, p.63) faz uma afirmação que consideraremos com algumas reservas. O autor acha que a formação docente

[...] deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado pelos formadores de professores atua também como uma espécie de “currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação.

Embora Imbernón fale da necessidade de repensar conteúdos e métodos, ressalta a importância dos métodos utilizados na formação, que para ele serão modelos de atuação para

os futuros professores. Ideia essa também compartilhada por Cunha (2001, 1989), Pimentel (1993 apud CUNHA, 2001) e Bersntein (1988 apud CUNHA, 2001) segundo o qual

a forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento, porque ela é dependente da base material da sociedade, produzindo a consciência dos sujeitos, na simbiose entre o coletivo e o individual onde os níveis macro e micro se relacionam.

Embora os autores não estejam dizendo que essas transmissões e aprendizagens através da forma e do exemplo sejam diretas, gostaríamos de ressaltar que - tanto para o bem, como para o mal -, o professor parceiro, assim como os inúmeros outros professores e as inúmeras situações de sala de aula que fazem parte da vida do licenciando - como aluno ou já como professor -, dão suas *contribuições* de maneira direta ou indireta para a construção do sentido pessoal da atividade docente para ele. Só essa observação já seria suficiente para que os responsáveis pelo processo de formação docente dessem mais atenção para o professor que recebe os estagiários.

Entretanto, não queremos com isso supervalorizar a questão da forma de trabalho e do exemplo do professor, embora os consideremos importantes diante de uma profissão essencialmente humana. Nessa direção, também não queremos correr o risco de desvalorizar os conteúdos escolares, já que acreditamos que eles podem constituir-se em uma bagagem cultural que efetivamente contribuirá para a ampliação da visão de mundo de nossos alunos e consequentemente ampliação de sua autonomia. Concordamos com Arce (2005, p.53) no sentido de não queremos reforçar a ideia muito em voga atualmente, que

o “exemplo” e a “atitude” do professor são mais importantes e mais significativos para a formação do aluno do que as informações que possam vir a ser transmitidas (ibid.).

Diante da complexidade do processo educativo são importantes os exemplos, a forma de trabalho e os conteúdos e informações que circulam também no estágio supervisionado, pois acreditamos que

o professor regente pode influenciar positiva ou negativamente na elaboração dos saberes docentes dos professores em formação, servindo de modelo ou, mesmo, de contraexemplo para os mesmos. (BACCON e ARRUDA, 2010, p. 50)

Assim, com cuidado, observemos algumas coisas que os professores ensinaram para seus estagiários de maneira explícita ou através de sua forma de trabalho, exemplos e ações em alguns episódios de entrada em sala de aula:

a) A importância de se conhecer o contexto e os alunos com quem se vai trabalhar.

Eu dou o tema, eles conhecem, já que, pelo menos um mês eles estão acompanhando a turma nunca acontece com menos de um mês, então eles já conhecem a turma, já [...] para eles planejarem (Nilton, 13)

Então toda segunda-feira você tem que estar lá comigo. Para justamente não quebrar aquele ritmo de convívio, ver a evolução do próprio conteúdo, perceber a dificuldade aqui, a pergunta, quer dizer, ele tem todo o histórico sobre aquele, daquele bimestre ou daquele semestre, aquela turma, sem nenhum rompimento, então ele percebe toda a evolução, ou quem sabe até o retrocesso, né? (Anderson,2)

A aula do estagiário do professor Nilton só acontece, no mínimo, um mês depois que os estagiários estão frequentando a escola, para que conheçam um pouco a turma. No caso de Anderson, ele quer que o aluno assista as aulas de uma determinada turma, para que justamente conheça melhor o movimento da mesma. A atividade docente é sempre contextualizada, a ponto de podermos dizer com Imbernón (2006, p.38) que não há problemas docentes e sim situações problemáticas contextualizadas. Precisamos nos tornar, se não íntimos da forma que nossos alunos estão no mundo, no mínimo, menos estranhos e distantes dessa forma de estar (FREIRE, 1996, p.137).

b) A necessidade e a importância das decisões sobre a escolha dos conteúdos

[...] e eu dou o tema, o ponto em que a gente vai estar naquele determinado momento, às vezes eles pensam na intervenção a partir, mais em função das datas mesmo do que do próprio ciclo de aula (Nilton, 13)

Então, ano passado eu tive, no segundo semestre, também com terceiros anos, um aluno daqui, que ele trabalha na Tim, uma operadora de telefonia, então eu já combinei com ele, de antemão, para ele preparar sobre radiação eletromagnética enfocando o funcionamento de celulares, aparelhos celulares. (Anderson, 2)

Quando o professor toma para si a decisão do tema e não diz para o estagiário que ele pode desenvolver o tópico que quiser, mas precisa de certa maneira respeitar o que foi planejado para aquela sala, o professor está ensinando sobre os conteúdos específicos: não podem ser qualquer um, não podem ser discutidos em qualquer momento aleatório, não podem ser para qualquer turma, mas podem ser escolhidos e precisam ser planejados. Diante dos tempos atuais nos quais a educação e, conseqüentemente a escola tem sido convocada para que se aproxime de aspectos éticos, coletivos, comportamentais, emocionais (IMBERNÓN, 2006, p.11), não podemos perder de vista que a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento (MOURA, 2002, p.157),

dentre eles os conteúdos que elegemos como mais relevantes para serem aprendidos no espaço que também como sociedade, nós mesmos elegemos para o fazê-lo: a sala de aula.

Dentre os entrevistados, dois professores têm uma posição diferente em relação ao conteúdo que eventualmente será desenvolvido pelos estagiários. Rebeca diz que não se preocupa porque qualquer tema pode ser utilizado ou como recordação ou como retomada futura. Raul acha que é bom para o estagiário que ele mesmo decida o tema que deseja trabalhar.

Através da maneira como os professores parceiros lidam com a questão da definição dos conteúdos que serão trabalhados nas eventuais aulas dadas pelos estagiários identificamos uma diferença no modo dos professores parceiros enxergarem essas aulas. Uma maneira, que é a de Anderson e Nilton, é que a aula que o estagiário ministrará para os alunos é uma aula do professor da sala que será ministrada por esse estagiário. Diferente de Rebeca e Raul que parecem realmente entregar a aula para o estagiário e poderão futuramente usar ou não o conteúdo que ali foi discutido. Sintetizando, no primeiro caso a aula é do professor parceiro e o estagiário a usará como momento para sua formação; no segundo caso, a aula é do estagiário e o professor parceiro a usará (ou não) como complemento ou recordação.

c) A importância e a necessidade do planejamento

[...] nesse período a gente vai trabalhar tal tópico e aí os alunos planejam, muitas vezes eles planejam junto comigo (Nilton, 13)

[...] então aqui, você em algum momento, você vai atuar, você vai fazer uma apresentação, já vai trabalhando, pensando, já vê mais ou menos as diretrizes, vai falar sobre energia, quer dizer, sobre água, não só como elemento químico, mas também como fonte de energia, então ele está elaborando alguma coisinha com dados que ele coleta, ou pode coletar lá na Sabesp. (Anderson, 1)

O professor Nilton separa formalmente um período para o planejamento da aula. É conhecida nossa a dificuldade da realização de um planejamento detalhado de atividades no cotidiano escolar. Mas é também nossa conhecida a necessidade de algum tipo de planejamento para que não se caia no espontaneísmo ou mesmo na impossibilidade de que o conhecimento seja minimamente sistematizado e avaliado. Anderson não tem essa possibilidade de encontro com o estagiário para o planejamento, entretanto, quando diz que ele já deve ir trabalhando e pensando está sugerindo que o trabalho terá que ser minimamente planejado.

d) Sobre a consciência de que não somos infalíveis e estamos sujeitos a erros

[...] eu falo “Você disse isso, isso e isso, não é por aí, vamos conversar o que você entendeu aqui e você precisa retomar esse ponto, então no próximo encontro com os alunos você vai chegar e falar: olha pessoal lembra aquela coisa tal” [...] (Nilton, 14)

Diante da falibilidade humana, a contrapartida é que se tem um compromisso com os alunos diante desses erros inevitáveis. Não há necessidade de querer saber tudo, mesmo porque isso é impossível. Mas é preciso que se tenha diante do erro ou da ignorância de determinado assunto primeiro a segurança fundada na convicção de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei (FREIRE, 1996, p.135) e o compromisso de não mentir para meus alunos, buscar não errar e não ter que dizer constantemente que “não sei” (ibid., p.97).

e) A correção de maneira respeitosa - sem humilhações e sem exposição pública -, e preocupada com aspectos afetivos e emocionais além dos relacionados ao conteúdo específico da disciplina

[...] eu depois chamo de canto se tem algum conceito que está errado ou alguma dificuldade em resolução de exercício alguma coisa assim, eu os chamo de lado e oriento para que eles refaçam com os alunos, tem sido mais tranquilo dessa forma (Nilton, 14)

Você chegar no aluno, não, não é isso, o que pode acontecer é você quebrar a confiança dentro de um grupo de aluno e o próprio estagiário se sentir inseguro, então normalmente eu não faço a correção na hora, mas eu peço para que eles refaçam (Nilton, 14)

Chamando o licenciando particularmente e tendo a preocupação que a correção não o desestabilize ou o deixe muito inseguro, o professor além de ajudá-lo na correção do problema em si, ensina uma forma de lidar com a correção, com seu próprio erro e com o erro alheio.

Anderson não citou um episódio específico de correção do estagiário, entretanto falou de situações em que foi preciso chamar a atenção dos alunos e de sua tentativa de fazê-lo de maneira mais amena e jocosa, o que também vai na direção do exemplo de Nilton:

Eu costumo circular muito, mexo com um aluno dormindo, (vai beber uma) aguinha e tal, sair, quer dizer, eu deixo o pessoal bem à vontade, porque os outros já dão mais risadas, já circula mais o sangue, então já fica mais esperto [...] aí e tal, quer um (risos) chocolate, o cara lá, eu vou abrir, como é que? Uma solicitação de compra de uma espreguiçadeira, uma bandejinha para colocar uns kibes e umas coxinhas (risos)[...] (Anderson, 6).

Diante desses ensinamentos há o risco que eles não tenham sido aprendidos principalmente por não terem sido explicitados. O licenciando, justamente por estar em processo de formação, pode não ter condições de fazer uma análise do que foi aprendido e vivenciado em seu contato com o professor parceiro. O professor parceiro foi fazendo o que achava que devia ser feito em seu contato com o estagiário, nem sempre com a intenção explícita de formação do mesmo. Se o licenciando não tem condições, o professor parceiro não tem tempo e muitas vezes também não percebe esses movimentos já que ele está envolvido diretamente e o professor universitário nem sabe o que está acontecendo na sala de aula, quem poderá contribuir para essa sistematização e análise?

Diante desse questionamento, indagamos inclusive o nome que damos ao estágio: Estágio Supervisionado. Se tomarmos o termo “supervisionado” ao pé da letra, quem supervisiona tem a possibilidade ou a necessidade de ter uma “super” visão, ou seja, uma visão a mais²⁵, acima ou se não quisermos dar a ela um ar superior, no mínimo, uma visão de um outro lugar. Nesse sentido, se as ações do estágio que são desenvolvidas na escola são importantes - pois há ações que não são desenvolvidas na escola -, quem as vê, ou seja, o professor parceiro, não tem tempo e muitas vezes não tem ferramentas para ter essa visão a mais. E quem teria essa possibilidade de ter essa visão a mais - se acreditarmos que essa é uma das funções do conhecimento teórico, oferecer melhores ferramentas de análise -, ou seja, o professor universitário, não vê o que acontece na escola e tem pouco contato com o professor parceiro que o faz. Há um risco muito grande e provável que muito desse potencial de formação docente que acontece na escola e nos diferentes tipos de estágio ali realizados, esteja se perdendo.

Não nos parece uma coincidência que Nilton seja o professor que mais possamos tirar exemplos que indiquem uma possibilidade de aprendizagens para o estagiário e que sua escola seja a única que tenha um tempo determinado para o encontro entre o professor parceiro e o estagiário.

²⁵ *Super* : 'sobre, em cima de, por cima de; além de, acima de; durante; a respeito de, por causa de, por meio de; em cima, por cima; além disso; sobremodo, demais' – [...] na composição em vern. reveste principalmente as acp. de: **1)** 'superposição' **2)** 'abundância, excesso' [...] ver *sobre-* *Sobre* : relaciona por subordinação (vocábulos, termos etc.) e assinala de modo geral situação de superioridade em relação: **1)** a um limite concreto no espaço; **2)** a um limite concreto no tempo; **3)** à noção (assunto, questão, matéria, sensação etc.). Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=sobre&stype=k>
Acessado em 05/2011

Vivências afetivas do professor parceiro

O sentido da palavra para Luria (1986) está relacionado com aspetos ligados a uma situação dada e às vivências afetivas do sujeito.

Os aspectos ligados à situação dada são os relacionados com o contexto em questão, considerando o contexto relacionado com as condições de trabalho e, se quisermos continuar pensando na atividade do professor, as operações relacionadas com essa atividade. Mas Luria (1986) vai falar da interferência também das vivências afetivas do sujeito.

Nilton em vários momentos fala que gosta de sua profissão. Rebeca faz algumas ressalvas porque não gostou de ter trabalhado na rede municipal, tendo inclusive se exonerado de lá, mas diz que gosta de ser professora e do trabalho na escola atual. Ronaldo e Raul, falam dos problemas da profissão, mas também ressaltam o fato de gostarem do que fazem:

Eu sempre gostei quando era aluno, de fazer seminário, por exemplo, pegar uma coisa entender e explicar para outras pessoas eu também sempre dei valor para os estudos e através dos estudos eu sei que as pessoas podem chegar longe, podem conseguir muita coisa na vida através dos estudos, uma pessoa estuda pode ter uma vida com tudo que tem direito. (Raul, 13)

Eu gosto, apesar de todas as dificuldades que a gente tem, das marretadas de baixo e de cima, mas eu gosto. Pode ser que um dia eu não pense em dar aula, quero sair dessa porcaria, mas no final quando a gente descansa a cabeça é isso que a gente gosta de fazer, gostaria até que o professor fosse mais valorizado. (Raul, 13)

Um dos motivos é que a gente acaba gostando dessa coisa aqui [...] (Ronaldo, 9)

Assim como em outros trabalhos sobre professores (CUNHA, 2001), Nilton e Rebeca colocaram esse aspecto do gosto pela docência como determinante de sua escolha profissional ou de uma reorientação profissional em determinada fase de vida:

Eu gostava muito de dar aulas[...]. Eu precisava trabalhar, então era mais fácil conseguir na minha época, 1980, conseguir trabalho como professor, então eu comecei como professora. (Rebeca, 6)

[...] eu fazia porque eu gostava de dar aula e eu comecei a perceber, quando eu vi que já estava um pouco mais estável, minhas filhas já estavam um pouco grande, eu percebi que de fato mesmo eu gostava é de dar aula e eu fui fazer licenciatura, fui pensar no mestrado e se tornou a minha profissão mesmo, isso faz onze anos (Nilton, 18)

Adalton também se coloca como alguém que gosta do que faz, falando sobre profissão, salário do professor e o fato de que de certa forma podemos escolher nossa profissão, ele diz:

Exatamente. E pra mim é bastante realizador. E isso que é uma vocação, e você vai [...] mesmo com o que você ganha dar o melhor de si, na realidade você acaba ganhando porque a satisfação [...] (Adalton, 5)

Ainda sobre a dimensão do prazer, Anderson embora ressalte sua formação técnica, considera a licenciatura a junção do útil com o agradável:

Eu acho que pela própria formação minha mesmo, quer dizer, eu quando fiz o curso de licenciatura foi porque juntou o útil ao agradável (Anderson, 14).

Sobre os afetos nas relações com os alunos, Adalton, Nilton, Raul e Anderson consideram-se professores que têm uma boa relação com a turma, são bem quistos por seus alunos:

[...] modéstia à parte, eu tenho um certo sucesso aqui, exatamente por dar essa nova roupagem à explicação (Adalton, 5).

[...] a maior parte das vezes a minha relação com os alunos é muito boa, eu sou professor de física e quando não sou convidado para ser paraninfo sou mestre de cerimônia nas formaturas e causa às vezes certo estranhamento, porque Física normalmente [...] (Nilton, 19).

[...] a turma me adora, então eu tenho bem essa relação, eu quebro bem os conteúdos, que é o livro, eu sigo o livro (Anderson, 7)

Ressaltam também a brincadeira com os alunos como forma de se aproximarem e se relacionarem melhor com eles:

Eu converso com meus alunos assim, a gente faz o tal contrato pedagógico na primeira semana de aula e a gente renova sempre e uma das condições que eu não abro mão com os alunos é assim, a gente conversa, a gente brinca, a gente tira sarro de todo mundo, mas durante a explicação vamos todo mundo falar sério e prestar atenção não da para ficar de conversinha, não da para ficar dispersando, porque depois [...] (Nilton, 15)

Eu tenho esse meu jeito mais íntimo com eles, mais brincalhão, vou chegando conversando com eles, consigo arrancar alguma coisa deles, consigo fazer com que eles comecem a produzir alguma coisa e produzindo aí sim começam a desenvolver mais habilidades, adquirir um pouco mais de conhecimento, talvez até se interessem, foi uma estratégia que fui desenvolvendo com o tempo (Raul,6)

Já, eles (os estagiários) soltam uma piada de vez em quando, às vezes funciona, às vezes não, aí eu vejo que é exatamente o caminho que eu segui [...] (Raul,7)

Outro aspecto das vivências afetivas dos professores está relacionado com sua memória quer como aluno, quer como licenciando. Adalton ao referir-se ao seu próprio estágio, acha que foi bem recebido pelo professor com quem fez estágio:

(O estágio) era obrigatório, eu fui atrás, também fui muito bem recebido. Esse professor já tinha um estagiário e aceitou mais um, no caso era eu . E me deu liberdade de atuar e ele foi ele mesmo, não houve modificação nenhuma. (Adalton, 1)

Como características positivas de seu próprio estágio e do professor com quem estagiou, ele aponta que o professor se dispôs a aceitar mais de um estagiário, deu liberdade para que ele atuasse na sala de aula e não modificou seu comportamento devido à presença dos estagiários. Em especial no quesito aceitar estagiários e dar liberdade de atuação para os mesmos, Adalton agiu da mesma maneira que o professor que o recebeu.

Raul também acha que foi bem recebido como estagiário, e também ressalta como pontos positivos o professor parceiro não interferir muito:

Eu fui bem recebido, eu sempre tive facilidade de lidar com o público e na época que eu fiz estágio, como eu te falei, era um pouco diferente, o interesse (dos alunos) era maior. (Raul, 7)

(Com o professor) foi tranquilo, foi normal, ele me deixou trabalhar numa boa, não interferiu, também não usei muitas aulas, não usava, usava uma ou duas aulas, eu mais observava mesmo. (Raul, 7)

(A pouca interferência do professor parceiro) Eu achei, eu achei legal, ver um projeto meu indo para frente e dando certo, aquilo que eu queria trabalhar, que eu já trabalhava, já dava aula e isso foi legal, vi realmente que dava para seguir esse caminho. (Raul,7)

Diferente de Rebeca, que acha que foi muito mal recebida no estágio:

Eu fui muito mal recebida no estágio. [...] O diretor não gostava de estagiário e a professora era matemática e quando eu falei que era formada pela USP ela me detonou. [...] Depois eu fui ajudando ela, eu ajudava a explicar quando era prática de exercício. [...] Depois a gente ia para o laboratório juntas, depois ela ficou minha amiga, mas eu acho que com ela era uma coisa pessoal, tipo assim, o que essa mulher vai responder, o que ela vai ver, o que ela vai me julgar. Nem todo mundo aceita isso . Eu aceito bem, se a pessoa tiver alguma crítica pode ficar à vontade, eu sei de um aluno da metodologia que falou cobras e lagartos. É uma opinião dele, nada contra (Rebeca,11).

Sobre essa má recepção, estão envolvidos muitos aspectos, a gestão da escola, a professora que não era da área específica, o fato da estagiária vir de uma universidade conhecida. Parece-nos que o encaminhamento da estagiária partindo para a colaboração com a professora da sala ajudou a desarmar os ânimos.

Entretanto, no caso de Anderson não há uma repetição das atitudes do professor que o recebeu, porque sua experiência quando licenciando foi um pouco diferente. Como já era professor, ele fez as atividades e o estágio em cima de suas próprias aulas. Recorda-se que ao olhar sua própria prática foi bastante exigente na elaboração de seu relatório:

Eu estagiei[...] mas, se você tiver a chance, não sei se ela ainda tem lá o meu relatório de estágio, mas ali me cobro muito [...] Eu procurei ser muito sincero, né? Quer dizer, as coisas que eu fazia eu percebia, o que não dá certo, eu ia lá e anotava: não, não deu certo, uma falha aqui e outra ali, a dedução de uma expressão lá, a quantidade de movimento empaquei, fiquei meia hora lá para, putz, onde errei, putz, onde, quer dizer, meia hora perdido, os alunos, também ali não sabia o que fazer, fui lá e me critiquei, falei: não, faltou fazer isso, preparo aqui e ali. (Anderson, 3)

Embora não seja o caso de nenhum dos dois professores, perguntamos para Adalton e Anderson porque eles achavam que alguns professores não gostavam de receber estagiários. Os dois responderam que essa negação estava relacionada com certa insegurança, receio do professor:

Eu penso que a maior [...] quando há muita negação em se aceitar o estágio talvez seja por uma certa insegurança do professor. Ele talvez se sinta inseguro e não aceite, ou quando aceita, ele coloca uma máscara ou começa atuar de um modo diferente que não é ele, ou quer passar uma imagem que não é o seu dia a dia. Eu senti que o professor que me aceitou, que me recebeu, foi ele mesmo, até pela sua atitude diante dos alunos, coisas do tipo assim. Porque se for uma coisa muito forçada você percebe (Adalton, 1).

A primeira coisa que me vem a mente é talvez um medo um receio [...] porque o estagiário fala a mesma língua do professor na parte científica. Tudo que é falado em aula, o cara tem um mínimo de conhecimento. Então eu imagino que seja receio. Assuntos um pouco espinhosos o cara dê uma escorregadinha e o estagiário pode criticar no relatório ou divulgar isso para outras pessoas, não sei de que maneira. (Anderson,3)

Pelos relatórios que os estagiários fazem dos professores, eu acho, detonar [...] eles ficam intimidados. Eu como não estou nem aí. Ele tem a opinião dele, de repente ele acha que estou fazendo alguma coisa errada. É a forma dele tentar fazer quando for professor e ver se realmente dá certo. Eu espero que dê mesmo, porque as coisas têm que melhorar (Rebeca, 10).

Todos os que eu conheço recebem, a não ser que seja uma situação muito específica de estar com o conteúdo super apertado não ter tempo mesmo para o estagiário, aí ele não vai receber (Raul,12).

Sobre essa recusa em receber estagiários, Ronaldo usa um termo forte, para ele os professores “*tem medo da competência própria*” (Ronaldo, 1)

A ideia do estagiário como alguém que vai à escola para denunciar falhas e problemas talvez não esteja posta somente para os estagiários, mas também para os professores

parceiros. Diante dessas circunstâncias, não é de se admirar que alguns professores rejeitem estagiários em suas salas, talvez seja mais de se admirar que muitos ainda os recebam. De qualquer maneira seria preciso nos aproximarmos dos professores que não gostam de receber estagiários para compreender melhor seus motivos, o que não é objeto do atual trabalho.

Adalton refere-se a uma dimensão de prazer em seu trabalho quando encontra alunos que, segundo ele, querem estudar, não estão na escola somente para ter o diploma ou adquiriram o que ele chama de um costume ruim de ir sempre pelo caminho mais fácil:

Você encontra essas pessoas que é o que dá o prazer, o ânimo, o incentivo, o estímulo pra gente continuar. Mas encontra esses que no meio do caminho aprenderam, foram contagiados por esse costume ruim. (Adalton,2)

Uma outra maneira de considerarmos as dimensões afetivas do trabalho do professor é olharmos para suas preocupações, levando a ideia de dimensões afetivas para aquilo que nos afeta tanto positiva como negativamente. Vejamos algumas das preocupações dos professores parceiros:

a) A indisciplina

A indisciplina, como eles (estagiários) lidam com a indisciplina, a indisciplina foi o maior problema meu e eu acho que de todos os professores na sala de aula e isso é um problema que a gente só consegue melhorar com o tempo, o nosso lidar com isso só melhora com o tempo, você tenta uma coisa, tenta outra, até que você encontra o seu estilo de dar aula e vai combinar, ou você aprende a conviver com aquilo ou você cessa com tudo aquilo (Raul,6).

b) A não possibilidade de reprovar o aluno, a incompreensão ou não concordância com os ciclos

(Uma marretada de cima) Eu não posso reprovar meu aluno (Raul, 11).

Eu tenho que ter super bem documentado, o que é impossível fazer com seiscentos alunos que eu tenho, são 20 salas, 16 do Estado mais 4 particulares, então eu tenho que documentar coisas por coisas que o aluno faz, o aluno faz uma coisa você vai lá e anota, tem que fazer mais a ficha individual do aluno todo santo bimestre e para provar direitinho mesmo que o aluno não fez, tem que chamar os pais toda hora para dizer que o aluno deu uma pisada de bola, fazer o pai assinar e mesmo assim no final do ano o aluno pode pedir reclassificação, pode fazer uma prova de reclassificação e ainda passar dando risada da minha cara (Raul, 12).

[...] porque a escola não é mais valorizada, hoje eles fazem da quinta a oitava serie eles falam que não vão reprovar de ano, a reprovação é encarada como um castigo e eu não penso que a reprovação seja castigo nem prejuízo para a pessoa, então na nossa política o que acontece? A reprovação é um castigo que só prejudica a sequência da vida do aluno, então ele não é reprovado, passa de ano sem ter aprendido o que deveria ter aprendido, quando vai dar sequência no estudo o que ele não aprendeu falta (Raul,3).

[...] tem, de fato, alunos que não sabem sequer escrever, não sei porque razão eles vão passando e vão conseguindo avançar nos estudos. Você encontra os chamados analfabetos funcionais. E encontra muito a figura do copista, que na realidade não sei se o termo certo seria “copista”. Talvez [...] ele desenha o que está na lousa (Adalton, 3).

- c) As dificuldades do trabalho em conjunto, a necessidade e a dificuldade de continuidade do trabalho de ano a ano e entre os professores

[...] tem muitas particularidades, à noite por mais que você queira não é a mesma coisa que de manhã, à tarde eles já são mais infantis, quer dizer, pelo menos pra gente ter uma noção grosseira. Porque não pode acontecer o que já aconteceu aqui nessa escola: eu entrei de licença [...] e a pessoa seguiu um caminho completamente diferente [...] a gente quer mais ou menos chegar igual nos primeiros anos [...] pra quem assumir o segundo ano saber de que ponto partir não ficar tão heterogêneo (Rebeca, 3).

Não são as aulas da Rebeca. São as aulas de Física (Rebeca, 3).

Agora claro que nunca é igual porque tem classes que avançam, classes que não avançam [...] a gente tenta. O objetivo é a gente fazer alguma coisa mais organizada entre a gente (Rebeca,3).

- d) A dificuldade do aluno de copiar a matéria do quadro

Porque ele é muito mais dependente, ele foi criado para ser dependente [...] eles se comportam desse jeito, não adianta querer esconder e falar não deveria ser assim, não, eles são assim. Então a gente tem que fazer de acordo com o que eles são. Eles têm dificuldade em prestar atenção em uma resolução de exercício e ao mesmo tempo copiar, nem todos fazem, a maior parte não faz (Rebeca, 7).

- e) O cuidado com a linguagem utilizada em sala de aula para que o aluno entenda o que se quer dizer

O que aconteceu, eles (os estagiários) mudaram a linguagem, pararam. Entrou um termo que soava estranho, eles paravam e explicavam aquele termo. Aí no final, mais reações: “Agora, sim! Agora eu estou entendendo”. Mudou o jeito de explicar uma coisa. Uma tensão inicial [...] “O que é isso *tensão inicial*?” Aí, deram o exemplo de uma molinha, uma mola que você pressiona um pouquinho, ela está fazendo força para voltar, pressiona mais, a força é maior. “Opa, agora essa ideia ficou clara, agora eu sei o que é !” Então, é esse tipo de linguagem é que a gente deve buscar colocar nos temas. O (estagiário) pegou isso. Imagine outros estagiários tendo essa mesma noção. Ele pode até levar isso para a universidade e a universidade em si até mudar sua maneira de preparar o professor (Adalton, 5).

- f) O detalhamento do raciocínio para que o aluno entenda realmente o significado das fórmulas

Pois é, eu continuo usando as mesmas expressões, porém eu vou esmiuçando, vou explicando, quer dizer, eu procuro dar um ferramental mínimo, uma noção mínima do

que eu estou fazendo na lousa, certo? Tudo o que eu coloco não é simplesmente jogado e () não tem sentido nenhum. () sobre números apenas () Então eu, eu acabo me cobrando muito nesse sentido, pelo fato de eu ter sofrido muito na minha época (Anderson, 3).

- g) Uma linha coerente de conteúdo e pré-requisitos para que o aluno entenda melhor a Física

Porque eles não tinham o pré-requisito. Eu dava uma matéria, de repente o cara se enroscava numa resolução de uma equação do 1º grau e ele já deveria trazer isso lá da 6ª, 7ª série [...] Produtos notáveis, “Eu nunca vi isso” [...] Teorema de Pitágoras, “Eu nunca vi isso”. Eram frases desse tipo que eu ouvi (Adalton, 2).

- h) A falta de interesse de alguns alunos

[...] de principio quando você chega na escola, você imagina que o aluno vai ter um mínimo de interesse em estudar e no que a gente vê chega até ser absurdo para a gente, você vê que a pessoa vem e ela não quer nada com nada, não sabe nem porque está aqui ou está aqui só para conversar, só para bagunçar (Raul,2).

Eu fui bem recebido, eu sempre tive facilidade de lidar com o público e na época que eu fiz estágio, como eu te falei, era um pouco diferente, o interesse (dos alunos) era maior (Raul, 5).

- i) Tornar a discussão mais interessante para os alunos utilizando internet e outras referências

(Ao livro) Acrescenta algumas coisas, [...] outras referências, internet e tal, coisas que eu vou pegando aqui e ali, que eu vou acrescentando para deixar mais interessante a discussão. Gera alguns resultados legais, mas tem sempre dois ou três, ou meia dúzia, que participam né? Ficam espalhados pela sala e falam de um assunto aqui, o outro ali [...] (Anderson, 7).

- j) O uso de atividades experimentais com os alunos

Então eu me dedico muito à sala de aula, nossa! É quase 100% do meu tempo aqui é pensando em atividades experimentais, pensando em iniciar (Anderson, 8).

- k) As exigências dos documentos oficiais

Então a gente está brigando aí para ter dois professores até em todo o curso de física. [...] Laboratório de física, física para o terceiro ano, tentando montar uma coisa bem ampla, com astrofísica, discussão, mecânica quântica, quer dizer, incorporar coisas que... o... como é que é? Os, os planos nacionais exigem no curso de física, e que até agora a gente não tem conseguido colocar (Anderson, 11).

- l) A apreensão dos conceitos pelos alunos

Porque aí tem tudo que ele necessita saber para se deparar com um problema de dilatação térmica e a partir daí colocar na mente dele as ideias (Adalton, 2).

- m) A disseminação de suas ideias como professor

[...] é inerente a função de professor que você precise disseminar também a forma como você trabalha e essas trocas acontecem muito ricamente com os estagiários (Nilton, 4)

As preocupações que afetam o professor parceiro são de naturezas diversas e nem sempre são as mesmas que os estagiários e os professores da universidade priorizam.

Outro aspecto que marca a vivência afetiva dos professores parceiros e dos futuros professores é o fato de estarmos no curso de Licenciatura de Física e falando com professores que estão dando aulas de Física, sendo eles formados nessa Licenciatura ou não. Sobre isso, Raul, Adalton e Nilton lembram a ideia de que há uma ojeriza ou preconceito inicial em relação às disciplinas Física e Matemática, como sendo matérias muito difíceis, incompreensíveis ou antipáticas aos alunos, antipatia essa que pode se estender ao professor, embora não tenha acontecido exatamente com eles:

Tudo partiu com essa ideia da ojeriza à matemática, às exatas, essa ideia de que “Eu não gosto de Matemática”, “Eu odeio Física”, “Química não é comigo”, mas na realidade nunca tiveram um contato. Meu maior desejo era dar um meio da pessoa, do aluno ter um contato diferente com essas disciplinas. (Adalton,2)

Eu sou professor de física e quando não sou convidado para ser paraninfo sou mestre de cerimônia nas formaturas e causa às vezes certo estranhamento, porque física normalmente [...] (Nilton, 19)

Eu que dou aula de física, que é uma matéria que os alunos não gostam não se interessam, então eu não pego muito no pé da disciplina, de dar bronca, quero todo mundo quieto pronto e acabou, tem aluno que reclama nossa professor você pega leve demais com o pessoal, mas eu tenho meu jeito de lidar com isso, e se eu pegar pesado, eles já tem dificuldade com a matéria por outros motivos, e seu ainda forçar, vou perder toda a sala (Raul,6)

Dar aulas de Física tem suas especificidades como qualquer disciplina tem. Entretanto, em termos de vivências afetivas o que significa trabalharmos com uma disciplina que por princípio é considerada complicada e os alunos não gostam?

O momento atual

Uma ideia apontada pelo professor Raul e que nos parece uma característica desse nosso momento é certa desvalorização do conteúdo chamado formal, ou saber escolar

Eu acho que se deve pensar nos dois (conteúdo e habilidades), se você acumula conteúdo, mas não tem habilidade para trabalhar com ele isso não vai adiantar nada e para você desenvolver habilidade precisa trabalhar com alguma coisa, que coisa que é essa? É o conteúdo e o conhecimento, seja construído esse conhecimento, seja adquirindo esse conhecimento você precisa lidar com as situações (Raul,3).

Nas avaliações, nos materiais, você pensa no Enem, ate que agora mudou um pouco, mas não mudou muito, a exigência é puramente competência e habilidade, um aluno pode fazer um Enem sem ter estudado nada e se dar bem, não digo gabaritar a prova, mas pode se dar bem, pode se dar melhor que um aluno que estudou demais, mas não desenvolveu nenhuma habilidade, porque a prova é voltada para avaliar competência e habilidade que o aluno desenvolve. O Saesp é praticamente o mesmo modelo do Enem, captar competências e habilidades (Raul, 4).

Sobre seu próprio desempenho no Enem²⁶ e domínio de conteúdo para a prova, Raul diz:

Eu tinha, mas não tanto quanto eles, eu tinha porque eu sempre fui de estudar, eu só não me preparei para a prova, mas eu tinha certo conteúdo, tinha conhecimentos gerais, que a gente aprende vendo tv, notícias, jornais essas coisas a gente consegue adquirir várias coisas, lendo uma coisa de forma informal assim, não porque eu parei para estudar [...] escola, ajudar ajudou, mas não foi isso que determinou que eu tivesse um bom desempenho. (Raul, 4)

Embora considere que se deve pensar tanto em termos de habilidades como de competências, Raul acha que no nível de sistema de ensino temos trocado a exigência da aprendizagem de conteúdos pelo domínio de habilidades e competências:

Apesar de agora estar querendo se mudar até por causa de política mesmo, de não se exigir mais o aprendizado conteúdo e sim o desenvolvimento de competências e habilidades, mas mesmo assim não tem como fugir de um conhecimento, de adquirir um conhecimento. (Raul,3)

O que o professor chama de conteúdo nos parece ser o conteúdo mais sistematizado, o conteúdo escolar ou formal. Ele tem uma ideia de que os conhecimentos gerais são aprendidos fora da escola. Para ele a escola não contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências, visto que no seu caso pessoal a escola ajudou, mas não foi o ponto determinante de seu bom desempenho no ENEM e no vestibular.

Ainda dentro da discussão das ideias pedagógicas vigentes Nilton nos dá outra indicação sobre elas quando diz

²⁶ Enem - Criado em 1998, aplicado anualmente em todo o Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O resultado do exame é utilizado por cerca de 500 universidades como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, além de servir como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) (INEP, 2011a)

[...] uma coisa é o seu contato com o aluno, que você vê no dia a dia e vai se planejando, mas na verdade quem conduz acaba sendo o professor, por mais que você diga que não, é o professor que acaba, é ele quem (seleciona) os tópicos, é ele quem faz o encaminhamento, é ele quem faz o programa (Nilton,4)

A referência de que há uma fala que negue que é o professor quem conduz, seleciona, quem encaminha, quem faz o programa é uma referência ao construtivismo no qual, muitas vezes há uma interpretação de que não pode ser o professor quem dirige o processo, mas sim o aluno. O princípio básico que orienta o construtivismo, ou de maneira mais ampla a abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento é

que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento (MIRANDA, 2005, p.24).

É esse contexto que diz que o professor deve ser o auxiliar, não o protagonista, na construção do conhecimento pelo aluno e Nilton vai dizer que por mais que se diga que não, é o professor quem conduz, quem faz o encaminhamento e o programa.

Também exemplo do contexto pedagógico atual é a valorização do conhecimento relacionado com o cotidiano explicitado por Adalton:

Você pede pra eles ... “Olha a Física está presente no nosso dia a dia, a partir desse princípio.” . (Adalton,3)

A linguagem que o GREF usa, mais os exemplos práticos, mais o manuseio por parte deles e exemplos de aplicação no dia a dia. Acho que esse é que é o grande “X” da questão. Mostrar a Física no dia a dia de um modo que eles percebem mesmo que ela está presente. (Adalton,4)

Duarte (2010, p.37) estaca que as pedagogias contemporâneas difundem muito a ideia que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares, idéia com a qual ele não concorda:

[...] são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana. [...] Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica. (DUARTE, 2010, p.37)

Outra característica da atualidade e da escola que a aparece na fala de Nilton é a valorização do diálogo:

[...] se a gente pensa na escola, que você deva ter uma escola de qualidade, que passa por conhecimento dialogado [...] (Nilton, 14)

Essa valorização do diálogo contribui para a aceitação do construtivismo como negação do ensino tradicional. Se o ensino tradicional baseia-se na transmissão do conhecimento e a transmissão dá uma ideia de comunicação em apenas um sentido, a valorização do diálogo desvaloriza qualquer interação que seja de apenas uma via, mesmo que exista uma relação hierárquica de saberes e quem saiba mais do que outros sobre determinados assuntos e em determinadas situações.

A valorização da novidade, do novo, da mudança também é uma característica da atualidade e aparece na fala de Nilton:

[...] é inerente à função do professor que você precise disseminar também a forma como você trabalha e essas trocas acontecem muito ricamente com os estagiários, sem contar também que muitos de nós depois de longo tempo de magistério, você acaba se acomodando, se repetindo e o contato com as EDMs nos possibilitam estar sempre nos renovando, percebendo, atualizando. (Nilton, 14)

A acomodação e a repetição são vistos pelo professor de maneira negativa. Nesse sentido, o contato com a universidade, com seus professores através dos estagiários segundo Nilton permite uma renovação. O contato com o novo por si só é fator positivo rumo à renovação própria.

Ressaltamos neste tópico dois aspectos que consideramos características importantes do momento atual e que aparecem na fala de Nilton: a valorização do novo - em termos de característica mais ampla de nossa sociedade - e o ideário construtivista - reflexo e contribuinte na esfera educacional das características mais amplas do nosso contexto.

No caso, a universidade poderia mostrar as supostas novidades salvadoras que o professor da sala julga desconhecer para melhor realizar seu trabalho. Anderson explicita essa possibilidade na presença do estagiário:

(O estagiário) fica ali na dele, só percebendo reações e tal, então ele consegue naquele estado existencial de perceber algum tropeço, lapso, alguma abordagem mais interessante, um caminho mais rico. (Anderson,8)

Adalton também explicita isso quando discute o que está aprendendo com os estagiários:

Na realidade eu me entusiasmo muito pela USP. Então se vem alguém de lá, eu acho que deve ser alguma coisa muito enriquecedora e aí eu vou explorar também. Porque

eu tenho interesse de melhorar as minhas aulas. Se elas já são boas, vamos melhorar ainda mais, vamos usar o que tem de melhor, porque muita gente ainda fica para traz nas minhas aulas. Eu consigo atingir um bom número mas alguns ainda ficam para traz. De repente daria pra atingir uma porcentagem maior desses alunos. Com que? Exatamente com uma metodologia diferente que talvez eu ainda não conheça. (Adalton, 6)

Adalton exemplifica o que Pimenta e Lima (2004, p.39) chamaram de *mito das técnicas e metodologias*, apontando sua confiança que a universidade possa ter uma metodologia diferente que ele ainda não conheça e que possa ajudá-lo na solução de seus problemas na sala de aula.

Convivendo com essa valorização do novo, aparece também um certo sentimento de saudades do antigo. Rebeca e Raul falam sobre o que consideram mudanças do professorado, dos alunos, da escola:

O professorado também mudou porque é uma geração que não é mais a minha e não estou falando que necessariamente é para o bem ou para o mal, vai ter lados positivos e vai ter lados negativos (Rebeca, 7).

[...] se a gente quiser trabalhar na realidade ter uma ação, discutir sobre essa realidade, você tem que pensar diferente já, tem que agir diferente, não posso pensar como era há 25 anos atrás, não existe essa possibilidade (Rebeca, 7).

[...] eu estudava de manhã, acontecia mais com a turma da noite, a noite é um pessoal mais velho, muito aluno que não consegue se dar bem e reprova e passa para noite e ai acontece isso mesmo, mas acontecia bem menos do que acontece hoje, hoje é terrível (Raul, 14).

Rebeca nos parece um pouco mais conformada, Raul mais saudosista, mas em ambos a ideia de que antes era melhor também aparece.

Ainda dentro da questão da valorização do novo, a educação coloca seus objetivos para o futuro, seja ele qual for. Para Raul os estudos ajudarão a pessoa a chegar longe, para Adalton sua função é preparar o aluno para a vida:

[...] e através dos estudos eu sei que as pessoas podem chegar longe, podem conseguir muita coisa na vida através dos estudos, uma pessoa estuda pode ter uma vida com tudo que tem direito (Raul, 13).

(Alguns alunos só) querem o diploma. E aí a gente tenta argumentar. “Você está fazendo esse curso para conseguir uma melhor vaga no emprego, pra conseguir um salário melhor? Pra fazer um concurso lá na frente ou até fazer uma faculdade? O que você pensa? Qual sua visão crítica? Qual seu posicionamento diante de tudo isso?” Porque dar conta de “1+1” é fácil, até pra mim. Facilita até o meu trabalho. Mas agora eu tenho uma função social em relação à você. Eu preciso prepará-lo para a vida. Até te dar uma formação como cidadão. E esse “prepará-lo para a vida” é te deixar apto a melhorar de vida. Acho que essa é a função principal ou uma das principais missões da educação é dar ao indivíduo uma condição melhor de vida. Como ele consegue concorrendo com outro alguém e para concorrer ele tem que se destacar, tem que ter um preparo (Adalton,2).

Observemos também na fala de Adalton que a educação é para melhorar de vida, conseguir melhor emprego e melhor salário. Sua função como professor é preparar o aluno para a vida, o que, para ele, significa prepará-lo para a competição, para a concorrência, para destacar-se dentre outros. Essas ideias estão alinhadas com uma visão mais individualista, de um mundo competitivo que é o nosso mundo no sistema capitalista vigente. Para o professor elas alinham-se com seu desejo de cumprir sua função social para com o aluno.

Desejo, valor e compreensão

Charlot (2000) faz uma distinção em termos de sentido entre o sentido como valor e o sentido como compreensão. Tentamos observar nos dados coletados essa distinção, em que momentos os sentidos para os professores manifestavam-se mais como a compreensão do estágio e em que situações suas falas revelavam o sentido mais voltado a uma valorização (positiva ou negativa) do mesmo ou de aspectos a ele relacionados.

Observemos inicialmente alguns aspectos voltados à valorização do estágio e de elementos a ele relacionados.

Adalton expressa sua admiração pela universidade revelando um aspecto de valor pessoal sobre o que dela provém:

Na realidade eu me entusiasmo muito pela USP. Então se vem alguém de lá, eu acho que deve ser alguma coisa muito enriquecedora e aí eu vou explorar também. Porque eu tenho interesse de melhorar as minhas aulas. Se elas já são boas, vamos melhorar ainda mais, vamos usar o que tem de melhor, porque muita gente ainda fica para trás nas minhas aulas. Eu consigo atingir um bom número mas alguns ainda ficam para trás. De repente daria pra atingir uma porcentagem maior desses alunos. Com quê? Exatamente com uma metodologia diferente que talvez eu ainda não conheça. (Adalton, 6)

Observemos que o valor que Adalton expressa é por uma determinada instituição e, não necessariamente pelas possibilidades de aprendizagem de qualquer estagiário com quem entre em contato.

Considerando o professor como profissional, a possibilidade de aprender algo a partir da recepção dos estagiários, pode ser um valor que se agrega a essa atividade. Nessa direção, vejamos o que podemos apontar como aprendizagens do professor parceiro como tal.

O estágio supervisionado, como parte do curso de licenciatura, faz parte da formação inicial do professor. Entretanto, a presença de licenciandos que já exercem a profissão docente fez surgir uma ampliação da concepção do estágio para além da formação inicial como uma possibilidade de formação contínua (PIMENTA e LIMA, 2004), visto que esses professores, que já atuam na sala de aula, não podem ser considerados iniciantes, mesmo que participantes de um curso de formação inicial. Essa possibilidade de olhar de forma diferenciada para o estágio supervisionado não estaria também posta para a formação contínua do professor parceiro? Nesse sentido, é que essa categoria se apresenta. O professor parceiro também tem na participação no estágio supervisionado uma oportunidade de formação contínua.

Anderson fala sobre as possibilidades de contribuição do estágio supervisionado para ele, relacionadas com as trocas possíveis entre ele e o estagiário:

Sim, eu procuro deixar bem à vontade, então vamos lá, eu quero uma relação de troca, não quero que você dê um relatório para eu autorizar, ah não, beleza, pode mandar para frente, é isso mesmo. Não, muito pelo contrário, pode espinafrar (risos) pode elogiar, não tem problema, mas a gente tem que ter essa troca. Talvez só de física, legal. [...] no mínimo, no conteúdo. (Anderson,8)

Em vários momentos ele fala sobre essa relação de troca. Quando diz “*no mínimo, no conteúdo*” identifica que há uma possibilidade de trocas em relação ao conteúdo específico, no caso a Física e em relação a outros conteúdos ou outras observações.

Nilton, sobre as opiniões dadas pelos estagiários sobre suas aulas, diz:

[...] a gente acaba dando ouvidos a isso e a gente está aqui para experimentar (Nilton, 5).

A consideração da prática docente como espaço de experimentação é uma possibilidade de aproximação de uma prática mais emancipatória, mais crítica de trabalho. Entretanto, não podemos esquecer que, conforme Imbernón (2006, p.34), a prática profissional do professor está condicionada por uma rede de ligações de poder, ou seja, extrapola sua disposição individual. Além disso, as considerações de possibilidades da prática como experimentação, estudo, reflexão e discussão não podem também ser processos isolados e individuais, precisam ser processos constantes, sistemáticos, realizados em conjunto e dialeticamente com o grupo de professores (ibid.) para que caracterizem efetivamente uma possibilidade de prática mais emancipatória. Ainda assim, que não percamos de vista a

necessidade do envolvimento do grupo, mas sem esquecer também que se não houver a mínima disposição individual as intenções no grupo não se concretizam.

Em relação ao estagiário, o estágio tem por definição o objetivo de ser um momento de aprendizagem para ele sobre a docência vista na sala de aula. Mas em relação ao professor que recebe esse estagiário, o que esse professor considera que aprendeu?

O professor Adalton diz que após conversas com os estagiários sobre a relação da Física com a Matemática, preparou o que ele chamou de uma aula mais econômica:

Eu acho que a gente está indo num caminho muito bom. Eu já tenho preparado, depois disso, algumas aulas buscando mais uma parte resumida, uma parte que eu penso que o aluno vai realmente precisar, vai necessitar daquilo, o básico, o necessário e depois um exercício que não leve mais tanto cálculo. Tem cálculo também, mas que leve, à princípio, à aplicação do conceito. [...] De pegar a linguagem do livro didático e preparar uma aula mais econômica, porém rica em conteúdo (Adalton, 7).

A criação de um material mais sintético é uma aprendizagem em termos de docência, uma reorganização da prática pedagógica coerente com as preocupações do professor - que o aluno possa copiar a matéria e entender minimamente os conceitos apresentados.

Rebeca também citou uma oportunidade de aprendizagem relacionada com materiais, mas no caso do estágio desenvolvido em sua escola foram os estagiários que trouxeram materiais diferentes para serem usados em experimentos com os alunos:

Nesse padrão de usar o laboratório, eles ajudaram muito. Eu também aprendi muito com eles. O ano que vem quando eu assumir meu novo cargo, eu já consigo fazer mais experimentações tomando como base tudo o que eles fizeram (Rebeca, 14).

Ela também vai dizer do contato com um site que é uma referência para o desenvolvimento de materiais que podem ser usados nas aulas, mas que é preciso começar para adquirir confiança e o contato com o trabalho dos estagiários ela considerou um desencadeador:

E é também do site do PROFIS, mas acho que você tem que começar a fazer para você pegar o jeitão e a confiança. ... Porque dá um start ... empurra um pouco (Rebeca, 14).

Há uma indicação na fala de Rebeca de uma evolução, um avanço em termos de sua autonomia no uso das experiências propostas pelos estagiários e sua utilização com seus alunos:

Então de início o primeiro ano, eu não fazia as experiências, eu via eles fazendo e depois eu reproduzia. [...] Agora eu já consigo assim, mais ou menos fazer sem eles (Rebeca, 9).

Às vezes não vem o estagiário e eu levo eles no laboratório. [...] Com o kit eu faço, porque assim, na outra escola não vai ter isso, então muitos kits eu vou conseguir reproduzir em casa com o material que eu tenho e fazer com eles também (Rebeca, 9).

Outra indicação de evolução é o melhor uso de alguns materiais que ela já possuía, além da inclusão de uma outra experiência:

Acho que eu só aproveitei melhor o que já tinha e usei como experiência. [...] Eles tinham alguns resistores já definidos, então eu fiz outras montagens com os mesmos resistores. [...] Não tinha como experiência usar limalha de ferro ... então eu fiz aqui que é um material do laboratório atual que ainda sobrou. [...] Fiz a experiência do Oersted que é fácil você pega uma pilha e vê que a bússola gira (Rebeca, 9).

Isso não faz parte do material deles (estagiários), mas eu adaptei e usei aqui que é bem mais fácil, só que é mais demonstrativo[...] Porque eu usei uma (bússola) só. Não usei uma por grupo. [...] Agora eu posso fazer o ano que vem passar mais bússolas, instalar mais ímãs e fazer uma coisa que cada grupo vai dizer o que fez (Rebeca, 9).

Anderson citou dois exemplos de estagiários que exerciam atividades diferentes da docência. Um deles trabalhava em uma operadora de celular e o outro na Sabesp. Para cada um deles Anderson propôs como tema a ser desenvolvido na aula, assuntos relacionados com seus trabalhos. Sobre a apresentação sobre radiação eletromagnética feita pelo estagiário que trabalhava com celulares, Anderson afirma:

Ah, foi super legal. Eu, pelo menos, gostei da apresentação, aprendi (Anderson, 2).

Entretanto, Anderson também generaliza sua aprendizagem em sala de aula quando diz que aprende diariamente. E indica uma situação mais específica de aprendizagem quando um aluno faz uma pergunta que ele não sabe na hora:

Ah sim. No fundo eu aprendo todo o dia aqui, toda a aula. [...] Eu tenho estudante que está lá de olho, pegando e conectando as coisas, e chega uma hora ele faz uma pergunta e eu: opa, estou meio desarmado agora, preciso estudar. Então ali, quando eu não consigo responder na hora, então eu coloco para[...] quer dizer, nessas questões eu também estou aprendendo. Eu estou, eu vivo aprendendo. (Anderson, 2)

Nessa direção ele ressalta a possibilidade de aprendizagem sobre a docência com seus próprios alunos não sendo assim, obviamente, uma característica exclusiva da relação com os estagiários, coerente com as ideias de Freire (1996, p.23) quando ressalta que

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Entretanto, como são diferentes sujeitos – professor, aluno e estagiário-, também as aprendizagens que ocorrem são diferentes. O estágio é um contexto de socialização profissional. O professor e o estagiário, quando pensamos os dois como professores, um profissional e o outro em formação, aprendem entre si e com os alunos sobre a docência, além de conteúdos específicos. Embora em termos de conhecimentos específicos espera-se que o professor saiba mais do que seus alunos, em termos de docência a aprendizagem proporcionada pelo contato com os alunos é contínua, entretanto sem prescindir do aprendizado teórico sobre a mesma. Os alunos aprendem com seus professores além de conteúdos específicos também sobre a docência, sobre o trabalho e sobre o mundo (ARENDDT, 2001).

Ao pensarmos no sentido do estágio supervisionado não nos parece que essa discussão passe pela questão da compreensão do mesmo. O professor parceiro sempre tem alguma compreensão do que seja o estágio e para que ele serve - se não há a ideia clara para a formação do licenciando, pelo menos para o cumprimento de uma exigência para a conclusão do curso -, porque, se ele dá aulas, teve que no mínimo cumprir o estágio como obrigação burocrática. Vejamos agora alguns pontos específicos sobre o estágio supervisionado tratados pelos professores parceiros que demonstram aspectos dessa compreensão que têm do mesmo.

O estágio para Nilton relaciona-se com a formação e com o início da carreira docente. O professor fala da necessidade da formação contínua e que essa formação deve fazer parte da sua carreira profissional:

[...] eu sempre pensei no estágio dessa forma, [...] recebi estagiário desde sempre, eu acho que é mais do entendimento mesmo do que é a sala de aula, do que é ser professor, professor é uma carreira, qualquer que seja a profissão que você abrace você tem que estar sempre se formando e que estágio é parte da sua formação, eu acho que minha postura frente ao estágio é entender que o estágio ele deve fazer parte da formação dos professores e que o professor vai estudar sempre, tem que fazer parte da sua carreira como um todo, você não pode parar de estudar, de refletir sobre sua prática, o meu entendimento de estágio tem muito haver com esse meu entendimento da carreira de professor, muito mais do que da formação (Nilton, 17).

O professor aponta para a valorização da formação continuada como necessidade da profissão e o estágio como sendo o início dessa carreira.

Nilton diz que na área de Ciências Naturais eles têm combinado, já há muitos anos que o estágio não pode ser somente de observação.

Porque assim, a gente, para nós do grupo ciências naturais, vir e fazer simplesmente a observação, ele vai fazendo anotação da forma como professor x está dando aula, tá certo? E não sei se isso contribui de fato para a formação dele, então a gente procura

aliar essa observação de um profissional que já dá aula há algum tempo, com a própria regência, então vai ser muito mais eficaz se ele puder implementar aquilo que ele está aprendendo na metodologia, de ele tentar colocar em prática (Nilton, 2)

A idéia de observação, imitação do professor mais experiente aparece aliada com a idéia do estágio como espaço de aplicação do que o estagiário está aprendendo no curso de formação. Entretanto, os professores consideram que a observação sem a regência não contribui para a formação do estagiário. Idéia com a qual Rebeca também concorda:

Ele (o estagiário) está aprendendo a ser professor, então eu acho que o que o ajuda é essa intervenção. Ele aprender ter confiança em dar aula, por isso que eu prefiro que não seja observação. Mas não sou contra a observação, porque ele também está vendo coisas que estão rolando lá que pode ser que eu não esteja percebendo. Mas o que é legal é o seguinte: eles escolheram a experiência, eles vão lá. De início eles não querem falar com a turma, eles só querem explicar nos grupos, aí eu faço junto. Depois eles começam a ser mais hábeis na própria apresentação para os vários grupos, depois eles começam a ser hábeis em colocar pontos lá na frente (Rebeca, 11).

Ronaldo tem uma posição um pouco mais radical e diz cobrar algum tipo de intervenção e não aceitar estágio somente de observação:

Cubro [...] cubro a pessoa fazer [...] não vai chegar aqui na minha aula e ficar dando risada da minha cara (Ronaldo, 7).

Os professores do grupo do professor Nilton resolveram também estabelecer outros combinados internos, além da necessidade de intervenção, independente da orientação vinda da disciplina de estágio do licenciando:

- a) Ele tem que participar de reuniões semanais com o professor da sala:

O estagiário tem que se comprometer a ter uma reunião semanal com a gente, uma hora por semana, horário a gente combina e em algum momento do período ele vai ter que fazer uma intervenção. (Nilton, 2)

Essa exigência não é somente do grupo de Ciências, já que dentro das atribuições do professor fora da sala de aula deve existir um período para uma reunião com os estagiários de sua disciplina.

- b) O estagiário tem que acompanhar a turma pelo menos durante todo o semestre no qual estão estagiando:

[...] como Metodologia tem uma carga de estágio um pouco maior a gente fala que independentemente de terminar o tempo, a hora de estágio deles, eles têm que acompanhar o semestre, para que eles tenham contato, para que eles percebam, para que eles possam diluir ... a participação deles no estágio. Porque a gente teve aqui momentos em que os estagiários vinham assim, uma semana e assistiam a todas as

aulas e aí acabou não tinha essa interação, então a gente via que não era profícuo (Nilton, 2).

Anderson e Adalton também firmaram combinados com os estagiários. Anderson faz questão que o estagiário acompanhe uma turma assiduamente e também que prepare pelo menos uma aula. Adalton, ao contrário, sugere que o estagiário passe por diversas turmas, mas também solicita que ele prepare “*uma aula dos seus sonhos*”.

Sobre a escolha de temas para as aulas, Anderson, Nilton e Adalton determinam o que os alunos deverão discutir em suas salas. Rebeca e Raul preferem deixá-los mais à vontade:

(Sobre os estagiários discutirem um tema completamente fora do planejamento do professor) Se eles querem aplicar aquele conteúdo, tudo bem [...] É claro se não for atrapalhar demais, a pessoa chega e fala: eu quero usar 20 aulas para fazer. Eu não posso abrir mão de 20 aulas, a gente chega num acordo, eu falo: faz um projeto para tantas aulas, mas o projeto, o que eles vão trabalhar, o que desejam trabalhar é por conta deles (Raul, 5).

Raul e Adalton vão falar de frustrações nos contatos iniciais com a sala de aula e de situações que não são vistas quando se é estagiário, só são sentidas quando efetivamente se é professor. Adalton atribui as frustrações a uma realidade escolar muito difícil e a uma distância entre a teoria vista na faculdade e o dia a dia escolar. Raul atribui essa diferença entre o estágio e a prática também a mudanças muito rápidas na escola:

eu vi um pouco no estágio, mas não da forma que era realmente, a forma que é realmente só quando virei professor de sala (Raul,2).

[...] porque as coisas mudam muito rápido, na época que eu fiz estágio era uma realidade parecida com a nossa, mas não era tanto quanto é hoje (Raul,3).

Porque de repente ele (o estagiário) está tendo lá matérias, disciplinas que mostram pra ele um mundo que ele vai chegar aqui fora e vai levar um choque logo de cara. O estágio é importante a meu ver pra isso, pra ele já ir pensando, ir se medindo, será que é exatamente o que estou vendo lá? O que eu vi lá, estou vendo aqui na prática, está diferente e aí ele vai usar o que ele está aprendendo, trazendo para essa vida prática, que eu creio que como educador que ele procura ser, ele conseguirá maior êxito (Adalton,1).

E eu confesso que a minha experiência mesmo estando preparado, mesmo estando com esse “ouvir falar” ainda foi um choque maior (Adalton, 1).

Eu vi (no estágio), mas era uma coisa passageira que não deu pra pegar a fundo, quando você pega um giz, quando você prepara uma aula achando que você vai encontrar um pessoal que está ali com todos os pré-requisitos para aquela disciplina, [...] e aí você se depara com algumas surpresas que são desagradáveis porque não deixam de frustrar. Frustração houve, mas eu talvez por já partir do princípio que eu queria trabalhar, fazer alguma coisa de tal forma que modificasse isso (Adalton,1).

Além do estágio de observação, os professores falam sobre os minicursos propostos pelos professores das disciplinas de estágio. Os professores apontam alguns problemas nessa modalidade de estágio:

- a) A frequência é comprometida por acontecer no contra turno:

(Sobre os minicursos) Vem pouco, mas vem. Isso não é de se estranhar porque eles moram longe, eles não são daqui, são de Campo Limpo, Embu[...] (Rebeca, 11).

- b) Há a necessidade de uma organização e de recursos materiais que nem sempre a escola tem disponível:

(Sobre o Projeto que os alunos trazem do minicurso) [...] pelo menos para eu saber o que eles vão passar no minicurso, tinha quantas semanas. Porque eu preciso saber que turma a gente vai chamar, vocês querem chamar no sábado, vocês querem chamar fora do horário; vão para o laboratório; precisam de áudio? Porque às vezes eles vêm com coisas assim visuais e a gente tem que garantir que esse minicurso seja mais proveitoso possível (Rebeca,13).

- c) Corre-se o risco de uma desarticulação entre os mini cursos e o trabalho desenvolvido na escola e mesmo entre minicursos dentro da mesma disciplina:

(Sobre a escolha dos temas) Eles escolhiam, apenas assim coincidiu de dois mini cursos serem parecidos e eu falei: “Olha para mim não tem problema, mas um outro grupo já apresentou esse tema , então vocês decidam se querem manter, se querem montar um outro [...]” Porque as vezes um minicurso não atende a todos os alunos, essa escola é grande pode ter outro, então deixei eles também livres (Rebeca, 13).

- d) Afastam-se do objetivo de colocar o aluno em contato com o cotidiano escolar como formação para o trabalho docente:

[...] nos dois últimos anos a escola passou por uma grande transformação, e a questão do estágio ela ficou um pouco perdida, num primeiro momento a escola e a faculdade de educação pensavam no estágio como atividades extracurriculares e ter estágios tudo na forma de contra turnos, de mini cursos, no pensamento de uma ocupação maior da escola pelos alunos em momentos de não aula regular e isso fez com que os estágios se diluíssem um pouco e tivessem um outro viés por alguns momentos nos tais mini cursos ou cursos de contra turno, fugiu um pouco do meu entendimento de estágio enquanto formação, então eu acho que este ao particular, a gente espera que no próximo haja uma retomada para que os estágios sejam mais[...] (Nilton, 20).

[...] o ano passado a gente quase não tinha estagiário nas aulas regulares, para este ano já começaram a voltar, os professores de metodologia perceberam de alguma maneira que alguns mini cursos fracassaram (Nilton, 21).

Ainda que pesem problemas e riscos sobre os estágios baseados na observação ou nos minicursos, cada uma dessas modalidades de atividades tem também possibilidades de

contribuir para a formação do futuro professor. Nas atividades de observação, conforme já discutimos anteriormente, o planejamento e o encaminhamento das mesmas são o diferencial. Como é o que observar e o que fazer a partir do observado dão o tom das possibilidades formativas da atividade. No caso dos minicursos, a possibilidade de ser uma atividade introdutória, que coloca o estagiário em contato com atividades da sala de aula, mas de forma mais simplificada pode ser também uma possibilidade de iniciação.

Assim, pensar nos sentidos do estágio supervisionado passa tanto pela compreensão que os professores tem sobre ele, assim como pelo potencial de formação que ele tem para o professor como um valor do mesmo em termos de carreira e profissão.

A relação universidade-escola

Mesmo na escola na qual a distancia entre uma universidade e a escola não é física e nem institucional, uma distância em termos de contato e possibilidades de troca mais efetivas se apresenta. O que não se dirá ao considerarmos as escolas nas quais a distância física e institucional é um obstáculo objetivo?

Nilton, professor de uma escola de aplicação de uma universidade conhece os professores das disciplinas responsáveis pelo estágio, entretanto, não há entre eles um contato sistemático para conversas ou discussões sobre o estágio supervisionado. Talvez estejamos vivendo um processo pautado na naturalização do processo de estágio, ou seja, tem-se a impressão que não há o que conversar sobre o estágio, principalmente com professores que tem o hábito de recebê-los em suas salas. Entretanto, Nilton vai comentar, por exemplo, sobre a diferença de tempos entre a escola básica e as disciplinas da universidade. Enquanto na escola os períodos são anuais, na universidade as disciplinas são semestrais, o que impõe aos estagiários um ritmo diferente de trabalho e desenvolvimento das atividades na escola:

[...] como (a disciplina) Metodologia tem uma carga de estágio um pouco maior a gente fala que independentemente de terminar o tempo, a hora de estágio deles, eles têm que acompanhar o semestre, para que eles tenham contato, para que eles percebam, para que eles podem diluir né a participação deles no estágio, porque a gente teve aqui momentos em que os estagiários vinham assim, uma semana e assistiam a todas as aulas e ai acabou não tinha essa interação, então a gente via que não era profícuo (Nilton, 2).

Não é somente o tempo objetivo – período anual na escola básica, disciplinas semestrais na universidade -, que são diferentes. A perspectiva histórico-temporais de cada uma das instituições também não é a mesma, pois:

o conhecimento produzido na universidade é para amanhã, enquanto que o tempo da docência e da gestão educacional é para ontem. [...] A escola precisa de respostas imediatas e continuadas que não podem esperar, enquanto que a universidade necessita maturar o conhecimento, refletir, digerir adequadamente os conceitos para a produção de “novos” conhecimentos (XAVIER, 2008)

Anderson, sobre a universidade, fala a título de sugestão que gostaria de participar de uma discussão sobre os relatórios e trabalhos desenvolvidos na sua sala. Desconhece o que é feito com os relatórios elaborados pelos licenciandos e gostaria de ter um retorno:

Eu percebo que estagiário pega o material, recolhe o material, faz o relatório, manda para o professor, o professor devolve para ele observar, os argumentos e tal, observar o assunto e depois ele faz o relatório final e fica, fica por isso. Quer dizer, o professor, que foi analisado, que esteve presente, enfrentando leões, e tal, ele não, ele não participa pelo menos de uma discussão final. Ah, concluímos que foi [...] então essa conclusão, pelo menos nisso... (Anderson,12).

Rebeca acha que há professores na universidade que pautam seu trabalho na escola que conheceram como alunos ou na educação de sua época:

[...] era muito mais fácil trabalhar como professora há 25 anos atrás. [...] As pessoas que estão na universidade e que comparam tudo tomando como molde o que era a educação na sua época, estão mais por fora que “umbigo de vedete” (Rebeca, 7)

Há um reconhecimento geral de que nossas experiências como alunos influenciam em nosso trabalho como professores. Carvalho e Gil-Pérez (2000, p. 26) apontam que um obstáculo para o desenvolvimento de atividades docentes inovadoras e criativas procede daquilo que os professores já sabem, do que a autora chama de pensamento docente de senso comum. A influência dessa formação incidental é grande porque

responde a experiências reiteradas e se adquire de forma não reflexiva como algo natural, óbvio, o chamado “senso comum”, escapando assim à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo. (ibid.)

Rebeca diante da distância ente a universidade e a escola, acha que há professores na universidade para os quais essa influência de seu conhecimento inicial sobre a escola não foi superado. Esse olhar da professora sobre o professor da universidade pode ser entendido como revelador de sua percepção da distancia entre a universidade e a escola ou da inadequação das propostas da universidade para a escola. Entretanto, concordamos com

Orquiza de Carvalho (2005, p.134) quando ressalta que a própria decodificação dos saberes acadêmicos pelos professores da escola, implica a construção de um quadro teórico-metodológico próprio, que lhes permite não somente compreender o ponto de vista acadêmico, mas lidar com a complexidade de seu cotidiano escolar. Conforme o exemplo de Rebeca, acrescentamos que o professor decodifica não somente os saberes acadêmicos, mas também mais especificamente as posturas dos professores universitários, construindo explicações para também compreender os sujeitos.

Capítulo VI - Sentidos do estágio e implicações para a formação docente

A elaboração do sentido pode ser encarada como um parente da criatividade
(BARTH, 1993, p.53).

Que sentidos do estágio supervisionado podemos sintetizar a partir das idéias dos professores parceiros? Identificamos cinco sentidos: o estágio como espaço de trabalho coletivo; como espaço de formação; o estágio como espaço de satisfação de uma necessidade não individual do professor parceiro; como momento de reflexão sobre o próprio desenvolvimento profissional do professor parceiro e finalmente, o estágio como espaço de aproximação da universidade com a escola.

O estágio como um espaço de trabalho coletivo.

Se considerarmos o trabalho coletivo como simplesmente o oposto do trabalho individual, o estágio é um espaço de trabalho coletivo porque nele se encontram diversos atores, no mínimo, o estagiário, o professor da escola básica e o professor da universidade. Entretanto, fugindo dessa definição simples, se considerarmos o estágio dentro da formação inicial docente, o estágio é o primeiro espaço de trabalho que o licenciando participa, desconsiderando obviamente os licenciandos que já exercem a profissão. E, se o trabalho coletivo for mais do que um trabalho em conjunto, esse espaço de trabalho inicial pode ser realmente coletivo.

No trabalho coletivo, ao contrário do trabalho fragmentado e parcelado, há a contribuição de todos no todo e de todos no trabalho de cada um. A especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre dela visando finalidades comuns (PIMENTA, 1993). O espaço de trabalho coletivo é um espaço de interação, lugar onde ações acontecem para e com os participantes do mesmo.

Espaço coletivo é um espaço de relações. Nesse espaço compartilham-se ou põem-se em cheque as angústias, queixas e preocupações que são individuais e simultaneamente construídas no grupo. As decisões relacionadas ao grupo afetam todos os envolvidos no grupo, tendo-se consciência disso ou não.

Os professores parceiros realizaram ações em conjunto *com* e voltadas *para* os estagiários. Foram estabelecidas relações diversas entre os estagiários e os professores parceiros, relações diferentes quanto à posição hierárquica, reciprocidade, papéis e objetos de

relação (Quadro 1). Também no espaço do estágio supervisionado os professores percebem que suas decisões envolvem todo o grupo escola - Rebeca não decidiu sozinha sobre a participação no estágio proposto pela disciplina do Instituto de Física -, ou têm uma visão mais ampla de seu compromisso com a profissão - Nilton se recusa a assinar um estágio que não aconteceu.

Outros trabalhos falam sobre o desenvolvimento de ações de acompanhamento e orientação dos professores parceiros nos estágios (WINCH et al.,2006; XAVIER, 2008). No caso do trabalho desenvolvido por Winch et al. (2006), não foram percebidas pelos pesquisadores evidências das formas desse acompanhamento do estagiário pelo professor parceiro, além de não terem também obtido por parte dos estagiários participantes de sua pesquisa a explicitação da importância de algum eventual auxílio prestado pelos professores regentes para a realização de suas atividades docentes no estágio. No nosso caso, vários exemplos de ações de acompanhamento ou auxílio foram declaradas pelos professores parceiros entrevistados. O que acreditamos podermos questionar tanto no trabalho de Winch et al (2006) como no nosso é o grau de sistematização, aprofundamento e envolvimento dos professores parceiros nessas ações de acompanhamento e auxílio. Grau esse que consideramos relacionado à desarticulação institucional entre as instituições formadoras e a escola básica (WINCH et al.,2006, p.8) e às condições concretas para a efetivação desse acompanhamento.

Para Azanha (2001, p.18) na escola pública brasileira sempre houve pouca compreensão do caráter coletivo do trabalho escolar. A idéia da boa escola sendo mais do que a reunião de bons professores, tem sido de difícil penetração nas práticas escolares, provavelmente, segundo o autor (ibid.), como reflexo de uma concepção que focaliza o trabalho docente na relação professor - aluno. Entretanto, a dificuldade com o trabalho coletivo não é uma exclusividade da escola básica, pois

nos próprios Departamentos de Educação das Universidades, nos próprios cursos de Pedagogia, e nos demais cursos de licenciatura, a idéia de trabalho coletivo não penetrou. É nítida a tendência de cada professor tratar de cuidar da sua disciplina, alheio a qualquer perspectiva mais ampla de formação do aluno – futuro professor -, e ao projeto pedagógico do curso como um todo (LEITE e DI GIORGI, 2004, p.5).

Assim, o estágio pode ser visto como um espaço de trabalho coletivo simplesmente porque ali ocorre o encontro entre professores e estagiários ou pode ultrapassar essa idéia de

simples junção na direção da possibilidade de um trabalho em conjunto com finalidades em comum. Ainda segundo Leite e Di Giorgi (2004, p.5),

se é verdadeira a máxima educacional de que se educa muito mais pelo exemplo – entendido não como um modelo, mas como uma referência ética e científica - do que pelo discurso, como se pode esperar do futuro professor que leve a sério a idéia de trabalho pedagógico coletivo e projeto político – pedagógico? É necessário que as instituições formadoras de professores repensem as suas práticas para atuar de forma positiva na formação de educadores efetivamente convencidos da necessidade do trabalho coletivo na escola

Podemos questionar essa idéia de necessidade do trabalho coletivo na escola retomando a discussão feita anteriormente sobre os esquemas básicos propostos por Leontiev (1983) para expressar a conexão entre atividade e necessidade. Em um deles, o autor representa necessidade-atividade-necessidade, produzindo a idéia que a necessidade é o ponto inicial da ação. No outro, um esquema cíclico, o autor representa atividade-necessidade-atividade, no qual o curso geral das necessidades humanas começa pela ação humana. As dificuldades da efetivação de um trabalho coletivo podem estar relacionadas com qualquer um dos dois esquemas. Não há inicialmente a necessidade de um trabalho coletivo e o tipo de trabalho ou atividade que se produz a partir dessa não necessidade também não tem gerado essa nova necessidade. Se considerarmos o segundo esquema, o tipo de trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas e nas universidades prescinde do trabalho coletivo. Nesse sentido, percebe-se o trabalho coletivo associado a motivos compreensíveis para sua satisfação, mas não eficazes, diante da constatação das dificuldades presentes na sua consecução tanto na escola como na universidade. Cabe aos envolvidos – escola básica e instituição formativa -, o questionamento do tipo de atividade que se quer efetivamente realizar e principalmente seus objetivos, considerando não só os objetivos finais, mas todo o processo de consecução do mesmo.

Libâneo (2004, p.234) sobre a cultura colaborativa diz que ela é a síntese dos elementos que asseguram a relação entre a organização escolar e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Se pensarmos nessa cultura colaborativa no estágio supervisionado, ela deverá ser a síntese dos elementos que asseguram a relação entre as organizações escolares envolvidas – universidade e escola básica-, e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos- professor parceiro, professor universitário e estagiário. Quando o professor parceiro desenvolve ações junto com o estagiário ou para apoiá-lo ou quando o estagio torna-se um momento de aprendizagem para o professor

parceiro, ainda que pontualmente, há uma possibilidade de constituição desse espaço coletivo que vai além da simples união das pessoas espacialmente na direção da constituição de uma cultura colaborativa.

O professor parceiro desenvolveu diversas ações como tal, e nessa direção identificamos pelo menos dois tipos delas, as ações de substituição e as ações de apoio.

Chamamos de ações de substituição aquelas que o professor parceiro realiza para o estagiário, mas que o mesmo deverá realizar sozinho quando estiver exercendo a docência já como profissão. Por exemplo, a escolha do tema da aula ou o controle dos alunos durante a aula. Já as de apoio do professor parceiro são aquelas nas quais ele ajuda o estagiário nas ações que ele deve realizar como se fosse professor. Uma das diferenças entre o estágio e a vida profissional é a substituição das ações de substituição pelas de apoio, ainda que as ações de apoio muitas vezes também não ocorram no cotidiano docente.

A possibilidade de troca de ações de apoio são uma das características do trabalho coletivo, no qual as ações de substituição deixam de existir ou só existem em situações especiais e de exceção.

As orientações legais apontam explicitamente para a necessidade que a organização curricular das instituições formadoras de professores observe o preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002b). Novamente, ressaltamos a idéia que o estágio supervisionado é um espaço já posto de desenvolvimento de relações entre universidade e escola, professores universitários, estagiários e professores das escolas básicas. Assim, a atenção para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho de equipe reais pode ser reforçada dentro desse espaço no qual um tipo de trabalho e contato já se desenvolve e que pode ser um espaço de trabalho coletivo, e, em certo aspecto, há o desenvolvimento de ações e a possibilidade de que se constitua como tal, por ser um trabalho desenvolvido em conjunto, com potencial de ganhos e benefícios para todos os envolvidos.

Os limites em termos da consideração do estágio como espaço de trabalho coletivo são os mesmos limites dessa mesma consideração nos diversos outros espaços possíveis. É difícil a concretização do trabalho coletivo na escola básica e na universidade, conseqüentemente, não será também fácil a concretização do estágio como um espaço de trabalho efetivamente coletivo, embora em todos esses espaços o trabalho dependa de diversas pessoas. A consciência dessa dependência e as intervenções para que esse trabalho em conjunto

constitua-se em uma cultura de colaboração efetiva ou numa parceria é a essência do problema e dos limites do mesmo.

Entretanto, em termos de possibilidades, o professor parceiro interagindo com o estagiário de forma que essa interação possa ser considerada um trabalho coletivo, é uma possibilidade de se pensar e intervir mais efetivamente nesse espaço como tal, e dentro dessa possibilidade contribuir a partir de necessidades criadas para a reorganização das instituições na direção da constituição de uma cultura mais colaborativa.

Trabalho coletivo requer comunicação, disposição para o trabalho em conjunto, ouvir o outro, considerar a opinião, os interesses e as necessidades de todos os envolvidos. Há de se propor efetivas oportunidades de encontro, atividades em conjunto e ações para o conhecimento e envolvimento de todos.

Em relação ao estágio, a noção de trabalho coletivo também há de ser a articuladora do contato entre a universidade e a escola visto que os atores individualmente não podem dar conta das possibilidades de formação, mas coletivamente tem-se um ganho na ligação. Isso significa a criação de espaços para o contato com o professor parceiro. No processo de estágio supervisionado o estagiário tem uma oportunidade ímpar de formação e o professor parceiro uma possibilidade de ampliação de sua própria formação. Entretanto, conforme Imbernón (2006, p.69),

a colaboração [...] no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Instrumentos intelectuais que deveriam ser desenvolvidos com a ajuda dos companheiros, o que deveria ser facilitado por meio de mecanismos e processos de formação permanente dos professores [...] esta sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que o sustentam

Assim, tanto a oportunidade quanto a possibilidade de formação proporcionada pelo estágio supervisionado podem passar despercebidos pelos envolvidos no estágio. O estagiário por estar em processo de formação. O professor parceiro por ter usualmente o recebimento do estágio como uma atribuição a mais, na qual a sua formação e a do estagiário não são prioridade no seu trabalho. Além disso, o professor parceiro habitualmente não tem condições e a possibilidade de desenvolver os instrumentos intelectuais citados por Imbernón (ibid.), que possam contribuir para uma análise das potenciais situações de formação para transformá-las

efetivamente em um conhecimento profissional coletivo, ou seja, um avanço de aprendizagem de ambos sobre a docência. O professor da universidade tem condições e mais acesso a esses eventuais instrumentos, entretanto, em grande parte das situações, não está presente na sala de aula junto com o estagiário e tem poucas condições para um acompanhamento mais de perto dessas atividades em contato com o professor parceiro. Assim, o risco de um trabalho fragmentado se coloca e a necessidade de articulação e oportunidades de contato colaborativo e um trabalho efetivamente coletivo se impõe.

Considerando as relações discutidas anteriormente entre teorias educativas, ações educativas concretas e políticas educacionais e gerais (Fig.3), a universidade e a escola básica podem começar pelas ações educativas concretas sem esquecer que elas têm seus limites nas políticas educacionais e gerais, mas sem esquecer também que dentro dessas políticas há um campo de atuação e de concretização de ações, como por exemplo a promoção de seminários ou encontros diversos envolvendo as escolas básicas e as instituições formadoras; retorno sistemático da documentação produzida pelo estagiário no estágio supervisionado e discussão da mesma incluindo o professor parceiro (BUENO, 2009), além dos projetos desenvolvidos em conjunto (MOURA et al, 1999; FUSINATO, 2005).

O estágio como um espaço de formação.

O estágio como exigência da formação inicial deve ser obviamente um espaço de formação do estagiário. Dizemos que esse é um sentido que o mesmo efetivamente pode ter para o professor parceiro é levantarmos a questão que o estágio pode não se constituir em um espaço de formação de fato, transformando-se em um espaço burocrático, de cumprimento de uma exigência legal para a obtenção de um diploma. Considerar o estágio um espaço de formação requer pensarmos também de que características nos falam os professores parceiros das concepções de formação e de estágio envolvidas nesse espaço. Além disso, o estágio pode concretizar-se e ampliar-se não somente como espaço de formação do estagiário, mas também do professor parceiro e do próprio professor universitário no exercício de suas funções de formador.

Os motivos dos professores para receber estagiários podem ser classificados em pelos menos dois grandes grupos: um deles ligado à prática como espaço de amadurecimento profissional. O outro baseado na visão que esses professores tem da separação entre teoria e

prática, ainda presente nas licenciaturas, tendo o estágio como um espaço de formação que possibilita alguma aproximação entre elas.

O professor desenvolve ações que apontam para uma possibilidade de sua atuação como formador, orientando o estagiário, preocupando-se com aspectos do trabalho docente que extrapolam a sala de aula, demonstrando inclusive seu compromisso com essa formação. Nas relações que se estabelecem entre professor parceiro e estagiário, o professor parceiro assume, dentre outros, o papel de par mais experiente, de formador e até de professor do estagiário. Esse espaço é para o professor parceiro um espaço de formação no qual ele pode contribuir ensinando o estagiário sobre diversos aspectos da profissão docente: o contexto, os alunos, os conteúdos escolares, o planejamento, os erros etc.

Cada um desses aspectos e as possibilidades de tratamento que cada professor parceiro pode a ele dispensar é fonte de reflexões que revelam concepções de prática, de formação e do contexto de desenvolvimento da prática docente.

Considerando a formação como um processo de humanização (CHARLOT, 2000; RIGON et al,2010) que extrapola a transmissão de informações, Imbernón (2006, p.14) lista algumas evidências que considera elementares e que permitem que se reflita sobre as mudanças que deveriam ser estimuladas em uma formação que beneficie o conjunto de professores. São elas que o professor possui conhecimentos subjetivos e objetivos; a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear; a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e, finalmente, a aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo, adaptativo e experiencial. Olhemos um pouco para cada uma dessas evidências no contexto do estágio supervisionado:

- O professor possui conhecimentos subjetivos e objetivos

Se a perspectiva técnica e racional valorizava os conteúdos científicos e psicopedagógicos, hoje, considera-se os conhecimentos tão importantes quanto as atitudes. Em que pese o cuidado para não se desvalorizar o conteúdo ao valorizar as atitudes e o exemplo (ARCE,2005) é necessário desenvolver uma formação em que trabalhar atitudes seja tão importante quanto o restante dos conteúdos (IMBERNÓN, 2006, p.16). O estágio como um espaço de formação tanto do professor parceiro quanto do estagiário é um local

privilegiado para a realização dessa formação visto que a aprendizagem de atitudes não se faz da mesma maneira que a aprendizagem de conteúdos disciplinares, pois

o que é preciso primeiro aprender para fazê-lo, aprendemos fazendo-o, tal como nos tornamos construtores construindo, ou tocadores de cítara tocando. Assim também, realizando ações justas ou sábias ou fortes tornamo-nos sábios, justos ou fortes (ARISTÓTELES apud CARVALHO, 2002, p.19)

Assim, um espaço onde se vive a prática docente e existe a possibilidade de se pensar nessa prática pode contribuir no desenvolvimento dos conhecimentos subjetivos e objetivos. O estágio é um espaço de formação para o estagiário e o professor parceiro no qual a sala de aula deixa de ser somente espaço de formação e trabalho para ser objeto de estudo, de análise, de investigação e interpretação crítica (PIMENTA e LIMA, 2004, p.24) sobre o qual se quer aprender e atuar.

Nesse sentido, aprende-se fazendo, pensando, tentando, analisando ações, avaliando essas ações, reorganizando-as, enfim, se para o aluno a sala de aula é o local de aprendizagem, para os professores ela é o laboratório no qual se vive, se aprende e se concretiza a profissão. E o estágio supervisionado pode constituir-se como um espaço de formação global, no caso do estagiário e alternativo, no caso da formação do professor parceiro.

- A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo amplo e não linear

Ser um processo amplo significa, dentre outras coisas, constituir-se por diversas vias. O professor parceiro adquire conhecimentos via estagiário, o estagiário adquire conhecimentos no contato com o professor parceiro, no contato com os alunos da escola, com as outras pessoas da escola, dando aulas, observando aulas, preparando aulas, selecionando materiais etc. Mas não será o simples contato com a escola e com o professor que se transformará em conhecimentos nem para o estagiário, nem para o professor parceiro. É necessária a sistematização e a intencionalidade na orientação dos processos de aprendizagem da docência.

- A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida

O estágio como espaço de formação se interliga a idéia do estágio como espaço de trabalho coletivo visto que tanto um quanto o outro são contextuais, ou seja,

o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática, nem de sua função de analista de problemas morais, éticos, sociais e políticos da educação, nem tampouco de um contexto concreto (IMBERNÓN, 2006, p.113)

As condições de trabalho dos professores parceiros podem ser favoráveis ou não para que eles reflitam e tenham diferentes graus de comprometimento com o trabalho de receber estagiários. Não nos parece uma coincidência que os professores que trabalham em escolas públicas, porém diferenciadas em termos de condições de trabalho – uma escola técnica federal e uma escola de aplicação -, tenham falado sobre estipular condições para receberem estagiários ou eles próprios estarem mais envolvidos em situações de formação continuada – um deles fazendo a pós graduação e o outro frequentando sistematicamente cursos na universidade. Não estamos fazendo com isso a relação direta entre as condições de trabalho e estas possibilidades de formação, mas apontando como essas condições de trabalho podem ser ambientes mais propícios para a efetivação de um processo de formação continuada e de contribuição para o processo de formação inicial.

Retomando novamente as relações discutidas anteriormente entre teorias educativas, ações educativas concretas e políticas educacionais e gerais, essa evidencia e suas implicações estão muito mais relacionadas com as políticas educacionais. O contexto de trabalho do professor tem uma parcela que se relaciona com as ações educativas concretas que se realizam e se desenvolvem dentro da escola – lembremos as observações positivas de Rebeca e Ronaldo sobre a escola estadual que trabalham-, mas dependem muito mais de políticas educacionais que determinam tempos, espaços e conseqüentemente as possibilidades e condições de atuação. Concordamos com uma das conclusões de Winch et al (2006) na qual apontam que os processos de acompanhamento dos estagiários nas escolas básicas acontecem muito mais por iniciativa pessoal do que institucional. No quadro atual, um bom critério para a escolha de um professor parceiro é que ele tenha bom coração e horário ruim, visto que qualquer atividade extra sala de aula deve ser desenvolvida voluntariamente e em aulas vagas,

sem contar os exemplos da ausência de espaços físicos adequados para que esses eventuais encontros aconteçam (SILVA e TERRAZAN, 2007).

- A aquisição de conhecimentos por parte do professor é um processo complexo adaptativo e experiencial

Considerando a complexidade da aquisição de conhecimentos, Imbernón (2006, p.17) sugere que essa complexidade pode ser superada quando a formação se adapta à realidade educativa da pessoa que aprende. O processo de adaptação envolve o conhecimento dessa realidade e a participação dos envolvidos nela. Pensando no estágio como espaço de formação é importante que nele sejam desenvolvidos mecanismos de conhecimento da realidade escolar juntamente com as oportunidades de envolvimento de todos.

O professor iniciante ou já na profissão precisa adquirir conhecimentos ou estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, estratégias para formar grupos, resolução de problemas, relações com a comunidade, atividade sociocultural etc) Tudo isso supõe a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes (IMBERNÓN, 2006, p.18). Acrescentamos que também não pode ser feito sem o envolvimento das instituições a ele ligadas, a escola e a universidade. Nesse sentido afirmamos a potencialidade do estágio supervisionado como espaço de formação inicial e estratégia de formação continuada e o gérmen já existente do professor considerá-lo como espaço de formação e contato entre a universidade e a escola.

O professor parceiro fala em situações e eventos nos quais aprendeu com o estagiário. O estágio permitiu que o professor aprendesse a usar ou adaptar materiais para atividades experimentais; entrasse em contato com novos sites relacionados com o ensino de Física; trocasse idéias e aprendesse sobre o ensino de Física e a Física; reelaborasse materiais escritos; alterasse algumas de suas idéias sobre a relação da Física com a Matemática. Nessa direção, pôde constituir-se um espaço de formação, mesmo sem ter tido a intenção explícita de o ser.

A legislação prevê que as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (BRASIL, 2002b). O estágio supervisionado pode constituir-se como um

espaço de concretização dessa indicação legal, visto que, hoje mesmo de maneira não explícita e não sistematizada já se constitui em alguns casos espaço de formação o que aponta para o potencial não utilizado do mesmo como espaço formativo do professor da escola básica.

Além disso, o mesmo artigo 7º da legislação (ibid.), diz que a instituição preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação. Nesse sentido, o tempo de sistematização do contato entre a universidade e a escola básica que recebe o estagiário estaria prevista na lei, por constituir-se questão referente ao aprendizado dos professores em formação. Assim, a possibilidade de formação do professor docente pode vir no bojo desse contato intencional. Pudemos identificar, a partir dos professores parceiros entrevistados, várias situações que podem ser configuradas como momentos de formação, entretanto, muitas delas aconteceram de maneira ocasional, pelo encontro do professor parceiro com o licenciando na situação de estágio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2002b) prevêem que os professores formados deverão voltar às agências formadoras para formação continuada e que esse retorno deve ser planejado e sistemático. Libâneo (2004, p. 231) sugere, nesse sentido, que os professores devem retornar à universidade para atualizar seus conhecimentos e ganhar mais suportes teóricos para uma reflexão mais apurada sobre a prática. Mas, acrescentamos que, se o estágio supervisionado é um aspecto importante da formação inicial e se concordamos que ele tem um potencial de formação para o professor parceiro, esse retorno do professor à universidade não poderia ocorrer via projetos que envolvessem intencionalmente, explicitamente e sistematicamente as escolas básicas e seus professores com o estágio supervisionado dos licenciandos? Não é essa mais uma possibilidade, além dos cursos de formação que podem ser oferecidos, de formação continuada do professor em exercício, gerada pela necessidade de um contato mais estreito e um envolvimento maior da escola básica com a formação inicial do futuro professor?

Ainda pensando no estágio como espaço de formação, pensemos um pouco sobre as concepções do estágio supervisionado.

Freire (2010) discute três concepções de estágio. O estágio como aplicação da teoria, prática profissional e emancipação profissional. Essas concepções de estágio se aproximam

das tendências discutidas por Contreras (2002) e Pérez Gómez (1995) quais sejam, o docente como especialista técnico, profissional reflexivo e, no caso de Contreras, o intelectual crítico para a compreensão da prática profissional docente. Aproximam-se também das discussões de Zeichner (1995) que trabalha sob a perspectiva de duas concepções de ensino: o ensino como ciência aplicada ou como prática reflexiva e do modelo proposto por Galvão (1996) – a formação centrada nas aquisições, no processo ou concebida como mudança pessoal. Aproximações que nos parecem bastante razoáveis visto que sendo o estágio um processo de formação inicial docente ele se interliga com tendências que tentam compreender a prática profissional docente (PIMENTA e LIMA, 2004).

Freire (2010), na caracterização das diferentes concepções de estágio pedagógico, aponta também que as diferenças entre essas concepções não residem nos métodos usados para promover a aprendizagem do ensino, mas sim nos pressupostos que lhe estão subjacentes quanto ao conhecimento profissional, ao papel da reflexão nas práticas de formação e à imagem do professor.

Considerando o estágio como espaço de formação e as implicações na formação, refletimos um pouco sobre cada uma dessas concepções, caracterizadas por Freire (2010):

- O estágio como aplicação da teoria

O estágio como aplicação da teoria tem como pressuposto o ensino como ciência aplicada; a existência de um conhecimento profissional básico, que é instrumental da ação, exterior à ação e como no modelo proposto por Galvão (1996), precedendo a ação; a valorização dos conhecimentos disciplinares em uma certa contraposição à valorização do contexto de ensino e interações sociais e a idéia do professor competente como sendo aquele que tem um conhecimento profundo de assuntos científicos e estratégias de ensino.

Nesse sentido, a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. A relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento é hierárquica, sendo o conhecimento superior à prática. O ensino é entendido como a formulação de regras tecnológicas, segundo as quais se estabelecem aqueles procedimentos de atuação que dão lugar a determinados resultados desejados (CONTRERAS, 2002).

Um dos problemas dessa concepção é que a elaboração desse conhecimento técnico é possível na medida em que se considera que os fins são fixos e bem definidos. Além disso, assumir essa perspectiva significa sinteticamente (CONTRERAS, 2002):

- possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada;

- entender o conteúdo curricular com um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos;

- separar detalhadamente a função e o momento do esboço e programação, do momento de realização e avaliação.

- Deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. (p.105);

Os professores trouxeram alguns elementos que os aproximam dessa concepção. Quando respondem sobre os motivos para receber estagiários colocam o estágio como um espaço de aplicação do que foi dito na universidade, apontando também para sua percepção de uma distância entre a teoria e a prática.

- O estágio como prática profissional

Considerando que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado e a complexidade é o modelo, é preciso aprender a enfrentar a incerteza (MORIN, 2003, p.84). Nessa direção, o estágio como prática profissional apresenta-se como uma superação do estágio como aplicação da teoria já que leva em conta as situações imprevisíveis da prática docente. Nesse contexto de imprevisibilidade e complexidade aparece a necessidade do professor ter uma certa arte, flexibilidade, adaptabilidade e intuição para lidar com as situações problemáticas do cotidiano. O estagiário é aquele que aprende através da imersão na prática, no desempenho do ofício, observando o *mestre* a realizar as aulas e aceitando as sugestões dele quando é observado na situação de ensinar. Nesta concepção de estágio, os estagiários adquirem um conhecimento profissional de natureza prático à medida que vão realizando as diferentes atividades docentes.

Os professores parceiros aproximam-se desse modelo ao valorizarem a possibilidade de atuação do estagiário em sala de aula e a possibilidade de tecerem suas considerações e comentários sobre essas aulas, além do acompanhamento nos planejamentos e escolha de

conteúdos. Os professores também falaram sobre a necessidade de atuação em diferentes atividades docentes extrapolando as atividades desenvolvidas especificamente na sala de aula.

Os professores parceiros também mostraram alguns casos que eles próprios não se comportam do modo como foi prescrito por outros (FREIRE, 2010, p13) – por exemplo, estabelecendo suas próprias exigências para o cumprimento do estágio em suas salas, independente das orientações vindas das disciplinas responsáveis pelos estágios nas instituições formativas. Ele interpreta o conhecimento profissional e as circunstâncias em função de seus conhecimentos e concepções de ensino e aprendizagem e adaptam-nos à sua forma peculiar de encarar a situação (ibid.)

Outra característica dessa concepção é a idéia de que a solução do problema depende do modo como é equacionado, dos diferentes significados imputados aos diversos aspectos envolvidos na situação e da aplicação de um conhecimento já adquirido (FREIRE, 2010, p.11). Adalton, por exemplo, diante do aluno que não consegue copiar e prestar atenção no que o professor quer explicar sobre o assunto, resolve que deve ter conteúdos mais enxutos para colocar no quadro. A partir de conversas com os estagiários, ele monta sua “aula econômica”. Equaciona-se o problema de acordo com os significados e conhecimentos e têm-se uma solução coerente com esse equacionamento.

Uma outra diferença importante na consideração do estágio como prática em relação ao estágio como aplicação da teoria é a idéia que a reflexão aparece na sua função deliberativa baseada num conhecimento interior à ação e não anterior a ela como no caso de uma aplicação.

Para que esse conhecimento interior à ação possa ser percebido e analisado o tipo de intervenção formativa é diferente do caso do conhecimento anterior à ação. Embora o estágio como prática e a idéia do profissional prático sejam considerados um avanço em relação ao profissional técnico e à prática como aplicação da teoria, o estágio supervisionado que não considera intencionalmente o professor parceiro aproxima-se mais da aplicação da teoria do que da prática como momento de formação. Sendo o professor parceiro o representante da prática docente, quando não participante do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação do estágio, quando os problemas que ele considera relevante não são levados em conta, a prática não está sendo considerada devidamente.

Como toda concepção tem seus limites, nessa o estágio pedagógico pode constituir-se como um espaço de enculturação das práticas existentes, contribuindo para manter a

estabilidade curricular (CUBAN, 1992 apud FREIRE, 2010, p.13), mas ao mesmo tempo o conservadorismo da prática (LORTIE, 1975 apud FREIRE, 2010, p.13). O desejo manifestado do professor parceiro de disseminar suas idéias como professor, de fazer discípulos, a ideia da observação como parte do estágio (embora eles considerem que o estágio não pode ser somente de observação) são ideias dos professores parceiros alinhadas com essa concepção e conseqüentemente sujeitas aos riscos a ela relacionados.

A identificação de elementos da prática, das ações e das concepções de prática e de estágio dos professores parceiros deve contribuir para o processo de reflexão do professor em formação, do próprio professor parceiro e dos professores universitários envolvidos com a formação docente e com o desenvolvimento de pesquisas relacionadas com essa formação e com sua prática profissional.

- O estágio como emancipação profissional

A educação a partir dessa concepção é vista como um processo de libertação que pode fornecer os meios necessários para que as qualidades únicas dos seres humanos possam ser desenvolvidas. (FREIRE, 2010, p.13). Aproxima-se da ideia da educação como processo de humanização, no sentido de objetivar a apropriação da cultura pelos humanos.

Por isso, nessa concepção, um facilitador da aprendizagem pode ser um colega, que proporciona as condições para que os alunos possam escolher as experiências educacionalmente mais produtivas (FREIRE, 2010, p.14). Além disso, enfatiza-se e valoriza-se as relações interpessoais na sala de aula, o processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Os professores parceiros aproximam-se dessa concepção ao valorizarem os aspectos interpessoais entre eles e seus alunos ou entre eles e os estagiários.

Há uma preocupação mais explícita com os fins da educação, assim o ensino e a formação de professores constituem elementos de um movimento que tem como finalidade o estabelecimento de uma sociedade democrática mais justa e humana (GHEDIN, 2002). Os professores são vistos como agentes de mudança para uma nova ordem social e, como tal, as ações de formação podem ajudar os estagiários a compreenderem, quer os contextos sociais e políticos onde desenvolvem a sua prática, quer as implicações sociais e políticas das suas ações, tornando-os mais críticos e reflexivos. Pudemos identificar um pequeno movimento nessa direção quando os professores tentam colocar os estagiários no contato com a escola

além da sala de aula e a proposta que se envolvam em atividades mais amplas, que extrapolem o espaço da sala de aula. Entretanto, essa consideração é de um movimento muito singelo, já que não se discutem os contextos sociais e políticos onde as práticas são desenvolvidas – por exemplo, Anderson fala que as reuniões de professores são burocráticas; Adalton comenta a diferença entre os alunos do EJA os do ensino regular, mas não chega a ser uma reflexão uma busca de compreensão desses contextos e implicações, não se buscam as causas dessas diferenças entre o EJA e o regular ou qual a responsabilidade docente no encaminhamento das reuniões de trabalho; Adalton fala sobre seu papel social em relação aos alunos, mas o alinha à competição no trabalho.

No sentido de buscar uma compreensão dos contextos sociais e políticos nos quais a prática docente se desenvolve, o estágio pedagógico pode constituir um espaço que cria a possibilidade de surgimento de uma postura investigativa sobre as ações desenvolvidas (FREIRE, 2010, p.14), visto que é no contexto do estágio que o licenciando entra em contato com esse contexto social e político. Entretanto, novamente lembramos que o simples entrar em contato não é suficiente nem para que se perceba o contexto social e político e muito menos para que se atue em direção a algum tipo de mudança. Há de se ter atividades intencionais para apurar o olhar crítico sobre os contextos em que se atua. Além disso, na mesma linha do trabalho de Lüdke (2001), os professores não fazem referencia a atividades investigativas em sua prática docente.

Nesta concepção de estágio, os estagiários são entendidos como aprendizes adultos que podem ir construindo o seu conhecimento enquanto agem profissionalmente. Nas relações que se estabelecem entre professor parceiro e estagiário, os estagiários em alguns momentos são entendidos como aprendizes adultos e até como pares dentro da sala de aula.

Para Freire (2010, p.15),

num processo de aprender a ensinar, é necessário que os professores aprendam a considerar o pensamento e as ações dos outros o que só será possível com estratégias que promovam uma reflexão crítica sobre a prática docente e sejam iniciados em processos investigativos, construindo conhecimentos relativos ao como ensinar e, posteriormente, comunicando os resultados das suas pesquisas aos seus pares.

Para nós, no caso da aprendizagem no estágio supervisionado um “outro” especial que precisamos aprender a considerar é o professor parceiro que abre as portas de sua sala de aula para o estagiário. E é na promoção de estratégias que promovam a reflexão crítica sobre a prática docente que entra a instituição formativa. Entretanto, na formação é preciso cuidado

para não confundir a reflexão crítica sobre a prática docente, com a crítica indiscriminada do trabalho docente. Os estagiários às vezes entendem que seu papel na escola é colher dados para denunciar suas falhas e insuficiências (PIMENTA e LIMA, 2004, p.116). Nessa direção, a necessidade de ações formativas que contribuam para que a visão do estagiário sobre o trabalho docente seja mais detalhada e compreensiva diante das múltiplas facetas do trabalho do professor em interação com sua classe. Visão essa que também não pode estar centrada nos episódios nos quais o professor parece não se conformar aos princípios enunciados na literatura e ainda considerando que seja essa discrepância entre o que “se deveria fazer” e o que se faz, se constitui uma das maiores causas de dificuldades de aprendizagem dos alunos. (BUENO, 2009, p.14).

Sobre a possibilidade de comunicação dos resultados das pesquisas dos estagiários, uma solicitação dos professores parceiros refere-se ao retorno dos trabalhos dos estagiários sobre o que observaram nas salas de aula. Nesse sentido, oportunizar o compartilhar dos trabalhos desenvolvidos no estágio tem múltiplas vantagens. Serve como aprendizagem prática da consideração do pensamento e ações do outro, visto que é diferente fazer um relatório de estágio que será visto somente pelo professor da universidade e outro que será compartilhado com quem foi observado; serve para a sistematização da observação e como instrumento para a reflexão sobre a mesma.

Observemos que os professores entrevistados nem citam a questão da avaliação do estágio ou do estagiário, que deve ser realizada “conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”, conforme indica o artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002b). Os professores limitam-se à reivindicação de conhecerem os relatórios feitos pelos estagiários. Na mesma direção, em relação às equipes gestoras das escolas, o trabalho de Winch et al (2006) mostra o distanciamento entre as instituições e o desconhecimentos dessas equipes sobre as formas utilizadas pelos orientadores de estágio para avaliarem os estagiários.

Diversos autores e trabalhos falam das potencialidades da prática investigativa na formação (PIMENTA e LIMA, 2004; GHEDIN, 2008), além da indicação na própria legislação (BRASIL, 2002b). Ressaltamos os riscos que essa prática pode oferecer na formação inicial em termos de afastar o licenciando do contato real com o cotidiano e a partir dele investigar. Uma posição de afastamento necessária à pesquisa pode tornar-se prejudicial ao professor iniciante ou licenciando que precisa primeiramente envolver-se no contexto da

sala de aula. Entretanto, os riscos não diminuem a importância e o potencial formativo das práticas investigativas. Essa dimensão permite colocar os professores como construtores de saberes profissionais e não somente utilizadores de conhecimentos produzidos por outros (FREIRE, 2010, p.16). Entretanto, assim como em outros trabalhos (LÜDKE,2001) os professores parceiros não fazem qualquer referência a um trabalho minimamente voltado para a pesquisa de sua prática.

Considerando a educação como um processo de humanização, quando o processo reflexivo é crítico, pode transformar a própria compreensão da realidade e, por isso, pode ter como consequência a transformação do próprio sujeito. (FREIRE, 2010, p.18), ou seja, o processo de humanização contribui para a humanização de todos os envolvidos, tanto alunos que dele participam como professores ou formadores que o propõem.

Essas concepções de estágio pedagógico, segundo Freire (2010, p.3), coexistem na literatura educacional e na prática profissional, não são mutuamente exclusivas, não existindo uma demarcação clara entre elas, embora tenham implicações distintas no modo de conceber e justificar as ações de formação. Podemos citar como exemplo os professores parceiros que consideram importante aliar a observação do trabalho do professor mais experiente com a tentativa de por em prática o que se está aprendendo no curso de formação. Ou seja, idéias alinhadas a uma concepção do estágio como prática profissional, convivendo com idéias alinhadas a uma concepção do estágio como aplicação da teoria. Concordamos, nesse aspecto, com Perrenoud (2002, p.101) quando este afirma que na prática docente o valor do saber é medido mais pela sua eficácia pragmática do que pela sua coerência teórica.

Retomando o sentido do estágio como espaço de formação, os professores parceiros indicaram também a consideração da existência de diferentes saberes docentes vindos de diferentes fontes, como defende Tardif (2000).

O professor parceiro fala de saberes disciplinares, específicos sobre a Física; de saberes sobre os alunos, a forma como aprendem e suas dificuldades; de saberes pedagógicos de conteúdo, como ensinam Física, que conteúdos considera relevantes; de saberes das ciências da educação e curriculares, sobre os documentos oficiais ou formas de lidar com o desinteresse ou indisciplina dos alunos.

Essa idéia pode ser coerente com a prática como aplicação da teoria, tendo-se nesse caso uma hierarquia dos saberes teóricos sobre os práticos. Mas também é possível considerar-se simplesmente os saberes teóricos e práticos como oriundos de diferentes fontes e não necessariamente hierarquicamente posicionados. Na epistemologia da prática, os saberes práticos passam a ser considerados mais importantes do que os teóricos visto que são eles que devem orientar o processo de formação. A idéia de saberes oriundos de diferentes fontes pode equalizar os saberes teóricos e práticos, visto que são de naturezas diferentes, mas importantes e ambos indispensáveis e complementares no processo de formação para a prática docente.

As orientações legais apontam também para essa diversidade de saberes e reconhecem essa diferença de conhecimentos quando destacam que a formação docente deve contemplar a cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, além dos alunos com necessidades educacionais especiais e alunos indígenas; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimentos específicos; conhecimento pedagógico e conhecimentos advindos da experiência (BRASIL, 2002b). Observemos que os conhecimentos advindos da experiência são outro tipo de conhecimento, mas que se refere a todos os outros citados anteriormente, tendo como diferença sua origem, qual seja, a experiência.

Ainda dentro da ideia do estágio como espaço de formação, os professores parceiros compreendem que o exercício efetivo da docência pode gerar medo ou insegurança e o estágio pode servir para ajudar o estagiário a perder o medo de dar aulas. A formação docente não pode prescindir do domínio dos conteúdos específicos, mas também não pode limitar-se ao aperfeiçoamento do conhecimento dos mesmos. Dentre outros, os aspectos afetivos e emocionais impõem-se no desenvolvimento profissional do professor o que implica uma preocupação, em termos de formação, com diferentes tipos de saberes, ou se preferirmos a nomenclatura de Zabala (1998) com diferentes tipos de conteúdos incluídos aí os procedimentais e atitudinais.

Os professores parceiros apontam também para uma compreensão que a formação do profissional extrapola o âmbito de seu trabalho individual. O profissional mal formado é um problema para o coletivo, interfere no tipo de trabalho que pode ser desenvolvido na escola como um todo. Nilton alega que esse é um dos motivos porque não assina estágios que não forem efetivamente realizados. Nessa mesma idéia reforça a crença que o estágio realmente

contribui para a formação inicial docente. Raul ameniza um pouco essa idéia reforçando a questão das dificuldades que o licenciando possa ter para realizar o estágio supervisionado. Essa idéia diminui a importância do estágio como formação, visto que o que se vê no estágio, segundo ele, poderá ser aprendido posteriormente no exercício efetivo da docência. Mas se partirmos do pressuposto da diferença entre as ações que se desenvolvem no estágio e no exercício da profissão, conforme discutimos acima, já podemos perceber que no exercício da profissão a ausência de ações de apoio poderá ser um complicador a mais para o início do trabalho docente. Ainda que não garanta uma melhor iniciação no trabalho, o estágio supervisionado é uma possibilidade melhor de se iniciar no trabalho docente considerando existência de ações de apoio ao estagiário.

Mesmo práticas antagônicas ainda estão dentro de uma idéia do estágio como formação e do professor parceiro como formador. Por exemplo, o professor que sugere que o estagiário participe durante o estágio das aulas de uma única turma e o professor que sugere que o estagiário passe por várias turmas em diferentes dias e horários na escola. No primeiro caso, há um aprofundamento do conhecimento de determinada turma em detrimento do conhecimento da variedade de turmas. No segundo caso, a variedade é contemplada em detrimento de um conhecimento um pouco mais profundo de um determinado grupo. Entretanto, nas duas situações, quando o professor parceiro pensa nessas possibilidades e as propõem, há nele uma preocupação coerente com o que considera mais importante conhecer, visto que nos dois casos há vantagens e desvantagens que podem ser exploradas em termos de formação do estagiário.

Como espaço de formação, os professores parceiros criticam o estágio somente de observação. Mesmo tendo sugestões variadas de intervenção, a observação parece para eles pouco útil em termos de formação, além de, em certo aspecto, incomodar alguns.

Há também restrições aos minicursos como opção de estágio, principalmente por seu caráter mais distante das situações cotidianas da escola. Os professores parceiros elencaram uma lista de problemas dessa modalidade de estágio, como a baixa frequência dos alunos; a necessidade de uma organização diferenciada de recursos; o risco de uma desarticulação entre os minicursos e o trabalho desenvolvido em sala. Por serem um evento não habitual na prática cotidiana escolar, nos parece que eles não servem nem como uma suposta aplicação da teoria e nem como momento de prática, muito menos como exercício de emancipação ou discussão dos objetivos e fins da educação.

O estágio como um espaço de satisfação de uma necessidade não individual do professor parceiro.

Não há nos professores parceiros uma necessidade especificamente individual de receber o estagiário, mesmo porque, exceto no caso da escola de aplicação, esse recebimento não faz parte das atribuições principais ou específicas do professor da escola básica.

Quer seja como retribuição ou por reconhecimento de uma necessidade social, o professor parceiro não tem individualmente a necessidade de receber estagiários em sua sala de aula. Nesse sentido, quando o faz é porque existe uma compreensão da necessidade social e o desejo, ou no mínimo a disponibilidade, de contribuir para a formação do outro.

Há também a percepção da não necessidade de contato entre a universidade e a escola. Essa ideia pode ser tanto um reflexo como uma causa do tipo de estágio que estamos propondo e fazendo. O contato entre a universidade e a escola influencia o tipo de estágio que desenvolvemos e é influenciado pelo tipo de estágio que desenvolvemos. Como se sai desse círculo vicioso de ausência de necessidades e não geração de necessidades? Uma possibilidade de quebra é a lei, as reformas educacionais. Embora movidas por imperativos econômicos e sociais e nem sempre sinônimos de melhoria, as reformas educacionais tem sido o principal mecanismo utilizado pelos governos para tentar incorporar novas ideias ao sistema de educação. Se introduzidas verticalmente, como na maioria dos casos, costumam provocar uma certa resistência por parte dos professores, que não participa de suas elaborações e sente-se um mero executor (SANTOS, 2009b). Entretanto, essas reformas podem também ser um mote para o início de uma inovação, de mudanças da prática docente, conforme conclui Santos (2009b) em seu trabalho sobre a reformulação curricular em um curso de licenciatura em Química.

Outra possibilidade é que no caso da relação universidade e a escola, a universidade se mova em direção a um contato mais efetivo com a escola, por ser a instituição responsável pela formação docente. Consideramos que um exemplo desse movimento em direção a esse contato a realização de seminários envolvendo a universidade e a escola básica. Eventos dessa natureza no qual as duas entidades podem planejar juntas e apresentar seus trabalhos e experiências são passos importantes de aproximação. Projetos de estágio envolvendo efetivamente as escolas básicas, como o relatado por Moura et al (1999) também são um tipo

de ação importante. Outras ações são as que envolvem educadores contratados para o acompanhamento do estágio em projetos mais sistematizado de intervenção junto aos licenciandos e contato com escolas – campo (USP, 2011), além de trabalhos de pesquisa que tem se debruçado sobre a necessidade do contato entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica (WINCH et al, 2006).

Entretanto, mesmo se a necessidade de contato com a universidade fosse posta pelo tipo de estágio desenvolvido, essa necessidade não é originalmente do professor parceiro como tal. Nesse sentido, existe a percepção e o suprimento das necessidades do coletivo. Assim como no exemplo da caçada proposta por Leontiev (1978), se os batedores por não estarem diretamente ligados ao abate do animal não mais fizerem seu trabalho de espantá-lo, a caça não se realizará e o animal não será morto. Se os professores parceiros deixarem de receber estagiários em suas salas por não considerarem essa atividade como sua atribuição ou perderem o elo entre essa sua ação e a formação docente como um todo, teremos sérios problemas para formar professores.

Dentro do aumento da complexidade das relações sociais, o professor parceiro supre uma necessidade que não é sua individualmente. O aumento da complexidade das relações sociais nos afasta dos motivos, dos objetivos e das necessidades que movem nossas atividades cotidianas. O risco de alienação ou da apropriação indevida de qualquer um desses elementos é grande. A universidade como propositora e instituição primeiramente responsável pela formação docente, pode também contribuir para a explicitação e aproximação dos elos das atividades entre todos os participantes – motivos, ações, objetivos-, diminuindo assim a possibilidade de alienação, a perda do sentido do trabalho docente em relação ao estágio: o trabalho docente do professor universitário que coordena a formação, o trabalho docente do licenciando em formação, o trabalho docente do professor da escola que recebe esse estagiário.

Somente essa compreensão do estágio, como espaço de satisfação de uma necessidade que extrapola o individual, já seria por si só uma possibilidade de se trabalhar mais de perto com a escola básica. Os limites da compreensão desse espaço dessa maneira são que as ações para a melhoria dessa recepção também não estão restritos na esfera de atuação do professor individualmente. Há a necessidade de rever o estatuto dos professores das escolas básicas nos projetos de estágio (PIMENTA e LIMA, 2004, p.115), revisão essa que precisa considerar a

necessidade da constituição de tempos e espaços para o desenvolvimento e o envolvimento dos professores com essas atividades para além do trabalho voluntário, o que envolve as esferas com o trabalho dos professores nessa conscientização para que os mesmos sejam remunerados e cobrados na realização de atividades ligadas ao estágio. Entretanto, ter no professor da escola um germen da consciência de um trabalho que extrapola suas necessidades individuais é um ponto positivo. Mas, obviamente, é preciso mais do que isso.

O estágio como um momento de reflexão sobre o próprio desenvolvimento profissional do professor parceiro.

O professor Raul, explicitou que olhar o estágio permitiu que ele visse seu próprio movimento de formação na prática e/ou desenvolvimento profissional. Esta consideração poderia estar associada diretamente à formação do professor, entretanto destacamo-la para ressaltar o aspecto da possibilidade de análise de percurso profissional do professor no desenvolvimento da atividade de recepção de estagiários. Além disso, o desenvolvimento profissional do professor não é unanimemente similar à sua formação (IMBERNÓN, 2006).

Nilton cita seu entendimento do estágio muito mais ligado à carreira do professor, mais do que à formação, ou seja, o estágio sendo o início de uma carreira que será toda pontuada pela formação e não somente o estágio como formação inicial. O que nos permite também uma ligação com o trabalho coletivo, já que a carreira, o desenvolvimento profissional e a prática docente não podem ser pensadas no individual – ainda que a disposição individual seja condição necessária.

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2006, p.47). Nessa direção, o estágio como uma oportunidade de análise do processo de desenvolvimento do professor contribui diretamente para esse desenvolvimento além de oferecer os subsídios para a intervenção na formação docente dos licenciandos.

O estágio como um espaço de aproximação da universidade com a escola.

Os professores falam da distância entre a teoria e a prática. Nesse sentido, uma formação completa é aquela que permite o contato do licenciando com esses dois aspectos

formativos. Assim, a parte que cabe ao estágio é aproximar da prática cotidiana o aluno da instituição formativa, na direção da ultrapassagem da dicotomia teoria-prática.

O problema da distancia entre a teoria e a prática não nasce no ambiente pedagógico e nem é uma exclusividade do mesmo, estando os encaminhamentos para sua solução em âmbitos externos e mais gerais do que a educação (KUENZER, 2004; DUARTE, 2006). Entretanto, por ser a esfera educacional um campo de práticas sociais, a luta - política, social e econômica na superação dessa distância também trava-se nela.

O reconhecimento da necessária aproximação entre a teoria e a prática aparece nos dispositivos legais, quando esses indicam que a formação de professores observará princípios norteadores do preparo dos mesmos para o exercício profissional específico considerando a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada desse futuro professor e a consistência entre o que se faz na formação e o que se espera do professor em formação (BRASIL, 2002b). Entendemos que essa necessidade de coerência e consistência entre a formação e a prática tem no contato estreito com o professor parceiro no estágio uma grande possibilidade de satisfação. Embora, inicialmente possamos considerar a escola como representante da prática e a universidade como representante da teoria, serão nos espaços construídos para o trabalho em conjunto que a *práxis* poderá efetivamente se concretizar anulando a visão dicotômica da relação teoria-prática.

No artigo 11º, as mesmas diretrizes (ibid.) listam os critérios de organização da matriz curricular das instituições formadoras. Esses critérios deverão ser construídos a partir dos seguintes eixos articuladores: dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; da interação e da comunicação; entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; da formação comum com a formação específica; dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e das dimensões teóricas e práticas. A necessidade da existência de um eixo articulador das dimensões teóricas e práticas é o reconhecimento na lei desses dois aspectos, da necessidade de que sejam articulados e do reconhecimento que essa articulação não se dá sem uma intervenção intencional.

Essa ideia da teoria distanciada da prática pode constituir-se como uma barreira intransponível, como quando comumente se diz “A teoria na prática é outra” e coadunando com a ideia que Silva (2009) diz a respeito do curso de Pedagogia, mas que vale para os cursos de licenciatura, qual seja a de que

o curso em si não é suficiente para ensinar os futuros professores a prepararem uma aula, enfrentarem conflitos diversos, saberem lidar com situações contraditórias, embaraçosas, encontrarem meios de não só interagir, mas também atender às necessidades, às expectativas de seus alunos. (SILVA, 2009, p.50)

Entretanto, o estágio como um espaço possível de aproximação pode ser uma possibilidade de diálogo efetivo entre as instituições. Concordamos com Xavier (2008, p.179) que

se considerarmos projetos de magnitude local, [...] a universidade e a escola não estão tão distantes assim; pelo contrário juntas e em colaboração elas vêm trabalhando em prol da formação do professor.

Nessa direção reafirmamos a subutilização do estágio como espaço já existente e com potencialidades para firmar-se como espaço de colaboração e trabalho efetivamente coletivo. Concordamos com Libâneo (2004, p.230) que isso significa ter a prática como referente direto para comparar as situações vivenciadas com os estudos que estão sendo realizados no curso de licenciatura e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Os conteúdos das disciplinas estudadas na licenciatura devem ser pensados também no que pede a prática, superando-se assim, a idéia de que o estágio é uma aplicação mecânica da teoria (ibid.).

Entretanto, o estágio como espaço de aproximação da universidade com a escola se efetiva não somente em termos da formação de professores, mas também na possibilidade de aproximação através dos contatos do professor universitário com a escola, diretamente ou via o estagiário, na disponibilização de materiais para uso na escola junto com os alunos e no desenvolvimento de projetos em conjunto. O professor parceiro viu oportunidades de conhecer novos materiais, conteúdos e metodologias através do contato com o estagiário. Diante do fascínio pelo novo, característica do nosso momento atual, há em diversas considerações do professor parceiro a associação das instituições formadoras com uma perspectiva de novidade e, nesse sentido, uma expectativa de que ela possa mostrar soluções para seus velhos problemas cotidianos. Essas expectativas alinham-se basicamente com pelo menos duas concepções de prática e estágio. A que considera que o conhecimento é gerado antes da ação, que é parceira da ideia que o conhecimento é gerado fora da ação e por outros atores que não os professores, fortalecendo, de certa maneira a alienação do trabalho docente, já que os envolvidos finais na execução do mesmo não são os que o planejam e o organizam.

Entretanto, embora essas ideias estejam alinhadas com uma perspectiva alienante do trabalho docente, trazem também dentro de si a possibilidade de sua superação, pois se há uma abertura para o contato com as instituições formadoras devemos pensar que tipo de contato será esse. Há a possibilidade do desenvolvimento de trabalhos externos à escola sem a participação da mesma em seu planejamento e concepção ou em conjunto com a escola como, por exemplo, os desenvolvidos por Moura (1999), Silva e Terrazan (2007), ambos especificamente sobre o estágio supervisionado ou Galindo (2007) sobre a formação de professores em conjunto com as diretorias regionais de ensino.

O artigo 8º das Diretrizes curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2002b) inclui como referência para avaliação dos cursos de formação a qualidade da vinculação dos espaços de formação com a escola básica. Nesse aspecto, o estágio como espaço de aproximação universidade escola ou, para utilizar o termo da lei, a qualidade da vinculação entre as unidades de formação e a escola básica é uma referência para a avaliação dos cursos de formação.

Concordamos com Imbernón (2006) que o contato da formação com a prática educativa promove o enriquecimento do conhecimento profissional com outros âmbitos: moral e ético além de permitir que se melhore a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. Entretanto, é importante não perder de vista que embora reconhecendo a relevância dos processos pedagógicos para a superação da distância entre teoria e prática, temos que também reconhecer seus limites para não incorrer no erro de pretender resolver somente por meios pedagógicos, dimensões que são estruturais do sistema econômico no qual estamos inseridos (KUENZER, 2004)

Capítulo VII – Conclusões e considerações finais

Diante do estágio supervisionado e sua importância dentro da formação inicial docente, nossa principal questão era identificar sentidos do estágio para o professor parceiro e implicações dos mesmos para a formação inicial docente.

Considerando a formação profissional como um processo de entrada do indivíduo no mundo profissional, assim como o nascimento da criança é a entrada da mesma no mundo (ARENDETT, 2001), ressaltamos a importância do outro adulto, no caso da criança e do outro profissional mais experiente, no caso do profissional, na introdução do mais novo em um mundo pré-existente.

No estágio supervisionado, pelo menos dois profissionais estão diretamente envolvidos nessa entrada do licenciando no mundo profissional: o professor da instituição formadora e o professor da escola básica na qual ele faz o estágio. No presente trabalho, escolhemos voltar nossos olhos para o professor da escola básica, que chamamos de professor parceiro mais pelo potencial de parceria que essa relação tem do que pela efetiva parceria que atualmente se efetiva.

Apoiados na ideia que avançar na compreensão do homem significa avançar na compreensão dos seus sentidos (AGUIAR e OZELLA, 2006), uma maneira de olharmos para melhor compreendermos o professor parceiro é indagarmos que sentidos têm para ele o estágio supervisionado.

Leontiev (2006) nos responde que para sabermos que sentido tem determinada ação, precisamos saber de que atividade do sujeito essa ação faz parte ou, o que para ele é a mesma coisa, qual o motivo da ação. Nessa direção, apoiados na Teoria da Atividade, discutimos aspectos relacionados à atividade de recepção do estagiário pelo professor parceiro, ou da ação de receber estagiários dentro da atividade mais ampla da formação docente.

Tendo essa teoria como referência central, os principais aspectos a serem analisados foram os motivos, as ações, os objetivos e operações que compõem a atividade em questão (Fig. 2).

A complexidade da trama social afasta o sujeito dos motivos primeiros das ações das quais participa. Como no exemplo da caçada de Leontiev (1978), se o sujeito não compreende sua ação como parte de uma atividade maior ele perde o sentido da mesma, o que implica não apenas uma mudança na forma de execução dessa ação, mas principalmente a entrada em um

estado de alienação. Na atividade de recepção do estagiário, o risco da alienação está ao se perder a ligação da mesma com a formação docente do licenciando. Se essa atividade passa a ser o cumprimento de uma exigência burocrática, sua forma de execução é alterada, visto que seus objetivos passam a ser outros.

Uma atividade é composta de várias ações. Aliás, não há sentido em se falar de atividades sem ações. E uma mesma ação pode estar ligada a mais de uma atividade, pois pode prestar-se a mais de um objetivo ou ter sido movida por mais de um motivo.

Sobre os motivos, os professores parceiros entrevistados acham que há uma distância entre o que se aprende na faculdade e a prática cotidiana, e nessa perspectiva, para eles o estágio é uma possibilidade de aproximação entre a teoria e a prática. Identificar no estágio as etapas de seu próprio percurso profissional também foi apontado como um motivo para receber estagiários. De maneiras diversas no grupo pesquisado, os motivos e objetivos do estágio supervisionado estão ligados à formação docente.

Os objetivos do estagiário e do professor da universidade estão ligados à formação inicial. Já os objetivos do professor parceiro estão ligados à possibilidade de formação continuada e a ações em conjunto com a universidade para o desenvolvimento de projetos que melhorem seu próprio trabalho com os alunos. Nessa direção, ressaltamos a importância da parceria que se estabelece com base em uma relação na qual todos os envolvidos têm seus interesses considerados e todos são beneficiados (CLARK, 1988).

Sobre as operações, visto que estão ligadas ao contexto, pudemos perceber diferenças entre as possibilidades de ações desenvolvidas pelos professores parceiros dependendo da escola em que atuam. Não estabelecendo uma relação simplista, mas as escolas nas quais as condições de trabalho são diferenciadas quanto aos horários e definição de atribuições (WINCH et al., 2006) pode-se perceber um envolvimento diferenciado dos professores parceiros com os estagiários.

Em um tipo de trabalho como este, não se descobre só o que se busca, pois surgem elementos que, sem terem sido definidos pelo pesquisador, se convertem em opções de peso teórico, que podem ser relevantes para o processo de construção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2005). Assim, embora nosso foco tenha sido pensar nos sentidos do estágio supervisionado para o professor parceiro e as implicações para a formação docente, outros aspectos ligados à formação surgiram, como algumas contradições e riscos presentes no trabalho e nas concepções docentes.

Uma contradição é que convivendo com uma valorização do novo, aparece nos professores também um saudosismo pela escola de ontem. As recordações, a nostalgia são categorias elaboradas pela cultura humana, organizadas em conceitos e representadas na linguagem. Se pensarmos na diferença entre as memórias de um adulto e de uma criança, as do adulto são mais ordenadas, têm a mediação de conceitos mais elaborados sobre si mesmo, sua família e sua vida cotidiana. Nesse sentido, o imaginário do adulto é mediado por conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória como membro de um grupo humano. Vigotski considerava que a qualidade das emoções sofre transformações, conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem (OLIVEIRA e REGO, 2003, p.27).

Em um trabalho sobre a memória, Lewis (1999, p.46) afirma que

ela não tem uma correspondência perfeita com o que realmente aconteceu, sendo ao contrário, uma reconstrução feita por nós.

Essa perspectiva opõe-se a uma visão da memória como uma fotografia, na qual existe a crença que a História é uma representação acurada do que realmente aconteceu. Em termos de análise do passado, para Lewis (1999, p.49)

em termos de influencia no comportamento de uma pessoa em qualquer ponto dado, não é o evento original que é importante, mas a representação (atual) desse evento.

É a partir dessa afirmação que consideramos importante olharmos para essas memórias saudosistas dos professores parceiros. Sob que aspectos a escola de antigamente, na visão do professor, era melhor? Se era melhor o que a fez piorar? Essa ideia está relacionada realmente com percepções vividas na época ou com as sensações negativas atuais? Há uma percepção dos professores parceiros das vantagens decorrentes da democratização da escola? Quais foram os problemas que essa democratização – que nós consideramos um avanço-, trouxe em seu bojo? Como estamos lidando com eles? Que perspectivas temos de melhorar? Com que outros aspectos da escola atual, além da democratização, estão relacionados os problemas que os professores enfrentam na escola atual, mais difícil, segundo eles, do que as de antigamente?

O professor tem saudade da escola de ontem, deseja mudanças para o futuro e prepara seus alunos também para esse futuro. Esses pontos também nos ajudam a pensar na nossa dificuldade de lidar com o presente na educação. Nessa direção, para Peters (1979, p.130)

ser educado não significa ter chegado a um destino; é mover-se com uma perspectiva diferente. O importante não é se preparar, febrilmente para algo que esteja distante, mas sim trabalhar com precisão, com paixão e com gosto nas coisas valiosas que estão ao alcance.

Assim, o estagiário se depara não somente com o “susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido” (PIMENTA e LIMA, 2004, p.103), mas também com as contradições próprias e pessoais dos profissionais envolvidos com o ensino. Na direção de uma superação das contradições, quando possível, ou no mínimo de um desvelamento das mesmas, a mediação dos professores da instituição formadora e as teorias possuem importante papel.

Sobre os riscos, retomamos a idéia apresentada por Saviani (2000, p.37) sobre a curvatura da vara:

Quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.

É nesse sentido que consideramos que, quer como formadores, quer como professores, estamos constantemente nos deparando com vários riscos para os quais devemos estar atentos. O estágio como pesquisa tem o risco do estagiário distanciar-se da realidade, visto que a pesquisa exige realmente um certo distanciamento (GHEDIN et al., 2008; PIMENTA e LIMA, 2004). A valorização do cotidiano pode incorrer na desvalorização de outros conteúdos (DUARTE, 2010). A valorização da prática pode pender para a desvalorização do conhecimento teórico como iluminador da prática e ao invés de conseguirmos ir para a práxis, só trocamos de extremos (KUENZER, 2004). O desprezo pela imitação pode nos levar a imitar de maneira não reflexiva ou a considerarmos a imitação como uma prática exclusivamente mecânica (SCHÖN, 1995). A valorização do exemplo e da forma pode esvaziar o conteúdo formal (ARCE, 2005). A valorização do novo e da mudança pode nos fazer esquecer a diferença entre o clássico e o tradicional, sendo que o tradicional deve ser ultrapassado, enquanto que o clássico deve ser preservado (SAVIANI, 2000).

O trabalho docente compreende sua complexidade não somente na consideração dos diversos aspectos a ele ligados, mas também aos riscos e limites de sua concretização.

Retomando nossa questão principal, a identificação dos sentidos não é uma questão simples visto que o sentido é inesgotável e nunca é completo uma vez que é determinado por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e é contextualizado em relação ao

sujeito, sua compreensão do mundo e no conjunto de sua estrutura interior (AGUIAR e OZELLA, 2006).

Nossos sujeitos foram escolhidos dentre aqueles que se dispõe a receber estagiários e que foram considerados por esses estagiários como professores que o fazem bem. Assim, nossos informantes já são um grupo especial de professores.

Em resposta à questão de pesquisa que nos orientou: *Que sentidos professores que ministram aulas de Física no ensino Médio e recebem estagiários em suas salas de aula, atribuem ao estágio supervisionado da Licenciatura de Física e, que relações podemos estabelecer entre esses sentidos e a formação inicial docente?*-, identificamos cinco sentidos dos professores parceiros para o estágio supervisionado, o estágio como:

a) espaço de trabalho coletivo.

Como espaço de trabalho coletivo, o professor parceiro executou ações *para e junto* com o estagiário, construindo assim a possibilidade do estágio constituir-se em um espaço de ações em conjunto e trocas entre o estagiário e o professor parceiro.

b) espaço de formação

O significado do estágio já está ligado à formação do licenciando, entretanto ele pode ser um espaço mais amplo de formação tanto do professor parceiro como também do professor universitário.

c) espaço de satisfação de uma necessidade não individual

A realização do estágio na escola básica já é a consolidação da idéia que o professor parceiro entende que o estágio é uma necessidade da formação inicial docente, mesmo que ele, individualmente não tenha um ganho explícito em participar dessa atividade.

d) espaço de análise do desenvolvimento profissional docente

O professor parceiro pode no desenvolvimento do estágio perceber o movimento de seu próprio desenvolvimento profissional.

e) espaço de aproximação da universidade com a escola.

A aproximação entre a escola e a universidade pode se dar além da formação inicial e continuada, mas também na realização de trabalhos em conjunto com o envolvimento direto dos alunos da escola.

Aguiar e Ozella (2006) dizem que o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica externa. Nessa direção, considerar o estágio como espaço de formação de todos os envolvidos - professor parceiro, professor universitário e estagiário - extrapola a idéia do estágio como espaço de formação apenas do licenciando. O estágio, constituindo-se como um espaço de trabalho coletivo e de satisfação de uma necessidade que não é individual do professor parceiro extrapola a consideração do mesmo como um espaço de cumprimento de exigências burocráticas para obtenção de um diploma. E, finalmente, considerá-lo como um espaço de encontro entre a universidade e a escola amplia a visão do mesmo como sendo mais do que apenas o espaço no qual a universidade envia seus alunos para conhecer a escola básica e seus problemas.

Luria (1986) diz que os sentidos são compostos pelos enlaces que têm relação com determinado momento e situação. Uma das características do nosso momento atual é a consideração da complexidade do mesmo (MORIN, 2003). Esta consideração nos processos escolares e mais especificamente nas instituições aparece tanto devido à ampliação de suas atribuições, quanto ao fato de que essa ampliação impõe que a instituição educativa necessite que outras instâncias sociais se envolvam nesse processo educativo, o que nos remete à necessidade do trabalho coletivo e diversificado em termos de instituições e atores.

A consideração que vivemos em uma época de mudanças, de ambivalência de valores, em que tudo é ligado e a complexidade é o modelo, nos remete à necessidade de aprender a enfrentar as incertezas (MORIN, 2003). O conhecimento imutável das ciências como substrato da educação foi questionado e temos uma abertura para outras concepções em que a rápida obsolescência e a incerteza têm um importante papel (IMBERNÓN, 2006). Nesse cenário, a necessidade da formação continuada se impõe, quer seja pela instabilidade do mundo e do conhecimento, quer seja pela ânsia por novidades ou pelo aumento constante do volume e da circulação de conhecimentos e informações. Essa solicitação por formação constante é uma constatação de nosso mundo atual, no qual os conhecimentos tem tido um

prazo de validade cada vez menor com conseqüente ampliação da necessidade de formação continuada de todos os profissionais.

Tendo como parâmetro de formação o professor crítico reflexivo capaz de investigar, refletir sobre sua própria prática, “analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalha” (CONTRERAS, 2002), o estágio pode ser o desencadeador dessa necessidade, visto que, no presente momento, os professores pouco falaram sobre uma necessidade de pesquisa e não deram indicações dessa possibilidade, em concordância com outros trabalhos (LÜDKE, 2001; RAUSCH, 2010). Lembramos os riscos de o estágio com pesquisa ser um meio do estagiário esquivar-se do enfrentamento do cotidiano docente difícil e cheio de imprevistos, mas ressaltamos a possibilidade da pesquisa e da reflexão serem alternativas de superação das dificuldades docentes. A identificação de um problema ou tema do interesse dos professores, a proposta de formas diferentes de recolher informações sobre esse problema, a análise em grupo e a execução de mudanças pertinentes (IMBERNÓN, 2006) são alguns elementos em comum de uma formação voltada à prática reflexiva e de investigação que podem ser trabalhados em conjunto com o estagiário dentro de um projeto intencional e sistematizado de formação conjunta, visto que, conforme identificamos, os professores parceiros e os estagiários podem planejar juntos, compartilhar visões diferenciadas sobre uma mesma situação, apreender e compartilhar saberes diferenciados.

As implicações dos sentidos dos professores parceiros sobre o estágio supervisionado apontam para três aspectos básicos na formação inicial docente.

Primeiro, aumentam a compreensão do que acontece no estágio a partir da visão de um outro participante habitualmente pouco considerado, o professor parceiro. Os professores realizam ações de diversas naturezas para e junto com o estagiário; estabelecem com o estagiário relações de diferentes tipos; têm preocupações sobre seu trabalho e sobre sua própria atuação com o estagiário muitas vezes diversas das discutidas na formação.

Segundo, há implicações relacionadas com a possibilidade de contribuição para a formação do professor parceiro e do professor universitário responsável pelas disciplinas de estágio supervisionado, quer seja pela maior compreensão do estágio e conseqüentemente da formação docente, quer seja pela maior compreensão da prática docente. No caso do professor universitário, esse ganho de compreensão pode ser revertido tanto no trabalho de formação quanto no desenvolvimento de pesquisas sobre essa formação ou sobre a prática docente. No caso do professor parceiro, a consideração de uma outra pessoa que entra em sua sala em uma

posição que não é a de seu aluno, pode converter-se em um diálogo reflexivo e formativo, se pautado por projetos para esse fim.

E, finalmente, em terceiro lugar, apontando possibilidades e empecilhos impostos pelas instituições envolvidas na adequação de condições para que esse estágio aconteça de maneira mais produtiva. Possibilidades que precisam ser potencializadas e empecilhos que precisam ser contestados e questionados nos fóruns adequados.

Pudemos identificar também alguns sentidos do professor parceiro sobre aspectos mais pontuais do estágio, como a aula dada pelo estagiário ou as diversas ações realizadas pelo professor parceiro como tal.

No grupo de professores entrevistados é comum que o estagiário ministre algumas aulas na sala do professor parceiro e não somente observe as aulas do mesmo. Entretanto, para alguns professores essa aula é dele e ele a cede para que o estagiário use. O professor parceiro propõe o tema, a quantidade e o momento em que essa aula será dada. Para outros professores, a ideia é que ele cede sua aula para o estagiário fazer o que quiser e se for possível ou necessário ele usará essa aula futuramente como uma recordação ou complemento da matéria que estiver ministrando. Nesse caso, o professor não se preocupa com o tema, nem com o momento em que essa aula acontecerá. Externamente, os dois eventos são semelhantes - são aulas dadas pelos estagiários -, porém são diferentes em termos da postura do professor, das exigências para o estagiário e conseqüentemente reflete na dinâmica da classe e na participação dos alunos da sala.

Como um exercício de reflexão, observemos que em termos da postura do professor parceiro, no primeiro caso ele exerce um controle maior sobre essa aula, o que pode significar maior ajuda para o estagiário, mas ao mesmo tempo uma diminuição de sua autonomia sobre a mesma. Em termos da dinâmica da classe, o fato da aula ser dada por um outro professor já causa uma diferença na dinâmica habitual, sendo esse professor um estudante, acrescenta-se um outro estranhamento. Se a aula vem em continuidade com o trabalho do professor da sala, os parâmetros de comparação entre este e o estagiário são mais próximos, se o tema é muito diferente, tem-se uma outra possibilidade de aceitação e de envolvimento dos alunos dependendo desse tema e obviamente da própria condução geral da aula pelo estagiário, incluindo-se neste aspecto os materiais utilizados, o domínio do assunto a ser tratado, as interações que o estagiário consegue estabelecer com a classe etc. Assim, a análise dos sucessos e problemas enfrentados pelo estagiário no desenvolvimento e preparação dessa aula

passam pela análise do contexto na qual ela foi preparada e desenvolvida e pelo sentido que essa aula possuía inicialmente para o professor parceiro que a acompanhou.

Sobre as ações do professor parceiro, algumas ele faz auxiliando, apoiando o estagiário em suas atribuições como professor naquele momento compartilhado. Outras ele faz no lugar do estagiário em resposta às atribuições exigidas pelo momento em que ele ministrará a aula. Novamente, aparentemente, em ambos os casos o professor parceiro está ajudando o estagiário, entretanto, em cada situação há uma diferença em termos da postura do professor parceiro, dos encaminhamentos que ele propõe e das expectativas do estagiário. Se considerarmos, por exemplo, as ações que chamamos de substituição, a responsabilidade pelas eventuais escolhas que precisaram ser feitas é do professor parceiro, o que significa que são seus também os ônus e os bônus referentes a ela. No caso das ações de apoio, essa responsabilidade pode ser compartilhada ou transferida para o estagiário, o que muda significativamente sua relação com essas ações. Novamente, a análise dos sucessos e problemas vividos pelo estagiário passa, dentre outros aspectos, pelo sentido que as ações desenvolvidas em conjunto têm para o professor parceiro que as propõe ou as acompanha.

Como perspectivas futuras de trabalho podemos citar a possibilidade de investigarmos os professores que não recebem estagiários em suas salas. O que têm a nos dizer os professores que se recusam a receber estagiários e que possa contribuir para que essa situação seja evitada e para compreendermos um pouco mais o estágio e seus participantes? Uma outra possibilidade é a investigação dos professores da escola básica pós graduados ou pós graduandos. Diante da discussão sobre o professor pesquisador de sua prática, como têm atuado na escola básica os professores envolvidos com a pesquisa acadêmica? Como esses professores relacionam-se com a recepção do estagiário em suas salas? O que pensam e no que conseguem avançar em relação à pesquisa de sua própria prática como professores?

Finalizando, diante de resultados positivos de trabalhos desenvolvidos em parceria entre a universidade e a escola para a realização do estágio (MOURA et al, 1999; FUSINATO,2005), mesmo considerando o caráter pontual do desenvolvimento dos mesmos e os problemas da ausência da definição de papéis das instituições envolvidas no estágio (WINCH et al, 2006), sintetizamos as implicações do presente trabalho na necessidade de ações intencionais na direção da aproximação entre a universidade e a escola básica baseadas no potencial que essa aproximação tem na direção do cumprimento das exigências legais, da

formação tanto inicial do estagiário como continuada do professor parceiro e do professor universitário e da realização de projetos diversos em parceria.

Há na situação de estágio e, em especial, no contato com o professor parceiro o que poderíamos chamar de sementes das propostas e exigências legais atuais além de possibilidades de atuação para a melhoria da formação inicial na direção de uma melhor compreensão dos contextos e das práticas docentes. Algumas dessas sementes chegam a brotar, manifestando sua presença e potencialidade – conforme discutimos no presente trabalho-, mas muito fragilmente devido à ausência de ações intencionais e organizadas na direção da aproximação das instituições formadoras, do professor parceiro e da escola básica. O olhar mais atento das instituições formadoras para o professor parceiro, o movimento das políticas educacionais e gerais na direção da organização de condições mais favoráveis para a articulação do trabalho institucional, além da já apontada por Winch et al (2006) necessidade de definição sobre os papéis da escola e das instituições formadoras podem potencializar o desenvolvimento dessas sementes.

Se tivéssemos que escolher uma palavra que representasse essas implicações para a formação inicial do conhecimento dos sentidos do estágio supervisionado para o professor parceiro, essa palavra seria intencionalidade. Nos relatos dos professores parceiros há germens, sementes, potencialidades de ações que podem contribuir para a melhoria do estágio supervisionado em termos de um melhor aproveitamento do mesmo. Essas potencialidades podem prosperar ou não. Os professores parceiros aprendem com os estagiários, os professores ensinam os estagiários e desenvolvem atividades a partir de sugestões ou materiais desenvolvidos na universidade, mas essas ações são realizadas de maneira muito singela, simplificada e, na maioria dos casos, sem explicitação ou intenção. Se quisermos adotar uma visão mais pessimista diríamos que são quase ocasionais. Se quisermos uma visão mais otimista diríamos que são um germen que indica que existe a possibilidade que ações dessa natureza prosperem se houver investimentos de naturezas diversas: humanos, financeiros e políticos.

O esquema cíclico proposto por Leontiev (1983) que liga a necessidade à atividade, no qual uma pode ser geradora da outra, ajuda a pensar na possibilidade de intervenções em diversos pontos do processo. No caso do estágio supervisionado e as possibilidades de intervenções para sua melhoria, estas podem acontecer a partir da escola básica, da universidade, das diretorias de ensino, das secretarias municipais, estaduais etc ou dos

professores universitários e os da escola básica. As possibilidades de atuação estão em vários pontos: nas ações educativas concretas, na formulação de teorias pedagógicas, nas políticas educacionais e também nas políticas gerais (Fig.3), ou seja, cabem como perguntas reflexivas desde questões mais objetivas sobre aspectos concretos do trabalho dos professores nas salas de aula, até em quem votamos nas últimas eleições, já que é através desses representantes que são construídas as políticas educacionais e gerais.

Estamos vivenciando o risco das aprendizagens e ensinagens que podem acontecer - e acontecem – no estágio supervisionado, no encontro entre o professor parceiro e o estagiário estarem se perdendo por falta de ações intencionais na direção da potencialização, organização e sistematização das mesmas. Além disso, há o potencial de cumprimento de diversos aspectos da lei (BRASIL, 2000a; BRASIL, 2000b) que precisam ser considerados e cumpridos. Vemos aqui uma analogia com a ideia da reflexão. Refletir pode ser considerada uma ação rotineira, mas é a reflexão sistemática, objetivada e crítica que tem condições de se reverter em alterações nas ações e nas concepções dos envolvidos. O encontro entre o licenciando e o professor profissional em serviço sempre ensina alguma coisa (ou qualquer coisa) – quer pelo exemplo, quer pelo contra-exemplo -, mas é na ação sistemática, orientada, planejada e intencional de ensino e aprendizagem da docência que estamos interessados.

Assim, reafirmamos a importância de se ouvir a voz do professor parceiro para caminharmos na direção da concretização das múltiplas potencialidades que o estágio supervisionado tem como espaço de encontro de instituições, de profissões, de pessoas e de sentidos. .

Referências

ABIB, Maria Lucia Vital *A construção de conhecimentos sobre ensino na formação inicial do professor de física: "...agora, nós já temos as perguntas"*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, universidade de São Paulo, 1997.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. *Núcleos de significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos*. Psicologia, Ciência e Profissão, 2006, 26 (2) p. 222-245.

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G. ; FRANCO, Creso. Qualidade e Equidade no ensino Fundamental Brasileiro. PPE – Pesquisa e Planejamento Econômico. volume 32, número 3, Dezembro, 2002.

Disponível em <http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/139/74>
Acessado em Março de 2011

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut; HOBOLD, Márcia de Souza ; AMBROSETTI, Neusa Banhara ; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. ANPED, 2010.

Disponível em

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>

Acessado em Março de 2011

ARANTES, Valéria Amorin (org) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Sumus, 2003

ARCE, Alessandra. *A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos*. In DUARTE, Newton (org.) *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001

AZANHA, José Mário Pires. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. Revista Estudos Avançados, São Paulo: USP, 15 (42), 2001.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos. *Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias*. Tese de Doutorado. universidade de São Paulo, 2009.

BACCON, Ana Lucia Pereira; ARRUDA, Sérgio de Mello. *Os saberes docentes na formação inicial do professor de Física: Elaborando sentidos para o estágio supervisionado*. Revista Ciência e Educação, v.16, n.3, p.307-324, 2010

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n3/v16n3a01.pdf>
Acessado em Março de 2011

BARTH, Britt-Mari. *O saber em construção: Para uma pedagogia da compreensão*. Portugal, Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BEINSTEIN, Jorge. Comunicação ao Primeiro Encontro Internacional sobre "O direito dos povos à revolta", Caracas, Outubro, 2010.

BELLO, Isabel Melero. *Formação, Profissionalidade e prática docente: Relatos de vida de professores*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BITTENCOURT, Renato Nunes. *Os dispositivos existenciais do consumismo*. Revista Espaço Acadêmico, nº 118. Março, 2011

BIZZO, Nélio. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo: Editora Ática, 2001

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação compromissada*. In BOCK, Ana Mercês Bahia (org.) *A perspectiva Sócio-Histórica na formação em Psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação : Uma introdução à teoria e aos métodos* . Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: dispõe sobre os estágios de estudantes. Brasília, DF, 2008.

_____ Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002a.

_____ Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. Brasília, DF, 2002b.

_____ Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, DF, 1988
Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm
Acessado em Janeiro de 2011

BRUNO, Amália Maria Zamarrenho. *As contribuições do estágio supervisionado em Matemática para a constituição de saberes docentes: uma análise das produções acadêmicas no período 2002 – 2007*. Dissertação de Mestrado universidade São Francisco, 2009.

BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP. EDUC, 2009.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. *A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado*. Ciência & Educação, v.7, n.1, p.113-122, 2001.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa; GIL – PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de Ciências*. São Paulo : Cortez, 2000 .

CARVALHO, Anna Maria; PEREZ, Daniel.Gil. *O saber e o saber fazer do professor* In CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Anna Maria (orgs.) *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CARVALHO, José Sérgio. *Podem a ética e a cidadania serem ensinadas?* Pró-Posições- Universidade Estadual de Campinas FE vol 13, p; 157-168, set/dez 2002

CASTORINA, José Antonio. Piaget Vygotsky: Novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Ática, 2005

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLARK, R. W. School-University relationships: An interpretive review. In K. A. SIROTNIK & J. I. GOODLAD (Eds.), *School-University partnerships in action: Concepts, cases, and concerns* (pp. 31-65). New York: Teachers College Press, 1988.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. *Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura*. Revista Interface Comunicação, Saúde e Educação. Volume 05, nº 09. Botucatu. Agosto, 2001

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200007

Acessado em Junho de 2011.

_____. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DANIEL, Luana Amoroso. *O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial dos futuros professores de Letras*. Dissertação de Mestrado. universidade Metodista de Piracicaba, 2009

DICKEL, Adriana. *Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?* Contribuições para o debate. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1988.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUARTE, Newton. *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. In MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

Disponível em http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=113

Acessado em Maio de 2011

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós – modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

_____(org.) *Sobre o construtivismo*: contribuições a uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

_____. *O significado e o sentido*. Coleção Memória da Pedagogia, n.2: Seminovich Vygotsky / editor Manuel da Costa Pinto. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento - Duetto, 2005b

_____. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor* (Por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação e Sociedade. Vol. 24, Nº 83 p. 601-625. Agosto, 2003

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>

Acessado em Abril de 2011

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; PINTO, Ana Lúcia Guedes. *Trabalho escolar e produção de conhecimentos*. In MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV, Alexandre Neto. *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Ana Maria. *Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>
Acessado em Dezembro/2010

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura - 31ª Edição . São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: Cartas a quem ousa ensinar. 14ª Edição. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.21-39, julho / 2002

FUSINATO, Polônia Altoé. *O estágio supervisionado e a formação do professor de ciências*. Atas do 5º ENPEC, 2005

Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p859.pdf>

Acessado em Setembro 2011

GALINDO, Monica Abrantes. *A formação de professores do ensino Fundamental I: Ensinar e Aprender Física*. Revista Direcional Educador. São Paulo: Grupo Direcional, Agosto 2010 p.12-14.

_____. *Melhoria do ensino de Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições e limites de um projeto colaborativo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física e Faculdade de Educação da universidade de São Paulo, 2007.

GALVÃO, Cecília. *Estágio Pedagógico: Cooperação na formação*. Revista de Educação. Volume VI, nº1, Lisboa, 1996

GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina (orgs.) *Após Vygotsky e Piaget*. Perspectivas social e construtivista escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

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

GEHLEN, Simoni Tormöhlen; AUTH, Milton Antonio; AULER, Décio; PANSERA –de-ARAÚJO, Maria Cristina; MALDANER, Otavio Aloisio Maldaner. *Freire e Vigotski no contexto da Educação em Ciências: aproximações e distanciamentos*. Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências Volume 10, nº 2, 2008.

Disponível em

<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/150/212>

Acessado em Junho/2011

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de professores: Caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. IN PIMENTA, Selma ; GHEDIN, Evandro. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL VILLA, Fernando. *Crise do professorado: Uma análise crítica*. Campinas, SP: Papirus, 1998

GIOVANI, Luciana Maria. *Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola*. Caderno CEDES vol.19 n.44 Campinas Abril, 1998

GONÇALVES, Luciana dos Santos; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. *O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo*, 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6416--Int.pdf>

Acessado em Março de 2011

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acessado em Março de 2011

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<http://portal.inep.gov.br/web/enem/historico>. Acessado em Novembro de 2011(a)

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2005

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico – cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HUBERMAN, Michael. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In NÓVOA, Antonio (org.) *Vidas de professores*. Lisboa, Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Varga. *Educação Superior: a entrada na docência universitária*. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6411--Int.pdf>

Acessado em Março de 2011.

JORDÃO, Rosana dos Santos. *Tutoria e pesquisa ação no estágio supervisionado: contribuições para a formação de professores de biologia*. Tese de Doutorado. universidade de São Paulo, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A relação entre teoria e prática na educação profissional*. In ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Joana Paulin (orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba : Champagnat, 2004.

LEITÃO, Álvaro; ALARCÃO, Isabel. *Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB*. Revista Portuguesa de Educação, universidade de Ninho, 2006, 19(2), pp. 51-84.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; Di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos*. Revista Educação – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Vol 29, n.2, 2004

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; Di GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini ; LIMA, Vanda Moreira Machado; MENDONÇA, Naiara Costa GOMES. *Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino*. ANPED, 2010

Disponível em

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf> . Acessado em Março de 2011

LEONTIEV, Aléxis N. *Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil*. In VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. *Actividad Conciencia Personalidad*. Havana, Cuba : Editora Pueblo e Educación, 1983.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Portugal, Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEWIS, Michael. *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo: Moderna, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender – Davidov e a teoria histórico cultural da atividade*. ANPED, 2010

Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt04.doc

Acessado em 24/02/2011

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. de M. *Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três aportes teóricos para a teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a didática*.

Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuaiscoautorais/eixo03>. Acessado em Outubro de 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LONGHINI, Marcos Daniel. *O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental*. Revista Investigações em Ensino de Ciências. Vol. 13, N.2. Agosto, 2008.

LÜDKE, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa*. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril, 2001

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel. *Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores*. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999

LUNGE, Anelise Pieniz ; ANGULSKI, Cíntia Muller. *O professor como investigador de sua prática: o estágio supervisionado como possibilidade*.

Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/199.pdf>

Acessado em Outubro/2009

LURIA, Alexandr, Romanovich. *Pensamento e Linguagem: as ultimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV, Alexandre Neto. *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2002

MARX, Karl. *O Capital: Edição resumida por Julio Borchardt*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental: Referenciais para a formação de professores. Brasília: 1999

MIRANDA, Marília Gouvea. *Pedagogias psicológicas e reforma educacional*. In DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

MORAES, Carolina. *Atividades de Campo e as Possibilidades da Aprendizagem Significativa: Vivenciado o Ambiente como Lócus Transversal e Interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado apresentada na universidade Luterana do Brasil, 2009.

MORAES, Viviane Alves. *Estágio e supervisão ecológica: crenças e saberes na aprendizagem da docência*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da universidade de São Paulo, 2010

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, ago. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=pt&nrm=iso> Acessado em Abril, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. *A atividade de ensino como ação formadora*. In CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs). *Ensinar a Ensinar: Didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____ (org.) *O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência*. São Paulo: FEUSP, 1999.

NOVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes ; CUNHA, Vera Lúcia. *O Estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: Desafios a vencer e construção de novas subjetividades*. RED. Revista de Educación a Distancia. Ano V . Número 14 . Murcia, Espanha , 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/> Acessado em Outubro de 2009.

OLIVEIRA, José Renato. *A escola e o ensino de ciências*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Contribuições de Vygotsky*. IN CASTORINA, José Antonio. *Piaget Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. São Paulo : Editora Ática, 2005

_____. *VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico.* São Paulo: Scipione, 1997

OLIVEIRA, Marta Kohl ; REGO, Teresa Cristina . *Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto.* In ARANTES, Valéria Amorin (org) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 2003

ORQUIZA DE CARVALHO, Lizete. *Avaliação formativa: a autoavaliação do aluno e a autofomação de professores.* Revista Ciência e Educação, v.11, n.1, p.133-144, 2005

OZELLA, Sérgio. *Pesquisar ou construir conhecimento: O ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica.* In BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. *Estágio e pesquisa na escola básica: fundamento do Programa de Formação de Professores da USP* In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de Educadores: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas.* São Paulo:: Editora UNESP, 2006 . p.211-225

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. *A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente.* In PEREIRA, Julio Emilio Diniz; ZEICHNER, Keneth M.(orgs) *A pesquisa na formação e no trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PÉREZ GOMEZ, A. I. *O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo.* In NOVOA, Antonio. *Os professores e sua formação.* Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor : profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PETERS, R. S. *Educação como iniciação.* In ARCHAMBAULT, Reginald. D. (org.) *Educação e Análise Filosófica.* São Paulo: Saraiva, 1979

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia.* Rio de Janeiro: Editora Forense, 1985.
Disponível em http://www.4shared.com/dir/oNXEZ0Ym/Livros_de_Jean_Piaget.html
Acessado em Agosto de 2011

PIERRO, Gianine Maria de Souza. *Arquitetura docente no curso de pedagogia: dialogando com Ciências e Arte nas práticas de formação em estágio supervisionado em museus.* Tese de doutorado apresentada na Fundação Oswaldo Cruz FFP) / UERJ, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência.* São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs) *Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito*. São Paulo : Cortez, 2002

_____. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. Série Idéias no. 16. São Paulo: FDE, 1993

PONTE, João Pedro. *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Actas del VIII Simposio de la SEIEM

Disponível em

http://scholar.google.com.br/scholar?as_q=Ponte+propria+pratica&num=10&btnG=Pesquisar+no+Google+Acad%C3%AAmico&as_epq=&as_oq=&as_eq=&as_occt=any&as_sauthors=&as_publication=&as_ylo=&as_yhi=&hl=pt-BR

Acessado em Janeiro de 2011

PORTO, Yeda da Silva. *Formação continuada: A prática pedagógica recorrente*. In MARIN, Alda Junqueira (org.) *Educação continuada: Reflexões, Alternativas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PRUDENTE, Paola Luzia Gomes; MENDES, Cláudio Lucio. *O Currículo de formação dos cursos de Educação Física: Novas rupturas ou antigas continuidades?* ANPED, 2010.

Disponível em

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6531--Int.pdf>

Acessado em Março de 2011

RAUSCH, Rita Buzzi. *Concepções e experiências em pesquisa de licenciandos em conclusão de curso*. ANPED, 2010. Disponível em

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6476--Int.pdf>

Acessado em Março de 2011

RIGON, Algacir José; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. *Sobre o processo de humanização*. In MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber Livro, 2010.

ROSA, Josélia Euzébio; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga; CEDRO, Wellington Lima. *As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino*. In MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.) *A atividade pedagógica na teoria histórico cultural*. Brasília: Liber livro, 2010.

ROSITO, Berenice Alvarez. *O ensino de Ciências e a Experimentação*. In MORAES, Roque (org.) *Construtivismo e ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murilo. *Escassez de professores no ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela comissão

especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no ensino Médio (CNE/CEB). BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2007.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>.

Acessado em Janeiro de 2011

SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências investigativas na formação de professores*. IN PIMENTA, Selma ; GHEDIN, Evandro. (orgs) *Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito*. São Paulo : Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4ª. Edição. Volume I: *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Ediauva Oliveira. *A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia*. Dissertação de Mestrado. universidade Federal do Amazonas, 2009a.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches. *Pesquisa Educacional : quantidade-qualidade*. São Paulo : Cortez, 2001.

SANTOS, Ivete Maria. *Reformulação curricular no curso de licenciatura em química : fatores que contribuem para a configuração de um processo inovador*, 2009, Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências – Modalidade Química) universidade de São Paulo – , 2009b.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica Primeiras aproximações*. 7ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, Donald A . *Formar professores como profissionais reflexivos*. IN NÓVOA, Antonio (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Andréia Aurélio; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. *Reflexões sobre uma experiência de estágio curricular realizado em regime de tutoria e de trabalho colaborativo*. 17 ° SNEF – Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2007.

SILVA, Marilda da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, José Francisco. *O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos*.

REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2004 , Vol. 2, No. 2

Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>

Acessado em Março de 2011

SOUZA, Ana Lourdes Lucena. *Percepção da escola – Campo sobre o estágio supervisionado em Biologia: Contribuições para uma avaliação curricular*. Dissertação de Mestrado. universidade Federal do Ceará, 2009

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

TARDIF, Maurice. *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*. IN Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar/abr , nº 13, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. *O trabalho docente : Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TERRAZAN, Eduardo A. *Grupo de trabalho de professores de Física: articulando a produção de atividades didáticas, a formação de professores e a pesquisa em educação*. 8º EPEF - Encontro de Pesquisa de Ensino de Física – SBF – Sociedade Brasileira de Física, 2002

TEDESCHI, Wania. *O ensino de cálculo na formação do professor das áreas de exata: o olhar dos alunos*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2005

USP. <http://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/apoio-ao-aluno/estagios-estudos-independentes-e-tcc/estagios/escolas-campo-2011.pdf>
Acessado em Setembro de 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Cole [et al] – 6ª ed*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006.

XAVIER, Rosely Perez. *A multiplicidade de percepções na relação entre estagiários, professores, alunos e administradores escolares*. In SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Luciana (orgs). *Práticas pedagógicas e estágios: Diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

WINCH, Paula Gaida; DUTRA, Edna Falcão; SANTOS, Maria Eliza Gama; TERRAZAN, Eduardo A. *Interação universidade-escola de educação básica no desenvolvimento de estágios curriculares pré-profissionais*. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez, 2006. Disponível em

<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=191&path%5B%5D=190>

Acessado em Janeiro/2011

ZABALA, Antoni . – *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre : Artmed, 1998.

ZEICHNER, Keneth. *Novos caminhos para o practicum* : Uma perspectiva para os anos 90. In NOVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995

Apêndice A

A escola esquecida

O estágio supervisionado tem sido destaque na discussão sobre as necessidades de mudanças na formação inicial dos professores. Para estabelecermos um primeiro olhar sobre essa temática fizemos um levantamento no Banco de Teses da CAPES²⁷ procurando como assunto “Estágio Supervisionado”, ano base 2009.

O Banco retornou cinquenta e três trabalhos²⁸:

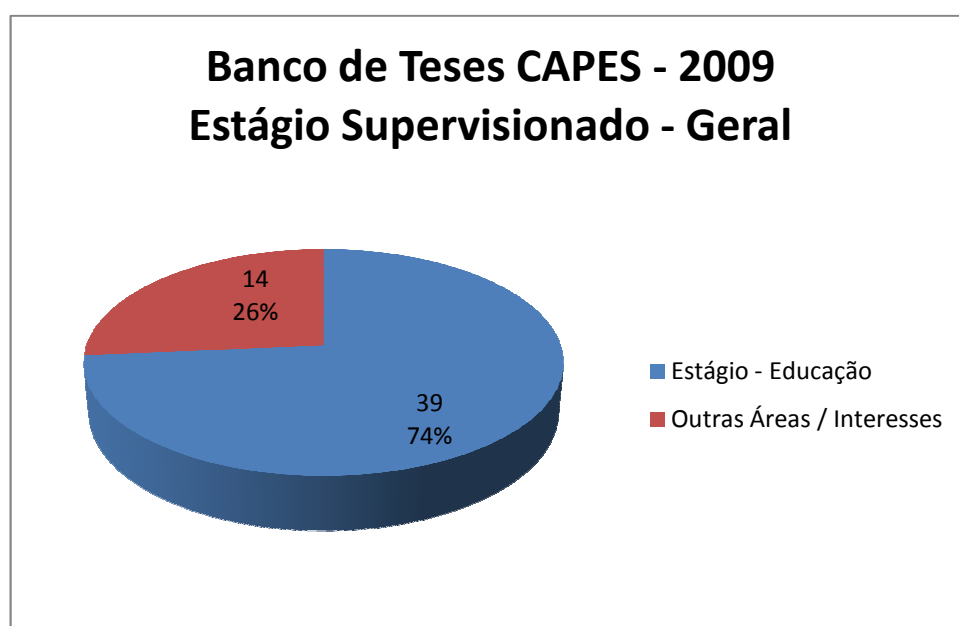


Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos sobre Educação e outras áreas

Desses cinquenta e três trabalhos, trinta e nove eram relacionados ao Estágio Supervisionado em Educação – nosso interesse -, os outros catorze referiam-se a outras áreas ou mesmo que estivessem ligados à cursos, não estavam relacionados com o estágio na escola básica, como por exemplo, dois trabalhos sobre o ensino de Artes : um deles tratando de performances teatrais no curso de Licenciatura em Teatro e um outro que discutia a relação entre o professor de artes e o artista pesquisador.

Esses trinta e nove trabalhos selecionados dividem-se nas seguintes áreas:

²⁷ CAPES : Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

²⁸ A lista completa dos trabalhos encontra-se no Anexo 1

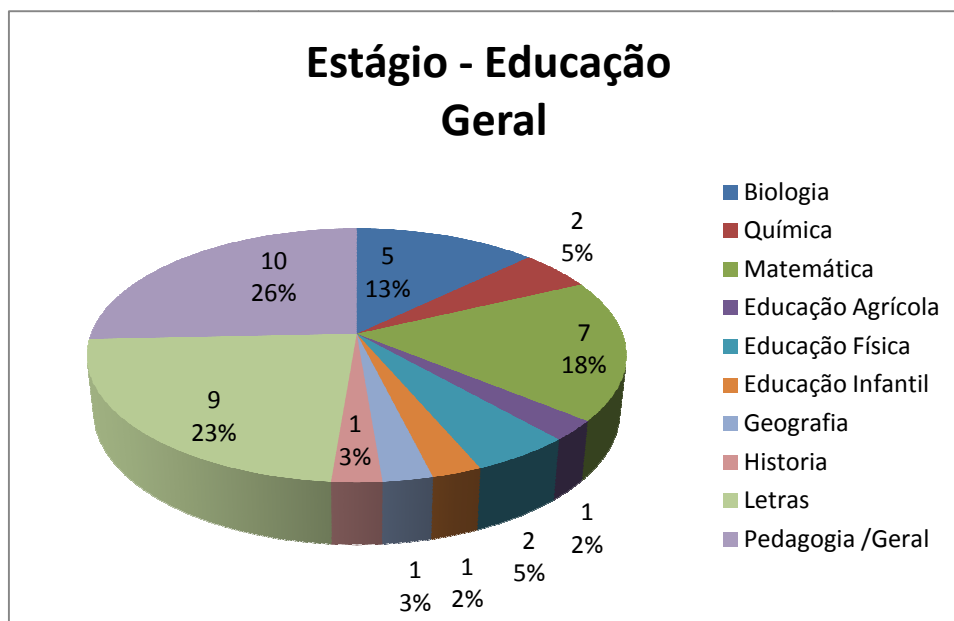


Gráfico 2 – Trabalhos sobre estágio na área de Educação por subáreas

Observemos que o maior número de trabalhos refere-se à área que chamamos de Pedagogia Geral, que justamente por ser mais geral abarca um número maior de itens. Criamos essa categoria por identificarmos uma série de trabalhos ligados à Pedagogia e a aspectos mais gerais da educação que não puderam ser associados a uma matéria ou disciplina mais específica. Nesse outro caso, o maior número de trabalhos é de Letras, com nove trabalhos; seguido pela Matemática, com sete; e posteriormente a Biologia, com cinco. Química e Educação Física contribuem com dois trabalhos cada uma e História, Geografia, Educação Infantil e Educação Agrícola com apenas um trabalho cada. Nenhum trabalho de Física, relacionado com o Estágio supervisionado, foi encontrado no período.

Dentro dos cinquenta e três trabalhos apontados inicialmente, apenas doze eram Teses de Doutorados, divididos da seguinte maneira:

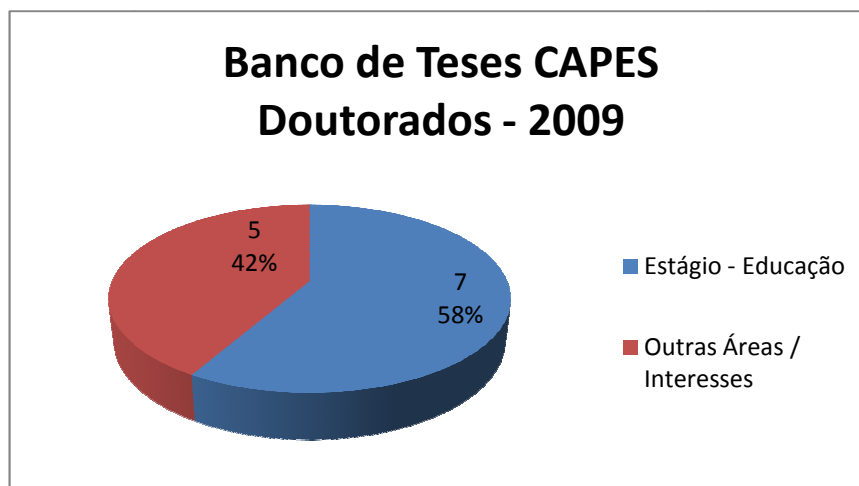


Gráfico 3 – Quantidade de Doutorados em Educação e em outras áreas

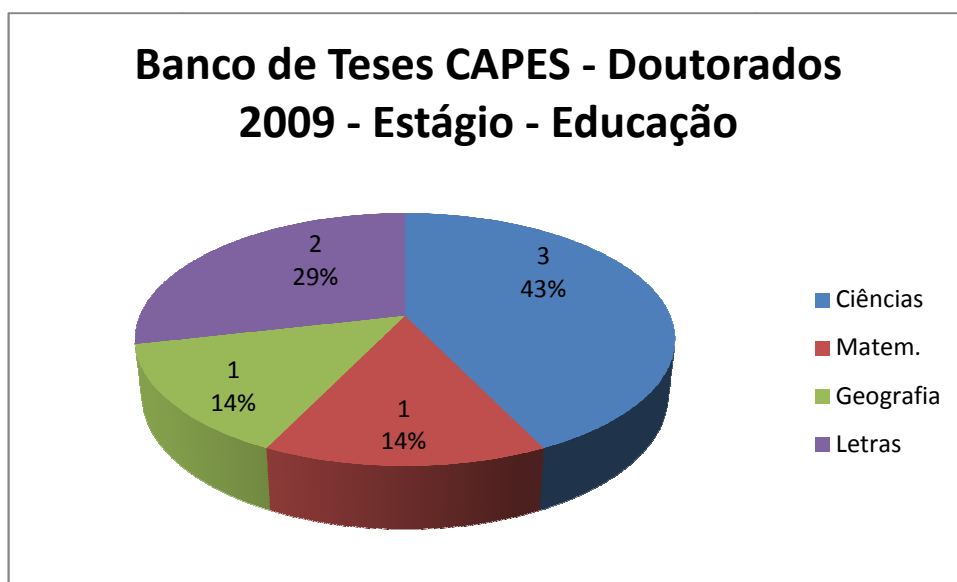


Gráfico 4 – Doutorados em Educação por subáreas

Os três trabalhos de Doutorado agrupados como Ciências, são dois de Biologia e um de Química, sendo que o trabalho que classificamos como Química é um estudo sobre os saberes docentes do formador de professores, orientador de estágios supervisionados que foi feito com professores da licenciatura de Química de uma determinada universidade. Nesse sentido, seu objetivo não está ligado diretamente aos conteúdos de Química, mas às licenciaturas em geral e à formação dos formadores. Em termos de trabalhos de Doutorado, novamente Letras tem um número maior de trabalhos, só perdendo para Ciências, mas somente porque consideramos conjuntamente as disciplinas Biologia e Química.

Com o objetivo analisarmos os trinta e nove trabalhos selecionados, dividimos esse grupo em sete grandes categorias de acordo com o que consideramos ser o foco dos trabalhos: a importância do estágio; o estágio; documentos elaborados no estágio; os estagiários; o professor regente; a escola campo; estado da arte; o professor orientador de estágio. Além dessas, duas outras categorias que fogem um pouco do critério de foco do trabalho que são pesquisas mais específicas de determinadas áreas e trabalhos que usaram documentos relacionados aos estágios em seu desenvolvimento, mas cujo foco não é o estágio supervisionado, as quais chamamos de: Uso/referência do estágio e outros. Apresentaremos abaixo as características dessas categorias.

- A importância do Estágio e o Estágio

Poderíamos considerar apenas um grande grupo chamado Estágio que englobasse todos os trabalhos que tivessem como foco o Estágio em si e não qualquer um de seus participantes. Entretanto, consideramos essa divisão importante. Incluímos no primeiro grupo- a Importância do Estágio-, nove trabalhos que se propuseram a discutir de forma muitas vezes genérica, mas explicitamente, o significado do Estágio para os estagiários ou a importância do mesmo para a formação inicial. No segundo grupo – Estágio -, foram agrupados catorze trabalhos. Qual seria a diferença, por nós idealizada, entre essas duas categorias?

No primeiro grupo consideramos trabalhos de pesquisa que vão na direção de consolidar uma informação que parece que já temos alguma clareza, qual seja, a importância do estágio supervisionado como momento de contato do licenciando com o cotidiano escolar. Já os trabalhos do segundo grupo são um avanço porque pressupõe essa importância do estágio e propõe intervenções, atividades ou temas mais específicos a serem pesquisados nesse momento de formação. Há nesse segundo grupo um movimento de diminuição de abrangência, já que os focos dos trabalhos têm que ser mais específicos, relacionados com determinados temas ou disciplinas. Mas em contraposição existe uma maior possibilidade de profundidade em relação à aplicação, aos resultados das intervenções ou do referencial a ser usado para a análise.

Nesse segundo grupo, sobre o estágio, foram pesquisados a inclusão (SANTOS,2009), foram comparadas duas diferentes grades curriculares (SILVEIRA,2009), interações discursivas (FERREIRA,2009), educação ambiental e transversalidade (MORAES,2009;

ARAÚJO,2009), trabalhos com museus (PIERRO, 2009), o papel e o lugar do estagiário (HINZ,2009), a fala em interação com os alunos (LOPES,2009), as relações de poder (BARROS,2009), a ética (LONGO, 2009), as possibilidades de aproximação escola universidade de acordo com as diretrizes para a formação de professores (SPOSITO,2009), a modelagem matemática (ALMEIDA,2009), deficiências e dificuldades de estagiários em relação à conteúdos específicos (COSTA, 2009), o estágio na educação à distância (TOLEDO, 2009). Como se pode perceber, ao listarmos os temas principais destes trabalhos aparecem assuntos específicos que foram observados no contexto do estágio supervisionado e/ou das disciplinas de Práticas ou Metodologias de ensino. Ao passo que os trabalhos que classificamos como “a Importância do estágio” tratam do estágio relacionado com as possibilidades de formação, seu significado para os alunos, sua influência no desenvolvimento das atividades dos futuros professores, enfim, o estágio - que é uma atividade de formação-, e sua importância para essa formação.

- Documentos de Estágio

Os dois trabalhos classificados nessa categoria analisaram documentos que foram gerados no Estágio: relatórios de Estágio (TEIXEIRA, 2009) e planos de aula (FILIPE, 2009).

Relatórios de Estágio são documentos específicos do estágio e, diferentemente dos planos de aula, existem socialmente dentro do estágio. Os planos de aula são documentos da sala de aula, nesse sentido, quando estão dentro do estágio supervisionado são de uma certa maneira enxertados em um contexto de aprendizagem da docência que é diferente do contexto de efetivo exercício da docência. Assim, o trabalho que analisa os relatórios de Estágio (TEIXEIRA, 2009) analisa um documento dentro de seu contexto social real, suas condições naturais de escrita, seus interlocutores e leitores reais. Já o que o faz com os planos de aula requer um cuidado extra na análise porque as condições de escrita de um plano de aula em situação de aprendizagem são diferentes das condições de escrita na situação de trabalho: os objetivos reais são diferentes – no estágio cumpre-se uma solicitação do professor da disciplina, na escola o plano de aula ou é uma tentativa de organizar o trabalho diário diante de condições reais ou o cumprimento de exigências burocráticas; os leitores presumidos são outros – no estágio é o professor da disciplina, na escola o coordenador pedagógico-; o tempo de escrita é outro, o tipo de devolutiva também não é a mesma.

No caso dos trabalhos citados os autores identificam as possibilidades dos documentos

servirem como instrumentos de reflexão ou percepção das crenças pedagógicas dos estagiários sobre a prática no momento do estágio.

- Estagiários

Neste grupo de trabalhos o foco estava no estagiário em si: suas percepções e concepções, quer sobre sua formação (PREDEBON, 2009; SILVA, 2009), quer sobre sua identidade social no exercício da docência (FERREIRA, 2009).

- Professor da escola Básica – Professor regente

Considerando a formação do futuro professor, o momento do Estágio Supervisionado, em termos das pessoas envolvidas, pode ser representado por um triângulo cujos vértices são o professor da universidade, o professor da escola e o próprio licenciando. Em termos de locais, uma boa representação poderia ser uma linha com a universidade e a escola Básica em cada uma das pontas e o estagiário caminhando entre essas duas extremidades. Entretanto, embora tenhamos feito uma separação, podemos observar que os trabalhos ligados ao estágio ou ao estagiário são muito mais frequentes do que os trabalhos que tratam do professor da universidade ou do professor da escola básica.

Quatro trabalhos ouviram o professor da escola básica. Três deles tiveram como objetivo básico uma aproximação da escola campo onde os licenciandos realizam seus estágios. Justifica a realização de trabalhos dessa natureza a consideração do professor regente como

quem propicia elos entre os conhecimentos da academia e a realidade da prática pedagógica, já que são sujeitos que em meio aos confrontos produzem saberes utilizando os conhecimentos conquistados na formação inicial somados às experiências vivenciadas no dia a dia escolar (DANIEL, 2009)

Desses três, um deles ainda que tenha tido como sujeitos o professor regente, o professor da universidade e os estagiários tinha como foco principal o professor regente da escola básica (DANIEL, 2009 (b)). Nesse trabalho tanto as questões feitas ao professor regente como as questões para os outros sujeitos estavam voltadas para o trabalho e o papel do professor regente.

Os outros dois trabalhos também ouviram representantes das três categorias de sujeitos, mas estavam interessados na percepção da escola sobre o estágio e na possibilidade de “juntar todos os envolvidos no estágio” (RODRIGUES, 2009; SOUZA, 2009).

Um quarto trabalho que também ouviu a professora da sala de aula tinha, entretanto, como foco o estágio e sua importância (SANTOS, 2009).

Não há trabalhos que tenham como sujeitos únicos e principais os professores da escola básica, como há com os estagiários ou com o professor orientador de estágio, embora esse último seja apenas um como veremos a seguir.

- Professor da universidade – Professor Orientador de Estágios

Seis trabalhos foram escritos envolvendo esse outro vértice do triângulo da formação de professores: o professor da universidade. Entretanto, somente um deles foi um trabalho de um pesquisador que escolheu como sujeitos únicos e principais de sua pesquisa os professores formadores e orientadores de Estágio (AZEVEDO, 2009). Em outros dois os próprios pesquisadores são os professores formadores e orientadores de estágio e consideram seu próprio trabalho em sua própria pesquisa (DANIEL, 2009 (a); FILIPE, 2009). E nos outros três, os professores da universidade aparecem como mais um sujeito dentre os outros (professor regente e/ou estagiários) (PREDEBON, 2009; DANIEL, 2009 (b); RODRIGUES, 2009).

Considerando a quantidade de trabalhos que têm como sujeitos os estagiários, os professores regentes e os professores da universidade temos a seguinte divisão:

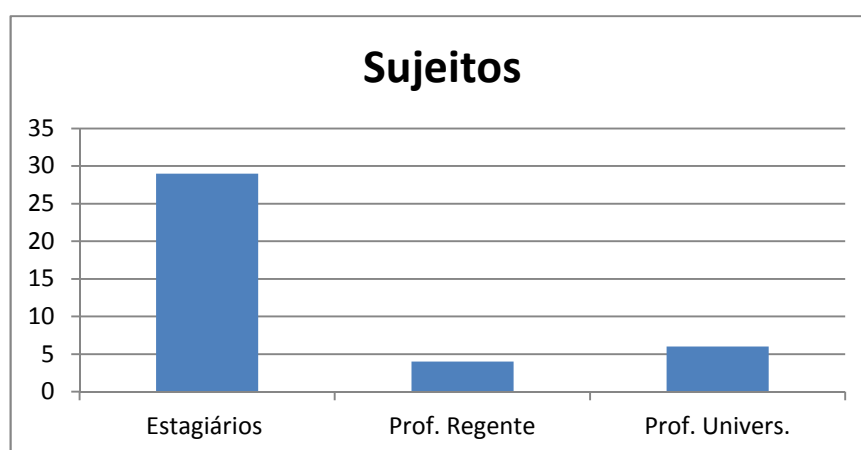


Gráfico 5 – Quantidade de trabalhos por sujeitos pesquisados

Observemos que a diferença entre o número de trabalhos sobre cada um dos três sujeitos é significativa. Apontemos algumas possibilidades de explicação para essa discrepância:

- 1) No conjunto de participantes do Estágio o número de estagiários é maior que o número de professores Universitários e mesmo do que o número de professores regentes que recebem esses estagiários;
- 2) Os trabalhos de pesquisa são realizados na universidade pelos próprios professores Universitários ou por seus orientandos. Na atual configuração da maioria dos Estágios esses professores têm muito mais acesso aos estagiários do que aos professores regentes. Além disso, a pesquisa sobre a própria prática, que seria um dos tipos de pesquisa que o professor Universitário precisaria fazer para ser seu próprio sujeito, embora possível, requer uma série de considerações e cuidados metodológicos (PONTE, 2011), tendo inclusive sua validade questionada por alguns.
- 3) Embora se propague a necessidade da aproximação universidade-escola e a consideração da unidade teoria-prática, ainda vivemos um período de construção dessa unidade no qual a teoria ainda é representada pela universidade e a prática pela escola Básica e seus professores. Entrar em contato com a prática, mesmo sem que se tenha nenhuma dúvida sobre a necessidade e as vantagens desse contato tanto para a universidade como para a escola Básica, não é uma tarefa fácil para a universidade. Institucionalmente as condições materiais – tempo e recursos-, assim como as condições sociais – valorização e priorização -, não são favoráveis. Além disso, temos que concordar com Perrenoud (2002, p.22) quando diz que dar a palavra aos professores é um empreendimento de alto risco porque eles podem apresentar dúvidas e sofrimentos com os quais, muitas vezes, não sabemos lidar; colocam problemas éticos e ideológicos insolúveis; criam vínculos sistêmicos com outras dimensões de sua prática que nos levam aos limites daquilo que dominamos. Embora essa situação tenha sido colocada em termos da formação continuada de professores, acreditamos que também para os pesquisadores o contato com essa realidade coloca-os frente a frente com situações muito diferentes do trabalho de pesquisa feito mais distante da escola básica.
- 4) Embora as determinações das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores façam referência à necessidade das parcerias entre a universidade e a escola Básica esse contato tem acontecido baseado nas disposições individuais e voluntárias dos professores tanto das escolas Básicas quanto da universidade,

diante da ausência da constituição de condições efetivas para esse contato, o que Sposito (2009) chamou de falta de vontade política por parte dos dois sistemas de ensino – tanto o básico como o superior.

Ainda sobre os atores participantes do estágio e os locais em que ele se realiza, um outro número interessante é a quantidade de trabalhos que foi feito nas escolas, ou seja, a escola foi o local da tomada de dados, sendo os professores ou gestores das mesmas não necessariamente participantes da pesquisa. Nesse caso, inclui-se os trabalhos com os estagiários e alunos da escola cujo foco não era a escola mas o estágio, o estagiário ou os documentos gerados por eles :

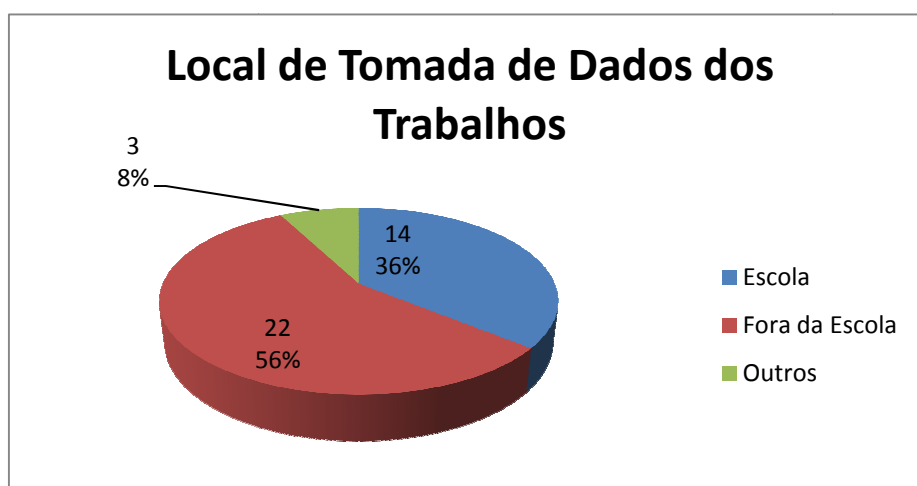


Gráfico 6 – Quantidade de trabalhos por local de tomada de dados

Uma leitura possível desses números nos indica que é na escola que grande parte dos eventos que interessam para a compreensão do estágio acontece e os pesquisadores sabem disso e por esse motivo vão até ela para observar e coletar dados sobre esses eventos. Nesse sentido poderíamos dizer que há o risco da escola se portar em relação ao estágio muito mais como um contexto, um “palco” onde os eventos acontecem do que como um ator que divide a cena com os outros atuantes.

- Estado da Arte

Dois trabalhos durante o período fizeram o levantamento das pesquisas sobre Estágios

Supervisionados. Um deles foi mais específico sobre os estágios na área de Matemática (BRUNO, 2009) focando também o que a autora chamou de construto “saberes docentes”. O outro analisou o que as produções de trabalhos revelam sobre a Prática de ensino e o Estágio Supervisionado (ANDRADE, 2009). Consideramos as conclusões desse segundo trabalho um pouco otimistas, mas isso talvez se deva ao fato de que as pesquisas, de certa forma, antecipam-se à prática cotidiana ou indicam possibilidades de encaminhamentos que ainda não existem efetivamente, ou existem em alguns lugares ou sob determinadas circunstâncias especiais. Mas mesmo podendo ser consideradas mais otimistas, as conclusões indicam uma ausência de resultados que dizem respeito ao ensino-aprendizagem dos alunos, ao como se dá o relacionamento interpessoal e aos modos de atuação do professor da escola – também aqui a constata-se a ausência do professor regente. No primeiro trabalho, uma das conclusões da autora aponta também a necessidade de constituição de parcerias entre a universidade e a escola (BRUNO, 2009).

Outras duas categorias menos importantes para nosso objetivo no atual trabalho também foram necessárias. Uma delas chamamos de “Uso/Referência do Estágio”. Os trabalhos não são exatamente sobre o Estágio Supervisionado nem tem como sujeito nenhum dos três principais envolvidos no mesmo, mas um deles usa relatórios de Estágio como referência para análise da prática pedagógica em instituições de Educação Infantil (STEININGER, 2009). E o outro, ao analisar as concepções e estratégias de professores constituídas ao longo de sua formação inicial apresenta nas suas conclusões, que essas estratégias e concepções estão relacionadas com o desenvolvimento do estágio supervisionado (PEREIRA, 2009).

Outra categoria foi utilizada para trabalhos muito específicos, que chamamos de “Outros”. Nela, classificamos um trabalho sobre o processo de disciplinarização da metodologia de ensino de matemática (FERREIRA, 2009) com o objetivo de compreender esse processo histórico nos cursos de licenciatura em Matemática. Um segundo trabalho que discute a escola plural anos depois (FERREIRA, 2009). E um terceiro sobre Educação Agrícola (FARIA, 2009). Nesse terceiro, conforme o autor, “para o momento da pesquisa em campo foram definidos os eixos de análise dos dados e seus objetivos a partir das percepções dos alunos e *das empresas*, quando foram envolvidos 38 alunos ... e as *empresas que concederam os estágios* “ (grifo nosso). Observemos que nesse caso, no qual o estágio

supervisionado acontece em empresas, elas foram consideradas para a definição dos eixos de análise dos dados e seus objetivos, visto que, quem se forma, o faz para, na grande maioria dos casos, trabalhar nas empresas. Essa consideração nem sempre é levada em conta no caso do estágio das licenciaturas. Embora o licenciando esteja sendo formado para trabalhar na escola básica, conforme pudemos constatar, ela na grande maioria dos casos não é considerada.

- Sobre nomes...

Conheces o nome que te deram, não conheces o nome que tens

Livro das Evidencias

Todos os nomes – José Saramago

Ainda como um dado, a principio curioso, listamos, nos trabalhos pesquisados, todos os nomes pelos quais são chamados o professor da escola básica, estagiário e o professor da universidade orientador dos estágios:

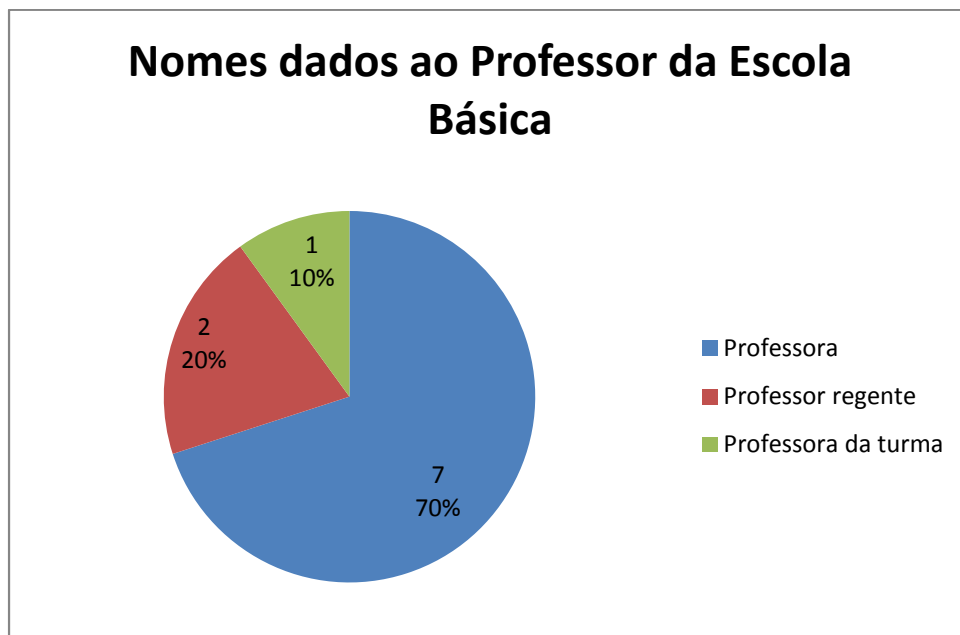


Gráfico 7 – Quantidade de nomes dados aos professores da escola básica nos trabalhos sobre estágio

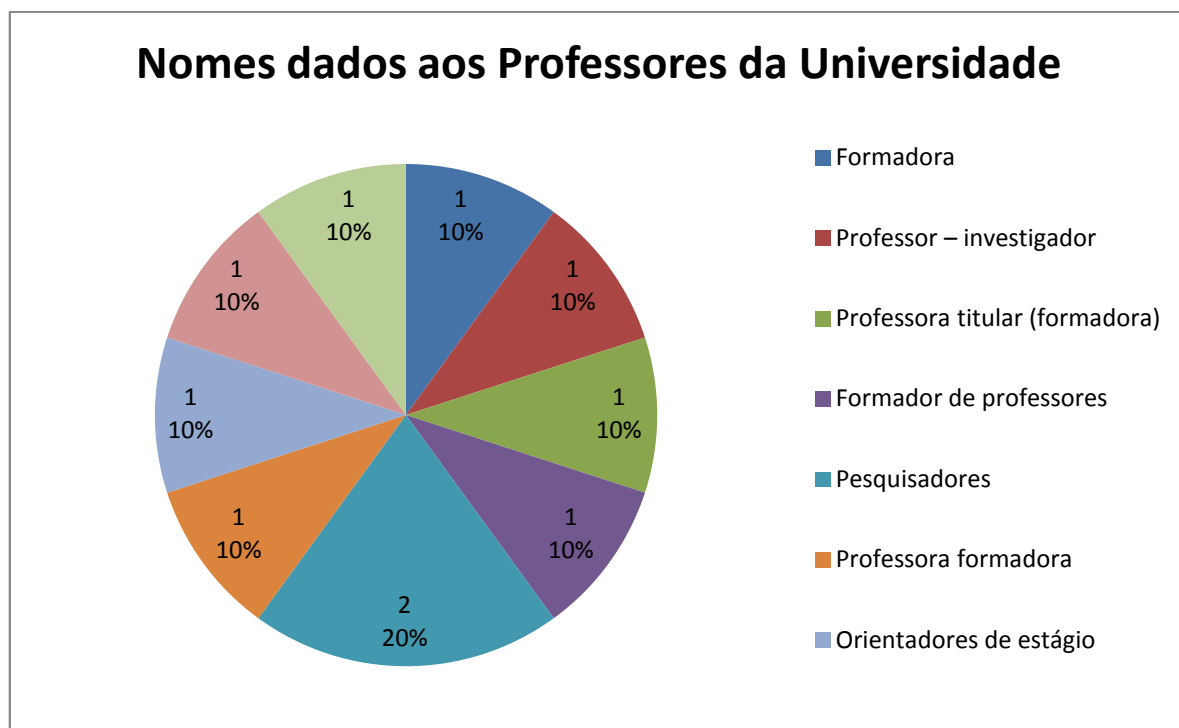


Gráfico 8 – Quantidade de nomes dados aos professores da universidade nos trabalhos sobre estágio

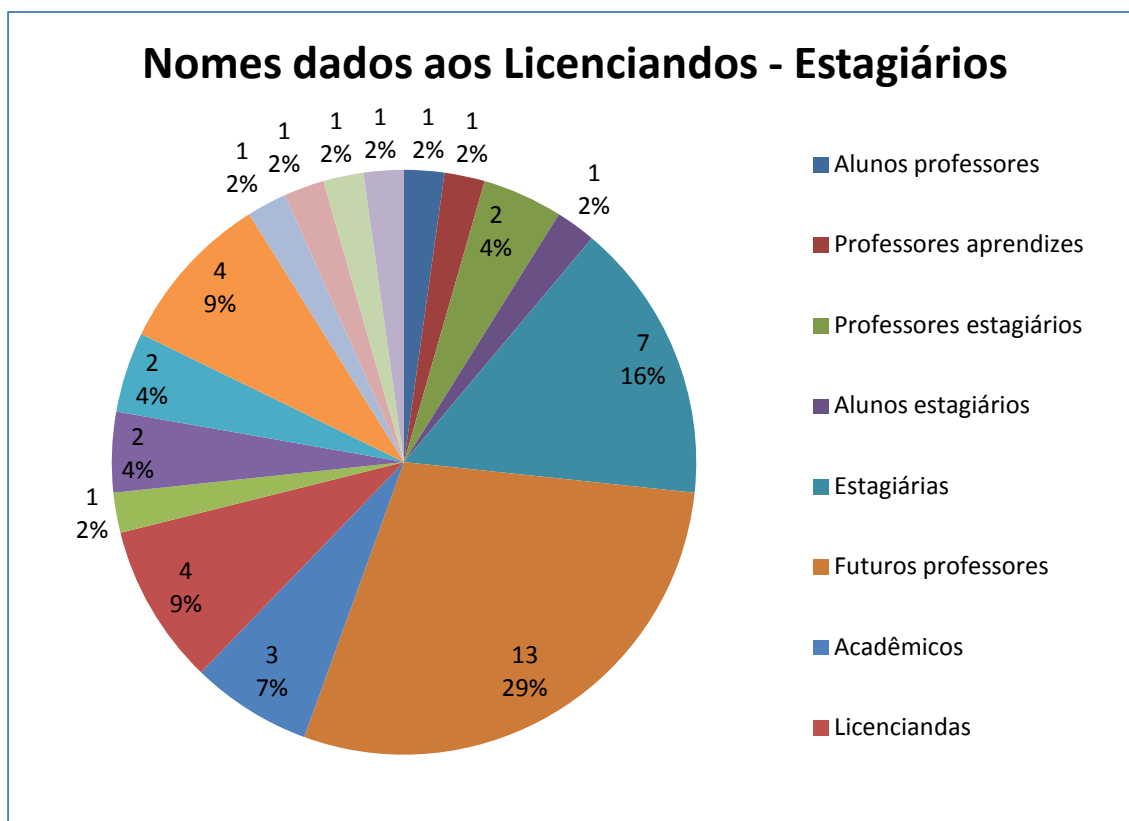


Gráfico 9 – Quantidade de nomes dados aos estagiários nos trabalhos sobre estágio

Observemos que os estagiários - que tem um número maior de trabalhos escritos sobre eles-, são os que têm a maior diversidade de nomes, seguidos pelos professores da universidade e depois pelos professores da escola Básica, mantendo a sequência em relação à quantidade de trabalhos publicados no período.

O nome mais frequente pelo qual o estagiário é chamado refere-se a sua posição futura: “futuro professor”. O segundo nome, a uma posição mais híbrida e frequentemente mais indefinida: “estagiário”, seguido de nomes que fazem referência a seu papel atual: “aluno” e “licenciando”. Papel este que, embora mais bem definido, é provisório, visto que o licenciando passa pelo curso superior para tornar-se professor.

No caso dos professores Universitários eles nunca são somente “professores”, diferente dos professores da escola básica, cujo nome “professor” foi o mais frequente. Lembrando que os trabalhos pesquisados eram sobre o estágio supervisionado, os professores universitários envolvidos eram professores das matérias relacionadas ao estágio supervisionado, a maioria dos nomes faz referência a seu papel de formador de professores; seguido de nomes relacionados à sua função frente ao estágio - orientador ou supervisor -, e em menor quantidade com sua função de pesquisador ou investigador.

Sobre os professores da escola básica, tivemos um número menor de referências e uma variedade delas também menor, o que é coerente com um número menor de trabalhos que foi escrito sobre o mesmo. Não seria esperado que o professor da escola fosse chamado de “professor parceiro” – como nós o chamaremos neste trabalho-, porque ele não é habitualmente nem visto como relacionado com o estágio, muito menos parceiro do mesmo. Seus nomes referem-se a seu trabalho na escola – “professor da turma” ou “professor regente” -, ou simplesmente “professor”. Uma possibilidade de interpretação mais otimista pode dizer que o professor da escola básica é “o” professor por excelência e essência do termo, não necessitando de complementos. Uma possibilidade mais pessimista diria que esse termo genérico demonstra um certo descaso e preocupação menor em identificar mais especificamente quem é esse profissional docente. Se a questão for só de preferências, eu escolho a otimista e sigo neste caminho apostando que o professor que hoje não tem nem seu nome relacionado ao estágio, mas contribui diariamente e de maneiras variadas para a realização do mesmo, pode tornar-se um professor efetivamente parceiro.

Em relação ao referencial teórico, somente dois trabalhos (PEREIRA, 2009; SOUZA, 2009) utilizam-se de Vigotsky, que é um de nossos referências no presente trabalho. E em termos de conteúdos específicos, apenas dois trabalhos, no período pesquisado referem-se a questões do conteúdo de Letras. Os dois apontam competências pouco desenvolvidas pelos estagiários que acabam por interferir no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula (COSTA, 2009; DANIEL, 2009).

O presente trabalho embora também não discuta especificamente temas relacionados a conteúdos da Física ocorre no contexto do ensino de Física, nos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Física. Uma especificidade desse contexto é a escassez de professores frente à demanda (RUIZ, 2007, p.17), o que coloca nas aulas de Física, muito comumente, professores não habilitados. Outra especificidade que podemos citar, conforme vimos acima, é o pequeno número de trabalhos sobre o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Física. Essa característica é compartilhada com a Química, que no período e base consultados tem também um número bem reduzido de trabalhos realizados. Já a escassez de professores compartilhamos não só com a Química, mas também com a Matemática e a Biologia, mas, infelizmente, com a Física à frente nesse placar.

Nosso objeto principal de estudo não é nem o estágio nem sua importância. Aliás, sua importância na formação inicial é nosso pressuposto. Temos como sujeito principal o professor regente da escola básica. Professor esse que em termos de quantidade de trabalhos é o menos representado e o único, entre os três envolvidos no estágio – estagiário, professor da universidade e professor regente-, que não aparece como sujeito único e principal em nenhum dos trabalhos (aparece como sujeito principal no trabalho de Daniel (2009 (b)), mas junto com o estagiário e o professor da universidade).

Assim como os relatórios de estágio são um documento real, que existem socialmente dentro do Estágio Supervisionado, a recepção dos estagiários pelo professor regente da sala também é uma prática social real, mas que sobre a qual não sabemos muito. Vai nessa direção, nosso interesse em investigar que sentidos essa prática assume para o professor da sala de aula.

A necessidade da constituição de parcerias entre a universidade e a escola Básica aparece em todas as modalidades de trabalho, desde os do tipo Estado da Arte (BRUNO, 2009) até os que tratam da escola campo (SOUZA, 2009) ou do professor orientador de estágio (AZEVEDO, 2009). Ou seja, independente do lado que se olhe a necessidade do

trabalho em conjunto aparece. Escolhemos aqui olhar a partir do professor regente e observaremos também o que ele tem a nos dizer sobre as possibilidades desse trabalho em parceria.

Finalmente, retomando a questão do pequeno número de trabalhos sobre os professores, em especial sobre os professores parceiros da escola básica, poder-se-ia argumentar que o foco do estágio supervisionado é a formação inicial do estagiário e nesse sentido é natural que se tenha um grande número de trabalhos sobre o mesmo ou sobre o estágio em si. Entretanto, ao olharmos o conjunto dos trabalhos como um todo e sabendo da importância do professor regente, tanto por sua efetiva presença no estágio como por ser ele o resultado final da formação (as licenciaturas querem formar professores para a escola básica!), constatamos que ele tem sido esquecido e, conseqüentemente, personifica essa escola esquecida também.

Banco de Teses da CAPES – 2009 – Assunto: Estágio Supervisionado – Dezembro 2010 – Monica Abrantes Galindo

	Titulo	Ano	M/D	Ref. Teórico	Autor	Origem	Sujeitos	Instrumentos
1	Significados do trabalho coletivo no processo de formação inicial de docentes em Educação Matemática Digital	2009	M		Alex Medeiros de Carvalho	Universidade Federal de Uberlândia	Licenciandos – Estagiários	
O objetivo do trabalho segundo o autor é compreender os significados do trabalho coletivo no processo de formação inicial de docentes em Educação Matemática Digital. Realizou reflexões sobre as implicações da formação inicial docente em Matemática Digital na atuação profissional desses futuros professores.								
2	As trajetórias formativas de acadêmicos de Educação Física do curso de licenciatura da UFSM – Contribuições na constituição do ser professor	2009	M	(Educação Física)	Alexandra Rosa Silva	Universidade Federal de Santa Maria	2 licenciandas de Educação Física – 8º semestre	Entrevista elaborada em forma de narrativa
Estudo de caso com duas licenciandas matriculadas na disciplina “Seminário em Estágio Curricular Supervisionado” 8º semestre. O objetivo foi analisar a percepção que os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFSM têm de sua trajetória formativa e como eles significam tais experiências, bem como suas contribuições na construção de sua identidade como professores da educação básica. Destacaram-se na narrativa das entrevistadas: 1) a participação em grupos de estudo 2) os estágios curriculares supervisionados 3) a criticidade motivada por alguns professores em suas disciplinas.								
3	As contribuições do estágio supervisionado em Matemática para a constituição de saberes	2009	M	(Matemática)	Amália Maria Zamarrenho Bruno	Universidade São Francisco	Dissertações e teses que tenham como foco de	Análise de 11 dissertações e 2 teses

	docentes: uma análise das produções acadêmicas no período 2002 – 2007						estudo o Estágio Supervisionado em Matemática	levantadas no banco de Teses da CAPES
	<p>Estudo do tipo Estado da Arte. Segundo a autora, o presente trabalho tomou como questão central: “Que indícios sobre saberes docentes estão presentes nas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) que tem como foco o Estágio Supervisionado em Matemática, produzidas no Brasil no período de 2002.2007?. Foram elencados como objetivos: (1) identificar as tendências teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores que tomaram como foco de suas investigações o estágio supervisionado em Matemática; (2) identificar e analisar como o construto “saberes docentes” foi abordado nessas pesquisas; (3) analisar as contribuições do estágio supervisionado para a constituição de um repertório de saberes docentes por futuros professores de Matemática presentes nas dissertações e teses produzidas no período 2002 a 2007. A autora conclui que este estudo evidenciou aproximações teóricas e metodológicas quanto ao estágio supervisionado, revelando que este pode constituir-se como espaço privilegiado para oportunizar ao futuro professor a articulação entre os conhecimentos teóricos e a atividade prática docente. No entanto, há necessidade de articulação entre os diferentes componentes curriculares da formação docente, sem polarizar disciplinas específicas e pedagógicas nas Licenciaturas, e de constituição de parcerias entre a universidade e a escola. Os saberes fizeram-se presentes de forma explícita ou implícita em todos os trabalhos analisados, reforçando o pressuposto do estágio como instância de validação dos saberes adquiridos ao longo da formação e de produção de novos saberes.</p> <p>- Também neste trabalho que analisa os trabalhos sobre estágios aparece a questão da necessidade da parceria entre a universidade e a escola e o problema da polarização / divisão das disciplinas específicas e pedagógicas. Sob nosso ponto de vista, reafirma a necessidade de trabalhos que tenham como foco a escola e os professores que lá trabalham e suas percepções sobre o estágio supervisionado que lá acontece.</p>							
4	Percepção da Escola – Campo sobre o estágio supervisionado em Biologia: Contribuições para uma avaliação curricular	2005	M	(Biologia) Teoria da Gestalt, Franco e Ghedin (2008), Merleau Ponty (2006), Vianna (2000), Saviani (1996, 2009), Pimenta	Ana Lourdes Lucena de Souza	Universidade Federal do Ceará	Gestores e professores de Biologia de uma escola pública onde estavam sendo realizados estágios supervisionados	Entrevista qualitativa com gestores e professores de Biologia sobre o Estágio Supervisionado

				(1993, 2002, 2006), Romanelli (2006), Fusari (1987), Pimenta e Lima (2004)				
<p>A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender o Estágio a partir da percepção e avaliação dos gestores e dos professores que recebem os estagiários. Teve a preocupação de conhecer a escola-campo, em sua estrutura e funcionamento, no decorrer de um semestre letivo, bem como investigar o Estágio curricular supervisionado a partir das reflexões teóricas, práticas, documentais. Teve como objeto de estudo – a relação entre a Escola-Campo e a universidade, no tocante à formação de professores, através do Estágio Curricular Supervisionado, nos cursos de Licenciatura em Biologia. Os principais achados desta investigação constituíram os seguintes pontos de reflexão: a percepção dos gestores e professores de Biologia sobre o Estágio, os quais ofereceram elementos formativos para a pesquisadora, uma vez que alargou o campo de aprendizagens no campo da pesquisa educacional e na vivência com o cotidiano da escola pública. Para os educadores entrevistados foi também uma oportunidade de reflexão, quando passaram a elaborar suas experiências de vida, formação. Os professores de Biologia demonstram respeito por sua área de conhecimento e reafirmam a valorização da Biologia, enquanto ciência da vida. Esperam que os estagiários os ajudem a incentivar os alunos, pois estes se encontram desmotivados, o que dificulta o diálogo. Esta pesquisa registra um tempo difícil para a escola, por conta do envolvimento dos seus gestores com processos eletivos. Na passagem dos estagiários e da pesquisadora, ficou o convite para a reflexão e a proposta de um trabalho coletivo que envolva a escola e a universidade; A complexidade das relações entre a Universidade e as Escolas está longe de ser compreendida se não houver diálogo sobre a formação com qualidade do professor, nos espaços concretos em que ela acontece.</p> <p>- E que espaços são esses ? A Universidade e a própria escola.</p>								
5	O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum: análise dos cursos de Pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva.	2009	M	(Inclusão – Pedagogia)	Ana Lucia dos Santos	PUC – PR	Quatro Universidades e uma faculdade: professores das mesmas, documentos internos e externos(leis)	Entrevistas e análise de documentos

	<p>Segundo a autora, esta pesquisa tem por objeto a análise da formação do professor licenciado em Pedagogia para atuação com pessoas com deficiências, no ensino comum. As questões que direcionaram o estudo são: como está a formação do professor licenciado em Pedagogia para atuar com as pessoas com deficiência no ensino comum? Como os cursos de Pedagogia organizam sua matriz curricular e articulam as práticas à teoria para que essa formação aconteça? Os objetivos propostos são: analisar os documentos referentes à educação especial e à educação inclusiva, documentos internos das instituições (projeto pedagógico do curso, matriz curricular dos cursos, ementas das disciplinas), além de examinar se a formação acadêmica do corpo docente contempla a educação inclusiva de pessoas com deficiências. Também se objetivou mapear as pesquisas realizadas do curso de pedagogia quanto ao tema da inclusão de pessoas com deficiência, verificar o foco para a educação inclusiva nas disciplinas e estágio supervisionado, bem como efetuar o levantamento quantitativo dos trabalhos de conclusão de curso voltados ao estudo e pesquisa relacionados à Educação Inclusiva. Para o desenvolvimento da proposta deste estudo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, Para a análise do tema proposto selecionou-se, como universo da pesquisa, cinco instituições de ensino superior desta cidade, sendo quatro universidades e uma faculdade. As técnicas de pesquisa utilizadas foram: entrevista semi-estruturada e análise documental das diretrizes curriculares nacionais, da legislação vigente, bem como do currículo e das ementas dos projetos pedagógicos da instituição a que os professores entrevistados estão vinculados. O estudo permitiu inferir que os cursos de Pedagogia, responsáveis pela formação inicial do professor, vêm se organizando para dar respostas à diversidade, valorizando as diferenças, sem discriminação ou segregação.</p> <p>- Deduzo que as entrevistas foram feitas com os professores das Universidades/Faculdades e/ou licenciandos. Não há relato de contato com informantes relacionados como o que a pesquisadora chama de “escola comum”. Tem como foco a questão da inclusão.</p>							
6	O lugar dos gêneros nos Projetos e Relatórios de Estágio do curso de graduação em Letras Ingles/Portugues da Universidade Regional de Blumenau	2009	M	(Linguística)	Ana Paula Kuczmynda da Silveira	Universidade Federal de Santa Catarina	8 projetos e 15 relatórios de estágio supervisionado; e 17 relatórios analíticos de estágio supervisionado; totalizando 40 documentos de estágio / Professores da Universidade e licenciandos	Análise dos documentos

	<p>Esta pesquisa constitui um estudo de caso que teve como objetivo realizar uma análise interpretativo-comparativa, do discurso do professor em fase final formação, no contexto Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau, no que se refere à elaboração do referencial teórico e à elaboração didática da noção de gênero do discurso para as práticas de ensino-aprendizagem de leitura, escuta, escrita e análise linguística, na vigência de duas grades curriculares: a que entrou em vigor no segundo semestre de 1998 e aquela que passou a vigorar no primeiro semestre de 2004.</p> <p>- Comparação de duas grades curriculares em relação à sua influencia no discurso do professor licenciando em fase final de formação - O foco não tem relação direta com a escola. Mas eu posso falar de formação de professores sem falar de escola? Individualmente, sim. Mas o que nos parece é que no conjunto dos trabalhos desenvolvidos sobre o tema, a escola e os professores têm sido esquecidos.</p>							
7	Registros escritos na formação inicial de professores de matemática: uma análise sobre a elaboração do relatório de estágio supervisionado	2009	M	(Matemática Ensino de Ciências e Mat.)	Bruno Rodrigo Teixeira	Universidade Estadual de Londrina	Licenciandos do curso de licenciatura em Matemática	(Entrevistas ou questionários para os licenciandos) ?
	<p>No presente estudo, o autor investigou a participação da elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado na formação inicial de Professores de Matemática, na ótica de estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para isso, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho interpretativo na busca de identificar as impressões destes futuros professores com relação à elaboração do Relatório, mediante as seguintes questões norteadoras: Que argumentos favoráveis podem ser apresentados com relação à elaboração do Relatório de Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Matemática? Que informações presentes no Relatório podem contribuir para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática em formação inicial? Quais as principais dificuldades apresentadas pelos graduandos durante a elaboração do Relatório? A investigação evidenciou que, para os participantes da pesquisa, o Relatório de Estágio Supervisionado pode se constituir em um importante instrumento para auxiliar no desenvolvimento profissional de futuros professores de Matemática, na medida em que sua elaboração lhes propicia reflexões sobre a própria prática, sobre incidentes críticos e sobre as ações dos alunos, e auto-avaliações acerca das experiências de docência vividas durante o Estágio; oportuniza o registro de informações que evidenciam contribuição para a formação inicial de futuros professores quanto aos conteúdos matemáticos, modo de lidar com situações didáticas em sala de aula, planejamento e dinâmica das aulas; e permite que exercitem a escrita discursiva acerca da Matemática e de situações que envolvam os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática . - Mas quem lê os relatórios de estágio? - Foco nos relatórios de estágios e suas contribuições para a formação inicial. O autor não identifica no resumo quais foram os instrumentos de pesquisa, mas diz que os sujeitos foram os licenciandos. Como indica algumas questões norteadoras, deduzo que foram feitas análises no próprio relatório e entrevistados ou responderam questionário os alunos licenciandos que escreveram os respectivos relatórios.</p>							
8	Atividades de Campo e as	2009	M	(Biologia -	Carolina Moraes	Universidade	Licenciandos de	Relatório de

	Possibilidades da Aprendizagem Significativa: Vivenciado o Ambiente como Locus Transversal e Interdisciplinar			Ensino de Ciências e Matemática)		Luterana do Brasil	Biologia e professores	Campo da Atividade e relatos dos participantes
	<p>Esta pesquisa, segundo a autora, constituiu-se no desenvolvimento de atividades em campo (como Trilhas Ecológicas, Trilhas Temáticas e Mapas Conceituais) com acadêmicos de diferentes turmas de Estágio Supervisionado em Biologia. Buscou-se investigar os resultados dessas atividades em campo como possibilidades para a Aprendizagem Significativa, nas quais pode ser vivenciado e compreendido o ambiente como tema transversal e interdisciplinar. Através da análise dos trabalhos desenvolvidos, com seus relatórios evidenciando as diferentes visões dos acadêmicos, conclui-se que este tipo de proposta tornou-se muito válida enquanto ferramenta, favorecendo a vivência e a compreensão da Educação Ambiental como tema transversal. As trilhas em específico possibilitaram uma grande diversidade de eixos temáticos e abordagens ecológicas, tanto com finalidades acadêmicas, como em atividades de pesquisa e investigação científica, além de promoverem uma relação professor-aluno mais rica, fortalecendo a cidadania e ampliando suas visões de mundo</p> <p>-Foco na a aprendizagem do estagiário: atividades de campo como possibilidades de Aprendizagem significativa para vivencia e compreensão do ambiente como tema transversal e interdisciplinar</p>							
09	Interações discursivas entre alunos e estagiários em salas de aula: contribuições ao processo de desenvolvimento profissional de professores de matemática	2009	M	Matemática	Claudia Marcia da Silva Ferreira	Universidade Federal de Minas Gerais	Licenciandos, professora da escola pública, alunos e pesquisadora	Registro audiovisual de obs. na sala de aula; entrevista com os estagiários; diário de campo dos estagiários.
	<p>Este trabalho consiste em uma exploração das interações discursivas vivenciadas pelos licenciandos no estágio supervisionado, em termos da construção dos saberes docentes desses futuros professores de Matemática. Para sua concretização, foi realizada uma pesquisa empírica numa escola urbana da rede de ensino público de Belo Horizonte, em que se consideraram três momentos de interação discursiva envolvendo as estagiárias e a professora de duas turmas das séries finais do Ensino Fundamental; as estagiárias e os alunos dessas turmas e, por fim, as estagiárias e a pesquisadora. A partir de uma abordagem qualitativa, caracterizada pela observação participante nos moldes da pesquisa etnográfica, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: (a) registro audiovisual de observações em sala; (b) registro em áudio de entrevistas com os estagiários participantes; (c) diário de campo com registro escrito. Os resultados de pesquisa apontam que o</p>							

	<p>estágio supervisionado, pensado como um processo de familiarização com o ambiente de trabalho - a sala de aula -, proporciona aos estagiários reflexões profundas sobre estratégias didático-pedagógicas para o ensino e para a aprendizagem da disciplina, bem como mobilizar e produzir saberes fundamentais ao seu desenvolvimento profissional como futuros professores, não originados somente da academia. Destacam-se nas considerações finais relativas ao desenvolvimento, aos resultados e às implicações pedagógicas do estudo, criação de momentos no estágio em que os licenciandos questionem-se sobre suas ações, contradições e concepções e que possam discutir, trocar experiências, diálogos com seus pares e professores que os acompanham</p> <p>- A pesquisa quis também ver a interação das estagiárias com a professora da sala, entretanto, não considerou relevante entrevistar essa professora, já que entrevistou as estagiárias, mesmo tendo todas (inclusive os alunos) participado das gravações das salas de aulas. Mas ainda assim, este também é um trabalho que avança na direção da consideração da escola e seus atores na formação inicial do professor.</p>							
10	A escola plural anos depois: a voz de gestores e docentes	2009	M	Educação – Políticas Públicas	Claudia Silva Ferreira	Universidade Federal de Minas Gerais		
	<p>Resumo errado – corresponde à uma outra dissertação. Pelo título parece que são ouvidos os gestores e docentes da escola. Mas não é possível ver a relação com o estágio supervisionado e como essas vozes foram ouvidas. Dissertação não encontrada no banco de teses da Universidade também.</p>							
11	Estágio Curricular Supervisionado: a Contribuição para a Formação Profissional de Curso Técnico Agrícola do Instituto Federal de Minas Gerais	2009	M	Educação Agrícola	Claudio Miguel Alves de Faria	Instituto Federal de Minas Gerais	38 alunos em fase de conclusão do curso e as empresas onde estagiaram	? Entrevistas ou questionários com os alunos e representantes das empresas
	<p>Segundo o autor a pesquisa teve como objetivo principal identificar a contribuição do estágio curricular supervisionado para a formação profissional do Técnico Agrícola. Foram verificadas as condições do programa de estágio curricular supervisionado a partir de sua concepção, dentro de um contexto educacional, e ainda frente à realidade econômica, social e cultural da região centro-oeste do Estado de Minas Gerais. Consistiu em uma pesquisa social exploratória qualitativa empregando-se o método de pesquisa-ação, e valendo-se de aspectos quantitativos para a apresentação das respostas encontradas nos questionários com caracteres objetivos. A investigação desenvolveu-se em duas etapas. O primeiro momento buscou resgatar, organizar e interpretar material bibliográfico e documentos. Para o momento da pesquisa de campo foram definidos os eixos de análise dos dados e seus objetivos a partir das percepções dos alunos e das empresas, quando foram envolvidos 38 alunos em fase de conclusão do Curso Técnico Agrícola, antes e após a realização do programa de estágio, e as empresas que concederam os estágios. A investigação teórica e as pesquisas de campo constataram uma consonância para a necessidade de uma melhor aplicação dos conceitos e dos procedimentos investigados, sendo que os instrumentos utilizados permitiram uma análise concreta para o aperfeiçoamento do</p>							

	<p>programa de estágio curricular supervisionado dos alunos do Curso Técnico Agrícola. - No caso do Técnico Agrícola, o campo de atuação do estágio é a empresa e neste trabalho elas também foram envolvidas.</p>							
12	A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA.	2009	M		Ediauva Oliveira dos Santos	Universidade Federal do Amazonas	Estagiários licenciandos do curso de Pedagogia e professores da escola básica	Análise de documentos e entrevistas com estagiários e professores da escola básica
	<p>Segundo a autora, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: a análise documental, a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e a entrevista com acadêmicos do curso de Pedagogia e com professores das escolas de educação básica. As contribuições analisadas nesta pesquisa referiram-se especificamente ao exercício docente como atividade que tem como elemento central o ensino, mesmo sabendo da articulação entre docência, gestão e pesquisa. Assim verificou-se que o estágio na realidade pesquisada contribuiu com o desenvolvimento de importantes conhecimentos necessários ao exercício da docência. Possibilitou aprendizagens relacionadas à organização do trabalho docente na sala de aula no que se refere ao processo de planejamento das aulas, o que implica num processo de problematização da realidade, seleção, organização e definição de conteúdos, objetivos, metodologias e processos avaliativos. Também contribuiu com aprendizagens sobre a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem e quanto à necessidade de reflexão sobre a própria prática pedagógica. Propiciou, ainda, desafios que possibilitaram a integração curricular e a busca de novos conhecimentos da identificação com a docência. O estágio também propiciou aprendizagens sobre a docência aos professores das escolas de educação básica que receberam os acadêmicos em suas salas de aula. - Que aprendizagens? Neste trabalho já são sujeitos os professores da escola básica e os estagiários.</p>							
13	Estágio Supervisionado e aprendizagens da docência	2009	M	(Pedagogia)	Elisa Gomes Magalhães	Universidade Federal de São Carlos	Estagiários do curso de Pedagogia	Questionário de caracterização diários de campo, relatórios de estágio e entrevistas
	Esse estudo resultou de uma investigação qualitativa sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e sua importância na constituição de							

	<p>um viés dos processos de aprender a ensinar por meio do percurso formativo vivido por alunos do sexto termo do curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos. O questionamento que norteou essa pesquisa foi: Quais as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a formação inicial docente na visão de um grupo de futuros professores, alunos de curso de Pedagogia? O objetivo geral buscou a descrição e análise de aspectos referentes aos processos de aprender a ensinar no decorrer do ECS.</p> <p>- Mais um trabalho sobre a importância do estágio supervisionado. Acho que não temos mais dúvidas e nem precisamos mais pesquisar a importância do estágio. Assim, o que nos falta?</p>							
14	O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O PENSADO, O DITO E O FEITO NO ESTÁGIO CURRICULAR	2009	M		Elisabeth Maria Lopes Toledo	Universidade de Brasília	Coordenadores do curso, professores, tutores, equipe pedagógica e alunos do curso de Pedagogia – EaD	Entrevistas, análise de documentos institucionais e questionários
	<p>Esta pesquisa teve por objetivo analisar concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD, da UNITINS, capazes de contribuir na formação do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental. E o problema de pesquisa investigado foi: quais concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD, da UNITINS, podem contribuir na formação do pedagogo - anos iniciais do ensino fundamental? Detectou-se que o Estágio de um curso na modalidade a distância tem características e exigências semelhantes ao Estágio no ensino presencial. A relação teoria-prática é fundamental em todo o curso. Os resultados alcançados apontaram a necessidade da presença de um tutor presencial em cada telessala para orientar, acompanhar e avaliar o Estágio; necessidade de equipar tecnologicamente as telessalas e os centros acadêmicos; criar mecanismos de dar à equipe docente e à coordenação do curso o feedback necessário ao trabalho desenvolvido. Essas condições, ao serem atendidas certamente contribuirão para a formação de pedagogos capazes de desenvolver suas atividades pedagógicas com qualidade, colaborando com a melhoria do ensino</p> <p>-Nos cursos presenciais essas necessidades não existem e nem por isso a formação dos professores tem sido eficaz. Trabalho interessante porque fala do estágio na modalidade Ead. Essa modalidade precisa ser estudada para que não a consideremos igual à modalidade presencial. Mas considerá-la diferente, em quê? Outra analogia da modalidade Ead e a presencial é que também nessa modalidade fala-se do estágio sem falar na escola na qual o estagiário vai ou sobre o professor com quem ele fará esse estágio.</p>							
15	A Prática da Transversalidade na Formação de Professores: reflexos no Ensino Básico	2009	M	(Biologia / Normal Superior	Fabiane de Matos Araújo	Universidade do Estado do Amazonas		

	<p>Essa pesquisa teve como objetivo, segundo sua autora, estruturar uma alternativa curricular para promoção da prática da Transversalidade, permeada pela Educação Ambiental, nos cursos de licenciaturas, de modo a refletir no Ensino Básico. A metodologia empregada teve por base, a pesquisa-ação-participante, sendo esta uma metodologia de pesquisa que articula a produção de conhecimentos, ação educativa e participação numa perspectiva necessariamente, transformadora da realidade. A proposta de intervenção foi realizada na Universidade do Estado do Amazonas, nos cursos de licenciaturas da Escola Normal Superior, com criação de um espaço transversal intitulado “Temas Transversais no Ensino Básico”. Evidenciou-se que a Educação Ambiental nos cursos de licenciaturas poderá, a partir da convergência do Estágio Supervisionado das licenciaturas, permitir a prática da Transversalidade para o enfrentamento da problemática ambiental contemporânea</p> <p>- Quem foram os sujeitos? Que instrumentos de pesquisa foram utilizados?</p>							
16	A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão	2009	D	(Portugues)	Fátima de Gênova Daniel	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Formadora e alunas professoras	Questionários entrevistas, gravações em áudio e vídeo, observações de aula, sessões de história de vida e visionamento (?)
	<p>Este estudo envolveu uma formadora e sete alunos professores (APs) da disciplina Prática de Ensino em contexto de universidade privada. Buscamos investigar as ações práticas e o discurso da formadora na busca pela interação entre os componentes teóricos e práticos, e como tal interação é percebida nas ações e nos discursos dos APs durante as aulas e na realização de seus projetos de estágio supervisionado. Os resultados apontam para as complexidades e as incertezas da formadora quanto à real promoção da autonomia de seus alunos, quanto à coerência entre o programa proposto e a prática efetiva e quanto ao papel da teoria acadêmica dentro do processo de formação inicial. Os resultados sugeriram também divergências entre as culturas de ensinar e aprender dos alunos-professores e da professora-formadora, sendo que alguns APs apresentaram expectativas de uma postura diretiva da formadora, contrapondo-se às suas propostas que visavam à descoberta e à autonomia dos mesmos. Quanto aos APs, os resultados sugeriram que há uma visão dicotômica sobre teoria e prática, sendo a teoria percebida como direcionadora da prática; as crenças apresentaram-se preponderantes nas tomadas de decisões para suas ações pedagógicas e a competência linguístico-comunicativa pouco desenvolvida de alguns deles comprometeu o desenvolvimento de outras competências vitais (ALMEIDA FILHO, 2006) para a formação desses profissionais.</p> <p>- O foco do trabalho foi os estagiários e a professora formadora, entretanto nessa circunstância especial os estagiários são professores.</p>							
17	Mas não teria sido mais fácil se	2009	M	(Ingles)	Fernanda Rivas	Pontifícia	Licenciandos	Registro em

	<p> você tivesse oferecido um modelo de plano de aula? Repensando a construção do plano de aula. </p>				Filipe	Universidade Católica do Rio de Janeiro	(professores aprendizes)	transparências e relatórios elaborados pelos licenciandos
<p> O objetivo desta dissertação foi aprofundar meus entendimentos acerca do processo de construção do plano de aula e entender como os professores-aprendizes viam o ato de planejar. É fruto de um trabalho exploratório realizado em minha própria turma de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa no contexto de uma Instituição de Ensino Superior. Para atender a esse propósito, foram analisados os dados obtidos por meio de duas Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (APPE): uma discussão realizada no primeiro dia de aula sobre as características dos professores de língua inglesa desse novo século (registradas em transparências) e um relatório escrito pelos professores-aprendizes no fim do curso, no qual narraram ou descreveram como foi o processo de construção do plano de aula. A percepção de que os professores-aprendizes se utilizavam de seus sistemas de crenças, consciente ou inconscientemente, para planejar suas aulas, presente nos excertos dos participantes dos eventos pedagógicos exploratórios e registrados nos documentos mencionados acima, levou-me a elaborar este trabalho tendo como base alguns estudos sobre crenças e sobre a formação inicial do professor, seguindo os princípios da Prática Exploratória. Minha dissertação visava entender com mais profundidade a natureza do ato de planejar e a qualidade da vida na sala de aula de Estágio Curricular Supervisionado, buscando, para tal, preencher uma lacuna no campo da formação inicial de professores de língua inglesa dada à escassez de teorias que partam da prática profissional do professor-investigador nessa área. </p> <p> - O foco foi a elaboração de planos de aulas pelos professores aprendizes, mas dentro do contexto de suas salas de aula da Universidade. Como o planejamento se dá no contexto da sala de aula da escola? Eles são da mesma natureza? Essa aprendizagem na Universidade colabora de que maneira com a satisfação das necessidades da sala de aula comum? </p>								
18	<p> Evolução das concepções didáticas de futuros professores de química sob uma perspectiva investigativa construtivista </p>	2009	M	Química	Flaviane Predebon	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Professora da disciplina e alunos licenciandos	<p> Questionários, guias de reflexão, critérios para a elaboração de Unidades Didáticas, Unidades Didáticas elaboradas pelos alunos e </p>

								entrevista com a professora.
	<p>A presente investigação trata de um estudo de caso no âmbito da formação de professores de Química e dos modelos didáticos associados às concepções didáticas de sujeitos envolvidos em uma intervenção metodológica de caráter investigativo e construtivista. O contexto está situado em uma disciplina, intitulada 'Prática de Ensino de Química I', pertencente à grade curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES (Lajeado RS - Brasil). Propôs-se avaliar a evolução das concepções didáticas de futuros professores participantes de uma disciplina em que se adotou uma intervenção metodológica de caráter investigativo-construtivista. Os dados coletados constituíram-se de respostas dos futuros professores a questionários e guias de reflexão, critérios consensuados para a elaboração de Unidades Didáticas, Unidades Didáticas construídas ao longo da disciplina e de uma entrevista semi-estruturada aplicada à professora titular (formadora), utilizando-se da análise de conteúdo como estratégia qualitativa para chegar aos resultados de pesquisa. Os âmbitos de análise se deram em diferentes perspectivas, analisando-se desde as concepções didáticas iniciais dos sujeitos (futuros professores) e a coerência entre tais concepções e a prática, os modelos didáticos associados às concepções e percepções dos sujeitos (futuros professores e formadora) em diferentes momentos da intervenção metodológica. Buscou-se, pois, perceber como as atividades que os formadores de professores desenvolvem em suas aulas podem contribuir na mudança das concepções didáticas dos futuros professores. Logo, os resultados obtidos podem servir de referência para repensar e implementar estratégias na formação docente da área de Química, bem como de outras áreas da Educação Básica</p> <p>- O foco é ver as alterações de concepções dos alunos diante da proposta da disciplina. A ligação das concepções dos alunos com sua prática pedagógica é um outro capítulo ... Aqui aparece a preocupação com aspectos de formação do licenciando sem olhar necessariamente para sua prática, embora a disciplina seja de prática de ensino de Química.</p>							
19	Arquitetura docente no curso de pedagogia: dialogando com Ciências e arte nas práticas de formação em estágio supervisionado e museus.	2009	D	Ensino de ciências e matemática – Ciências	Gianine Maria de Souza Pierro	Fundação Oswaldo Cruz	Estagiários curso Pedagogia	Observações, registros, relatório de atividades, fotografias, entrevistas e questionários
	<p>Pesquisa desenvolvida no curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores FFP/UERJ, com alunos inscritos em Estágio Supervisionado. Com objetivo de investigar a apropriação das práticas docentes pelos alunos deste curso referenciados nos campos da ciência e da arte a fim de compreender como os museus e espaços educadores em parceria com a universidade podem contribuir na formação docente quanto às práticas desta formação e à apropriação social do conhecimento nos processos de aprendizagem na escola redimensionando o binômio de educação formal e não formal. Como resultados recomendamos incorporar uma nova linguagem aos cursos de formação de</p>							

	<p>professores onde museus e centros culturais integrem a instância desta formação como necessidade e princípio frente à diversidade de acesso aos bens de produção social e cultural para a dimensão da apropriação social do conhecimento artístico e científico. Como contribuição ao ensino em Biociências e Saúde para a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental destacamos a ressignificação da reflexão quanto à política de formação docente na visão da educação democrática corroborando para a compreensão da complexidade desta formação transcendendo a distância entre discurso teórico e prático no estreitando das relações e conceitos de interdisciplinaridade e questões na articulação escola – museus, nas bases da educação formal e não-formal.</p> <p>- O foco foi a aprendizagem do futuro professor utilizando-se meios não convencionais em termos de formação de professores – os museus-, fazendo o redimensionamento, também na formação de professores do binômio educação formal – não formal. Nos trabalhos nos quais o foco é um determinado tipo de metodologia ou aspecto específico do trabalho da formação do professor talvez não caiba exatamente nossa pergunta ligada à articulação com a escola, entretanto, sempre que falarmos de formação de professores, se essa pergunta não cabe “agora”, caberá “amanhã”. No caso deste trabalho, por exemplo, o próximo passo diante da possibilidade de contribuição da apropriação das visitas aos museus e centros culturais é pensar de que maneira essa proximidade e diversidade de acesso aos bens de produção social e cultural interferem no desenvolvimento do professor frente a seus trabalho com seus alunos, que sempre será nosso objetivo final para a formação docente.</p>							
20	OS MOVIMENTOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	2009	M	Educação Física	Glauco Jalmey Behrens	Universidade do Vale do Itajaí	Coordenador do curso de EF, Coordenadora das disciplinas de Estágio Curricular, uma professora orientadora dessa disciplina e 43 alunos.	Questionários e observações
	<p>Esta pesquisa teve como objetivo identificar no processo de formação docente do curso de Educação Física da Faculdade Jangada, os avanços e as fragilidades presentes nos movimentos reflexivos do Estágio Curricular Supervisionado.</p> <p>Mais um trabalho querendo ver os avanços e fragilidades do estágio curricular supervisionado e que chega às mesmas conclusões: o estágio é um espaço importante para os alunos, precisa melhorar, proporciona um contato com a realidade ,,,</p>							
21	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM	2009	M	Educação Infantil	ISABELA JANE STEININGER	Universidade Federal de Santa Catarina	Professoras, equipe técnica	Questionários (16 professoras);

ESTUDO DE CASO SOBRE O QUE INDICAM AS PROFESSORAS.							entrevistas (10 membros da equipe pedagógica) de dez instituições da Rede Pública Municipal de SC; documentos da SME; Relatórios/ Artigos de Estágio
<p>Esta investigação teve como objetivo analisar os relatos das professoras de educação infantil que atuavam em instituições atreladas ao poder público, considerando sua forma de planejar. A análise demonstrou que a ação docente realizada pelas professoras desta Rede, parecem oscilar entre estar em consonância com as diretrizes sugeridas pelos documentos municipais oficiais e ainda haver práticas embasadas em princípios das escolas ativas. As professoras relataram utilizar 'projetos de trabalho' como forma de organização de seus planejamentos, porém apontaram um rol de temas que desenvolveram com os grupos de crianças durante sua trajetória profissional, além de citarem que os planejamentos/projetos partem dos interesses e necessidades das crianças. Como apoio ao planejamento foi parcamente declarado o uso de observação, registro e avaliação. As professoras também relataram a interação das crianças como um dos objetivos da brincadeira, sendo que esta aconteceria de forma livre e/ou dirigida, e como elemento a ser observado, constituindo-se em suporte dos planejamentos. A Reunião Pedagógica foi citada como espaço de planejamento e avaliação, além da importância da equipe pedagógica, mais precisamente da supervisora escolar, como parceira na construção dos planejamentos, apesar de também ter obtido pouca visibilidade. A organização dos espaços da sala aconteceria em 'cantos' ou 'zonas circunscritas', mas também foi possível observar o privilégio de espaços contendo mesas e cadeiras, ou amplos espaços vazios. As entrevistadas relataram a vinculação dos planejamentos/projetos coletivos com o PPP da instituição, mas as professoras declararam pifiamente esta vinculação com os planejamentos individuais. Este campo de pesquisa ampliado, resultado de diversos olhares sobre um mesmo foco, aliado às inferências da pesquisadora, possibilitou que esta investigação compusesse um quadro ilustrado das práticas pedagógicas relatadas pelas professoras.</p> <p>Este trabalho traz o relato de professoras e membros da equipe técnica das escolas, só não consegui entender a relação dessas professoras e com o curso e conseqüentemente com o estágio supervisionado. As professoras pesquisadas estavam no curso e trabalhavam também nas</p>							

escolas da prefeitura?								
22	ATIVIDADE DE ESTÁGIO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O TRABALHO DOCENTE EM PERSPECTIVA DIALÓGICA	2009	M	Língua Portuguesa	Josiane Redmer Hinz	Universidade Católica de Pelotas	3 professores estagiários do curso de Letras	Entrevistas individuais e participação em um grupo de discussão.
<p>Levando em consideração a importância do estágio supervisionado na formação docente e a complexidade dessa atividade, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar características do trabalho de professores-estagiários de língua portuguesa, a fim de contribuir para a compreensão dos conflitos dessa etapa de formação. Para atingir tal objetivo, propomos os seguintes objetivos específicos: (a) investigar para quem é direcionada a atividade do professor de língua portuguesa durante a realização do estágio supervisionado; (b) verificar, a partir das práticas languageiras dos professores-estagiários, como aparece o debate de normas em sua atividade; (c) analisar como se dá o uso de si “por si” e “pelos outros” durante o estágio de língua portuguesa e (d) verificar pistas discursivas que remetem ao “real” da atividade do professor de língua portuguesa no período de seu estágio. Como critério de entrada na análise, tendo em vista a recorrência e os objetivos propostos, selecionamos, por meio dos enunciados produzidos pelos estagiários, três temas em circulação: (a) o direcionamento da atividade docente durante o estágio supervisionado, (b) concepções referentes ao ensino de língua portuguesa e (c) dificuldades no desenvolvimento do estágio. A partir de cada tema e tendo em vista os pressupostos teóricos que embasam a reflexão, analisamos, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, enunciados dialógicos produzidos considerando, de forma interdependente, as condições específicas de pesquisa, a situação em que se materializam as interações verbais e aspectos da materialidade lingüística. Resultados apontam para o fato de que os espaços de fala criados na pesquisa proporcionaram diferentes interações suscitando, na relação de alteridade, variadas produções de subjetividade e o reconhecimento de parte da complexidade da atividade docente no período de estágio. Além disso, considerando a dinamicidade do sujeito, da linguagem, dos sentidos e da própria atividade laboral, dimensões perpassadas por uma multiplicidade de vozes, destacamos algumas características da atividade do professor-estagiário de língua portuguesa: (a) seu trabalho é constituído a partir do caráter conflituoso do direcionamento da atividade e do restrito espaço ao uso de si, principalmente por si; (b) sua prática é perpassada por um embate permanente entre as normas antecedentes (provenientes de diferentes espaços) e as renormalizações e (c) há um movimento de tensão constante entre a “atividade realizada” e o “real da atividade”, pois o estagiário é avaliado a todo momento e precisa adequar seu trabalho a exigências distintas, muitas vezes divergentes de seus próprios pontos de vista</p> <p>Este trabalho parece-me diferente porque analisa características do trabalho do estagiário com um referencial teórico que parece dar mais sustentação às questões levantadas. Também neste caso não cabe especificamente o olhar da escola, já que são os sujeitos que falarão sobre seu trabalho, no caso os estagiários falando sobre seu trabalho e sua atividade de estágio.</p>								
23	O professor regente, o professor orientador e os	2009	M	(Letras)	Luana Amoroso Daniel	Universidade Metodista de	<u>Professor regente;</u>	Entrevistas

	estágios supervisionados na formação inicial dos futuros professores de Letras.					Piracicaba	estagiário e professor orientador de estágio	
	<p>Esta pesquisa tem como tema o estágio curricular e a formação dos futuros professores. A relevância deste estudo se encontra no fato de que durante o estágio que ocorre no último ano da formação inicial, o professor regente é quem propicia elos entre os conhecimentos da academia e a realidade da prática pedagógica, já que são sujeitos que em meio aos confrontos produzem saberes utilizando os conhecimentos conquistados na formação inicial somados às experiências vivenciadas no dia-a-dia escolar. As questões voltadas aos professores regentes tiveram como foco conhecer a visão dos mesmos sobre seus papéis na formação dos futuros professores. As questões voltadas aos futuros professores procuraram compreender o que os mesmos esperavam e desejavam do professor regente durante o estágio, e as questões direcionadas aos orientadores de estágio tiveram como objetivo entender o que os mesmos almejavam da escola básica e do professor regente. Essa composição triangular buscou conhecer a problemática dos estágios e as contribuições importantes para a formação de professores e para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas e particulares. A reflexão sobre a prática dos estágios para a formação docente permitiu avaliar o processo de formação e atuação docente. Autores como Tardif, Nóvoa, Lüdke, Pimenta, Demo, Kensky, Ludke entre outros, foram importantes interlocutores. Consciente de que a prática é essencial para a constituição do professor como tal, arriscamos sugerir uma criação de grupos colaborativos envolvendo professores regentes, professores orientadores e estagiários para que possam juntos refletir sobre a prática escolar e assim, articular suas ações com vistas a uma melhora de nossas escolas e da formação dos futuros professores</p> <p>- Este trabalho está muito próximo do que o que eu estou fazendo. A autora tem como sujeitos o estagiário, o professor orientador de estágio e o professor regente, mas foca o trabalho no papel do professor regente. Em uma primeira leitura esse trabalho difere do meu : professores de Física, uso da teoria da Atividade para análise, discussão sobre teoria – prática tentando extrapolar os limites do pedagógico, levantamento de vários trabalhos sobre o assunto. Ler todo o trabalho para avançar na perspectiva que nós duas consideramos importante, qual seja, ressaltar a importância do professor regente na tríade constituinte do estágio.</p>							
24	O Ehtos do professor na língua portuguesa na escrita diarista de alunas estagiárias	2009	D	(Letras)	Luciane Todeschini Ferreira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Quatro alunas estagiárias : duas professoras da rede municipal, duas sem experiência no magistério	Diários de leituras e diários de aulas das alunas estagiárias
	<p>A presente investigação tem por objetivo apresentar, num estudo longitudinal, realizado, junto às alunas estagiárias do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul, o ethos (re) velado sobre o ser professor de língua portuguesa. Durante as três disciplinas de</p>							

	<p>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES I, PEES II e PEES III), as estagiárias produziram diários de leituras (Machado, 1998) e diários de aulas (Pórlan (2000) e Zabalza (2004)). Na análise das escritas, dois movimentos, na e pela escrita, se fazem perceptíveis: o de aproximação a um ethos institucional, sobre o qual as estagiárias tentam colar a imagem (visto ter prestígio, pelo menos no meio acadêmico), e o de afastamento de um ethos prévio (por estarem relacionados, geralmente, a imagens estereotipadas e negativas da profissão). As imagens perpetuaram-se ao longo dos semestres, sendo reveladas, nos diários, tanto pelo trabalho prescrito quanto pelo trabalho realizado. E nos ethe, a figura do professor amigo convive com a do professor ralador. O ethos moralista, presente em muitos momentos, também circula junto ao ethos autoritário e ao ethos comprometimento. Porém, reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, objeto de ensino por excelência de qualquer professor que se licencia em Letras, não são significativas, ou melhor dizendo, não há um registro sistemático de reflexões sobre o objeto de ensino, e sim, quase tão somente, sobre a imagem do professor. O foco dos diários não é o estudo da língua, já que a mesma fica perdida entre imagens. Ao final, entre indagações, a certeza de que os cursos que trabalham com a formação de professores, em especial, com a formação de professores de língua portuguesa, necessitam promover uma séria e contínua reflexão sobre as imagens que continuamente embalam a formação docente, já que, não raro, acabam elas a se sobrepor à formação teórica específica. Entre imagens, o professor desaparece, desaparecendo, assim, nos cursos de licenciatura, a possibilidade de se pensar professor de língua</p> <p>- Interessante que também no meu trabalho de mestrado as discussões sobre o assunto em si, no nosso caso a Física ou as Ciências também não acontecem ou acontecem muito pouco, dando lugar a outras preocupações como o envolvimento dos alunos, a disciplina/indisciplina. No caso deste trabalho, as imagens do professor. Este é um trabalho cujo foco é o processo de formação na universidade no qual as disciplinas de estágio estão sendo usadas como contexto mas não são o objeto principal de estudo.</p> <p>- Trabalho para ser lido só pelas pessoas da área mesmo! Nem no resumo a autora dá uma pequena dica que seja do que é o “ethos” foco principal do seu estudo.</p>							
25	As Possíveis Influências das Experiências da Prática na Cultura Docente dos Futuros Professores de Matemática.	2009	M	(Matemática)	Magali Gomes da Silva Carneiro	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO	Duas alunas regulares da disciplina Prática de ensino e professores de universidades	Entrevista com as alunas e com os professores. Filmagem de oficinas realizadas pelas alunas.
<p>A questão a ser investigada na presente pesquisa pode ser descrita como: Como as experiências compartilhadas da prática docente se manifestam e como podem influenciar a cultura docente dos futuros professores de Matemática? O objetivo da presente pesquisa é compreender e evidenciar as experiências compartilhadas da prática e a sua influência na cultura docente dos futuros professores de Matemática. A triangulação dos dados da pesquisa mostrou-nos que existem dilemas no contexto escolar, seja com relação aos de cunho burocrático, seja aos que se referem aos dilemas presentes na relação professor-aluno na sala de aula. Contudo lidar com o dia-a-dia presente</p>								

	no contexto sócio-cultural, a saber, a escola, oportuniza aos futuros docentes o conhecimento da realidade escolar, o desenvolvimento da reflexão, o estabelecimento de relações entre a teoria explicitada no curso de formação inicial e o exercício da docência, colaborando assim, para possíveis mudanças e transformações proporcionadas pelas experiências da prática, no processo de formação inicial de professores - Se foram feitas entrevistas com as alunas e professores da universidade não ficou claro como foi visto a questão das experiências compartilhadas da prática. De qualquer maneira me parece mais um trabalho que discute e conclui sobre as possibilidades e utilidade do estágio supervisionado.							
26	A NEGOCIAÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSOR NA SALA DE AULA DE ESTÁGIO DE LÍNGUA ESPANHOLA.	2009	M	(Letras / Espanhol)	Marcela de Freitas Ribeiro Lopes	Universidade Estadual de Maringá	3 estagiárias do curso de Letras/Espanhol	31 horas aula de gravação das aulas das estagiárias em escolas públicas no Ensino Médio.
	Este estudo tem o objetivo de investigar a identidade negociada na fala-em-interação no estágio de regência de três estagiárias, alunas do quarto ano do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO/Campus de Irati. O trabalho de campo foi realizado em seis turmas do ensino médio em três colégios públicos da cidade de Irati. Após consentimentos dos diretores, dos professores, das estagiárias e dos pais dos alunos do Ensino Médio, foram coletadas 31 horas/aulas de gravações audiovisuais. Na análise dessas aulas, observamos que: 1. As três estagiárias orquestram as tomadas de turno; a fala-em-interação acontece respeitando uma determinada ordem estabelecida por um participante – a estagiária; 2. Os alunos participam desta orquestração sustentando a categoria de organizadora da interação das estagiárias e ratificando sua identidade de professora; 3. Existem conflitos na fala-em-interação, as professoras das turmas presentes na sala de aula interferem na negociação da identidade das estagiárias e os alunos colocam em xeque o seu status de quem sabe e de organizadoras da fala-em-interação; e 4. Cada professora em formação tem sua própria proposta de ensino e aprendizagem, que está relacionada com o que cada uma delas pensa sobre o que é ser professor, a qual é negociada na fala-em-interação com os alunos e a professora da turma. Tudo isso constitui a sua identidade de professor, nesse momento do estágio, e revela que os professores em formação precisam realizar discussões sobre fala-em-interação, participação e identidades sociais - Analisa as ações das estagiárias na sala de aula através dessa “idéia” da fala – em – interação. Nesse sentido tem uma preocupação com a prática do estagiário na sala e vê (embora não sei o quanto analisa) a influencia e interferência do professor da turma.							
27	Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutorais Emancipatórias.	2009	D	Química	Maria Antonia Ramos de Azevedo	USP	Quatro professores de um curso de licenciatura em	Entrevistas individuais e coletivas, questionários e

							Química	análise documental do PP do curso
<p>Neste trabalho colocamos como temática principal o estudo sobre os saberes docentes relativos aos processos de orientação de estágio que seriam essenciais aos formadores de professores. Com este objetivo, buscamos identificar os saberes de orientação que professores orientadores mobilizam mediante o trabalho desenvolvido em atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado por meio de suas ações tutorais. Ao analisarmos as informações obtidas por meio de articulações com os aportes teóricos e com saberes apontados por estes professores nas ações tutorais desenvolvidas nos processos de orientação dos futuros professores, definimos saberes de orientação, organizados nas seguintes categorias: a) os dialógicos e afetivos; b) os relativos à auto-formação e auto-organização baseados na reflexão permanente; c) os relacionados à ação colaborativa; d) os técnico-científicos e pedagógicos relativos às diferentes áreas de conhecimento; e) os relativos aos saberes sobre os processos teórico-práticos de aprendizagem da docência. Como resultados, destacamos que nos casos analisados, os formadores desenvolvem os saberes dialógicos e afetivos, e os de autoformação e auto-organização baseados na reflexão permanente junto aos seus alunos e com os seus pares. Entretanto, os saberes de orientação voltados à ação colaborativa, os técnicocientíficos e pedagógicos e os relativos processos teórico-práticos da aprendizagem sobre a docência precisam ser mais mobilizados, tanto no contexto da universidade como também nas parcerias interinstitucionais. Como idéias conclusivas, apontamos a necessidade de políticas que garantam o exercício pleno dos professores formadores junto às escolas campo de estágio, ressignificando estas atividades e as condições de trabalho destes professores, pois estas são condições necessárias a ações tutorais e estilos de orientação que promovam atitudes reflexivas e emancipatórias dos envolvidos no processo formativo por meio das parcerias colaborativas. Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisam instituir um modelo de formação que prime pela racionalidade emancipatória e crítica, superando os processos ainda predominantemente pautados nas racionalidades técnica e prática. Defendemos que o desenvolvimento de saberes de orientação com potencial para redirecionar as ações tutorais nas atividades de orientação dos estágios pode trazer contribuições para a melhoria dos processos de formação de futuros professores</p> <p>- O foco desse trabalho são os saberes desenvolvidos pelos professores orientadores de estágio. Observemos que mesmo quando o foco são os professores da universidade, a questão da escola e a necessidade das parcerias interinstitucionais aparece como relevante. Nos parece que isso acontece porque a necessidade dessa parceria é algo que emerge do próprio estágio por isso independente de que análise seja feita essa necessidade se impõe. Embora não seja o caso deste trabalho, visto que ele se detém nos professores formadores, ele aponta a importância de olharmos mais para a escola.</p>								
28	O LUGAR DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: um estudo	2009	M	História	Mariana Reis Feitosa	Universidade Estadual de Londrina	Ex-alunos do curso de Licenciatura em História	Documentos sobre o curso e questionário respondido

	sobre o curso de história da UNESP/ Campus de Assis							pelos ex-alunos
	<p>Este trabalho tem por objetivo investigar o significado que a disciplina Metodologia de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado tem na formação inicial do professor de História. Os resultados da pesquisa apontam que a Universidade ainda discute pouco, ou de forma sutil a formação de professores, nesse sentido o estágio precisa ser analisado por outros ângulos, que ainda não foram suficientemente explorados e / ou compreendidos. Essa observação nos alerta para uma revisão a respeito da preparação de professores por parte de docentes e discentes do referido curso e de outros cursos de licenciatura</p> <p>- Trabalho que quer verificar o significado do estágio para a formação do professor. O diferencial é que desta vez ele investiga ex-alunos, mas chega a conclusões já conhecidas: a necessidade de melhorar a formação dos professores passando pela melhoria dos estágios. No que o trabalho que eu estou propondo pode avançar um pouco? Nós já sabemos da necessidade de melhoria, mas o quanto sabemos sobre o que está sendo feito nas escolas quando os estagiários vão para lá? Fora as queixas, as lamentações sobre as péssimas condições, os professores que “não fazem seu trabalho”, que deixam os estagiários sozinhos e saem da sala ... O que mais tem acontecido nesse local/tempo? Quem são os professores que recebem os estagiários de uma forma diferenciada? Por que o fazem?</p>							
29	Relações de poder em sala de aula de língua portuguesa de estágio supervisionado	2009	M	Letras	Marina Kataoka Barros	Universidade Federal do Ceará	Estagiários e alunos de escolas da rede pública.	10 aulas de 50 minutos
	<p>Baseada na teoria da Análise Crítica do Discurso e do Interacionismo Sociodiscursivo, nossa pesquisa tem como objetivo analisar como acontece as relações de poder, a partir do texto formado na interação entre professor-estagiário x alunos, em sala de aula de língua portuguesa de estágio supervisionado. Para isso, utilizamos um corpus composto por 10 aulas de 50 minutos ministradas por futuros professores, ou seja, alunos da disciplina Estágio supervisionado de língua portuguesa, do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará no período de 2007.2. A coleta dos dados aconteceu em escolas da rede pública de ensino de Fortaleza. Assim, ressaltamos que nosso foco é o estudo das relações de poder existentes no texto produzido a partir da interação/comunicação em sala de aula de língua portuguesa, pois acreditamos que esse é construído a cada aula diante dos diferentes posicionamentos adotados pelos enunciadores.</p> <p>- O foco do trabalho foi a análise das interações entre os estagiários e os professores. Mas no que os resultados dessa análise contribuem? Para a formação do estagiário? Como? Para uma melhor compreensão da sala de aula principalmente por estar em uma outra configuração que não é a “professor – aluno”?</p> <p>- Este trabalho também está na linha de conhecer melhor o que tem acontecido na escola.</p>							
30	Entre a permissão e a repressão: a formação do professor nos cursos de Licenciatura e a abordagem da	2009	M	(Ética)	Monique Marques Longo	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Licenciandos estagiários	Análise do currículo da licenciatura, 30 entrevistas com

	ética.							licenciandos
	<p>A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação no. 9394/96 indica por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais que a ética deve ser ensinada como Tema Transversal. Os valores propostos devem ser abordados transversalmente aos conteúdos específicos das diversas disciplinas escolares por todos os professores. Como esta, muitas foram e são as diretrizes legais, propostas pedagógicas, ou mesmo, as divergentes correntes de pensamento que buscaram nortear a formação ética de crianças rumo a autonomia. Como age o professor ante estas muitas propostas? O que é a autonomia? Quais limites, regras e valores ensinar aos alunos sem que deixemos de lado sua liberdade de escolha? Foi ante a dificuldade evidenciada no cotidiano das escolas brasileiras tanto de responder essas questões, como de educar moralmente, que o estudo aqui apresentado se constituiu. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada numa Universidade pública do Rio de Janeiro e no seu respectivo Colégio de Aplicação. Objetivou-se tanto investigar o que tem sido ensinado concernente ao tema da ética nos seus Cursos de Licenciatura como apresentar uma discussão teórica sobre a problemática do agir humano, dos valores, limites e do desenvolvimento moral infantil. Muitos foram os desafios enfrentados pela pesquisa que se dividiu em três momentos: análise dos currículos do curso licenciatura, aplicação de 30 entrevistas semi-estruturadas aos licenciados que estavam realizando seus estágios supervisionados no Colégio de aplicação desta Instituição de Ensino Superior e apresentação de sugestões para a prática da abordagem da ética nestes cursos. Para tal, foi utilizado como aporte teórico, principalmente, as obras de Aristóteles (2007), MacIntyre (2001), Piaget (1994), Kohlberg (1981), Freud (1895, 1908, 1913,1920,1930) e Lacan (1960). Foi observado que a formação de alunos autônomos, éticos e responsáveis pelo ser agir social será fomentada se os debates e reflexões axiológicas e psicológicas/psicanalíticas estiverem presentes nos Currículos dos Cursos de Licenciatura que formam professores/educadores das diversas disciplinas escolares</p> <p>- Trabalho que focaliza o que tem sido feito nas salas de aula pelos estagiários. Neste caso, o olhar voltou-se para o tratamento da ética proposto como tema transversal pelos documentos oficiais.</p>							
31	O Estágio Supervisionado de Ciências Biológicas: aproximações entre o Legal e o Real	2009	D	Biologia	Neusa Elisa Carignato Sposito	UNIVERSIDA DE EST.PAULIST A JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU	19 licenciandos	Gravações, relatórios, anotações e questionários.
	<p>Este estudo trata do estágio supervisionado realizado por dezenove licenciandos do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, da Unesp – Bauru, no segundo semestre de 2006 em três diferentes Escolas de Educação Básica, públicas. O objetivo da pesquisa foi verificar se a efetivação do estágio supervisionado poderia ocorrer em atendimento às determinações das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores no que se refere à parceria entre as instituições formadoras: a Universidade e a Escola de Educação Básica. Essa legislação propõe um acordo preliminar entre as diferentes instituições de ensino e, em decorrência desse acordo, a elaboração de um projeto de estágio com</p>							

	<p>ações de mútua colaboração entre elas. Há necessidade de se pesquisar sobre esse assunto, em especial na Licenciatura em Ciências Biológicas, diante do pouco que foi publicado até agora, em virtude de a lei estar em fase de implementação. A presente pesquisa teve três etapas: a preliminar (momento da apresentação da pesquisadora às duas diretoras e uma vice-diretora das três escolas de educação básica do estágio supervisionado centrado na parceria entre as instituições), a intermediária (fase da realização do estágio supervisionado propriamente dito, envolvendo os licenciandos, as professoras, os alunos das escolas públicas, as diretoras, vice-diretora e coordenador pedagógico) e a final (período de encerramento com uma avaliação escrita feita pelos licenciandos sobre o estágio realizado). Trata-se de pesquisa qualitativa e os instrumentos de coleta de dados foram: gravações, relatórios, anotações, questionários. Os dados obtidos foram analisados a fim de fazer as aproximações entre a legislação, literatura e ações desenvolvidas pelos participantes no sentido de compor o ES integrado. A análise dos dados indicou possibilidades e limites. As possibilidades foram: 1. a construção da identidade profissional do professor, 2. o benefício mútuo entre as duas instituições envolvidas, 3. a inclusão dos licenciandos e suas ações no Projeto Pedagógico da escola, tornando-os atores constituintes do contexto escolar, 4. a contribuição de diferentes atores da Escola de Educação Básica como responsáveis pelas ações e orientações dos licenciandos, 5. a motivação profissional capaz instigar os licenciandos a serem professores, 6. a concepção de prática em que a teoria seja intrínseca a ela, superando a concepção de que o estágio é a prática e a graduação é a teoria. Os limites foram: 1. a ausência de identidade própria dos cursos de Licenciatura, 2. a falta de vontade política que envolve os dois sistemas de ensino – o do ensino básico e do ensino superior – no sentido de priorizar a implantação do ES integrado, na UNESP. Concluiu-se que a presente pesquisa contribuiu em evidenciar algumas situações para o desenvolvimento do ES integrado, mas as mesmas não se esgotam aí, havendo necessidade de outras pesquisas para esse fim</p> <p>- O meu trabalho vem no rastro deste de investigar o trabalho desenvolvido na escola e as possibilidades das parcerias. O que significa essa falta de vontade política dos dois sistemas de ensino? As pesquisas mostram os entraves e as parcerias acontecendo em função dessas pesquisas. Qual seria um bom motivo para que os professores e as escolas se envolvessem com as universidades na formação dos professores hoje, sem esse caráter voluntário e pessoal de alguns profissionais que aceitam esse envolvimento?</p>							
32	APRENDIZAGEM DOCENTE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS.	2009	M	Histórico Social	Oséias Amador Pereira	Universidade Estadual do Ceará	Um professor da área de linguagem, um de ciências e um de humanas	Entrevista e observação
	<p>Esta dissertação analisa as concepções e estratégias de aprendizagem dos professores constituídas ao longo de sua formação inicial e suas implicações na prática pedagógica desses profissionais nas escolas. Não há como entender a formação dissociada da trajetória de vida do professor e do cenário no qual ele se desenvolveu, tanto no plano pessoal como profissional. O referencial teórico adotado nesta pesquisa é a</p>							

	<p>Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovich Vigotski, que postula o homem como um ser capaz de atribuir significados à sua existência, na medida em que se apropria das experiências vividas na cultura, constituindo, assim, valores, crenças, idéias, subjetividade e história de vida. Pode-se identificar que as concepções e estratégias utilizadas de aprendizagem por parte dos professores estão diretamente relacionadas à sua formação inicial, em especial no desenvolvimento do estágio supervisionado. Nesse sentido, vê-se a necessidade de permitir e incentivar que o professor em formação tenha acesso à realidade da vida escolar nos primeiros semestres de sua formação inicial, pois a partir desse contato com a escola, muitas concepções e estratégias de aprendizagem poderão ser ressignificadas. Dessa forma, a escola, torna-se importante espaço formativo, devendo ser considerado o contexto social e político na qual a instituição está inserida. O professor como sujeito histórico, social e cultural precisa refletir sistemática e criticamente sobre suas concepções de aprender e do fazer docente</p> <p>- Este trabalho identifica nos professores em exercício relação de suas concepções com sua formação inicial, em especial o estágio supervisionado. Isso aponta, a partir de outros sujeitos, a importância do estágio e suas conseqüências.</p> <p>- Outro ponto importante é que até o momento é o único trabalho que faz sua análise sob a perspectiva histórico cultural ou histórico social de Vygotsky.</p>							
33	Anatomia e fisiologia de um estágio.	2009	M	Geografia e Letras	Priscila Andrade Magalhães Rodrigues	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Oito estagiários, quatro professores supervisores de estágio, dois professores regentes e a diretora da escola	Observação das aulas dos professores regentes, observação dos encontros professores estagiários
<p>A pesquisa procura investigar como um estágio supervisionado na formação de professores acontece em uma escola de educação básica. Este estudo tem como base o projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, que buscou juntar todos os envolvidos no estágio — estagiários, professores supervisores de estágio e professores regentes — para a discussão conjunta sobre o papel do estágio na formação de futuros docentes. Os sujeitos centrais desta pesquisa são aqueles envolvidos nesse projeto, em seu primeiro semestre de desenvolvimento, ao redor de dois cursos de formação de professores da PUC-Rio, geografia e letras, e de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Foram entrevistados oito estagiários, quatro professores supervisores de estágio, dois professores regentes e a diretora da escola. Durante dois meses, as aulas dos dois professores regentes, das respectivas licenciaturas, foram observadas com e sem a presença de seus estagiários. Além disso, as reuniões e encontros com todos os envolvidos foram acompanhados, na tentativa de entender como o estágio se desenvolvia em todas as suas dimensões. A análise do estágio já foi feita pelos trabalhos de Cardozo (2003) e Albuquerque (2007), um pela ótica dos alunos estagiários, outro pela ótica dos professores regentes. A presente dissertação analisa o estágio pela ótica da escola. As análises indicam que o estágio, no contexto aqui estudado, constitui rica possibilidade de troca entre os envolvidos,</p>								

	<p>mobilizando todos, inclusive os alunos da escola, ou seja, provocando algum tipo de movimento interno de cada sujeito. O estágio observado revelou-se também como mais significativo e menos burocrático para os estudantes, favorecendo a imersão desses futuros professores em seu contexto de trabalho. Constata-se ainda que a aproximação entre todos os sujeitos, estagiários, supervisores de estágio e professores da escola, em uma proposta conjunta de estágio, permite entender o cruzamento de saberes entre universidade e escola. A adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para se pensar em futuras propostas de formação docente em real colaboração entre estas duas instituições formadoras de professores.</p> <p>- Trabalho que leva em conta especificamente a escola e sua relação com o estágio.</p>							
34	Modelagem matemática nas atividades de estágio: saberes revelados por futuros professoresv	2009	M	Matemática	Rafael Neves Almeida	Universidade Federal de São Carlos	2 estagiários licenciandos curso de licenciatura em Matemática	Entrevistas com os estagiários, vídeos das aulas, documentos produzidos pelos alunos da escola, documentos produzidos pelos estagiários
	<p>Este trabalho foi desenvolvido tendo como pressuposto a ideia de que o estágio supervisionado é um espaço importante na formação docente e se propôs a identificar quais as possíveis relações/influências da modelagem matemática como parte das atividades de estágio de futuros professores de matemática. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida em uma escola pública estadual da cidade de São Carlos. Contou com a participação de dois estudantes do curso de Licenciatura em Matemática que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica 2. Eles elaboraram, em parceria com o autor desta pesquisa, três projetos de modelagem matemática, que foram desenvolvidos com alunos da 7ª série do Ensino Fundamental. O foco de investigação foi a ação dos estagiários durante o estágio supervisionado, ao desenvolverem projetos de modelagem matemática, buscando analisar que saberes, conflitos e reflexões são produzidos por eles nesse processo. A pesquisa mostrou a potencialidade de a modelagem matemática ser abordada na formação inicial como parte das atividades de estágio, quando graduandos se aventuram nas primeiras experiências como professores, e evidenciou a produção de saberes docentes</p> <p>O trabalho já parte do pressuposto da importância do estágio e propõe atividades específicas relacionadas à modelagem matemática para</p>							

	serem usadas nesse período. Considero esse tipo de trabalho um avanço em termos da discussão da importância do estágio supervisionado. Ele entraria em uma categoria que pensa tipos de atividades a serem utilizadas pelos estagiários e as potencialidades das mesmas em termos de aprendizagem dos alunos e aprendizagem docente. Ele tem seu valor em termos de prática, mesmo que não tenha o professor parceiro ou os alunos como sujeitos, porque volta seu olhar para a prática dos estagiários e os resultados da mesma. Talvez o que poderia ser analisada seriam outros resultados relacionados com o professor parceiro ou os resultados sob a ótica dos alunos ou do professor parceiro.							
35	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI: ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.	2009	M	Pedagogia	Raimundo Dutra de Araujo	Universidade Federal do Piauí	Estagiários licenciandos de Pedagogia	Análise documental, entrevista e observação.
	<p>Este estudo objetiva investigar as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação docente, com vistas a colaborar para uma melhor articulação entre teoria e prática. Após a coleta, os dados foram analisados qualitativamente, possuindo como eixos categoriais: a configuração do estágio no curso de Pedagogia, estágio e articulação teórico-prática e estágio na formação do professor. Os resultados indicam que o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI está configurado de uma forma que permite o entrelaçamento entre teoria e prática, sendo um momento de confirmação do desenvolvimento de um processo que busca a construção de um saber estruturado ao longo do Curso. Desta forma, o estágio é visto como complemento de uma prática pedagógica, dando prosseguimento a um trabalho já iniciado, não sendo mais um simples momento de relação entre teoria e prática, mas caracterizando-se como um momento em que o futuro professor já possui uma fundamentação mais ampla para a efetivação da ação docente. Assim, o estágio não é visto como o ponto final da formação, mas como ponto de partida para uma trajetória que perpassa todo o processo formativo do professor. Também destacamos que, após as observações realizadas, compreendemos que a aproximação com o cotidiano escolar possibilitou uma análise mais consciente acerca da articulação teoria-prática na formação docente. Por fim, ressaltamos que esta investigação não pode ser considerada como conclusiva com relação ao estágio, mas deve ser juntada a outras pesquisas que objetivam o fortalecimento da formação de professores, indicando que nossas análises sinalizam para a constante investigação do estágio na formação docente</p> <p>- Trabalho que destaca a importância do estágio, no geral, para a formação docente.</p>							
36	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: um estudo sobre as produções no período 2003-2008.	2009	M	Estado da Arte – Estágios	Rosana Cássia Rodrigues Andrade	Universidade de Uberaba	Produções científicas de 2003 a 2008	
	Embora o estágio na formação de professores venha sendo objeto de muitas pesquisas não se percebem resultados significativos desses							

	<p>estudos na dinâmica de seu desenvolvimento nas universidades. Nesse sentido, pode-se afirmar que o estágio curricular clama por novos sentidos, o que tem instigado os pesquisadores a novas buscas. No contexto dessa problemática, emergiu a questão orientadora dessa pesquisa: O que as produções científicas apresentadas nos principais eventos da área revelam sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na formação do professor para atuar na educação básica? Assim, buscamos compreender o que essas produções têm revelado, considerando os aspectos legais e as concepções de formação de professores e de prática propostas/discutidas nas últimas décadas. Em consonância com os objetivos propostos, optamos por uma abordagem qualitativa de investigação, realizando pesquisa bibliográfica e documental. Para a análise dos dados, realizamos a análise de conteúdo, segundo Bardin. Inicialmente, procedemos a um levantamento no banco de teses/dissertações da Capes de todas as pesquisas sobre estágio supervisionado, no período de 2003 a 2008, das produções apresentadas na Reunião Anual da ANPED e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período acima apresentado. Esse levantamento foi realizado, buscando nas palavras-chave e/ou no título a palavra “estágio”. Diante do grande volume de trabalhos e da necessidade de delimitação, decidimos por analisar as produções apresentadas nos ENDIPES realizados em 2004, 2006 e 2008, considerando que esse é o principal evento em que se trata a temática pesquisada. O estudo fundamentou-se, essencialmente, nos autores: Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2001), Barreiro e Gebran (2006), Marques (2003), Vasquez (2007), Candau e Lelis (1997, 1999), Giroux (1997), Shön. (2000, 1992, 1982), Mazzeu (1988), Tardif (2002), Saviani (2006). Foi possível constatar que os instrumentos legais que atualmente regulam os cursos de formação de professores apresentam propostas de prática ao longo do processo de formação. Assim, o estágio supervisionado não se constitui mais como um momento isolado, mas assume o compromisso de articular teoria e prática, possibilitando a participação direta e efetiva do estagiário no contexto da escola. Nas produções analisadas, constatamos que o estágio supervisionado e a prática de ensino trazem de forma recorrente a reflexão como fio condutor, e são considerados como um espaço de pesquisa, na perspectiva interdisciplinar e de intervenção/transformação, visando favorecer o conhecimento da realidade do profissional docente, a partir da problematização, teorização, reflexão, intervenção e redimensionamento da ação. Entretanto, não foi possível constatar resultados que dizem respeito ao ensino-aprendizagem, ao como o aluno aprende, ao como se dá o relacionamento interpessoal e aos modos de atuação do professor na escola, elementos que caracterizam uma prática reflexiva, segundo Shön. Desafios e possibilidades também puderam ser identificados, como o fortalecimento da relação instituição de ensino superior e as escolas de educação básica</p> <p>- Estado da arte sobre estágio. Gostaria de verificar melhor essas conclusões porque me parecem um pouco otimistas. Talvez seja uma visão a partir dos trabalhos propostos alguns como intervenções e não como observações.</p>							
37	(In)competência linguística: observações e constatações na prática de professores de língua inglesa em formação inicial.	2009	M	Linguística – Inglês	Sílvia Cristina Dualibe Costa	Universidade Federal do Maranhão	16 alunos estagiários licenciatura Língua Inglesa	3 aulas de cada um dos alunos – total de 48 horas de gravação, dois questionários

	<p>Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa em Lingüística Aplicada, tem como foco a formação inicial de professores de línguas e volta-se, mais especificamente, para um exame do processo de formação desses docentes no que tange à aquisição da competência lingüística de futuros professores de língua inglesa. Pretendeu-se identificar quais e de que natureza eram as principais deficiências em termos de competência lingüística dos futuros professores estudados e analisar suas possíveis implicações na sala de aula do Estágio Supervisionado do Curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Optou-se, do ponto de vista metodológico, por um estudo de base qualitativa e interpretativista, orientado por uma abordagem de cunho etnográfico, aliado às contribuições da Análise de erros. O contexto de pesquisa foi o do Curso de Licenciatura em Letras da UFMA, constituído por uma turma de dezesseis alunos do segundo semestre de 2008, da Disciplina Prática de Ensino de Inglês. Foram selecionadas três aulas de cada aluno, com as quais se obteve um total de quarenta e oito aulas de observação. Foram aplicados dois questionários: um antes e outro depois das observações. O primeiro teve o objetivo de traçar um perfil dos estagiários e o segundo, mais específico, analisar as percepções dos estagiários a respeito dos erros cometidos em nível da sua competência lingüística. O foco foi a competência gramatical, entretanto, foram observadas também deficiências de ordem ortográfica e lexical. Constatou-se que todos os alunos observados apresentaram erros em suas produções orais e escritas e examinou-se como os futuros professores atuavam frente aos erros e sua correção e as repercussões disso no que se refere à formação desses docentes e a dinâmica das aulas</p> <p>- Trabalho sobre as deficiências dos futuros professores. Foram feitas gravações das aulas e questionário para que eles mesmos pudessem dizer suas percepções sobre suas deficiências. Trabalho que observa as ações dos estagiários mais objetivamente sobre determinado tópico.</p>							
38	O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores	2009	D	Geografia Formação de professores, Bachelard e Vigotsky	Vanilton Camilo de Souza	Universidade Federal de Goiás	Quatro turmas licenciatura em Geografia	Entrevistas coletivas, narrativas, entrevistas individuais. Documentos : Projeto Pedagógico, plano de ensino das aulas: Geografia Urbana, Didática da Geog. e Estágio Superv.

<p>Este trabalho trata-se de uma pesquisa sobre o processo de construção do conhecimento realizado pelos alunos das licenciaturas em Geografia da UFG, UCG e UEG. Os objetivos dessa pesquisa são: 1) caracterizar as práticas de construção do conhecimento na formação inicial dos alunos das licenciaturas de Geografia dessas universidades goianas; 2) identificar as práticas de formação que potencializam a formação acadêmica desses profissionais e as práticas que a fragilizaram; 3) descrever e analisar as etapas da formação inicial do professor de Geografia, identificando as mais significativas na construção do conhecimento; 4) identificar as interfaces existentes entre os conteúdos e conceitos geográficos das disciplinas curriculares com os saberes construídos pelos alunos da licenciatura em Geografia durante sua formação inicial e, por fim; 5) construir a trajetória que o aluno, em formação inicial, estabelece com o conhecimento geográfico e educacional. Os dados revelaram o quanto é complexo o processo de formação do professor de Geografia. Tal complexidade reside essencialmente no fato de que os alunos de Geografia necessitam de processos de mediação para exercerem seu pensamento e, com isso, construir seu conhecimento. A pesquisa revelou ainda uma grande quantidade de obstáculos que dificultam tal processo</p> <p>- Trabalho que quer identificar práticas de construção de conhecimento, práticas de formação que potencializam essa construção, enfim, me parece do tipo que quer ver o processo de aprendizagem do professor através de algumas disciplinas de formação inicial e do estágio supervisionado.</p>								
39	O processo de disciplinarização da metodologia do ensino de matemática	2009	D	Matemática	Viviani Lovatti Ferreira	Universidade de São Paulo – USP - Educação	Documentos e professores de Metodologia de Ensino.	Documentos, entrevistas com professores e literatura.
<p>Este trabalho teve como objetivo principal compreender o processo histórico de disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática em cursos de Licenciatura em Matemática, buscando conhecer a gênese e o desenvolvimento histórico da disciplina, identificando conteúdos e métodos propostos bem como as mudanças pelas quais passou a disciplina</p>								

Trabalhos não considerados dentro dos 53 selecionados ano 2009, assunto “Estágio supervisionado”:

- 1) - Trabalho sobre a atuação do coordenador pedagógico
- 2) - Trabalho sobre o estágio no ensino profissionalizante – nível médio
- 3) - Trabalho pedagógico com performances teatrais num curso de licenciatura em Teatro
- 4) - Experiências de estágio supervisionado realizados em espaços de educação não-formal
- 5) - Arte contemporânea, cultura visual e formação docente no âmbito do ensino das artes – relação professor de artes e artista pesquisador / prática de ensino e produção artística
- 6) - Trabalho sobre professores iniciantes (até três anos de formados)
- 7) - Mapeamento de áreas de café
- 8) - Atividades em educação não formal – museus e centros de ciências – desenvolvidas durante a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino

- 9) - Análise do curso técnico de Farmácia – ETSUS – SP
- 10) - Trabalho sobre Cancerologia
- 11) - Pós graduação profissionalizante na área de Enfermagem
- 12) - Mapeamento de currículo de Artes Visuais
- 13) - Doutorado na área de Direito
- 14) - Mestrado na área de Serviço Social

Todas as observações aqui apresentadas quando feitas a partir dos resumos das teses / dissertações têm obviamente suas limitações ampliadas em relação à possibilidade de leitura do trabalho completo, mesmo considerando que os resumos foram feitos pelos próprios autores e obviamente sintetizam os pontos principais do trabalho desenvolvido.

Nomes pelos quais o professor parceiro é chamado

Trabalho	Professor parceiro	
21,4, 9, 12, 19, 21, 26	Professora	7
23, 33	Professor regente	2
26	Professora da turma	1

Trabalho	Licenciandos	
16	Alunos professores	1
17	Professores aprendizes	1
24	Alunos estagiários	1
6	Professor em fase final de formação	1
26	Professora em formação	1
32	docentes	1
38	Aluno da licenciatura	1
38	profissionais	1
22,29	Professores estagiários	2
7, 34	Estudantes do curso de licenciatura	2
7, 34	Graduandos	2

2, 8, 12	Acadêmicos	3
2,9, 30, 31	Licenciandas	4
13, 19, 37, 38	Alunos	4
24,4, 9, 26, 33, 34, 37	Estagiárias	7
1,3,7, 9, 13, 18, 23, 25, 27, 29, 34, 35, 37	Futuros professores	13

Trabalho	Professor da Universidade	
16	Formadora	1
17	Professor – investigador	1
18	Professora titular (formadora)	1
27	Formador de professores	1
3, 9	Pesquisadores	2
16	Professora formadora	1
23	Orientadores de estágio	1
27	Professores orientadores	1
33	Professores supervisores de estágio	1

Anexo 1

Entrevista realizada com o professor parceiro Adalton em 05/2009

[...] Chegada, cumprimentos e apresentação

M – Por que você recebe estagiários?

E – No meu ponto de vista, é exatamente para coloca-lo ao pé da realidade, para tira-lo um pouco só da teoria, para tira-lo da sala de aula. Porque de repente ele está tendo lá matérias, disciplinas que mostram pra ele um mundo que ele vai chegar aqui fora e vai levar um choque logo de cara. O estágio é importante a meu ver pra isso, pra ele já ir pensando, ir se medindo, será que é exatamente o que estou vendo lá? O que eu vi lá, estou vendo aqui na prática, está diferente e aí ele vai usar o que ele está aprendendo, trazendo para essa vida prática, que eu creio que como educador que ele procura ser, ele conseguirá maior êxito.

M – Como foi o estágio com você?

E – No meu caso, eu comecei muito de ouvir falar : “A educação hoje está horrível ...” “A educação está totalmente diferente do que era” etc, etc. Então eu já vim mais ou menos sabendo o que eu iria encontrar. De qualquer forma era uma matéria obrigatória, que eu precisei buscar.

[]

M – Por que? Como era na sua faculdade? (1:37)

E – Aí era obrigatório, eu fui atrás, também fui muito bem recebido. Esse professor já tinha um estagiário e aceitou mais um, no caso era eu . E me deu liberdade de atuar e ele foi ele mesmo, não houve modificação nenhuma.

M – Por que você acha que ele foi ele mesmo? (2:11)

E – Eu penso que a maior ... quando há muita negação em se aceitar o estágio talvez seja por uma certa insegurança do professor. Ele talvez se sinta inseguro e não aceite, ou quando aceita, ele coloca uma máscara ou começa atuar de um modo diferente que não é ele, ou quer passar uma imagem que não é o seu dia-a-dia. Eu senti que o professor que me aceitou, que me recebeu, foi ele mesmo, até pela sua atitude diante dos alunos, coisas do tipo assim. Porque se for uma coisa muito forçada você percebe. E eu confesso que a minha experiência mesmo estando preparado, mesmo estando com esse “ouvir falar” ainda foi um choque maior. (3:10)

M – Quando você entrou na sala de aula como professor ...

E – Quando eu entrei na sala de aula como professor.

M – Mas você não viu no estagiário?

E – Eu vi, mas era uma coisa passageira (3:25) que não deu pra pegar a fundo, quando você pega um giz, quando você prepara uma aula achando que você vai encontrar um pessoal que está ali com todos os pré-requisitos para aquela disciplina, (3:40) para aquela matéria, para aquele ano e aí você se depara com algumas surpresas que são desagradáveis porque não deixam de frustrar. Frustração houve, mas eu talvez por já partir do princípio que eu queria trabalhar, fazer alguma coisa de tal forma que modificasse isso. Tudo partiu com essa idéia da ojeriza à matemática, às exatas, essa idéia de que “Eu não gosto de Matemática”, “Eu odeio Física”, “Química não é comigo”, mas na realidade nunca tiveram um contato. Meu maior desejo era dar um meio da pessoa, do aluno ter um contato diferente com essas disciplinas.

Mesmo assim, esse plano foi a princípio frustrado. Por que? Porque eles não tinham o pré-requisito. Eu dava uma matéria, de repente o cara se enroscava numa resolução de uma equação do 1º grau e ele já deveria trazer isso lá da 6ª, 7ª série ... Produtos notáveis, “Eu nunca vi isso” ... Teorema de Pitágoras, “Eu nunca vi isso”. Eram frases desse tipo que eu ouvia.

M – Mas você viu isso no estágio?

E – Não isso eu só fui ver na prática.

M – Por que no estágio não apareceu?

E – No estágio, creio que não tenha aparecido por se tratar de um curso regular em que o tempo é maior. Essa surpresa maior aconteceu no EJA.

M – E você também já disse que a aula que você dá no regular é diferente ...

E – É diferente. É diferente. A bagagem deles é maior (5:39), tem, de fato, alunos que não sabem sequer escrever, não sei porquê razão eles vão passando e vão conseguindo avançar nos estudos. Você encontra os chamados analfabetos funcionais. E encontra muito a figura do copista, que na realidade não sei se o termo certo seria “copista”. Talvez ... ele desenha o que está na lousa.

M – Você acha que ele nem entende ...

E – Ele não tem nem noção. Ele desenha, ele vai copiando as curvinhas das letras ... Parto dessa ótica, desse ponto de vista. Por que é muito grosseiro, você pergunta uma coisa, e é como se ele estivesse em um mundo totalmente alheio.

M – Isso você está falando no regular?

E – Falando no regular. Alguns casos bem extremos.

M – E isso acontece no EJA também?

E – No EJA o problema é um pouco diferente. O problema é mais daquele intervalo que houve nos estudos ... (06:50) “Parei de estudar há 20 anos”, “Parei de estudar há 15 anos” Outros aspectos que atrapalham o desempenho deles é o cansaço, veio do serviço etc, a velocidade do aprendizado. E talvez uma coisa que tenha se tornado um hábito, talvez algo que eles aprenderam e não deveriam ter aprendido que é tender para o caminho do menor esforço: “Faço uma coisinha aí e pronto e dá nota pra gente e a gente vai pra frente e está tudo bem”

M – Mesmo no EJA?

E – Mesmo no EJA. (7:38)

M – Quer dizer que não adianta ele ser mais velho para perceber que o estudo vai lhe fazer falta?

E – Você encontra essas pessoas que é o que dá o prazer, o ânimo, o incentivo, o estímulo pra gente continuar. Mas encontra esses que no meio do caminho aprenderam, foram contagiados por esse costume ruim.

M – E aí querem o diploma? (7:58)

E – Querem o diploma. E aí a gente tenta argumentar. “Você está fazendo esse curso para conseguir uma melhor vaga no emprego, pra conseguir um salário melhor? Pra fazer um concurso lá na frente ou até fazer uma faculdade? O que você pensa? Qual sua visão crítica? Qual seu posicionamento diante de tudo isso? Porque dar conta de “1+1” é fácil, até pra mim. Facilita até o meu trabalho. Mas agora eu tenho uma função social em relação à você. Eu preciso prepara-lo para a vida. (08:33). Até te dar uma formação como cidadão. E esse ‘prepará-lo para a vida’ é te deixar apto a melhorar de vida. (8:43). Acho que essa é a função principal ou uma das principais missões da educação (8:50) é dar ao indivíduo uma condição melhor de vida. Como ele consegue concorrendo com outro alguém e para concorrer ele tem que se destacar, tem que ter um preparo.

M – Você acha que o estagiário poderia ajudar a escola? (9:12)

E – Se a gente partir do princípio que quando nos formamos, já nos formamos com cinco, seis anos de defasagem com o que está mais atual, a presença do estagiário na escola é alguém que já está então em contato com esse atual. O que ele poderia contribuir trazendo novas idéias.

M – O que você chama de defasagem?

E- Princípios, existência de livros didáticos com uma outra linguagem, uma outra roupagem, que procura atingir o alunado de hoje de um modo como eles estão acostumados a conviver. Livros antigos que sequer falavam em calculadora. Hoje você tem livros que te dão os primeiros passos...

M – Dão até sugestões de atividades com a calculadora

E – A diferenciação entre virgula e ponto. A calculadora não tem virgula, tem ponto. Tudo isso, o estagiário tendo contato na faculdade pode trazer para a sala de aula trocando idéias com o professor que o está recebendo. O caso dos estagiários que trouxeram as idéias do GREF que são idéias formidáveis e muito bem vindas.

M- Você já conhecia o GREF?

E – Já tinha ouvido falar. Eu tinha uma apostila de terminologia do GREF. E em cima disso, já são observações minhas sobre o trabalho deles. Pra você pegar o material do GREF para trabalhar com o aluno do noturno, eu creio que se torna uma aula cansativa, se torna uma aula maçante (11:45)

M – Por que?

E – Porque o aluno do EJA está acostumado a ver ou receber a informação de um modo mais trabalhado em que ele também coloque a mão na massa (11:53). Nessa minha idéia de melhorar esse ensino, de quebrar esse ponto de vista que o aluno tem das exatas, na área da Física eu preparei vários experimentos e de repente a sala está toda assim (prestando atenção, em silêncio).

M – Como você faz ...

E – Faço para eles olharem e outros ele põem a mão.

M – Quais você já fez para eles olharem?

E – Eu trouxe uma máquina

E – Para eles manusearem eu trouxe os resistores, para eles manusearem. A lâmina bimetálica, a gente tem o material, não todos, mas aqueles que fumam, tem esse material no maço de cigarro, que é o papel laminado de um lado é alumínio do outro é papel normal

M – Esse você só trouxe para eles verem ...

E – Não .. Você pede pra eles ... “Olha a Física está presente no nosso dia-a-dia, a partir desse princípio.”. Você mostra, acende o isqueiro e aquele papel formado por dois materiais vai se curvar. “Vocês estão vendo, isso daqui é um princípio que a industria usa para empregar em um alarme. Você imagina uma sala, começa a pegar fogo, aí você tem uma lâmina bimetálica. O que vai acontecer? Ela vai se curvar e vai encostar lá no contato. Deu contato, dispara o alarme“. Antes de eu falar que dispara o alarme eles já estão falando porque já chegaram a essa conclusão. Então essa idéia de trazer na prática e mostrar, eu acho que é formidável. Já fiz um robzinho hidráulico com movimento e eles vão lá e ficam mexendo e tal ...

M – Isso tudo você fez com o EJA?

E – Com o EJA. (14:19) . E na parte da eletricidade eu trouxe um simulador de uma hidrelétrica.

M – E tudo isso você fez por sua conta, com recursos próprios?

E – Não é muito caro porque são materiais baratos e até reutilizáveis (14:44) . Não é nada que seja uma grande soma de dinheiro.

M – Você falou sobre o GREF ...

E – A linguagem do GREF é excelente mas a quantidade de texto eu acho que é muito grande. Eles não conseguiriam ler tudo e compreender tudo. Então seria uma intercalação ou uma adaptação do GREF. A linguagem que o GREF usa, mais os exemplos práticos, mais o manuseio por parte deles e exemplos de aplicação no dia-a-dia. Acho que esse é que é o grande “X” da questão. Mostrar a Física no dia-a-dia de um modo que eles percebem mesmo que ela está presente. (15:51)

E - (15:59) Os estagiários podem ajudar nisso? Ou quando eles trouxeram essa idéia você já percebeu que essa aula não daria certo?

E- Não, eu só fui perceber depois que eles fizeram uma aula como seria o sonho deles (16:09). Olha, façam uma aula como vocês gostariam que fosse. O material do GREF vocês vão usar? Montem uma aula como vocês seria o sonho de vocês e é a oportunidade vocês. Eles prepararam e eles mesmos tiveram uma reação. As turmas que eles pegaram são muito participativas, então, num dado momento interromperam o estagiário e disseram : “Você está usando uma linguagem que está muito pesada pra nós. Você vai ter que dar uma ... usar outras palavras”.

M- Os alunos falaram ...

E – Os alunos.

M – Você sabia o que os estagiários iam usar ?

E- Eu dei o tema. O tema é “Tensão e corrente elétrica”. (17:11) Vocês peguem o material do GREF e montar uma aula em cima desse tema.

M – Você desconfiava que o GREF seria muito pesado? O que você achava antes?

E – No primeiro contato que a gente tem, beleza. A gente acha o material maravilhoso, mas nós temos o pré requisito. Então o linguajar ali soa natural pra nós. Quando a gente usa o mesmo linguajar com eles a gente vê que o vocabulário pobre ..., muitas vezes até para entender um parágrafo simples, pra eles é mais difícil.

M- Foi uma surpresa pra você também quando o aluno disse ?

E – A surpresa maior não foi ele não estar entendendo, foi ele ter tido coragem de levantar a mão e se manifestar . Achei isso formidável , do que ele ficar completamente passivo e não se manifestar em nada.

M- Mas foi uma surpresa porque você achou que ele não falaria por ser um menino diferente assim...

E – É poderia ser ... Eles ficarem quietos porque tinham duas pessoas ou para não interromper o trabalho de uma pessoa(18:24). Eu não sei. Agora, de desconfiar se eles iam entender ou não, eu sinceramente não desconfiava, eu vim a descobrir também naquele momento (18:37). O que aconteceu, eles mudaram a linguagem, pararam. Entrou um termo que soava estranho, eles paravam e explicavam aquele termo. Aí no final, mais reações: “Agora, sim! Agora eu estou entendendo”. Mudou o jeito (18:55) de explicar uma coisas. Uma tensão inicial ... “O que é isso “tensão inicial”?” Aí, deram o exemplo de uma molinha, uma mola que você pressiona um pouquinho, ela está fazendo força para voltar, pressiona mais, a força é maior. “Opa, agora essa idéia ficou clara, agora eu sei o que é !” Então, é esse tipo de linguagem é que a gente deve buscar colocar nos temas. O (estagiário) pegou isso. Imagine outros estagiários tendo essa mesma noção. Ele pode até levar isso para a universidade e a universidade em si, até mudar sua maneira de preparar o professor. (19:44)

M – Os alunos com você, eles teriam essa liberdade de falar : “Professor, não estou entendendo...” . Já aconteceu isso com você?

E – O meu (19:58), modéstia à parte, eu tenho um certo sucesso aqui, exatamente por dar essa nova roupagem à explicação.

M – O que você chama de “nova roupagem”?

E – A bem da verdade (20:11) eu nem comecei ainda com essa nova roupagem, na realidade o que eu faço aqui é parar e explicar o que eles não sabem e que é pré-requisito para a matéria. É parar e explicar um teorema de Pitágoras. E ao final eles dizem agora sim eu aprendi a fazer isso daí, “cateto oposto”, “cateto adjacente”, “hipotenusa”... (20:37)

M – E aí depois você retoma ...

E – Volta pra Física. E aí explica ... “O que é uma posição?” (20:48) Posição física é representada pela letra “S”, “Ah, é ?!” . Então são coisinhas assim banais que eles já disseram que receberam respostas brutas, pesadas: “Professor, não entendi.” “Meus pêsames”. (21:04) Esse educador ... complicado. Talvez entrasse em uma outra questão, a educação no Brasil, salário do professor, de repente o cara está mas vamos voltar ...

M – Mesmo porque ninguém está aqui obrigado ...

E – Exatamente. E pra mim é bastante realizador. E isso que é uma vocação, e você vai ... mesmo com o que você ganha dar o melhor de si , na realidade você acaba ganhando porque a satisfação ...

M – Por que você acha que alguns professores que não recebem estagiários? (22:02)

E - Talvez a insegurança. Talvez nem ele esteja certo do que ele está fazendo ou ele realmente está ali só passando o tempo e fingindo que está ensinando e os alunos fingem que aprendem. Talvez seja um professor que dê continhas de 1+1. Quando a gente fala continha de 1+1 é bem claro, assuntos que não demandam esforços por parte do aluno e muito menos por parte do professor em passar a disciplina. Acho que a grande questão é essa, o passar aquele conteúdo. Se não deu certo de um jeito, vamos voltar, vamos usar um outro processo didático, uma outra didática para o mesmo assunto e aí um outro aluno vai entender. Isso acaba fechando, fecha o camarada em torno de si (23:12). Talvez ele não consiga, nem esteja aberto, nem se interesse mais em ter novas experiências porque o estagiário queira ou não sempre traz novas experiências e nem precisa ser uma questão do GREF. Mas uma aula que você permita ao estagiário efetuar, alguma coisa de novo ali você vai observar, vai aprender. Uma maneira diferente, uma didática diferente que ele possa empregar, ou de repente ele está lá todo travado, todo nervoso e, lá na frente, quem vai imaginar que ele vá entrar na sala de aula sem nunca ter pisado, sem nunca ter sentido. Então as surpresas que ele terá serão muito maiores ainda. E aí a frustração talvez faça-o desistir

M – Como você acha que o estágio poderia ser melhor? Que sugestões você daria para a melhoria do estágio? (24:35)

E – Eu acho que deveria ser um projeto mais amplo, englobando todas as funções que um professor irá exercer realmente na prática. Porque o que está acontecendo, o estagiário vem, senta na carteira como se fosse um aluno e observa uma aula. Eu acho que isso coopera muito pouco para o desempenho dele.

M- Por que?

E – Porque ele está ali exatamente como se fosse um aluno. (25:14) De repente não é uma aula em que aconteçam certos detalhes da profissão. Uma pergunta que venha lá mais rebuscada, uma pergunta que exija uma desenvoltura melhor do professor. De repente é uma aula banal e ele está lá sentado anotando. Se você tem um projeto mais amplo onde ele vai fazer certas etapas da vida profissional como se ele fosse já um profissional eu acho que ele enriquece mais. Ele vai ter não só a aula prática mas ele vai ter a parte burocrática da coisa, o preenchimento de um diário. Hoje você pega diários, não é a minha área, mas a gente vê colegas que vão colocar um conteúdo, colocam só lá um título da matéria que lecionou e mais nada, quando muito três linhas. E isso seria uma parte importante para preparar o professor, a parte do estágio seria ideal para isso. Ele pegar um conteúdo e dentro daquele conteúdo, quais serão seus objetivos ao final daquela aula, o que ele vai avaliar, não só a

avaliação escrita, mas avaliação de observação.(26:45) Ele pegar, o professor, e falar olha : “Estagiário, você não sentar aí como se fosse aluno, você vai sentar aqui. Preste atenção, eu vou trabalhar isso hoje, você vai ficar olhando a reação dos alunos”. Realmente pegar esse estagiário e colocá-lo na posição de mestre ali na frente, de um avaliador por completo . Vai avaliar: Qual o semblante daquela pessoa, qual a fisionomia daquela pessoa quando tal coisa é dita ... Ele não. Na realidade ele fica olhando o professor . Mas ele não está se preparando para ser aluno, para ficar naquela posição, ele está se preparando para ser professor, ficar na frente e olhando os alunos.

M – Você fez isso com os estagiários ...

E – Depois nós dialogamos em cima disso: “Você viu a reação?”

M – Vocês tiveram oportunidade de conversar?

E – Claro, depois daquilo conversamos.

M – Em que horário?

E – Nós tínhamos uma aula depois, uma janela.

M – E você ficou com eles

E – Porque eu estou aprendendo também com eles ...

M – O que você está aprendendo?

E – Na realidade eu me entusiasmo muito pela USP. Então se vem alguém de lá, eu acho que deve ser alguma coisa muito enriquecedora e aí eu vou explorar também. Porque eu tenho interesse de melhorar as minhas aulas.(28:14) Se elas já são boas, vamos melhorar ainda mais, vamos usar o que tem de melhor, porque muita gente ainda fica para traz nas minhas aulas. Eu consigo atingir um bom número mas alguns ainda ficam para traz. De repente daria pra atingir uma porcentagem maior desses alunos. Com que? Exatamente com uma metodologia diferente que talvez eu ainda não conheça. (28:44)

M – E nesse dia vocês conversaram um pouco sobre isso? Como foi?

E- O que foi passado pra mim por eles era exatamente essa quebra de laços da Física com a Matemática de não fazer das aulas de Física mais simplesmente uma aula de cálculos e trabalhando mais conceitos, a compreensão de conceitos e que aí a gente chegou àquela conclusão. Esse trabalhar de conceitos, essa construção do conceito da Física precisa para esses alunos de uma linguagem adequada, de palavras que eles estejam acostumados no dia-a-dia que não seja algo que ele tenha que parar, fazer uma pausa aqui, pra ir no dicionário verificar o que significa isso. Aí, ele vai desistir, não vai adiante.

E – Eu acho que a gente está indo num caminho muito bom. Eu já tenho preparado, depois disso, algumas aulas buscando mais uma parte resumida, uma parte que eu penso que o aluno vai realmente precisar, vai necessitar daquilo, o básico, o necessário e depois um exercício que não leve mais tanto cálculo. Tem cálculo também mas que leve, à princípio, à aplicação do conceito.

M – Isso tem a ver com a conversa que vocês tiveram?

E – Tem, tem.

M – E aí você preparou uma aula

E – De pegar a linguagem do livro didático e preparar uma aula mais econômica, porém rica em conteúdo.

M- Por que você chama de mais econômica?

E – Sem muito ... vamos dizer ... sem muito supérfluo, sem muita informação que a bem da verdade não é tão necessário. Ao invés de eu colocar três palavras na lousa eu posso substituir essas três palavras por uma e deixar o conceito ainda bem claro. Porque você tem problemas do aluno copiar conteúdos. É lento, é demorado, enquanto ele está copiando ele não pára pra prestar atenção (31:16), então você teria que pensar uma estratégia . Eu preciso colocar algo

na lousa para que todos copiem, até o mais lento copie, para que ele esteja parado me observando durante a explicação, observando o que eu vou fazer, observando uma figura que eu faço na lousa e as variadas etapas de explicação dentro daquela figura. O que adianta eu vou fazendo lá e o cara ...

M – Eles não tem livro a noite?

E – Não, só o pessoal do regular. E o pessoal do regular também a gente enriquece o livro didático.

E – Então olha aqui, esse é um exemplo (neste momento o professor me mostra uma página digitada sobre dilatação térmica). Isso é uma aula enxuta, você coloca este conteúdo na lousa, eles copiam numa velocidade razoável, são 45 minutos, sobra tempo ...

M – Pra conversar .

E – Exatamente e trazer exemplos do cotidiano, você começa a induzi-los a falar algo. “Você já observou o portão da sua casa agarrando num dia quente”, “Ah! Na minha casa também acontece isso...” Dispara aqui, dispara do outro lado. “Eu estava numa casa de madeira e aí começou a estalar”. Então começa essa reação em cadeia e aí a aula entra nesse ritmo que talvez o GREF queira ...

M- Isto aqui você fez ? (sobre a folha digitada com uma aula sobre dilatação térmica)

E – Isto eu fiz.

M – Você pegou uma síntese de um livro didático e isso que você chamou de uma aula mais econômica ... Só os conceitos principais.

E- Os conceitos principais (33:00) . Porque aí tem tudo que ele necessita saber para se deparar com um problema de dilatação térmica e a partir daí colocar na mente dele as idéias.

Eu dei uma volta com eles na escola, são dois blocos, então em cada bloco tem a junta de dilatação. “Olha aqui, esse prédio aqui, essa rachadura, não é uma rachadura de defeito, é uma dilatação, se você olhar ali embaixo ela continua. Tem lugares que tem um ‘mata-junta’, uma madeira que cobre”. “Ah, na minha casa tem isso ..”, “No prédio onde eu trabalho tem um borrachão no meio...” E eu creio que com vários já melhorou porque você pergunta uma coisa “O que é dilatação térmica ...” eles respondem com as palavras deles, com o jeito deles, mas conseguem e o ano passado por exemplo, isso não acontecia. Era difícil, só queriam prova com consulta e não saia nada de conceito (34:11).

M – Por que a bem da verdade, o conceito eles só tinham decorado.

E – Só.

M – E essa aula aqui você fez depois da conversa com os meninos? (34:20)

E – Foi depois.

M – Essa aula você fez pensando na conversa que vocês tiveram sobre ter uma coisa mais conceitual e menos conta?

E- Foi. Exatamente.

M – Que legal ...

E – Sobre a dilatação irregular da água. Uma aulinha... Interpretação e ele sai dali praticamente dominando o assunto. Eu pergunto, olha “Por que uma garrafa estoura quando vai para o congelador?” “Ele quebra a cabeça, você dá um tempo, cinco minutos, um vai falando, outro dá um chute, outro fala “Porque tem pressão dentro da geladeira”. “Não, não tem pressão, é outra coisa” . “Vamos lá. A gente está estudando dilatação ... térmica. Então se eu aumento a temperatura, o que acontece com o material, ele se dilata, se expande e se eu resfrio a temperatura, ele vai encolher. E na água o que acontece quando eu resfrio a temperatura?”. “Ah, na água acontece o contrário.” Aí, chega, e eu acho que esse é o caminho. Dar essa parada, discutir mais e levar o aluno a pensar mesmo que ele fale algumas impropriedades acho que é válido e a gente vai tentando conduzi-lo a chegar.

M – E você acha que o ano passado eles não falavam assim. Você acha que isso aqui já está ajudando a falar melhor.

E – Já . Já estamos tendo um progresso formidável.

M – Você acha que nós teríamos a possibilidade de ter um estágio mais acompanhado, de você ter uma característica de um supervisor mesmo, de estágio dentro das condições que a gente tem?

E - Eu acho que todo o estágio poderia ser supervisionado.

M – Tudo bem, a gente já tem um “supervisor” na Universidade, o professor de Metodologia, mas você, que condições você teria de acompanhar um pouco mais de perto esses meninos, de conversar com eles, essas condições existem minimamente?

E – Na atualidade, só quem como eu (36:57) que se desprende e não liga para recursos financeiros... Que não liga de ser remunerado por isso, pra fazer. Porque de outra forma ... As pessoas só trabalham sob recompensa.

M – Quer dizer, você tem uma aula vaga e a disposição de ficar com eles. Se não tivesse essa aula vaga ... não teria também, não é verdade?

E – Eu não sei se eu sou um sonhador, mas no diálogo, eu procuro aprender também. Prá mim é um ganho. Mas se eu quero ver a educação melhorar eu preciso também fazer discípulos que pensem como eu para ver essa melhoria. Seria o ideal, que os professores experientes passassem essa experiência para os estagiários. Mas de que forma você vai fazer isso? Aí você me deixou agora numa sinuca ...

M – Por que? (38:04)

E – Como é que a gente faz isso? (38:09). Acho que é o desejo de todos, que o estagiário seja mais orientado, seja mais supervisionado por quem lhe deu oportunidade de fazer o estágio. Não simplesmente abrir a porta da sala e deixar ele entrar lá e depois assinar o relatório dele, mas ter alguém mais influente, alguém que participe realmente do estágio . Ou alguém que queira descansar e fala “Hoje você vai dar aula !” e fica lá numa boa ... (38:35)

M – Este ano você tem uma aula vaga na sexta feira...

E – Não, na realidade eu tenho aula vaga na quinta.

M – Que é o dia que o menino vem?

E – Não, ele vem na sexta. Mas nessa sexta, calhou de haver uma janela.

M – E aqui você não faz o HTPC?

E – Não. Faço na outra escola.

M – Então em questões reais mesmo, você não teria um espaço para conversar com os meninos a não ser , por exemplo, que eles viessem na quinta-feira? (39:13)

E – Exatamente. A não ser dessa forma.

M – Na quinta feira você tem uma aula.

E – Tenho.

M – Se os meninos viessem na quinta feira, você poderia fazer isso sistematicamente, na quinta feira conversar com eles, tendo aquela aula vaga como um período de conversa com os estagiários, pra você seria possível? Você gostaria de fazer? Mesmo sabendo que não é sua obrigação ... Você toparia fazer alguma coisa nessa linha? (39:51)

E – Eu parto do princípio que eu sou um educador e eu sei qual é o objetivo final daquilo que eu estou buscando que é uma melhoria minha e de todos e contribuir para a formação de outros professores, eu creio que é uma missão muito gloriosa. Sem pensar em remuneração, sem pensar em ganhos financeiros. A bem da verdade eu não estou dando o meu horário, porque nessa conversa, nesse diálogo ou nessa orientação que eu vá dar, eu vou estar aprendendo também, eu não vou estar ganhando (40:34) . É que eu vejo o ganhar sob uma outra ótica. A minha disponibilidade seria inteira. Até se tomar mesmo ciência da existência

dessas reuniões sempre, preparar materiais específicos para trabalhar com isso, ou em cima das observações que fizer ir mais a fundo, discutir mais. No momento em que ele passar por alguma situação durante a aula observar, anotar para depois, colocaria, olha “Quando você fez isso, aconteceu isso...” ou “Quando você fez aquele outro, a reação foi diferente, e agora? Vamos chegar a um denominador comum. O que você acha?” ou “Você viu minha aula, você viu a reação dos alunos? O que você acha? Você como aluno, você faria o quê? E lá na faculdade?”

M- E no segundo semestre? Você terá o mesmo horário?

E – Não, pode ser que mude. Isso eu não posso responder. Pode ser que mude.

M – E no segundo semestre você teria disposição de receber novamente os estagiários e se a gente adequasse ou se os estagiários viessem no dia que você tivesse uma aula vaga justamente para termos um tempo e um compromisso de conversa sistematizada, nem que não fosse toda semana, vocêalaria “A cada quinze dias a gente senta e conversa” . Você se disponibilizaria? (42:12)

E - Claro. Eu tenho até uma sugestão, uma observação. Eles têm vindo só às sextas, então estão criando um certo vicio porque os alunos são sempre os mesmos. Eles precisam variar. Experimentar outras classes. Eles pegam só o 3º e o 2º, pegar um 1º, ele vai sentir na pele que a bagagem da 8ª, ou até da 5ª, 6ª 7ª e 8ª não vem junto. Como eu vou fazer para introduzir o assunto “velocidade média” , como a gente faz? As letrinhas gregas... “Olha a gente vai colocar aqui umas letrinhas que talvez vocês não conheçam”. Seria ideal também que pudessem vir em outros dias da semana para pegarem turmas diferentes. Participarem como estagiários do HTPC, participarem como estagiários de um Conselho de Classe, participarem da Festa Junina, para ver o movimento da escola, de uma feira de Ciências, que é algo mais específico, ou qualquer atividade, a interdisciplinaridade... A gente está fazendo lá na outra escola as aulas de terminologia associada às aulas de historia : “O período, a Revolução Industrial foi possível por quê?” “Olha os efeitos das máquinas térmicas” etc, etc . E o estagiário precisa estar envolvido nisso tudo porque ele já vem com essa idéia, porque ele já vem bolando outras coisas. Porque a gente faz tudo meio em cima da hora “Vamos fazer tal coisa? Vamos.”, mas já pensou uma coisa pensada desde tempos atrás ... Se faz um planejamento muito mais (44:14)

M- Então o que eu tinha pensado um pouco era a idéia de vocês montarem, na medida do possível, um projeto para ser feito em conjunto com seus alunos porque aí seria alguma coisa que você também ganharia porque seria uma coisa que você faria um negócio diferente com seus alunos mas feito junto. Vocês trabalhando juntos, o estagiário sendo também uma mão de obra, uma mão de obra pensante, trazendo novas idéias e que se montasse um projeto junto. Você discutir com eles “como”, que temas são viáveis e eles sentirem que no papel o projeto sai todo uma maravilha mas quando a gente vai com os meninos é que a gente vê como é que as coisas acontecem.

E - Eu estaria aberto a tudo isso com toda a tranqüilidade e com toda boa vontade. Eu acho que isso vai ajudar e muito. a mesma noção e o mesmo pensamento.

Agradecimentos finais.