

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CARLA SILVIA PIMENTEL

Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em
Geografia

SÃO PAULO
2010

CARLA SILVIA PIMENTEL

Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia

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

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka

SÃO PAULO
2010

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 Pimentel, Carla Silvia
P644a Aprender a ensinar : a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia / Carla Silvia Pimentel ; orientação Nídia Nacib Pontuschka. São Paulo : s.n., 2010.
253 p. : il., mapas.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Estágios supervisionados 2. Formação de professores 3. Geografia - Ensino 4. Curso de licenciatura 5. Currículos e programas I. Pontuschka, Nídia Nacib , orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: PIMENTEL, Carla Silvia

Título: Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia

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

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho
ao meu pai Silvio Roberto Pimentel,
presente em nossos corações.

AGRADECIMENTOS

Às inspirações Divinas.

À família, sempre presente em minhas pequenas conquistas, atribuindo grande valor a elas.

À Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka, por ter acreditado que este projeto era possível, por seu exemplo profissional, pelo acompanhamento constante e as valiosas orientações.

Aos Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP): José Cerchi Fusari, Maria Isabel de Almeida, Nídia Nacib Pontuschka e Núria Hanglei Cacete, por ensinamentos tão preciosos.

Aos professores supervisores técnicos de estágio das escolas estaduais de educação básica de Ponta Grossa (PR) e aos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que gentilmente colaboraram com esta pesquisa, doando tempo e compartilhando saberes, experiências e percepções.

A Claudivan S. Lopes, pela amizade e pela significativa contribuição teórica a esta pesquisa.

A Ari Fonseca Filho e Rosemary Ferreira da Silva, pela amizade, pelas reflexões teóricas, pelo apoio operacional e pela ótima companhia em bons e maus momentos.

Ao Beto, que neste último ano compartilhou comigo a vida.

A Paulo Rogério Moro, grande amigo, que possibilitou minha dedicação a esta pesquisa.

Aos amigos tão especiais desta trajetória: Ana Cláudia Sacramento, Aurora Porto, Edna Bonassi, Eustáquio de Sene, Jerusa Vilhena, Luis Fernando e Maurício Nunes, pela partilha da vida.

Aos colegas do Grupo de Estudos Interdisciplinares da FEUSP, pelos saberes compartilhados.

À UEPG, pelo incentivo a esta pesquisa, e aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET), em especial João Luiz Ribas, Hermínia Marinho e Marjorie Mendes, pelo apoio e informações prestadas.

À Mariná H. Ribas, pelas discussões sobre formação de professores desenvolvidas no mestrado em Educação da UEPG, durante a fase de consolidação do projeto que deu origem a esta tese.

Aos amigos de Ponta Grossa, pelo apoio e presença constante nos momentos difíceis e alegres de minha vida.

RESUMO

PIMENTEL, C. S. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia.** 2010. 253 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A presente tese analisa as aprendizagens profissionais desenvolvidas em período de estágio curricular, em que os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paraná, acompanharam o trabalho de professores de escolas de educação básica (Ensino Fundamental II). O conceito que fundamenta nossas análises é o de profissionalidade docente, por considerarmos que nele está o centro das proposições do estágio; assim, buscamos identificar quais elementos e dimensões da profissionalidade permeiam as ações na etapa do estágio. O foco da pesquisa está em identificar as aprendizagens que os alunos da licenciatura desenvolvem durante o estágio e, com base nesses elementos, reconhecer o papel do professor de Geografia da educação básica na formação inicial desses alunos. Buscamos fundamentar a tese de que o professor da educação básica, que atua como supervisor de estágio, é um formador de professores, na medida em que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional. Esses saberes possibilitam aos alunos-estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares, por meio do diálogo com e na realidade profissional. O parâmetro adotado para realizar esta investigação são os ensinamentos e as orientações dadas por esses professores no desenvolvimento profissional dos alunos. Para gerar as informações e proceder às análises, optamos pelo método qualitativo, adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2007) e Franco (2008), na compreensão do objeto investigado. Realizamos entrevistas com um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Geografia e com os professores das escolas da educação básica que os supervisionaram em períodos de estágio. As informações obtidas, o delineamento e o interesse no objeto investigado suscitaram análises no âmbito dos saberes da docência e do *habitus* na prática docente. Esses dois elementos foram utilizados como categorias, ao reconhecermos o direcionamento das orientações realizadas pelos professores. A centralidade das ações desses professores está no desenvolvimento da competência profissional dos alunos, com ênfase nos esquemas práticos desenvolvidos por eles durante as aulas ministradas. O diálogo não foi um elemento constante e primordial para o desenvolvimento das aprendizagens, as quais resultaram, em grande parte, de observações individuais dos estagiários sobre a prática didática dos professores da escola básica. Além de saberes, esses professores se preocuparam com a formação do *habitus* docente, orientando os alunos em relação a posturas, técnicas, demonstrando senso prático. Dentre o *corpus* de saberes reconhecidos para a docência, os professores atribuem maior importância àqueles construídos na prática profissional, com exceção dos saberes do conteúdo, os quais, segundo eles, devem ser consolidados no curso de graduação. Esses professores compreendem o estágio como espaço de trocas de experiências e, nesse processo, consideram-se orientadores de alunos-estagiários. Porém, apontam a falta de integração com os professores supervisores de estágio da universidade como um dos obstáculos ao bom desempenho dessa tarefa.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Estágio curricular em Geografia. Formação inicial de professores. Saberes e *habitus* docentes. Professor da educação básica.

ABSTRACT

PIMENTEL, C. S. **Learning to teach: building professionalism teaching through Geography teaching apprenticeship activities.** 2010. 253 f. – Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This thesis examines the professional abilities developed during the mandatory Geography teaching apprenticeship program, in which students of the Geography Teaching Licensure Course of the State University of Ponta Grossa (UEPG), Paraná, followed the work of teachers in intermediate schools (6th to 9th grade). The basic concept that underlies our analysis is that of professionalism teaching, because we believe it is the center of the propositions of the apprenticeship program; thus, we sought to identify which elements and dimensions of professional teacher activity permeate actions within the apprenticeship program. The focus of the research is to identify the abilities that licensure students develop during the apprenticeship program, and with base on these elements, recognize the role of Geography teachers of intermediate schools in the basic background education of these students. We sought to provide support to the thesis that intermediate school teachers, who act as apprenticeship supervisors, are teacher “coaches”, as they convey professional knowledge that is built as a result of individual and collective experiences in social, institutional, technical and pedagogical contexts which are consolidated through professional activity. This knowledge enables apprentice-students to experiment the reflective-thought action of teaching activities and school practices, through dialogue with, and within, professional reality. The parameters adopted in this research are the teachings and guidance given by those teachers in the professional development of the apprentice-students. To organize information and carry out the analysis, we chose the qualitative method, adopting the guidelines provided by the Content Analysis Methodology according to Bardin (2007) and Franco (2008) to understand the object under study. We interviewed a group of students from the Geography Teaching Licensure Course and the elementary school teachers who supervised their apprenticeship programs. The information obtained, the description and interest in the object studied raised analyses in the fields of teaching knowledges and in the *habitus* of teaching practice. These two elements were used as categories, to recognize the direction of the advice given by teachers. The central point of the prescriptive actions of these teachers is the development of professional competence of students, with emphasis on practical schemes developed by them during classes. The dialogue was not a constant and essential element for the development of these abilities, which resulted largely from individual observations of the apprentices on the teaching practice of these elementary school teachers. In addition to knowledges, these teachers were concerned with building a teaching *habitus*, counseling students with regard to attitude, techniques, demonstrating a practical sense. Within the recognized body of knowledge for teaching, teachers give more importance to those built during professional practice, except for the knowledge of content, which they say should be consolidated during the undergraduate course. These teachers understand the apprenticeship program as a space for exchanging experiences and, within the process, they consider themselves orientators of the student-apprentices. However, they point the lack of integration with the apprenticeship program supervising professors of the university as one of the obstacles to performing this task well.

Keywords: Professionalism teaching. Geography Teaching Apprenticeship Program. Basic teacher training. Knowledge and teaching *habitus*. Intermediate school teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01	Categorias administrativas das instituições de ensino superior em Ponta Grossa (PR)	54
QUADRO 02	Cursos de licenciatura ofertados no município de Ponta Grossa – 2009	58
QUADRO 03	Ano de início de funcionamento dos cursos de licenciatura por instituição	59
QUADRO 04	Titulação do corpo docente do curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia – 2008/2009	65
QUADRO 05	Avaliação dos professores supervisores técnicos sobre as atividades de estágio em 2007	94
QUADRO 06	Contribuições dos alunos-estagiários para a escola	98
QUADRO 07	Avaliação da experiência de estágio pelos alunos-estagiários	103
QUADRO 08	A importância do estágio curricular na ótica dos professores supervisores técnicos	106
QUADRO 09	Conhecimentos que os alunos-estagiários consideram necessários à docência	124
QUADRO 10	Conhecimentos que os professores supervisores técnicos consideram necessários à docência	126
QUADRO 11	Necessidades dos alunos no planejamento das aulas	135
QUADRO 12	Necessidades dos alunos ao ministrarem as aulas	139
QUADRO 13	Avaliação dos alunos sobre o curso de Licenciatura em Geografia .	141
QUADRO 14	Orientações que os alunos receberam dos professores supervisores técnicos	154
QUADRO 15	Aprendizagens sobre a relação professor-aluno em sala de aula	160
QUADRO 16	Conhecimentos que os professores supervisores técnicos auxiliam os alunos-estagiários a desenvolverem	165
QUADRO 17	Aprendizagens no ambiente escolar	169
QUADRO 18	Papel do professor supervisor técnico no estágio	180
QUADRO 19	Papel do professor supervisor da UEPG no estágio	184

QUADRO 20	A interação com o professor supervisor técnico	193
QUADRO 21	A interação com os alunos-estagiários	196
FIGURA 01	Esquemas estratégicos e práticos da ação docente	152

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CAIC	Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CESSAGE	Faculdades Integradas dos Campos Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior
FAFI	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa
IES	Instituição de Ensino Superior
IESSA	Faculdade Sant'Ana
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISESA	Instituto Superior de Educação Sant'Ana
MEC	Ministério de Educação
PAE	Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino
SECAL	Faculdade Santa Amélia
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNIÃO	Faculdade Educacional de Ponta Grossa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAMINHOS PERCORRIDOS: MÉTODO E METODOLOGIA	20
2.1 O MÉTODO QUALITATIVO E A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	20
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA	35
2.2.1 Caracterização dos alunos-estagiários.....	35
2.2.2 Caracterização dos professores supervisores técnicos.....	41
3 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: LÓCUS DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	47
3.1 A GÊNESE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS REFLEXOS EM PONTA GROSSA	48
3.1.1 Licenciaturas em Ponta Grossa	55
3.1.2 Panorama geral dos cursos de licenciatura em Ponta Grossa.....	58
3.2 A CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E O DESDOBRAMENTO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES.....	61
3.2.1 A Proposta Pedagógica do curso: alguns apontamentos.....	63
3.2.2 Organização e configuração do estágio curricular na UEPG	73
3.2.2.1 <i>Projeto “Parcerias na Formação do Educador”</i>	78
3.2.3 O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da UEPG	82
3.2.3.1 <i>As atividades de estágio realizadas no Ensino Fundamental II pelos alunos do terceiro ano do curso de Licenciatura em Geografia</i>	91
3.2.3.2 <i>As experiências de estágio e o posicionamento de alunos e professores supervisores técnicos</i>	94
4 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM GERADA EM ATIVIDADES DE ESTÁGIO CURRICULAR.....	114
4.1 REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE	115
4.2 AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	122
4.2.1 Saberes docentes	122
4.2.1.1 <i>Conhecimentos necessários para ser professor</i>	124

<i>4.2.1.2 Necessidades dos alunos no período de planejamento das aulas e no período de docência.....</i>	134
<i>4.2.1.2.1 Necessidades apontadas no período de planejamento.....</i>	135
<i>4.2.1.2.2 Necessidades apontadas no período de docência.....</i>	139
4.2.1.3 Avaliação dos alunos sobre o curso de Licenciatura em Geografia.....	141
4.2.2 O habitus na prática docente.....	148
4.2.2.1 Conhecimentos transmitidos/aprendidos durante o estágio.....	150
4.2.2.2 As aprendizagens no ambiente escolar.....	168
5 O PAPEL DOS PROFESSORES SUPERVISORES TÉCNICOS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....	177
5.1 RECONHECENDO OS PAPÉIS.....	178
5.2 A RELAÇÃO INTERPESSOAL.....	191
5.2.1 A relação estabelecida entre aluno e professor supervisor técnico.....	193
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICE A – QUESTÕES DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS-ESTAGIÁRIOS.....	222
APÊNDICE B – QUESTÕES DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES SUPERVISORES TÉCNICOS.....	225
ANEXO A – REGULAMENTO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UEPG.....	229
ANEXO B – PROJETO PARCERIAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR.....	240
ANEXO C – MAPA DOS CAMPOS GERAIS DO PARANÁ.....	252

1 INTRODUÇÃO

Este estudo analisa as aprendizagens profissionais desenvolvidas em períodos de estágio curricular, nos quais os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, Paraná, eram supervisionados por professores da escola de educação básica onde realizavam seu estágio.

Tradicionalmente, a formação inicial de professores tem se desenvolvido através de aprendizagens teórico-práticas realizadas em instituições especializadas, aliadas a aprendizagens em ambientes escolares, em que o futuro professor é inserido no ambiente de seu campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional, de preferência experiente. Nesta pesquisa, ganham relevo as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura, durante as atividades de estágio. Sabemos que a relação estabelecida para a formação de professores envolve também outros sujeitos e, além deles, as instituições; contudo a escolha feita revela a esfera das reflexões aqui realizadas.

Dentre os temas educacionais em debate no século XX, destacou-se a crescente preocupação com a formação de professores. Nesse contexto, a prática tomou novos contornos, frente às exigências e competências incorporadas à profissão de professor, especialmente aquelas expressas pelas políticas públicas realizadas nos Estados Unidos da América (EUA), Canadá, Europa e também no Brasil. Educadores e estudiosos da educação, como Zeichner (1993, 1995), Schön (1995, 2000), Tardif (2006, 2008), Lee Shulman (2005a; 2005b) e Sacristán (1995, 1999, 2000), têm realizado estudos que demonstram o valor pedagógico da prática no desenvolvimento profissional de professores, tanto em sua formação inicial quanto na formação continuada.

Sacristán (1995, p. 78) expressa a preocupação, e ao mesmo tempo, o sentido da prática no processo de profissionalização docente ao afirmar que

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada (...) é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores.

O reconhecimento de que a prática não decorre da aplicação de conhecimentos teóricos, de que ela é histórica e socialmente construída, revela potencialidade na geração de conhecimentos profissionais. Sob esse ponto de vista, ela se torna instigante a pesquisas e novas percepções que revelem seus elementos e condicionantes.

Essa crescente valorização da prática tem reflexos na elaboração e organização dos programas de formação de professores. Tardif (2008) considera a prática como meio de formação profissional, tanto em cursos de licenciatura quanto no exercício profissional; ao propor princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino, o autor fortalece essa discussão, defendendo o trabalho coletivo em todas as ações a serem realizadas. Esse trabalho, que compreende apoio mútuo entre as unidades formadoras na busca de coerência no desenvolvimento dos programas e atividades, impõe a necessidade de orientação esclarecedora sobre os vários aspectos do programa, de fortalecimento de parcerias com o meio escolar, e de criação de espaços para que os formadores e outros atores possam planejar e atuar coletivamente nos projetos de formação. Nesse sentido, Tardif reforça que a profissionalização de professores é um projeto a ser desenvolvido em constante colaboração interinstitucional.

As questões referentes ao estágio supervisionado estão inseridas nas discussões sobre a formação de professores e sobre a prática, como contexto profícuo para que o processo de profissionalização docente apresente novos contornos. Essa temática permite inúmeras abordagens, dentre as quais uma se tornou relevante a nossos olhos: a construção da profissionalidade docente em atividades de estágio nas escolas da educação básica. Tratamos desse tema a partir da especificidade da relação de ensino-aprendizagem estabelecida entre o aluno da licenciatura e o professor da educação básica, com base nas necessidades formativas explicitadas no projeto de estágio da UEPG, na legislação nacional e, principalmente, naquelas compreendidas pelos sujeitos responsáveis por esse processo. Entretanto temos consciência de que a estrutura que envolve o estágio contempla ainda a figura do professor de estágio da universidade, bem como as instituições formadoras – e mudanças significativas nesse campo precisam considerar os elementos em sua totalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (DCNs), Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2002, decorrentes de propostas políticas para a educação no Brasil, implementadas como decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/1996, trouxeram novos elementos para o debate sobre a formação inicial de professores, ao

determinarem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem nortear e regular as ações empreendidas nesse campo. Essas orientações resultaram na configuração de um novo modelo curricular para o curso de Licenciatura em Geografia da UEPG em 2004, com reflexos nos diferentes componentes curriculares, entre eles o estágio. Pareceu-nos, portanto, oportuno conduzir nosso olhar para esse curso.

Nossa aproximação com a referida temática também tem origem em preocupações que datam desde nossa atuação como professora da educação básica que supervisionava alunos da licenciatura, encontrando agora eco em nossas ações desenvolvidas como professora de estágio da UEPG. Portanto as questões tratadas nesta tese têm sua gênese em um contexto específico de trabalho, o que não impede que se identifiquem com questões semelhantes surgidas em outros espaços.

Ao investigarmos a formação inicial de professores, dirigimos nossa atenção ao processo de profissionalização que a circunscreve, mais especificamente à construção da profissionalidade docente durante os estágios supervisionados na escola básica, em que o aluno da licenciatura acompanha um professor.

Quando falamos em profissionalidade, consideramos a amplitude do saber e do saber-fazer dos professores, envolvendo os aspectos inextricáveis a esse processo. A profissionalidade apresenta aspectos técnicos, que muitas vezes ganham destaque nas experiências de estágio dos candidatos a professores, os quais, ao serem iniciados na prática profissional, preocupam-se em dominar saberes e desenvolver habilidades que possibilitem consolidar suas ações mais imediatas. Esse processo também abrange aspectos morais, éticos e políticos presentes na ação docente, mas que nem sempre são objeto de reflexão em períodos de estágio profissional, pois o manejo de situações imediatas torna-se urgente para o candidato a professor.

As dimensões da profissionalidade peculiares ao trabalho docente são atualmente consideradas fundamentais para a valorização da profissão e, de acordo com Contreras (2002), são essenciais para a recuperação da autonomia profissional dos docentes. Dentre essas dimensões, o autor destaca a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Já Gauthier (2006a) aponta como dimensões da profissionalidade docente a formalização dos saberes que correspondem à prática do ofício docente, a mobilização desses saberes em contextos escolares, a necessidade de aprendizado contínuo e o compartilhamento de experiências entre os atores. Essas dimensões só se expressam em sua totalidade durante o exercício profissional; porém, no estágio, os alunos começam a

reconhecê-las gradualmente, nas atividades partilhadas com seus supervisores. A competência profissional e a aprendizagem e consolidação de saberes são as dimensões que tomam destaque nas análises realizadas.

Tendo, então, a profissionalidade docente como centro de interesse de nossa investigação, buscamos reconhecer quais aspectos da mesma são desenvolvidos na relação de ensino-aprendizagem estabelecida entre o aluno da licenciatura e o professor da escola básica, durante o estágio supervisionado. Os dados e as informações obtidas durante a pesquisa permitiram constatar que os ensinamentos transmitidos pelos professores da escola básica, bem como as aprendizagens consolidadas pelos alunos-estagiários revelam investimentos na apreensão de saberes e *habitus* (BOURDIEU, 2007b). Sendo assim, esses conceitos emergem como categorias que direcionam nossas análises sobre a construção da profissionalidade docente nas relações geradas no estágio.

Relacionamo-nos com o objeto de investigação desta tese com base nas seguintes questões: quais as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos-estagiários durante o estágio realizado na escola de educação básica?; qual o papel do professor da educação básica na formação inicial dos professores de Geografia da UEPG em períodos de estágios curriculares?

Essas questões remetem imediatamente a outra: em que medida reconhecer as aprendizagens profissionais ocorridas na prática durante os estágios e refletir sobre o papel do professor da educação básica nessa formação inicial pode contribuir para o trabalho que desenvolvo como professora supervisora de estágio, e talvez para o trabalho de outros professores? Em primeiro lugar, queremos dizer que o trabalho dos professores da escola básica durante os estágios não pode ser separado de todos os condicionantes que incidem sobre a formação inicial; contudo acreditamos que uma visão mais específica do papel desses docentes na formação de professores pode redimensionar algumas ações em prol de um envolvimento qualitativo e com resultados presumíveis no desenvolvimento profissional ocorrido nos estágios.

O papel do professor da educação básica tem destaque, neste trabalho, por suas contribuições para a construção da profissionalidade dos alunos da licenciatura na aquisição de saberes, habilidades, posturas, atitudes e valores. Além disso, é ele quem insere e acompanha esses alunos em situações reais de ensino. Embora, muitas vezes, os alunos vão para as escolas e realizem seus estágios tendo na figura do professor apenas alguém que possibilita sua inserção no meio escolar. Não o consideram como um profissional que possui conhecimentos e habilidades importantes sobre a profissão, os quais ele, estagiário, precisa

conhecer para, por meio de um processo reflexivo, utilizar como referência em seu desenvolvimento profissional. Essa falta de compreensão sobre os saberes que os professores da educação básica podem compartilhar com os alunos da licenciatura limita o processo de profissionalização desenvolvido na formação inicial.

Ancoramos nosso interesse nas aprendizagens desenvolvidas pelos alunos da licenciatura no estágio, partindo do pressuposto de que o professor da educação básica que atua como supervisor em estágios é um formador de professores, transmitindo saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos. Esses saberes possibilitam aos alunos-estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares, por meio do diálogo com e na realidade profissional. Muitos desses saberes não são verbalizados pelos professores, mas constituem o conteúdo de sua profissionalidade expresso no ato de ensinar.

Diante desses propósitos, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as aprendizagens que os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG desenvolvem durante as atividades de estágio realizadas na escola básica, tomando-se por base os ensinamentos e orientações dadas pelos professores que os supervisionam.

Tal desafio pode ser desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

- investigar as relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas entre professores da educação básica e alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, para compreender o processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade docente durante o estágio supervisionado realizado na escola de educação básica;
- reconhecer e caracterizar o papel do professor da educação básica na formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG;
- discutir o estágio supervisionado desenvolvido nas escolas com base nas representações dos alunos-estagiários do curso e dos professores supervisores da escola básica, destacando os aspectos mais relevantes na construção da profissionalidade docente;
- analisar o estágio supervisionado, em âmbito nacional e local, tendo como referência, respectivamente, a legislação vigente e os documentos oficiais da UEPG, identificando o papel da atividade de estágio no processo de formação de professores.

Os dados e informações obtidos, os encaminhamentos da pesquisa e nossas considerações sobre o tema estão apresentados nas quatro seções a seguir. Na seção 2, expomos o método e a metodologia que dão suporte à coleta e análise dos dados e das

informações, bem como apresentamos os sujeitos colaboradores desta investigação, por meio de uma caracterização individual e geral desses sujeitos. Os objetivos propostos demonstram o delineamento que pretendemos dar à pesquisa, bem como o interesse no conhecimento a ser investigado. Para gerar as informações e proceder às análises, optamos pelo método qualitativo, adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo na compreensão da realidade social que nos propomos investigar.

Na seção 3, preocupamo-nos em caracterizar o lócus da formação inicial do grupo de colaboradores desta pesquisa, partindo da história da instituição e do curso de Licenciatura em Geografia, para deixar claro de onde falamos e sobre quais condições falamos. Apresentamos ainda a morfologia do ensino superior em Ponta Grossa, com destaque para as licenciaturas e, mais especificamente, para o curso de Geografia da UEPG, com ênfase em sua Proposta Pedagógica e em questões institucionais sobre o estágio curricular.

Na seção 4, apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com os alunos-estagiários do referido curso e com os professores da escola básica, com a finalidade de reconhecer as concepções desses sujeitos sobre a formação inicial, mais especificamente aquelas ligadas aos espaços e tempos de estágio na escola. As noções de saberes da docência, de prática educativa e de *habitus* dão sustentação às discussões aí apresentadas. Com apoio nas falas tanto dos alunos quanto dos professores, centramos nossas discussões nas aprendizagens dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia durante os estágios realizados em escolas básicas.

Na seção 5, abordamos as concepções dos professores da escola básica sobre seu papel na formação inicial dos alunos da licenciatura, suas ações e intenções nesse processo, e ainda como concebem o papel desempenhado pelo professor supervisor de estágio da UEPG. Também discutimos como se deu a interação entre os alunos-estagiários e professores da escola, com a finalidade de constatar a dimensão da comunicação estabelecida entre eles como contributo à formação profissional. O parâmetro utilizado para essa análise é o que Paulo Freire (1976, 2008a e b) chama de compromisso dialógico.

2 CAMINHOS PERCORRIDOS: MÉTODO E METODOLOGIA

Após determinar os pressupostos e os objetivos desta pesquisa, procuramos encontrar caminhos que possibilitassem estruturá-la. Nesse percurso, buscamos aqueles que não só permitissem compreender, mas valorizassem as interpretações dos sujeitos sobre o objeto investigado. A compreensão da realidade social à qual nos propúnhamos precisava ainda dar vazão a nossa aproximação emocional com o objeto de estudo, sem com isso comprometer o que entendemos por trabalho científico. Então, buscando parâmetros para a coleta e tratamento de dados e informações que contemplassem os anseios apontados, vinculamos nossa pesquisa à abordagem qualitativa.

Partindo dessa primeira escolha, pelo método qualitativo, buscamos, ainda nesse âmbito, uma orientação mais sistemática para nosso percurso. Com o crescente interesse em valorizar as representações¹ dos sujeitos no decurso das análises do objeto de estudo criamos identidade com a metodologia de análise de conteúdo, que nos deu o suporte necessário ao desenvolvimento dos trabalhos e ao mesmo tempo possibilitou-nos a defesa de nossas concepções. Esperamos que esta seção cumpra a função de dar clareza aos procedimentos realizados.

2.1 O MÉTODO QUALITATIVO E A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Elegemos para guiar esta pesquisa o método qualitativo, que permite ser estruturado à medida que nos relacionamos com o objeto de estudo, bem como possibilita receber influências dos participantes e de sua interação com o pesquisador (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004). O enfoque qualitativo pelo qual optamos demonstra nossa posição epistemológica. Dessa forma, pré-determinamos como as informações serão geradas e quais metodologias podem ser utilizadas para analisá-las. Nossa intenção é valorizar as experiências pessoais dos sujeitos envolvidos no trabalho, ou seja, dos estagiários do curso de

¹ O termo “representação” é utilizado neste trabalho como “ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa” (HOUAISS, 2007, p. 2432). Portanto não apresenta nenhuma filiação teórica ou metodológica.

Licenciatura em Geografia da UEPG e dos professores da educação básica do município de Ponta Grossa, partindo das representações e vivências desses sujeitos, para só então estruturar as análises e reflexões aqui expressas.

Interessamo-nos pela forma como os alunos-estagiários compreendem as ações desenvolvidas em sua formação inicial, em períodos de estágio supervisionado, e pelo que pensam e como agem os professores da educação básica que atuam como formadores de professores nesse processo. Essa proposta nos conduz à pesquisa qualitativa, pois ela defende a necessidade de compreendermos as interpretações que os sujeitos têm do mundo, porque eles criam o próprio mundo social (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2002). Nossa escolha recai sobre a abordagem indutiva, que tem as informações como ponto de partida para a compreensão do objeto de estudo e configuração das categorias de análise.

Em consonância com o método escolhido, buscamos suporte na metodologia de análise de conteúdo para guiar nossos passos. Essa metodologia surgiu em fins do século XIX, e teve grande repercussão em estudos orientados pelo paradigma positivista, com destaque para a quantificação, neutralidade e objetividade nas temáticas abordadas. Entretanto, atualmente, ela tem sido empregada intensivamente em abordagens qualitativas de mensagens e informações (MORAES, 1999; FRANCO, 2008).

Bardin (2007, p. 7, grifo da autora), define a análise de conteúdo como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Essa metodologia parte de uma mensagem, que não precisa necessariamente ser escrita, podendo ser imagética, oral e gestual, e que se articula-se sempre ao contexto de origem. A abordagem qualitativa, que utilizamos neste trabalho, apoia-se em um estudo semântico², valorizando as interpretações que os sujeitos atribuem aos fenômenos e/ou fatos.

O material utilizado para análise resulta de transcrições das entrevistas (semiestruturadas) realizadas com alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Geografia (ver questões no APÊNDICE A) e com professores da educação básica (professores supervisores técnicos, denominação utilizada oficialmente pela UEPG) que supervisionaram esses alunos durante as atividades de estágio nas escolas da educação básica (ver questões no APÊNDICE B).

² Destacamos nesta abordagem o sentido denotativo e conotativo que as falas dos colaboradores desta pesquisa apresentam.

A escolha por desenvolver uma pesquisa no campo do estágio curricular supervisionado parte de nossos anseios como professora de estágio curricular supervisionado na UEPG, o que reforça o compromisso profissional estabelecido com esses sujeitos. A opção em investigar e refletir com maior intensidade a construção da profissionalidade docente em períodos de estágio realizados nas escolas advém da importância que esses saberes tomam nas atividades desenvolvidas pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, tendo a valorização da prática, ou dos *practicums*, como contextos geradores de conhecimentos profissionais. E ainda, a opção em discutir o papel dos professores da educação básica na formação inicial de alunos da licenciatura apoia-se na intenção de provocar reflexões sobre o método de trabalho utilizado pela universidade e pelo professor da escola básica na profissionalização dos alunos da licenciatura.

Compreendemos que a formação prática de professores não depende exclusivamente do professor da educação básica, com quem o estagiário se insere na práxis educativa, mas também da Escola, como instituição social responsável pela formação de seus professores, além, é claro, das instituições de ensino superior, com suas responsabilidades inerentes. Porém o reconhecimento da importância do papel desses professores, por meio do conhecimento de sua realidade e da realidade em que o estágio ocorre, permite refletir sobre as intervenções dos sujeitos e das instituições que integram o campo educacional da formação de professores.

O estágio supervisionado na formação inicial do professor integra uma rede de relações estabelecidas no processo de profissionalização dos docentes, portanto ele não se constitui como um elemento autônomo. Porém é possível investigá-lo como parte dessa totalidade, conhecê-lo e alterá-lo, se necessário.

Propomo-nos a explorar os significados e os sentidos atribuídos a essa etapa da formação profissional, pois as experiências, em alguma medida, são resultantes de processos sociais nos quais esses indivíduos estão inseridos e, simultaneamente, são os próprios sujeitos. Para Franco (2008, p. 13),

o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

A análise de conteúdo, como metodologia, permite-nos revelar os sentidos que os sujeitos constroem em sua prática social e histórica, neste caso com a educação, expressos por meio da linguagem. Pretendemos desvelar e entender o conteúdo das entrevistas realizadas, tendo por referência os valores, conceitos e crenças nele implícitos e explícitos, sobre as atividades de estágio desenvolvidas nas escolas.

Estruturamos a pesquisa e a análise dos dados e informações apoiados na metodologia de análise de conteúdo, orientando-nos pelas etapas organizadas por Bardin (2007) e Franco (2008). A proposta de Franco está embasada em Bardin (1977), não se encontrando divergências entre elas. Foram, assim, observadas as seguintes etapas:

- a) Pré-análise;
- b) Determinação das unidades de análise;
- c) Categorização;
- d) Descrição e interpretação.

A **pré-análise** é caracterizada, segundo Bardin (2007) e Franco (2008), por diversos procedimentos. É uma etapa de organização do material coletado. Constitui-se em sistematizações apoiadas em ideias iniciais, as quais conduzirão a um esquema preciso. São três as tarefas: selecionar os documentos, formular hipóteses e objetivos e elaborar indicadores.

A escolha dos documentos é etapa importante da pré-análise, compreendendo a estruturação do *corpus* da pesquisa. Ela resulta de um processo um tanto longo, que nos levou a refletir sobre diversos instrumentos de coleta de informações, até decidirmos pelas entrevistas.

Buscar esse *corpus* e posicionar-se diante dele é uma tarefa muito complexa, que exige escolhas, as quais determinam os agrupamentos e definem a ordem do discurso. Encontrar o novo nessa teia exige muito esforço, pois em um primeiro olhar parece que o novo não existe, que tudo já foi descoberto, revelado. Isso nos levou a outra preocupação: a mediação dos conceitos na busca da coerência nessas descobertas. Encontrar a coerência interna e externa da teoria e preocupar-se com o método, considerando que cada objeto de estudo chama a uma determinada operacionalização, é uma tarefa constante na pesquisa. A proposta foi buscar o “novo” refletindo sobre a realidade investigada.

As entrevistas com os alunos da graduação (Licenciatura em Geografia da UEPG) foram realizadas em março de 2008. Eles haviam concluído o terceiro ano do curso em 2007,

cumprindo assim o estágio curricular supervisionado nas séries finais do Ensino Fundamental, no município de Ponta Grossa. Foram selecionados oito alunos, de um total de vinte e quatro, tendo como critério seu envolvimento qualitativo com o estágio, referenciado pela indicação do professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da UEPG que os acompanhou em 2007. Temos consciência de que a concepção de “bom aluno” é valorativa, pois depende do referencial e da experiência do professor que atribuiu esses valores, contudo acreditamos que esse critério foi profícuo para atingir os objetivos a que nos propusemos.

No caso das entrevistas com os alunos, a amostragem alcançou um terço do grupo (turma do terceiro ano de licenciatura em 2008). Contudo a preocupação não estava centrada em amostragens que possibilitassem amplas generalizações, mas que revelassem experiências tanto de alunos quanto de professores, indicando aspectos positivos e dificuldades durante o encaminhamento dos estágios. Consideramos que a amostra foi suficiente, pois permitiu atingir os objetivos. Já o critério de homogeneidade importante nessa fase foi alcançado com o estabelecimento de questões idênticas para os sujeitos integrantes de cada grupo.

Após as entrevistas com os alunos da graduação, verificamos quais foram os docentes da educação básica que os acompanharam em períodos de estágio. Dessa forma, foram eleitos os seis professores que colaboraram com esta pesquisa, pois dois professores desse grupo supervisionaram, cada um deles, dois estagiários. As entrevistas com esses docentes foram realizadas no mês de abril de 2009. Nosso objetivo, nessa segunda fase, foi o de reconhecer os papéis que esses professores se atribuem, portanto desenvolvem, e ainda os papéis que atribuem aos professores da disciplina de estágio da UEPG, durante o período em que os alunos permanecem nas escolas de educação básica, quando a supervisão passa a ser compartilhada.

A entrevista, como já mencionamos, foi a técnica selecionada para a obtenção das informações. Nas pesquisas qualitativas as entrevistas constituem um instrumento legítimo e bastante utilizado pelos pesquisadores, pois possibilitam “[...] esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações” (GASKELL, 2002, p. 65). O que está em jogo é a compreensão da vida dos entrevistados, tendo a preocupação de possibilitar sua livre expressão.

Selecionamos a entrevista semiestruturada, em que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p.168). Como estamos investigando um grupo social específico, que possui representações sobre um tema que não é da vivência da

sociedade em geral, por mais que esteja disponível para ela, e que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos), a entrevista em questão se caracteriza como episódica (GASKELL, 2002). As entrevistas foram individuais, em profundidade.

As questões feitas para os alunos foram estruturadas em cinco aspectos distintos, porém inter-relacionados. Em uma primeira parte, realizamos a identificação contextual da entrevista e do entrevistado. Buscamos caracterizar o grupo por meio de informações como gênero, idade, profissão, naturalidade, residência. Recolhemos ainda informações sobre os locais e tempos de realização dos estágios, com o objetivo de conhecer um grupo que foi formado sem critérios específicos, a não ser o de ter cursado o terceiro ano de Licenciatura em Geografia na UEPG em 2007.

Na sequência elaboramos as questões pautadas em dois aspectos gerais: os estágios, seu contexto, atividades e importância; e as aprendizagens resultantes dessa vivência em interação com o(a) professor(a) da escola, com os alunos e o ambiente escolar. Em relação aos estágios, buscamos compreender quais foram as atividades realizadas, as expectativas e contribuições desse processo de construção da profissionalidade docente. Em relação à escola básica, onde foram realizados os estágios, procuramos conhecer as aprendizagens adquiridas nesse espaço, ora em trocas com profissionais da escola, ora em vivências nos espaços físicos percorridos durante os estágios.

Com o objetivo de avaliar o roteiro de questões propostas para a coleta das informações, sua legitimidade, clareza, consistência, coerência e tempo para sua execução, realizamos, em 14 de fevereiro de 2008, um pré-teste. Esse exercício foi realizado no Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas (Lapech) da FEUSP³.

Para participar dessa etapa, selecionamos um aluno e uma aluna que cursaram a Licenciatura em Geografia na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 2007. A escolha baseou-se em critérios de comprometimento pessoal e envolvimento nas disciplinas de Metodologia em Geografia e Geologia I e II ministradas em 2007, na Feusp, pela profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka. Participando do Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino (PAE), em 2007, pudemos acompanhar, além de muitos outros elementos, o envolvimento dos alunos, o que possibilitou nossa escolha. Esses alunos realizaram seus estágios no município de São Caetano do Sul (SP), em uma escola estadual, ambos acompanhando o mesmo professor.

³ O laboratório está localizado na sala 07 do Bloco B da referida faculdade.

Uma das entrevistas durou 50 minutos e a outra, uma hora e 16 minutos; o tempo despendido na transcrição das entrevistas foi, respectivamente, de seis e dez horas, em decorrência também das dificuldades colocadas pelos ruídos do ambiente e o tom de voz baixo do segundo entrevistado. Além disso, a falta de habilidade com a digitação e a preocupação em ser fiel à fala dos entrevistados são fatores que precisam ser considerados.

Após ouvir as entrevistas, mesmo antes da transcrição, percebemos que o fato de não havermos elaborado questões, mas termos seguido um roteiro temático, em forma de tópico-guia, fez com que a fala do entrevistador fosse um pouco mais longa e detalhada que o necessário. A ânsia em esclarecer e direcionar o entrevistado apontou riscos para a pesquisa. Decidimos, então, transformar os temas em questões, presumindo que assim daríamos o direcionamento que entendemos ser necessário, sem, contudo, raptar a liberdade do entrevistado.

Também após a transcrição das falas e análise das respostas, optamos por alterar a ordem de algumas questões, permitindo que a própria entrevista se tornasse um momento de reflexão crescente sobre a temática, partindo de situações mais específicas para posicionamentos mais gerais, com exceção da primeira questão.

Outra alteração realizada foi o desmembramento de um tema em várias questões, acreditando na possibilidade de respostas mais detalhadas sobre a contribuição do professor da escola básica na formação inicial dos entrevistados, tema de grande interesse para nós. Além disso, percebemos que dois temas versavam sobre os mesmos aspectos, então eles foram fundidos em uma única questão, para não haver repetições que tornariam a entrevista cansativa para os alunos. Neste sentido, pudemos aperfeiçoar nosso instrumento de coleta de informações, buscando favorecer o diálogo com os alunos-estagiários da Licenciatura em Geografia da UEPG. Depois de realizadas as entrevistas com estes, concluímos que a mudança de tópico-guia para entrevista semiestruturada foi acertada.

Já as questões colocadas aos professores foram organizadas em dois aspectos principais: as atividades de estágio, no que se refere às aprendizagens que suscitam, e os papéis dos supervisores envolvidos diretamente com essas atividades. Também realizamos a identificação contextual da entrevista e do entrevistado. Caracterizamos o grupo por meio de dados como gênero, idade, naturalidade e residência. Mas quisemos ir além, coletando informações que permitissem o reconhecimento do perfil profissional desses professores.

Em relação aos estágios, procuramos identificar a validade atribuída a essas experiências, tendo como parâmetro os saberes gestados durante o período em que alunos da

licenciatura desenvolvem sua profissionalidade inseridos no ambiente escolar. Mais precisamente, refletindo e participando do processo de ensino-aprendizagem estabelecido na relação professor-aluno na educação formal. Quanto aos papéis, buscamos identificar as atribuições que esses professores conferem a si próprios nessa relação, e ainda sua compreensão sobre o papel do professor supervisor de estágio da UEPG.

O roteiro de entrevistas com os professores não passou pelo pré-teste. As questões foram elaboradas com base no roteiro estabelecido com os alunos, com ênfase em questões mais específicas sobre os papéis desempenhados.

Durante as entrevistas, tomamos o cuidado de respeitar as pausas que o entrevistado faz durante suas colocações, conforme orientações de Bourdieu (2007a), oferecendo o tempo necessário para eles pensarem. O autor alerta para o estabelecimento de uma comunicação não-violenta, reduzindo ao máximo a violência simbólica que pode ser exercida por meio das entrevistas. Ele nos fala ainda da disponibilidade total do entrevistador em relação ao entrevistado, a uma submissão à singularidade de cada relato, a adotar a linguagem do entrevistado, a respeitar seus pontos de vista, sentimentos, pensamentos, como uma construção metódica a ser incorporada nas entrevistas.

Definido e organizado o *corpus* da pesquisa, a primeira atividade que Bardin (2007) sugere ao pesquisador é realizar uma leitura flutuante do mesmo. Isto é, entrar em contato com os documentos a serem analisados, para que eles suscitem as primeiras impressões. Nossa leitura flutuante foi realizada após as transcrições, considerando também os fragmentos das anotações feitas durante as entrevistas.

As entrevistas possibilitaram conhecer as experiências individuais dos alunos durante os estágios no curso de licenciatura, bem como colocá-las em um contexto de análise coletiva, por meio de agrupamentos de registros que apresentavam pontos comuns e controversos. Também as entrevistas realizadas com os professores supervisores técnicos deram voz a esses sujeitos que estão integrados em um processo pré-determinado, seja pela legislação nacional, seja pela normatização da UEPG, e que atuam como colaboradores voluntários na formação inicial de professores. Após a categorização gerada, pudemos extrair significados e sentidos particulares, que, agrupados, possibilitaram uma leitura coletiva.

Ainda na fase da pré-análise, o pesquisador precisa realizar a preparação do material. Essa etapa é sugerida por Bardin (2007). Nessa fase, realizamos as transcrições, pois todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos colaboradores da pesquisa. Temos consciência de que pode ter havido muitas perdas na passagem do oral para o escrito, por mais

atenção que tenha sido despendida de nossa parte. Para Bourdieu (2007a, p. 710), a transcrição exerce um efeito de revelação, a partir dela surgem “[...] infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.” Contudo procuramos ser fiéis em relação ao que foi dito e como foi dito.

Durante o período de realização das entrevistas, março de 2008 e abril de 2009, também iniciamos as transcrições das mesmas. Esse processo foi longo, algumas vezes cansativo, porém fundamental. Como as falas estavam vivas em nossa memória, conseguimos registrá-las com mais clareza. Tomamos as devidas precauções quanto ao silêncio no ambiente, mas ainda assim permaneceram algumas dificuldades nas transcrições das falas de dois alunos, devido ao tom de voz de um deles e à dicção de outro.

Feitas as transcrições, elas foram deixadas de lado, com o objetivo de maturar algumas ideias, e então nos dedicamos a coletar o material a ser utilizado na seção 2 desta tese. Porém retornamos ao material antes que perdêssemos o sentido dos registros.

Outro aspecto a ser definido na fase da pré-análise é o referencial teórico que dará sustentação à pesquisa. Parte do referencial que sustenta nossas reflexões surge concomitantemente à escolha da temática que norteia a pesquisa e à opção de ter o conceito de profissionalidade docente como norteador de toda a análise. Contudo outros referenciais, como o conceito de *habitus* (fundado nas proposições de Bourdieu, 2007b), acabam surgindo, com as necessidades suscitadas pelas informações obtidas. Dessa forma, o corpo teórico ganhou maior volume, com os resultados das entrevistas.

Um dos aportes conceituais utilizados para discutir a temática que norteia esta pesquisa são as reflexões sobre os saberes da docência. Teóricos como Lee Shulman (2005a; 2005b), Maurice Tardif (2006) e Clermont Gauthier (2006a; 2006b) propuseram categorias de saberes que atribuíram distinção ao trabalho docente. São conhecimentos peculiares à função de professor, que a distinguem de outras profissões e ao mesmo tempo demonstram sua especificidade, pois essas categorias foram construídas por esses pesquisadores da educação apoiados em estudos sobre a prática pedagógica de professores. Esses teóricos da educação revelaram como constituintes da profissão de professor os seguintes saberes: curricular, disciplinar, das ciências da educação, da experiência, da ação pedagógica, do conhecimento pedagógico do conteúdo, entre outros. Subsidiados por esse referencial, pretendemos analisar aspectos da profissionalidade desenvolvidos durante o curso de formação inicial, mais especificamente a contribuição da prática, determinada pelo estágio, na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG.

O conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu, sociólogo francês, possibilitou discutirmos as representações que estagiários e professores têm do processo de ensino e aprendizagem da prática que configura a profissão docente. Esse conceito surge nas colocações dos alunos e professores sobre certos domínios que permitem ao professor ser reconhecido como tal, ao adquirir um conjunto de técnicas, crenças, posturas, atitudes que foram e ainda são validados pelo grupo profissional e ao mesmo tempo promovem a distinção desse profissional. São disposições aprendidas em contato com professores experientes e em ambiente de trabalho, pois muitas vezes não fazem parte do currículo formal dos cursos de licenciatura.

Pierre Bourdieu (2007b, p. 191) definiu o *habitus*

[...] como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.

Esse conceito explica a existência de unidades de estilo, como diz Bourdieu, que permeiam as práticas de profissionais, as classes sociais e o indivíduo, e são herdadas no processo de socialização, as quais, por fazerem sentido para os grupos ou agentes, são compreendidas como naturais. Nas entrevistas realizadas com os docentes, eles destacam um *habitus* a ser transmitido na formação inicial dos alunos-estagiários de Geografia. Contudo, nas entrevistas com os alunos, pudemos constatar que houve investimento por parte dos professores em transmitir certo *habitus* docente a eles, sem que ambos, alunos e professores tivessem consciência de que certas aprendizagens configurassem a assimilação de um *habitus* profissional.

Nesta pesquisa, tratamos, de forma mais geral, do campo educacional; de forma mais específica, da escola de educação básica e do ensino superior, no que tange à formação inicial de professores. São instituições que se inter-relacionam em diversos contextos, porém, no caso deste estudo, elas possuem uma tarefa em comum: a formação inicial de professores. Durante os estágios, o licenciando personifica a academia e se insere na educação básica, contudo já começa a colocar-se como parte desse novo campo, ou seja, seu futuro ambiente de trabalho. Essas relações permitem verificar o que pensam e como agem os profissionais em relação à formação de professores, papel relegado somente às instituições de ensino superior.

Pretendemos ainda tratar da relação interpessoal estabelecida entre alunos-estagiários e professores da escola básica no desenvolvimento da profissionalidade desse grupo de alunos. Nosso objetivo é reconhecer e caracterizar essa interação, que tem propósitos pedagógicos relevantes. Sabemos que a aprendizagem pode ocorrer por diferentes meios e processos, como pela observação, pela imitação, por processos reflexivos individuais e coletivos, por meio de leituras, conversas, acesso a mídias, entre outros tantos. Porém nossa crença na importância do professor da educação básica, em períodos de estágio, na formação de futuros professores nos conduz a examinar se, além do exemplo dado por meio das ações que desenvolve junto a seus alunos, há ensino de conhecimentos profissionais por meio do diálogo.

Algumas questões vêm à tona: como se dá a interação entre o professor da escola e o aluno-estagiário, nesse processo formativo?; quais são os meios mais adotados para que ocorra a aprendizagem do “tornar-se professor”?; existe centralidade do diálogo nessa relação? Pretendemos constatar se esse processo contribui para a formação da profissionalidade docente, já que há o risco de algumas percepções realizadas pelos alunos-estagiários estarem distantes da realidade na qual o professor está inserido, bem como de apresentarem-se como fragmentos da prática docente. Nesse sentido, consideramos o diálogo como meio de aproximação de realidades: a realidade percebida pelo estagiário e aquela vivida e compreendida pelo professor. Para fundamentar tal discussão, valemo-nos das concepções de Paulo Freire (1976, 2002, 2008a e b) sobre o valor formativo do diálogo.

Queremos evidenciar também que toda a investigação sobre a formação profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia durante as atividades de estágio tem como âncora o conceito de profissionalidade docente. Esse conceito é definido por Sacristán (1995, p. 65) como o “[...] que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Esses elementos serão nossa referência para refletirmos sobre os estágios, seus encaminhamentos e ensinamentos, bem como sobre o papel do professor da educação básica na formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG.

Outra fase que deve ser cumprida ainda na pré-análise é a formulação de hipóteses e objetivos. Para Bardin (2007, p. 92) “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise.” Contudo a pesquisa qualitativa permite que o trabalho seja desenvolvido sem ideias pré-concebidas que exigem verificação ao longo da pesquisa. Optamos então por conduzir este

trabalho orientando-nos por determinados objetivos, apresentados na introdução deste trabalho, os quais estabelecem a finalidade geral da pesquisa.

A tese que sustenta esta pesquisa foi apresentada em sua introdução. A partir do recorte ali colocado, os objetivos, também expostos anteriormente, foram estabelecidos. Moraes (1999), com base em estudos realizados por Laswell, aponta seis questões que permitem a categorização dos objetivos de pesquisas que utilizam a análise de conteúdo: a) Quem fala?; b) Para dizer o quê?; c) A quem?; d) De que modo?; e) Com que finalidade?; f) Com que resultados? Essas questões caracterizam a comunicação de forma geral, porém elas nos permitem precisar o sentido da análise que queremos desenvolver nesta pesquisa, direcionada pela questão: para dizer o quê?

A referida questão enfatiza a mensagem propriamente dita, o valor de suas informações, palavras, concepções, expectativas, ideias. É notório que “quem fala?” tem importância crucial nas análises das mensagens e na consecução da investigação. Não poderíamos tomar as mensagens sem reconhecer, caracterizar e distinguir os sujeitos que as emitem, e destacar o papel relevante que possuem no contexto dos estágios. Saber o que alunos e professores supervisores técnicos dizem a respeito das atividades e aprendizagens em períodos de estágio é considerar dois importantes elementos que estruturam a tríade (aluno/professor-supervisor/professor-supervisor técnico) dos sujeitos que atuam na formação inicial durante o *practicum*⁴.

Porém selecionamos a mensagem para dar sustentação às análises desenvolvidas. Partiremos das falas dos alunos e professores, apresentadas por meio de citações diretas obtidas nas transcrições das entrevistas. Com isso pretendemos evitar uma mera projeção subjetiva. Portanto partimos do conteúdo manifesto e explícito para nos posicionar, contudo estaremos atentos ao conteúdo latente das falas para também incluí-lo em nossas interpretações.

Embora tenhamos definido os objetivos da pesquisa, constatamos que, durante o processo, eles foram alternando-se em importância e mesmo ganhando ou perdendo centralidade. Só ao finalizar as análises é que pudemos ter clareza na ordem de importância que cada um deles tomou, ordem que foi apresentada na introdução deste trabalho. O que aconteceu nesta pesquisa tem expressão na fala de Moraes (1999, p. 12),

⁴ Este termo, que se origina do latim, é utilizado no sentido de tirocínio.

numa abordagem qualitativa, construtiva ou heurística, essa construção, ao menos em parte, pode ocorrer ao longo do processo. Nesta abordagem, assim como as categorias poderão ir emergindo ao longo do estudo, também a orientação mais específica do trabalho, os objetivos no seu sentido mais preciso, poderão ir se delineando à medida que a investigação avança.

Portanto, a clareza alcançada ao final do tratamento das informações possibilitou rever interpretações e atribuir novos sentidos ao tema de investigação.

Ainda na pré-análise, o investigador precisa elaborar os indicadores. Porém, em nossa pesquisa, optamos por não trabalhar com indicadores, com os aspectos quantitativos que esta pesquisa pode revelar. O trabalho de reflexão e classificação das falas dos alunos e professores foi realizado durante a fase da análise, e pode ser verificado nas categorias de menor amplitude apresentadas nos quadros que expõem os resultados da categorização.

A **determinação de unidades de análise** é a etapa na qual, segundo Franco (2008), começamos a nos defrontar com os problemas técnicos da pesquisa, entre eles definir as unidades de análise, que, segundo a referida autora, dividem-se em unidades de registro e unidades de contexto.

Ao definirmos a questão “para dizer o quê?” como determinante para a condução de nossas análises, acabamos por eleger como unidade de registro, o “tema”, entre outros possíveis, como a palavra, o personagem, o item, frases ou documentos na íntegra. Segundo Bardin (2007, p.99),

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis.

A ideia é descobrir os “núcleos de sentidos”, como denomina Bardin (2007), das falas dos entrevistados, podendo encontrá-los em uma frase, em um parágrafo. Muitas vezes estabelecemos recortes de trechos distantes da ordem dada às falas, porém os aproximamos usando o sinal de reticências entre chaves ([...]), buscando com isso alcançar os núcleos de sentido expressos nas respostas dadas às questões. A unidade de análise “tema” é utilizada com frequência pela metodologia de análise de conteúdo, ao trabalhar com entrevistas. Realizamos uma leitura atenta de cada uma das respostas emitidas tanto pelos alunos quanto pelos professores, buscando resgatar a essência dos posicionamentos, considerando a

centralidade expressa na pergunta feita a eles. Utilizamos esses recortes no trabalho, por meio de citações diretas, a fim de chegar à categorização que permitiu algumas análises.

Já a unidade de contexto, segundo Bardin (2007, p.100-101),

serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Em nosso caso, a unidade de contexto será sempre determinada pela questão feita aos entrevistados, das quais decorrem as unidades de registro (tema). Cada questão traz explícita a temática que procura desvelar, sempre relacionada ao desenvolvimento dos estágios e às aprendizagens ocorridas no decurso das ações. Dessa forma, para cada questão feita na entrevista elaboramos um quadro, que demonstra o posicionamento dos sujeitos sobre os temas inquiridos.

Cada unidade de contexto revela a unidade de registro que decorre das falas dos entrevistados. Dessa forma, nosso primeiro passo foi estabelecer uma categorização menos ampla, relacionada a cada uma das questões, nas quais encontramos subsídios para chegarmos a uma categorização de maior amplitude. Outro aspecto a ser reafirmado é a eleição do conceito de profissionalidade conduzindo as análises e tendo as atividades práticas de estágio como ambiente gerador de opiniões e experiências.

Definidas as unidades de análise, tanto a de registro, que é o tema, quanto às de contexto, dadas pelo direcionamento expresso nas questões colocadas aos entrevistados, é necessário construir as categorias.

A **categorização** proposta neste trabalho surge de uma análise semântica, na busca de agrupar informações que convergem nas falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

A categoria “saberes” (de maior amplitude neste trabalho) tomou destaque em decorrência do conceito que elegemos para conduzir as análises – a profissionalidade docente – e o referencial trazido por ele. Desta forma, podemos dizer que a categoria “saberes” surge *a priori* das falas dos entrevistados, apoiada nos objetivos propostos na pesquisa, mas acabou tendo grande destaque nas falas dos mesmos, o que validou sua presença. Já a categoria *habitus* (também de grande amplitude no trabalho) surgiu nos depoimentos dos professores, momento em que apreendemos o sentido expresso pelo *habitus*. Segundo Moraes (1999), a

finalidade das categorias é sintetizar a comunicação, dando destaque aos aspectos principais. Bogdan e Biklen (1994, p. 221, grifos do autor) nos orientam no trabalho de categorização, ao afirmarem que

à medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem os acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*.

Entretanto, antes de agruparmos as informações nas duas grandes categorias propostas neste trabalho, estabelecemos categorias de menor amplitude na análise de cada questão da entrevista e de cada unidade de contexto que, de certo modo, acabaram servindo de indicadores para chegarmos ao processo final. Somente após essa análise é que reagrupamos essas categorias de menor amplitude em categorias mais amplas (saberes e *habitus*), tendo sempre como referência o conceito de profissionalidade docente.

A etapa final é a de **descrição e interpretação**. A descrição corresponde à apresentação das informações obtidas, após serem organizadas. Optamos por trabalhar com citações diretas incorporadas ao texto, tanto em quadros quanto no corpo do trabalho, de acordo com a unidade de registro escolhida por nós. Essa unidade de registro foi categorizada previamente de acordo com cada unidade de contexto, o que possibilitou destacar informações relevantes. Essas informações são acompanhadas de um texto, que procura revelar os significados extraídos das unidades de análise selecionadas.

No entanto, para além da descrição, nosso propósito maior é marcado pela proposta de análise e interpretação que permita a compreensão mais aprofundada dos conteúdos expressos nas falas dos professores e alunos. As fases de descrição e análise, em muitos momentos, foram realizadas concomitantemente, pela dificuldade em tomar as informações sem que elas suscitasse interpretações ou, como diz Franco (2008), sentidos. De acordo com Moraes (1999), na interpretação consideramos os conteúdos manifestos e latentes no *corpus* da pesquisa, buscando interpretar os significados expressos por meio das categorias de análise.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

Optamos por inserir nesta seção uma caracterização geral dos alunos-estagiários e dos professores supervisores técnicos entrevistados, pois foram as contribuições desses sujeitos que formaram o *corpus* da pesquisa. Os nomes utilizados durante o trabalho foram alterados para preservar a identidade do grupo. Neste item, não utilizaremos os nomes, mesmos os fictícios, pois essa informação pode revelar a identidade das pessoas, o que permitiria uma relação direta com as falas apresentadas no corpo do texto. Nosso propósito aqui é o de caracterizar o grupo para desenharmos algumas considerações sobre eles.

2.2.1 Caracterização dos alunos-estagiários

Iniciamos as descrições pelos alunos-estagiários, os primeiros a serem entrevistados. Como já mencionamos, o grupo foi composto por quatro alunas e quatro alunos. Nenhum deles tinha experiência profissional como docente. Todos haviam cursado em 2007 a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, ministrada no terceiro ano do curso, e cumprido as atividades de estágio nas séries do Ensino Fundamental II.

Ao apresentar alguns dados pessoais desses alunos, trazemos suas considerações sobre a escolha profissional que fizeram. A subjetividade presente na decisão da escolha da profissão pode ter consequências muito concretas, principalmente em profissões que precisam, cada vez mais, fundamentar suas bases éticas. A identidade profissional pode ser gerada em decorrência do conhecimento das bases epistemológicas e mesmo técnicas da profissão, mas o caráter pessoal dessa escolha, as expectativas, os sonhos são importantes, na medida em que a formação profissional é também pessoal.

Nesse sentido, consideramos essencial saber por que esses sujeitos optaram por serem professores de Geografia. Nosso interesse voltou-se para duas abordagens, que mesmo interdependentes podem ser identificadas separadamente. Desmembramos da fala desses alunos os porquês da opção pela licenciatura e da opção pela Geografia, como área de

conhecimento. Consideramos que tais aspectos caracterizam o grupo, pois foram essas escolhas que uniram esses sujeitos.

Apresentamos, na sequência, os alunos-estagiários que participaram desta pesquisa:

Aluna – 22 anos, solteira, natural de Ponta Grossa. Fez estágio na Escola Estadual Hália Terezinha Gruba, Ensino Fundamental.

Opção pela licenciatura: “Eu tentei um vestibular para a licenciatura e outro para o bacharelado, só que na verdade eu queria ser bacharel em Biologia.”

Opção pela Geografia: “Bom, na verdade eu caí no curso de paraquedas, porque queria fazer Biologia. Sempre foi o meu sonho, só que como não passei no vestibular eu tentei fazer outro curso. Então tentei uma matéria de que eu gostasse, e sempre gostei da Geografia.”

Aluno – 25 anos, casado, bancário, natural de Jaguariaíva (PR). Fez estágio na Escola Estadual Professor Becker e Silva, Ensino Fundamental.

Opção pela licenciatura: “Minha opção pelo curso de Geografia não foi para ser professor, mas por gostar da Geografia. Como não posso estudar de manhã, quando tem o bacharelado [...], optei por Geografia, mas tive de fazer o curso noturno, que é de licenciatura.”

Opção pela Geografia: “O interesse no curso é ter o conhecimento em Geografia... é conhecer a Geografia. Desde criança eu sempre gostei da matéria.”

Aluna – 24 anos, solteira, auxiliar administrativo, natural de Ponta Grossa. Fez estágio no Colégio Estadual Dr. Epaminondas Novaes Ribas, Ensino Fundamental e Médio.

Opção pela licenciatura: “A opção por ser professora foi por influência da família, porque minhas irmãs são professoras, minhas primas são professoras, então tem uma série de professores na família. Claro que eu as vejo trabalhando, e desde então tive vontade de ser professora.”

Opção pela Geografia: “A opção pela Geografia foi por acaso, eu caí de paraquedas, porque na verdade gostaria de ter feito Biologia. Fiz vestibular e não passei, assim mudei para Geografia; quando entrei, eu adorei.”

Aluno – 21 anos, solteiro, vendedor, natural de Ponta Grossa. Fez estágio no Colégio Estadual Júlio Teodorico, Ensino Fundamental e Médio.

Opção pela licenciatura:

Eu quis ser professor, primeiro, porque sempre tive certa facilidade de falar em público, sempre gostei disso. Sempre achei interessante poder passar meu conhecimento para outras pessoas, isso eu acho que foi o que mais me chamou a atenção para seguir a carreira de professor mesmo.

Opção pela Geografia:

A opção pela Geografia, para mim, não foi tanto por gostar, sabe, mas porque eu tinha uma simpatia por a Geografia não ser aquela coisa assim muito cética. A Geografia é muito ampla, isso que me chamou a atenção. Você pode explorar vários campos, pode mostrar para os alunos várias coisas [...]. Pô! essa disciplina é gigante, tem bastante coisa para explorar, aí escolhi Geografia. Eu nunca fui muito fã não. Escolhi na última hora, e gostei.

Aluno – 22 anos, solteiro, operador de caixa, natural de Ponta Grossa. Fez estágio no Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá, Ensino Fundamental e Médio.

Opção pela licenciatura:

Bom, eu escolhi ser professor de Geografia primeiro porque, desde o tempo em que estava no colégio, sempre achei que tivesse vocação para trabalhar como professor. Mas eu sempre penso em trabalhar em nível técnico ou superior, sempre nesse sentido. Ser professor, mas sempre também estar voltado para o âmbito da pesquisa.

Opção pela Geografia:

Na verdade o curso que eu queria ter feito seria Geologia. Então, por não ter condições de ir à Federal do Paraná fazer o curso, acabei fazendo Geografia, que é a área que eu gosto e que mais se aproxima. É nessa área que eu pretendo fazer pesquisa mais tarde, fazer mestrado, doutorado.

Aluno – 20 anos, solteiro, recepcionista de hotel, natural de Ponta Grossa. Fez estágio na Escola Estadual Professor Edison Pietrobelli, Ensino Fundamental.

Opção pela licenciatura:

Na verdade meu sonho é ser jornalista, só que como eu fazia cursinho pago pelos meus pais, tinha receio de não passar em jornalismo. E Geografia foi uma matéria que eu sempre gostei, então optei por um curso em que fosse mais fácil entrar do que jornalismo. Me adaptei. Eu achava que sendo professor, através da didática, é claro que eu não conhecia o que era didática, eu estaria de certo na comunicação social. Não através do jornalismo, mas pela oratória, pela maneira de falar com os alunos, expor conhecimentos, adquirir relação de troca de ideias.

Opção pela Geografia: “Eu sempre gostei da Geografia e não da Matemática. Sempre gostei de Português, Geografia e História. E escolhi Geografia talvez por causa da professora e da influência do professor do cursinho. Era um excelente professor de Geografia e geopolítica.”

Aluna – 25 anos, solteira, vendedora, natural de Ponta Grossa. Fez estágio no Colégio Estadual Senador Correia, Ensino Fundamental e Médio.

Opção pela licenciatura: “Bom, escolhi ser professora porque é uma coisa que acho que sempre tive vontade, sempre admirei a profissão de professor, poder ensinar, poder passar o conhecimento, aquilo que você sabe, para o seu aluno.”

Opção pela Geografia: “Escolhi Geografia porque eu tive uma professora excelente, que me inspirou bastante. Ela sabe que tive uma boa inspiração para ser professora de Geografia.”

Aluna – 25 anos, solteira, secretária, natural de Ponta Grossa. Fez estágio na Escola Estadual Professor Becker e Silva, Ensino Fundamental.

Opção pela licenciatura: “Eu gosto mesmo da profissão de professora, sabe, eu falo bastante, sou meio hiperativa e gosto de estar na frente, transmitir meus conhecimentos para os outros. Eu tinha vontade de dar aula desde criança, sabe, aquela coisa de querer ser professora. Tem muitos professores na família [...]”

Opção pela Geografia: “Eu escolhi a Geografia porque gostava desde criança. Gostava na escola, era a matéria em que eu tinha as melhores notas. Gostava de todas as geografias: física, humana.”

Do grupo formado, apenas um dos alunos não é natural de Ponta Grossa, mas do município de Jaguariaíva, que dista 123 km de Ponta Grossa; porém, na ocasião, ele trabalhava e residia em Ponta Grossa. Apesar da realidade desse grupo, temos constatado, nos últimos anos, que muitos alunos do curso são oriundos de outros municípios, em grande parte municípios da região dos Campos Gerais⁵ (ver ANEXO C).

Alguns aspectos podem ser identificados nas declarações. Um deles é a opção pela licenciatura por influência familiar, destacada na fala de duas alunas. Essa mesma motivação está presente nas escolhas de muitos professores brasileiros. Em pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2004, p. 162), intitulada *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...*, “63% dos docentes declararam haver outro professor na sua família. Entre esses, 35,1% têm irmãos professores e 12,5% têm mãe professora.”

Entretanto o que mais chamou nossa atenção, no que diz respeito à escolha profissional, foi o critério da “habilidade oral” que a maioria dos entrevistados utiliza para embasar a escolha pela licenciatura. A noção de profissionalidade está aqui caracterizada pela boa habilidade de se expressar em público, pelo gosto de transmitir saberes. São concepções que têm origem nas experiências da vida escolar e que talvez estejam sendo reafirmadas nas experiências que os estágios possibilitam. Essas informações podem revelar que a formação inicial não está conseguindo romper com modelos que consideram o professor um transmissor de conhecimentos.

Também queremos destacar que um dos alunos cita o interesse pela pesquisa, mas, ao mesmo tempo, revela a noção de que o professor pesquisador é aquele que atua em cursos técnicos ou no ensino superior, o que também acaba revelando uma concepção de professor da educação básica como um transmissor de conhecimentos.

Ainda no grupo analisado, três entrevistados exemplificam uma realidade muito presente nos cursos de licenciatura, facilmente identificada por professores que neles atuam: a

⁵ Os Campos Gerais do Paraná, segundo classificação utilizada pela Associação dos Municípios dos Campos Gerais, compreende os seguintes municípios: Ortigueira, Telêmaco Borba, Ventania, Arapoti, Sengés, Jaguariaíva, Piraí do Sul, Tibagi, Imbaú, Reserva, Ivaí, Ipiranga, Imbituva, Carambeí, Castro, Ponta Grossa, Teixeira Soares, Palmeira, Porto Amazonas e São João do Triunfo. Segundo levantamento realizado pelo Prof. Paulo Rogério Moro (UEPG/DEMET), entre 2000 e 2008 o curso de licenciatura em Geografia da UEPG recebeu alunos oriundos de: Carambeí, Castro, Ivaí, Imbituva, Ipiranga, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, Telêmaco Borba, Tibagi e Jaguariaíva e São João do Triunfo todos pertencentes aos Campos Gerais. Também fizeram o curso alunos oriundos de Guarimiranga, Prudentópolis e São Mateus do Sul, municípios do Paraná. Também tivemos alunos de Santa Catarina e São Paulo.

não opção pela licenciatura. Desses três entrevistados, apenas um afirmou continuar não tendo a intenção de ser professor. Ele afirma não querer mudar de profissão por não ver benefícios financeiros e de condições de trabalho para essa troca. Os demais aventam a possibilidade de seguir a carreira. Não foi possível constatar os motivos da opção deles pela continuidade do curso, ou se seguirão a profissão por conveniência, o que traz preocupação com o compromisso ético que envolve a profissão, que, em nossa opinião, acaba exigindo um grande envolvimento pessoal.

Constatamos, então, que, dos oito alunos, três tiveram a licenciatura como segunda opção, após fracassarem em vestibulares anteriores e também devido à necessidade de trabalho, considerando-se que a maioria dos cursos técnicos e bacharelados são ofertados em períodos diurnos. No caso específico da UEPG, desde 2004 o Bacharelado em Geografia é ofertado no período matutino, e a licenciatura no noturno.

Os demais entrevistados, mesmo recebendo influências da família ou de outros professores, optaram pela licenciatura por acreditarem que possuem vocação ou mesmo por admirarem a profissão, além de acreditarem contar com uma boa habilidade oral.

Já a opção pela área de Geografia decorre prioritariamente do contato dos alunos com a disciplina durante seus estudos na escola básica. Dois fatores são marcantes: o gosto pelo conteúdo em si ou a motivação dada pelo professor que ministrava a disciplina. Apenas um dos alunos fala mais especificamente sobre o interesse pela área estar pautado nas possibilidades que a ciência oferece, por meio de seu objeto de investigação. Mesmo assim, essas possibilidades foram percebidas em contato com a Geografia escolar.

Três alunos do grupo optaram pela Geografia por ser uma disciplina afim com suas primeiras escolhas (Biologia e Geologia), mas acabaram gostando da área de conhecimento, após iniciarem os estudos, como verificamos em seus depoimentos.

Constatamos ainda que, dos três alunos que não fizeram opção pela licenciatura, uma aluna também não fez da Geografia sua primeira opção, o que consideramos um agravante, pois essa aluna não conseguiu satisfazer nem parcialmente suas expectativas em relação à profissão. O aluno que tinha a Geologia como primeira opção pretende ser professor de curso técnico ou superior, o que acaba justificando a escolha pela licenciatura, pois pretende realizar sua formação continuada na área de Geografia Física. Também foi o único que declarou ter intenção de fazer mestrado e doutorado. Os demais não abordaram a questão da formação continuada. Porém precisamos ressaltar que as questões apresentadas na entrevista não abrangiam esse aspecto.

Temos um grupo que apresenta pouca variação etária, com cinco anos de diferença entre o mais novo e os mais velhos. Em sua maioria são trabalhadores, mas sem experiência no magistério, o que nos leva a concluir que as atividades de estágio supervisionado são de grande valor formativo para esses profissionais, podendo proporcionar a ressignificação dos saberes adquiridos até o presente momento da formação inicial. Destacamos que alguns entrevistados, apesar de não terem optado pela licenciatura ou mesmo pela Geografia, estão concluindo o curso.

As noções ligadas à profissionalidade que esses alunos apresentaram não causam grande preocupação, se levarmos em conta que a pergunta feita fazia referência a suas concepções no momento da escolha da profissão. No decorrer do trabalho, poderemos constatar se essas concepções ainda aparecem, ou se novas posturas foram sendo construídas durante a formação inicial.

2.2.2 Caracterização dos professores supervisores técnicos

Ainda procurando caracterizar os sujeitos que colaboraram com esta pesquisa, apresentaremos algumas informações sobre o grupo de professores que foi formado, por meio da identificação dos supervisores técnicos que acompanharam os alunos-estagiários entrevistados. Tivemos oito alunos entrevistados e seis professores. Dois dos professores supervisionaram dois alunos do grupo selecionado. Também optamos por omitir os nomes dos professores, mesmo que trocados, pois a caracterização pode permitir o reconhecimento das pessoas. São eles:

Professor – 28 anos, solteiro, natural de Ponta Grossa, licenciado em Geografia pela UEPG e especialista em Educação Ambiental e Prática Escolar pelo Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Coursou Ensino Fundamental e Médio na rede pública e atualmente é diretor de uma escola pública estadual, entretanto no período dos estágios atuava como professor no Ensino Fundamental II. Iniciou sua carreira como professor da rede

privada. Tem vínculo efetivo de 20 h/aula e mais 20 h/aula extraordinárias⁶. Atua como professor há cinco anos. Também exerce atividade remunerada como tutor *on-line* do curso de Geografia na modalidade à distância.

Professor – 33 anos, casado, natural de Imbituva (PR), licenciado em Geografia pela UEPG e especialista em Geografia e Desenvolvimento Regional pela UEPG. Coursou o Ensino Fundamental e a maior parte do Ensino Médio na rede pública de ensino, e atualmente é diretor e coordenador de curso técnico em uma escola pública estadual, entretanto no período dos estágios atuava como professor no Ensino Fundamental II e Médio. Iniciou sua carreira como professor da rede privada. Tem vínculo efetivo de 40h/aula. Atua como professor há oito anos.

Professor – 38 anos, casado, natural de Ponta Grossa, licenciado em Geografia pela UEPG e especialista em Gestão Ambiental pela Faculdade Iguazú. Coursou Ensino Fundamental e Médio na rede pública e atualmente é professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na rede estadual de ensino. Sempre atuou na rede oficial de ensino. Tem vínculo efetivo de 20 h/aula e mais 20 h/aula extraordinárias. Atua como professor há 12 anos.

Professor – 40 anos, casado, natural de Guarapuava (PR), licenciado em Geografia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (FAFIG)⁷ e especialista em Geografia Física e Análise Ambiental pela UEPG. É mestre em Desenvolvimento Urbano e Regional pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coursou Ensino Fundamental e Médio na rede oficial de ensino e hoje atua como professor em uma escola pública estadual de Educação de Jovens e Adultos, entretanto no período dos estágios atuava no Ensino Fundamental II regular. Iniciou sua carreira como professor da rede pública. Tem vínculo efetivo de 20 h/aulas. Atua como professor há 17 anos. Também exerce atividade remunerada como Diretor de Administração e Planejamento de uma prefeitura na região.

⁶ Aulas extraordinárias são as de cunho eventual ou esporádico, atribuíveis a professores que integram o Quadro Próprio do Magistério.

⁷ Atual UNICENTRO.

Professora – 41 anos, casada, natural de Rio do Sul (SC), bacharel e licenciada em Geografia e especialista em Geografia Urbana e Impacto Ambiental pela UEPG. É também mestranda em Gestão do Território, também pela UEPG. cursou Ensino Fundamental e Médio na rede pública e hoje atua como professora em duas escolas estaduais, no Ensino Fundamental II e Médio. Sempre atuou na rede oficial de ensino. Tem vínculo efetivo de 40 h/aula. Participa do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁸. Atua como professora há 16 anos. Também exerce atividade remunerada como tutora *on-line* do curso de Geografia na modalidade à distância.

Professora – 51 anos, casada, natural de Ponta Grossa, licenciada em Geografia e especialista em Educação Patrimonial pela UEPG. Atualmente faz um de especialização em Meio Ambiente. cursou o Ensino Fundamental na rede pública e privada, e o Ensino Médio na rede privada. É professora da rede estadual de ensino em três escolas. Iniciou sua carreira na rede pública de ensino. Tem contrato de regime previsto pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 40 h/aula semanais. Atua como professora há 14 anos.

O grupo de professores foi composto por quatro homens e duas mulheres. Esse dado parece instigante, ao constatar que, em pesquisa realizada pela UNESCO (2004), com uma amostragem de cinco mil professores brasileiros em todo o território nacional, descobriu-se que 81,3% desses professores são mulheres, que atuam principalmente no Ensino Fundamental, e somente 18,6% são homens. Apesar da enorme discrepância demonstrada pela pesquisa da UNESCO, nossa amostragem, bastante restrita em relação à da referida pesquisa, apresentou 67% de representatividade de professores e 33% de professoras atuando no Ensino Fundamental II.

Ainda segundo a pesquisa da UNESCO, a idade média dos professores brasileiros é de 37,8 anos. Eles são considerados jovens, se comparados às estatísticas internacionais, que apontam médias de mais de 40 anos. No Brasil, 33,6% dos professores encontram-se na faixa etária entre 26 e 35 anos, e 35,6% entre 36 e 45. Professores com até 25 anos representam

⁸ É uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Integrado às atividades da formação continuada em Educação, o PDE disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>.

8,8% do total; com mais de 45 anos 21, 9%. Os professores que entrevistamos encontram-se distribuídos entre as três faixas etárias com maior representatividade no caso brasileiro.

Entretanto, interessa-nos mais o tempo de magistério dos professores supervisores dos estagiários do que sua faixa etária. Não que esse tempo determine a competência profissional, mas, segundo Huberman (2000), ele pode revelar alguns aspectos importantes aos quais devemos estar atentos. Segundo o autor, os professores passam por diferentes fases em sua vida profissional ou, como ele chama, seu ciclo de vida profissional. Apesar de seus esclarecimentos sobre abrangência, flexibilidade ou mesmo inexistência de algumas fases, em muitos casos analisados, o autor apresenta um quadro de características gerais.

Na configuração apresentada, Huberman demonstra que entre o primeiro e o terceiro ano de docência o professor encontra-se na fase da “entrada, do tateamento”. Essa fase se caracteriza pela exploração, experimentação da profissão e dos papéis que devem ou podem ser exercidos. É uma fase de descoberta, de “choque do real”, em que há certa confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Não encontramos, no grupo de professores que supervisionou os estagiários, ninguém com tempo de trabalho que se inscrevesse nessa fase. Esse é um fato que consideramos bastante positivo, pois um docente que ainda está conhecendo a profissão e buscando sua autoafirmação teria mais dificuldade em orientar futuros professores quanto aos aspectos da prática, o que é nosso maior interesse em períodos de estágio.

Já na fase que o autor chama de “estabilização, consolidação de um repertório pedagógico”, pela qual os professores passam entre o quarto e o sexto ano de profissão, pudemos encontrar um professor. Segundo Huberman (2000), essa é a fase em que o professor opta por seguir a profissão – portanto é um período em que ele se afirma perante seus colegas mais experientes, acentuando seu modo particular de trabalhar. O profissional preocupa-se mais com os objetivos didáticos e sente-se mais à vontade para enfrentar situações complexas, pois está mais confiante. Acreditamos que a autoconfiança, a defesa de um estilo próprio de trabalho e a preocupação com os objetivos didáticos possibilitam que esse professor passe justamente essas questões aos alunos-estagiários, o que possibilita reflexões sobre a profissão e também sobre a prática, tendo condições de revelar aspectos profissionais já desenvolvidos.

Mas a maior parte dos professores supervisores técnicos do grupo enquadra-se no período denominado por Huberman de “diversificação, ativismo, questionamento” que predomina entre o sétimo e o 25º ano da carreira. Essa fase apresenta muitas divergências, dificultando uma caracterização homogeneizante, embora possamos distinguir algumas

características predominantes. Nessa fase, os professores diversificam seu método de trabalho, utilizam novos materiais, realizam mudanças em seus procedimentos e na forma de avaliar os alunos, nos materiais e na consecução dos programas curriculares. É uma fase em que podemos detectar grande motivação e empenho em novos projetos, principalmente os mais significativos, havendo maior disponibilidade e envolvimento com as equipes pedagógicas e elaboradoras de programas. Buscam-se novos ideais, novos compromissos que evitem cair na rotina. Contudo alguns professores podem experimentar uma crise existencial, nessa fase, outros podem cair na rotina, sem buscar atividades inovadoras. Podem estar desencantados. Nesse período, segundo o autor, muitos profissionais fazem um balanço de sua vida profissional.

Apesar de esta última fase apresentar perfis de professores muito diversos, é possível constatar que ela é propícia ao envolvimento em novos projetos, o que pode favorecer uma parceria na formação inicial de professores e um maior investimento nessa área por parte do professor da escola básica. Também é uma fase que, se os docentes não estiverem desestimulados, favorece muito a aprendizagem da prática por parte dos alunos-estagiários, pois estes estarão acompanhando professores que já solidificaram suas concepções, metodologias e posturas profissionais, com bom domínio sobre as situações que surgem no cotidiano, demonstrando segurança na condução dos trabalhos.

Outro aspecto do perfil desse grupo, também constatado na pesquisa da UNESCO (2004), é que a maior parte da trajetória escolar da educação básica desses professores, com exceção de um, deu-se em escolas da rede oficial de ensino. A formação superior foi de 100% na rede estadual de ensino; contudo, em Ponta Grossa e Guarapuava, onde um professor cursou a licenciatura, não havia na época oferta do curso na rede privada. O que se destaca como bastante positivo é o fato de que todos os professores possuem formação pedagógica na área de atuação, isto é, são licenciados. O grupo demonstra investir no desenvolvimento profissional, pois todos têm especialização, um deles é mestre e há uma cursando o mestrado. Esse é um indício de que o perfil do grupo não demonstra rotinização e desestímulo. Os dados da pesquisa realizada pela UNESCO (2004) revelam que 50,2% dos professores tiveram sua formação inicial em instituições públicas, e 70,4% deles iniciaram sua carreira também na rede pública de ensino.

Apenas um professor deste grupo exerce atividade remunerada distante da função de professor. Dois deles atuam, em um terceiro expediente, como contratados para exercer tutoria

no curso em Geografia na modalidade à distância⁹, o que além de não os distanciar do ensino, aproxima-os da formação de professores.

A quase totalidade desse grupo possui vínculo efetivo na rede estadual. Apenas um dos professores atua sob regime de contrato CLT. Esse dado é importante, pois revela o tipo de relação que o profissional consegue manter com a instituição em que trabalha. Além disso, a maioria atua em apenas uma escola, permitindo o estreitamento das relações e um investimento maior nas ações pedagógicas promovidas na e pela instituição. Esse profissional acaba tendo dedicação exclusiva, o que possibilita maior investimento no trabalho.

Nas próximas seções apresentaremos as concepções desses sujeitos sobre o objeto de investigação desta pesquisa.

⁹ Curso ofertado pela UEPG em convênio com o Ministério da Educação (MEC).

3 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: LÓCUS DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O objetivo de investigar a construção da profissionalidade docente a partir de experiências de estágio curricular supervisionado leva-nos, em um primeiro momento, a reconhecer o espaço onde essas atividades são organizadas no período que compreende a formação inicial de professores.

Conhecer a instituição formadora, sua história e sua organização torna-se relevante para entender suas expressões. Buscamos contextualizar a formação docente reconhecendo a história local da instituição, que não se distancia de histórias materializadas no cenário nacional. Revelar a gênese do ensino superior, mesmo que em breve histórico, permite-nos estabelecer nexos com a história do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, ou seja, com a história dos sujeitos desta pesquisa.

A proposta é traçar um percurso que dê sentido aos aspectos aqui investigados, buscando significados coerentes com nosso objeto de estudo: a construção da profissionalidade docente durante o estágio supervisionado. Sendo assim, optamos por revelar a história da instituição como decorrência da história do ensino superior no Brasil, delineando os caminhos percorridos pela licenciatura em geral e licenciatura em Geografia da UEPG, para então discutirmos com mais atenção a configuração atual do curso no que concerne aos aspectos ligados ao estágio.

Ainda nesta seção, terá relevância em nossa reflexão o posicionamento dos sujeitos colaboradores desta pesquisa sobre as atividades de estágio e seu encaminhamento na formação inicial de professores de Geografia, desenvolvida pelo curso de licenciatura da referida instituição.

3.1 A GÊNESE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEUS REFLEXOS EM PONTA GROSSA

O ensino superior no Brasil teve início em 1808, com as escolas superiores que preparavam profissionais liberais direcionados à administração dos negócios de Estado e à descoberta de novas riquezas. Essa formação era feita em instituições isoladas, de caráter público e não-universitário, controladas pelo Estado. Porém ainda no século XIX houve grandes transformações sociais e educacionais, que contribuíram para a mudança desse perfil. Dentre os fatores que determinaram essa transformação, Sampaio (1991) aponta a abolição da escravidão e, principalmente, a Proclamação da República, que gerou a descentralização do ensino superior do governo central para os estaduais, bem como promoveu incentivos para a criação de instituições privadas, ocasionando a ampliação e a diversificação do sistema.

A partir da Constituição da República de 1891, o ensino superior começou a se expandir, com grande representatividade do setor privado, organizando-se prioritariamente sob forma de escolas superiores.

Florestan Fernandes¹⁰ (1976, p. 26), na análise da evolução do ensino superior no Brasil, destaca o caráter elitista das escolas superiores, afirmando que

elas exprimiam de tal modo os interesses sociais e os valores culturais, que impregnavam a concepção do mundo das classes sociais dominantes e divergentes, que não havia a necessidade de levantar-se o problema de saber-se o que elas deveriam representar como força social, cultural e política.

Segundo o autor as alterações que se seguiram no cenário econômico, social e político do país, como a emergência da classe média, a criação de universidades e seu ideário de autonomia, foram alguns dos fatores que aos poucos contribuíram para superar o modelo das antigas escolas superiores, concretizado a partir de valores sociais e culturais das velhas elites. Contudo os grupos sociais que começaram a emergir buscaram estabelecer um controle ideológico sobre essas instituições, impondo interesses e valores a partir do controle da universidade brasileira.

¹⁰ O autor faz uma análise da universidade brasileira, preocupado com a incapacidade do poder conservador de promover mudanças sociais inovadoras. Mantendo sua “lealdade socialista” e ao mesmo tempo a responsabilidade científica, trava um debate sobre como a questão universitária se coloca na ordem social existente sobre os impactos causados pelo golpe de Estado militar de 1964. Suas análises configuram-se como uma tomada de posição frente ao poder conservador da época.

Segundo Cunha (2007b), a primeira universidade criada no país foi a Universidade de Manaus, em 1909, reflexo do crescimento econômico da região resultante do ciclo da borracha; porém a instituição teve vida curta, devido à crise econômica gerada pelo fim da prosperidade do mesmo ciclo, sendo, em 1926, transformada em estabelecimentos isolados. Na sequência foi criada a Universidade de São Paulo, em 1911, solenemente inaugurada em 1912; contudo a dificuldade em preencher as vagas ofertadas causou problemas econômicos que resultaram no encerramento de suas atividades em 1917. Somente em 1934, agora sob tutela do governo estadual, a Universidade de São Paulo retomou suas atividades, e permanece atuante no cenário nacional. A Universidade do Paraná (em Curitiba) surge em 1912, apenas um mês após a criação da Universidade de São Paulo; todavia, em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano impediu a equiparação de escolas superiores em cidades com menos de cem mil habitantes, caso de Curitiba, salvo se fosse capital de Estado com mais de 1 milhão de habitantes, o que também não era registrado pelo censo demográfico no Paraná. Então, em 1915, a universidade acabou dissolvendo-se, por não conseguir a equiparação de seus cursos aos das federais. Esse projeto só foi concretizado em 1946, possibilitando então que algumas faculdades viessem a compor novamente a Universidade do Paraná, que em 1950 foi federalizada. A chancela do governo aos diplomas era condição necessária aos privilégios ocupacionais, portanto justificava o interesse das instituições. Em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, transformada em Universidade do Brasil em 1937. Mas foi apenas após a criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, que o governo federal criou critérios para que as universidades no território nacional pudessem expedir diplomas válidos para todo o território nacional (Decreto 5.616 de 28 de dezembro de 1928).

Todas essas universidades surgiram a partir da Proclamação da República, em 1888, e em decorrência de uma ordem jurídica federal criaram-se instituições de ensino superior em diversos Estados. Porém algumas delas tiveram vida curta, devido a fatores econômicos e políticos, contribuindo para que o sistema de ensino superior do país continuasse formado basicamente por escolas isoladas.

Ao criticar o modelo de ensino superior implementado pela República, Florestan Fernandes (1975, p. 47, grifos do autor) aponta a ausência de uma política educacional própria, que atendesse as necessidades educacionais da democracia e do regime de classes, afirmando que

malgrado as alterações decorrentes da expansão do ensino médico, de Engenharia e dos setores de ciências das faculdades de filosofia, praticamente não se fez outra coisa senão expandir o tipo de escola superior herdado do passado [...] é obvio que a ausência de uma política educacional republicana só significa uma coisa – a negligência da educação escolarizada como esfera básica da socialização do “homem comum” e a neutralização do Estado republicano como “Estado educador”.

Durante o governo Vargas, o ministro Francisco Campos¹¹ criou, em 1931, um padrão de organização para o ensino superior brasileiro, até então inexistente. Essa reforma também contribuiu para o crescimento do setor privado no sistema de ensino superior. Segundo Sampaio (2000), ela permitiu a criação e o funcionamento de cursos superiores por parte do poder público e de pessoas naturais e jurídicas de direito privado, desde que obtivessem autorização do governo federal.

Contudo, mesmo com a criação de universidades e da imposição legal desse padrão para o ensino superior, não houve correspondência qualitativa a partir dessa reforma. Para Florestan Fernandes (1975), a integração de escolas superiores deu origem a universidades conglomeradas, com alterações qualitativas superficiais.

Nas décadas seguintes à Reforma Francisco Campos, foram criadas universidades estaduais, federais e particulares, ocorrendo ainda o processo de federalização de algumas instituições, em 1950, como foi o caso da Universidade do Paraná, e aglutinações de escolas isoladas mantidas pela União na composição de universidades. Na década de 1950, tivemos no país uma fase de aceleração do crescimento de escolas superiores, com aumento substancial de matrículas; porém, se observarmos o percentual da população em idade escolar matriculado no ensino superior em 1960, encontramos índices ainda irrisórios se comparados a outros países da América Latina no mesmo período: Argentina, 10,0%; Uruguai, 7,6 %; Chile, 4,5%; Brasil, 1,6% (FLORESTAN FERNANDES, 1975).

Embora o modelo de universidade fosse proclamado pelo governo como padrão para a organização do ensino superior, admitia-se a existência de estabelecimentos isolados.

Acompanhando essa tendência nacional, o ensino superior em Ponta Grossa ganhou expressão com a criação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa (FAFI), em 08 de novembro de 1949 (Decreto Estadual Nº 8.837).

Até a década de 1940, no Paraná, os cursos superiores eram ofertados na capital do Estado. A conquista de uma faculdade para Ponta Grossa, junto ao governo do Estado, surgiu

¹¹ Em 1930 Francisco Campos assumiu o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, no âmbito federal.

do interesse de profissionais liberais do município e também do Partido Social Democrático, que pleiteava estudos superiores para os estudantes do município e da região.

Essa conquista foi justificada pela posição do município no cenário econômico do Estado, a partir do desenvolvimento do comércio madeireiro, associado ao já consistente comércio de gado e erva-mate. Esses fatores contribuíram para o aumento populacional, bem como elevaram a cidade à posição de segunda maior do Estado nesse período. Aliada a esses fatores, a construção da Estrada de Ferro São Paulo/Rio Grande do Sul tornou a cidade passagem obrigatória para quem utilizasse o transporte ferroviário. Com isso, Ponta Grossa tornou-se entreposto comercial, importando mercadorias de grandes centros, como São Paulo e Curitiba, e redistribuindo-as na região (SILVA, 1997).

Entretanto, para iniciar suas atividades, a faculdade precisava da permissão do governo federal, concedida em 1º de junho de 1950 para a oferta dos cursos de Bacharelado em Letras Neolatinas, Geografia e História, e Matemática.

No mesmo período foram criadas a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa (Lei Nº 921 de 16/11/52), posteriormente desmembrada na Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa e Faculdade Estadual de Odontologia de Ponta Grossa (Lei Nº 5.261 de 13/01/66); a Faculdade Estadual de Direito de Ponta Grossa (Lei Nº 2.179 de 04/08/54); e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa (Lei Nº 03 de 12/01/66).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa e as demais tiveram o Estado como mantenedor, embora também tivessem caráter privado, o que possibilitou a cobrança de mensalidade dos alunos. Essas mensalidades só foram extintas na década de 1980, quando a instituição já funcionava como universidade, no período em que o Paraná implantou o ensino superior público e gratuito.

A FAFI constituiu-se por quatro seções fundamentais: a) Seção de Filosofia; b) Seção de Ciências; c) Seção de Letras; d) Seção de Pedagogia.¹²

Os cursos de Geografia e História e de Matemática integravam a Seção de Ciências; e o curso de Letras Neolatinas, a Seção de Letras. As demais seções foram ofertando cursos posteriormente, à medida que o governo estadual concedia autorizações. A implantação de novos cursos na FAFI ocorreu na década de 1960, com cursos de Pedagogia e Letras Anglo-Germânicas.

¹² Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa. Livro de Relatório 1951. Regimento Interno, aprovado em 02 de março de 1951.

Em 1962 começa a ser pensada a possibilidade de criação de uma Universidade em Ponta Grossa, movimento gestado no interior da própria instituição. Porém só em 1968 foi instituído, com o aval do governo do estado, um grupo de trabalho pró-criação da universidade.

Concomitantemente ao Plano Nacional de Educação, de setembro de 1962, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, que propunha metas quantitativas e qualitativas para o ensino superior, o Estado do Paraná, por meio da Lei Estadual de Diretrizes e Bases da Educação e do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (aprovados em 1962), também elaborou políticas para reorganizar seu sistema de ensino (TRINDADE e ANDREAZZA, 2001). Em decorrência dessas políticas e a partir de estudos realizados pelo governo do Estado em fins de 1960, concluiu-se que o Estado tinha condições para a criação de universidades. Em 1970, com a assinatura do Decreto Lei Nº 18.111/70, o Governo do Estado do Paraná legitimou a criação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM), incorporando as faculdades já existentes, fundadas no ano anterior.

O movimento para a criação da faculdade em Ponta Grossa não está distante do ocorrido no país, pois, segundo Sampaio (2000), as décadas de 1950 e 1960 foram períodos de criação de universidades estaduais no território nacional.

Em relação ao processo de criação de faculdades, Florestan Fernandes (1975), apontou que, desde a década de 1940, o padrão brasileiro de escola superior estivera em crise. Esse processo acabou culminando na Reforma de 1968, impulsionada pelo movimento social do país, que buscava um novo padrão de organização institucional para o ensino superior brasileiro.

O modelo de universidade implementado no Paraná, em específico em Ponta Grossa, adequou-se ao proposto pelo Decreto-lei 8.457, de 26/12/45, que, alterando as exigências da Reforma Francisco Campos (1931), possibilitou a criação de universidades a partir da conglomeração de uma Faculdade de Filosofia, de outra escolhida entre Direito, Medicina ou Engenharia e de uma terceira que poderia ser escolhida fora da listagem. No caso da UEPG, houve a união da FAFI com as Faculdades Estaduais de Farmácia e Odontologia e de Direito, criadas na década de 1950, e com a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa, criada na década de 1960. Esse modelo, segundo Cunha (2007a), expandiu-se no país durante a República Populista (1945-1964), fortalecendo-se a partir de 1964.

Então em 1969 essas faculdades fundiram-se em uma estrutura universitária, buscando fortalecer o modelo de universidade para os estabelecimentos superiores do Estado do Paraná e conseqüentemente do Brasil. Porém

a modernização do ensino superior empreendida pela reforma universitária de 1968 destinava-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada “multinacional” [...] A modernização visava criar condições “racionais” (melhor diria – tayloristas) para o atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, demanda essa induzida pelo processo de monopolização (CUNHA, 2007a, p. 12).

Neste sentido, constatamos que a reforma no ensino superior não supriu os anseios sociais de mudança no perfil da educação brasileira.

O caráter elitista das escolas superiores no Brasil ainda se expressou nas décadas seguintes. Diante da criação e expansão do ensino superior no território brasileiro, com destaque para as redes estaduais, como no caso de Ponta Grossa, e particulares em todo o país, Florestan Fernandes (1975, p. 34, grifos do autor) destacou que

a “explosão”, que nada tem de **democrática** nem de **democratizante** (como também nada contém, definitivamente, em termos qualitativos, seja quanto ao **nível**, seja quanto à **intensidade**, à **racionalidade** e ao **rendimento** do ensino), resulta: 1º) das pressões naturais, nascidas do intenso crescimento constante do ensino médio, 2º) de medidas improvisadas e altamente demagógicas sem qualquer critério responsável, mediante uma manipulação arregimentadora de escolas superiores ou universidades oficiais e particulares.

O autor conclui que a ampliação de matrículas nesse nível de ensino, nesse período, não alterou efetivamente o quadro educacional do país, pois deu acesso ao ensino superior apenas a um pequeno grupo de privilegiados, mantendo nesse nível de ensino o caráter de privilégio social.

Em relação ao ensino privado, Martins (1988) afirma que, na década de 1960 e início da de 1970, o Estado norteou políticas promovendo a criação e a expansão de escolas particulares superiores, expressas na LDB 4024/61 e na Lei 5.540/68. Porém já em 1950 a rede particular de educação superior assegurava 50% das matrículas. A expansão da rede privada deu-se concomitantemente ao movimento de criação de universidades públicas no

país. Em Ponta Grossa, o desenvolvimento do ensino superior privado distancia-se do movimento nacional, tendo seu início apenas em 2001.

Com a política estatal favorável à criação de instituições particulares e com o aumento de matrículas dos alunos do Ensino Fundamental e Médio (Primeiro e Segundo Grau) no sistema público, o setor privado desloca seus investimentos para o ensino superior. Dessa forma, o setor passa a ter “‘novo ensino privado’, de perfil laico, que se constitui a partir do final dos anos 60, comandado por uma lógica de mercado e um acentuado *ethos* empresarial” (MARTINS, 2000, p. 46, grifo do autor).

Outro destaque do ensino superior em Ponta Grossa é a criação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) do Paraná em 1992, iniciando suas atividades em 15/03/1993. No início, ele oferecia cursos técnicos, mas a partir de 1999 passou a ofertar cursos superiores de tecnologia, com a proposta de formar profissionais focados na inovação tecnológica. Em 10/10/2005, as unidades dos CEFETs do Paraná foram transformadas em Universidades Tecnológicas do Paraná (UTFPR – Ponta Grossa). Segundo Chaves et al. (2008, p. 338) “esse tipo de IES [instituição de ensino superior] foi a que apresentou o maior crescimento após a aprovação da LDB [Lei Nº 9.394/1996] passando de 16 em 1999, para 184 em 2005, aumentando 1.050% em apenas seis anos.”

No caso de Ponta Grossa (01), o ensino mantido pelo setor privado organiza-se em faculdades e institutos superiores; enquanto o sistema universitário é mantido e administrado pelo poder público estadual e federal; já a rede municipal não oferece ensino superior.

Instituições	Categorias Administrativas
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Público – estadual
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR	Público – federal
Faculdade Sant’Ana – IESEA	Privado – confessional
Instituto Superior de Educação Sant’Ana – ISESA	Privado – confessional
Faculdade Educacional de Ponta Grossa – União	Privado – particular em sentido estrito
Faculdade Santa Amélia – SECAL	Privado – particular em sentido estrito
Faculdades Integradas dos Campos Gerais – CESCAGE	Privado – particular em sentido estrito

QUADRO 01 – Categorias administrativas das instituições de ensino superior em Ponta Grossa (PR)

Fonte: INEP/MEC-2009 (Organizado pela autora)

Apesar de o surgimento do ensino privado em Ponta Grossa ser recente em relação ao ensino público, é possível observar no quadro acima a expansão desse setor no município, gerando ampliação de oferta de ensino superior na região.

Essas instituições ofertam cursos em diferentes áreas, tanto de formação técnica, como bacharelado e licenciatura. Como as preocupações que envolvem essa pesquisa são referentes à formação de professores, buscamos traçar um panorama geral dos cursos de licenciatura oferecidos.

3.1.1 Licenciaturas em Ponta Grossa

A Reforma Francisco Campos (1931) foi um marco na organização e estruturação do ensino superior no país: além de reconfigurar os cursos de formação de professores, essa reforma impôs o sistema universitário como regra de organização do ensino superior da República, tendo como objetivos

equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura [...] o projeto exige, para que se constitua uma universidade a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de direito, de medicina e de engenharia, ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras [...] pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado ao conjunto de institutos reunidos em Universidade o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores da cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é, a universalidade. (BRASIL, 1931)

Segundo o ministro Francisco Campos, a “alta cultura” para “povos em formação”, como é o caso do Brasil, não poderia ser organizada de uma vez e de maneira exclusiva, por isso foi atribuído à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, além de funções de cultura, um caráter utilitário e prático. Esse caráter prático justificava-se pelas características do ensino no Brasil, que estava apoiado em saberes autodidatas, portanto “sem professores”. Dessa forma,

impunha-se a essa faculdade a tarefa de formar professores, especialmente do ensino normal e secundário. De acordo com o referido ministro,

uma vez funcionando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras será o seu curso obrigatório para todos quantos se proponham ao ensino secundário nos ginásios oficiais e equiparados. A Faculdade de Educação Ciências e Letras está, como se vê, destinada a exercer uma grande influência renovadora no nosso sistema de ensino [...] (BRASIL, 1931).

Essas faculdades não chegaram a ser instaladas com o nome proposto pela reforma, mas como Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Segundo Sucupira (1969, p. 264), essas faculdades “orientadas para a pesquisa científica e alta cultura, tornaram-se, na realidade, uma instituição de massa [...] sendo criticadas por não haverem realizado a integração dos estudos básicos”.

Sobre o percurso das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, suas atribuições e o alcance de seus objetivos, destacamos as considerações de Sucupira (1969, p. 270):

[...] longe de constituir um fracasso total, como querem alguns, [a criação das referidas faculdades] representa um momento significativo na evolução do ensino superior brasileiro de nossa cultura, por haver proporcionado formação especializada, dentro de nossas possibilidades, para o exercício sistemático de atividades culturais e científicas que, anteriormente eram fruto de manifestações esporádicas e isoladas.

A partir da Reforma Francisco Campos, diferentes modelos foram implementados pelas universidades da década de 1930, mas foi a reforma que possibilitou a criação de cursos de formação de professores em instituições superiores, que se dedicaram ao preparo de docentes para a escola secundária (CANDAU, 1987).

De acordo com Candau (1987), até 1950 havia poucas faculdades de Filosofia no país, porém uma década depois havia mais de 70 instituições. Nesse processo de expansão e mesmo fortalecimento das faculdades de Filosofia, muitos problemas vieram à tona. A crítica maior, feita por Sucupira (1969), referia-se a sua função múltipla: de altos estudos e de formação de professores. Criticava-se o não cumprimento de seus objetivos, especialmente sua função integradora. Na década de 1960, a Universidade de Brasília atribuiu a formação de professores a uma Faculdade de Educação, modelo que posteriormente foi adotado pelas federais e, mais tarde, com a Lei 5.540/68, por todo o sistema de ensino superior do país.

A nova estruturação das universidades brasileiras, constituídas em unidades diferenciadas (institutos, escolas ou faculdades) criou novas modalidades de execução de cursos de licenciatura, mediante a associação de duas ou mais unidades. Aquela que por sua natureza ministra a formação pedagógica referente à licenciatura é a Faculdade de Educação. Em Institutos Isolados ou Federações de Escolas que não contém Faculdades de Educação, um ou mais departamentos tem assumido aquela função [...] (CASTRO, 1974, p. 650).

Desta forma, os cursos de licenciatura desvincularam-se das faculdades de Filosofia, passando a ser organizados de diferentes formas. A partir da constituição da UEPG (1969), as antigas faculdades deram origem aos Setores de Ciências Humanas Letras e Artes, Ciências Exatas e Naturais, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, Ciências Agrárias e de Tecnologia e de Ciências Jurídicas. Esses setores são formados por departamentos que abrigam os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) e de pós-graduação ofertados pela UEPG.

Em relação às licenciaturas, o Setor de Ciências Humanas Letras e Artes congrega o Departamento de Educação e o DEMET, que juntos conduzem o curso de Pedagogia (Magistério para a Educação Básica e Gestão Educacional) e parte da formação pedagógica dos 11 cursos de licenciatura da instituição; temos ainda o DEMET ofertando os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Música; o Departamento de História oferta o curso de História (bacharelado e licenciatura); o Departamento de Letras Vernáculas e o de Línguas Estrangeiras Modernas ofertam o curso de Licenciatura em Letras (com habilitações em Português/Inglês, Português/Espanhol e Português/Francês).

O Setor de Ciências Biológicas e da Saúde congrega os Departamentos de Biologia Geral e de Biologia Estrutural, Molecular e Genética, que ofertam o curso de Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) e o Departamento de Educação Física, que oferta o curso de Educação Física (bacharelado e licenciatura).

O Setor de Ciências Exatas e Naturais congrega o Departamento de Matemática e Estatística, mantenedor do curso de Licenciatura em Matemática; o Departamento de Física, que oferta o curso de Física (bacharelado e licenciatura); o Departamento de Química, que mantém o curso de Química (bacharelado e licenciatura); e por fim o Departamento de Geociências, que oferta o curso de Geografia (bacharelado e licenciatura).

Essas mudanças resultam da Lei Federal 5.540/68 (Reforma Universitária), que promoveu a departamentalização da universidade e, conseqüentemente, uma reorganização

institucional. Houve ainda mudanças na composição curricular dos cursos, unificação do vestibular e completa reestruturação administrativa da universidade. Os setores foram criados em 1972 na UEPG e consolidados em 1973.

3.1.2 Panorama geral dos cursos de licenciatura em Ponta Grossa

Das sete instituições de ensino superior do município (ver QUADRO 01), quatro não ofertam cursos de licenciatura: a UTFPR, que atua diretamente na área de tecnologias, a IESSA, União e CESCAGE. As demais instituições do município ofertam cursos de licenciatura, como é possível observar a seguir.

Cursos	Instituições		
	UEPG	SECAL	ISESA
Artes - Música	X		
Artes Visuais	X		
História	X		
Letras	X	X	
Pedagogia	X	X	X
Física	X		
Geografia	X		
Matemática	X		
Química	X		
Ciências Biológicas	X		
Educação Física	X		X
Normal Superior			X
Filosofia*			X

QUADRO 02 – Cursos de licenciatura ofertados no município de Ponta Grossa – 2009

Fonte: INEP/ sites das instituições (2009) (Organizado pela autora)

* Início de funcionamento previsto para o segundo semestre de 2009.

O QUADRO 02 demonstra que a UEPG oferta a grande maioria dos cursos de licenciatura do município, com exceção do curso Normal Superior e do curso de Licenciatura em Filosofia. Mesmo assim, a UEPG, em convênio com a Universidade Eletrônica do Brasil (UEB)¹³, ofertou o curso Normal Superior com Mídias Interativas entre 2000 e 2005 (ano de conclusão do curso da última turma), na modalidade semipresencial.

Em 2008, a instituição retomou suas atividades na modalidade de educação à distância no campo da formação inicial. Inserindo-se no Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura)¹⁴ e mantendo parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁵, a UEPG¹⁶ coordena seis cursos superiores de licenciatura à distância nas áreas de Geografia, História, Letras Português e Espanhol, Letras Espanhol, Pedagogia e Matemática. Esses cursos são destinados a professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e ainda não possuem habilitação legal para o exercício da profissão (Pró-licenciatura), e a alunos da comunidade em geral.

(continua)

Cursos	Instituições/Ano de início de funcionamento dos cursos		
	UEPG	SECAL	ISESA
Geografia*	1950	-	-
História*	1950	-	-
Letras*	1950	2001	-
Matemática*	1950	-	-
Pedagogia*	1962	2002	2006
Educação Física	1974	-	2005
Ciências Biológicas	1987	-	-
Física	1990	-	-

¹³ A UEB é uma instituição de ensino à distância, de capitais privados, que utiliza métodos dependentes de tecnologias de informação e da *Internet* para a formação de profissionais. A instituição tem sede no Paraná, oferecendo cursos, serviços de consultorias e outros.

¹⁴ Programa desenvolvido pelo Governo Federal, por meio do MEC, sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação a Distância (Seed), com o apoio e participação da Secretaria de Educação Especial (Seesp) e da Secretaria de Educação Superior (Sesu). Esses cursos recebem financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

¹⁵ A UAB foi criada em 2005 pelo Governo Federal/MEC, com o intuito de realizar a articulação entre instituições de ensino superior, para promover o acesso da população em geral ao processo educacional na modalidade de educação à distância. A UAB também coordena os cursos oferecidos pelo Pró-Licenciatura.

¹⁶ Para a realização do curso de Geografia, a UEPG estabeleceu parceria com a Fundação Universidade Estadual do Contestado – SC (UnC) e com a Fafipar (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá), para os cursos de Geografia, História e Letras/Espanhol.

Química	1994	-	-
Música	2003	-	-
Artes Visuais	2003	-	-
Normal Superior	-	-	2003
Filosofia	-	-	2009

QUADRO 03 – Ano de início de funcionamento dos cursos de licenciatura por instituição

Fonte: INEP/MEC; UEPG, 2009. (Organizado pela autora)

*Cursos oferecidos pela UEPG, na modalidade à distância, sob coordenação geral da UAB. As atividades com alunos tiveram início em 2008.

Observando o QUADRO 03, constatamos que na década de 1950 foram criados 23,5% dos cursos de licenciatura no município. Nos anos 1960, 1970 e 1980 foram criados 5,9% a cada década (totalizando um crescimento de 17,7%). Já na década de 1990 foram criados 11,8%, e na de 2000 (até 2009), 47,0% dos cursos ofertados. Esses dados demonstram que a oferta de cursos teve crescimento significativo nesta última década, se comparada às anteriores. Devemos ressaltar ainda que em 2008 iniciaram-se as atividades dos cursos de licenciatura à distância, não computadas nesse percentual, em convênio com o Governo Federal, que resultam em uma ampliação de oferta, considerando a amplitude da abrangência regional. Com relação à rede particular, além do curso Normal Superior e do curso de Filosofia, que só são ofertados pelo ISESA, os demais são também mantidos pela UEPG. Mas não deixa de ser notória a expansão do ensino superior no município (cursos de licenciatura) impulsionado pela rede privada.

A formação de professores no município é realizada majoritariamente em universidade pública, característica não correspondente ao que, em geral, ocorre no país, em que a rede privada é o lócus da formação de professores.

3.2 A CONFIGURAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E O DESDOBRAMENTO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES

O curso de Geografia e História foi criado concomitantemente à fundação da FAFI, em 08 de novembro de 1949 (Decreto Estadual Nº 8.837), porém iniciou suas atividades somente em 1º de junho de 1950.

Segundo Silva (2002) o curso de Geografia e História da FAFI inicia suas atividades sob a égide da Reforma Capanema, seguindo o modelo de organização da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro para a composição das cadeiras (programas de curso).

Em sua origem, o curso de Geografia e História ofertava, na primeira série, as cadeiras de Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia e História da Antiguidade e da Idade Média; na segunda série, Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna e Contemporânea, História do Brasil, Etnologia e Etnografia; e, na terceira série, Geografia do Brasil, História do Brasil, História Contemporânea, História da América e Etnografia do Brasil. Constatamos, nos registros da UEPG, que os professores que assumiram essas cadeiras na implantação do curso de Geografia eram profissionais liberais, não sendo, portanto, licenciados (FAFI, 1950, 1951, 1952).

Em 1952, iniciam-se os procedimentos para a criação da cadeira de Didática, que contemplava as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. A proposta foi reconhecida pelo Decreto Nº 32.242, de 10/02/1953, instituindo-se a titulação de licenciatura para aqueles que cursassem as referidas disciplinas. O modelo configurou-se no esquema 3+1: oferta do bacharelado em três anos, cursando-se as disciplinas específicas da área de conhecimento, e da licenciatura em um ano, cursando-se as disciplinas pedagógicas (FAFI, 1952).

Em 1960 a FAFI, por meio do Conselho Técnico Administrativo e da Congregação, criados em 1950, iniciou o processo de desdobramento dos cursos de Geografia e História, seguindo Legislação Federal de 1957. Por orientação da referida legislação, deveriam ser estabelecidos currículos distintos para cada um dos cursos. Os esforços realizados por um Grupo de Trabalho interno resultaram na aprovação do Parecer Nº 377/62, de 19 de dezembro de 1962, que promoveu a separação oficial dos referidos cursos (SILVA, 2002).

Em 1963 os cursos foram desdobrados. O curso de Geografia passou a ofertar, na primeira série, Geografia Física, Geografia Humana, Cartografia, Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia e Antropologia Cultural. Na segunda série, em 1964, ofertou Geografia Física, Geografia Humana, Fundamentos de Petrografia, Geologia e Pedologia, Geografia Regional. Em 1965, ofereceu para a terceira série Geografia do Brasil, Antropologia Cultural, Geografia Biológica e Geografia Regional, e ainda Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Didática e Prática de Ensino. Em 1966, para a quarta série, ofertou Geografia do Brasil, Geografia Biológica, Elementos de Administração Escolar, Didática, Prática de Ensino e Sociologia (FAFI 1964, 1965, 1966).

Destacamos, nesse período, a implementação da Disciplina de Prática de Ensino, em 1965, assim como a integração das disciplinas pedagógicas aos currículos dos cursos, ambas resultantes das determinações do Parecer Nº 292/62 do Conselho Federal de Educação. Com a separação dos cursos de Geografia e História e a inserção das disciplinas pedagógicas, dá-se a criação das licenciaturas plenas.

Destacamos ainda, em 1963, o surgimento dos departamentos, em decorrência da LDB 4.024/61. Foram então instituídos na FAFI os Departamentos de Geografia, História, Matemática, Letras e Educação – Pedagogia e Didática.

Em decorrência da Lei Nº 5.540/68, que promoveu reformas no ensino superior, as antigas faculdades estaduais de Ponta Grossa foram incorporadas em uma estrutura universitária, dando origem à UEPG. Foram também criados os Setores de Conhecimento, que agruparam os departamentos e os cursos por área de conhecimento, como exposto anteriormente. Os setores foram implementados a partir de 1972, e consolidados em 1973. Nesse período, o curso de Geografia estava alocado no Setor de Ciências Humanas, como na antiga FAFI. Mas em 1974 passou a integrar o Setor de Ciências Exatas e Naturais, onde permanece até os dias atuais. Em 1972, o Departamento de Geografia passou a denominar-se Departamento de Geociências.

O curso de Licenciatura em Geografia foi oferecido entre 1963 e 1982. Em 1983, autorizado pela Resolução da UEPG Nº 04 de 07/10/82, passou a ser ofertado também o bacharelado, pois a licenciatura havia sido reconhecida pelo Decreto Nº 32.242 de 10/02/53. Desde seu surgimento, o curso de Geografia foi ofertado apenas no período noturno; somente em 1990 o curso de Bacharelado em Geografia passou a ser oferecido no período matutino – no entanto, cumprindo um plano de estudo fixado pelo colegiado do referido curso, o aluno do bacharelado poderia obter o grau de licenciatura, e vice-versa. De 1996 a 2003 foram

ofertadas pelo Departamento de Geociências a habilitação em bacharelado em período matutino; em licenciatura, em período matutino e noturno; e em bacharelado e licenciatura, em período matutino.

Atualmente o Bacharelado em Geografia mantém suas atividades no período da manhã, e a Licenciatura no período noturno, já atendendo às DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Resolução CNE/CP N° 1/2002 e CNE/CP N° 2/2002).

3.2.1 A Proposta Pedagógica do curso: alguns apontamentos

A atual Proposta Pedagógica foi implementada em 2004, a partir da reformulação decorrente das DCNs. Antes dessas mudanças, o Departamento de Geociências mantinha no período da manhã tanto a licenciatura como o bacharelado, que podiam ser cursados concomitantemente, e no período noturno a licenciatura.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 93), com as mudanças propostas nas DCNs, para os cursos de graduação “[...] a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo, portanto, um projeto específico, com um currículo próprio que não se deve confundir com o bacharelado ou com o modelo antigo que ficou caracterizado como modelo ‘3 + 1’”¹⁷.

Desde a criação do curso, essas habilitações ora estiveram integradas, ora separadas. Porém, a partir da implementação do novo projeto de curso, as habilitações são separadas e sem a possibilidade de complementações. O colegiado de curso, que sempre atendeu às duas habilitações, também foi desmembrado, e dois novos colegiados foram constituídos, para atender à especificidade de cada curso.

Para concluir a Licenciatura em Geografia, o aluno(a) deve perfazer um total mínimo de 2.937 horas. Dessa carga, 680 horas-aula devem ser cumpridas em disciplinas de Formação Básica Geral, contempladas pelas disciplinas de Prática de Campo I, II, III e IV, Projeto Educacional em Geografia, Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica, Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, e

¹⁷ Segundo as autoras, esse modelo se caracteriza como três anos de bacharelado e um de licenciatura.

Didática. Outras 1.938 horas-aula, em disciplinas de Formação Específica Profissional, tais como: Geografias Econômica, Agrária, da População, Social e Cultural, do Brasil, do Paraná, Urbana e Política, além de Geoestatística, Climatologia, Geologia Geral, Biogeografia, Cartografia e Cartografia Temática, Geomorfologia, Organização do Espaço Mundial, Introdução à Ciência Geográfica e Estágio Curricular Supervisionado I e II. Outras 119 horas-aula devem ser cumpridas em disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento, sendo ofertadas as disciplinas de Educação Ambiental e Introdução à Astronomia. Além disso, os alunos devem cumprir 200 horas de atividades complementares, reconhecidas pelo colegiado de curso.

A prática como componente curricular¹⁸ é vivenciada ao longo do curso, num total de 408 horas, e foi inserida no campo das disciplinas da Formação Básica Geral. O Estágio Curricular Supervisionado é desenvolvido a partir da segunda metade do curso, num total de 408 horas, integrando as disciplinas de Formação Específica Profissional.

Considerando a distribuição de carga horária para as disciplinas de Formação Básica Geral, Formação Específica Profissional e Diversificação ou Aprofundamento, é possível constatar uma grande valorização das disciplinas de formação específica na proposta curricular do curso: somando-se a carga horária das disciplinas de Formação Específica Profissional e as de Diversificação e Aprofundamento, obtém-se um total de 2.057 horas-aula, das 2.937 que totalizam a carga do curso, restando apenas 680 horas-aula para a Formação Básica Geral. Ou seja, as disciplinas de cunho pedagógico continuam desvalorizadas no processo de formação de professores do curso. Portanto, o estatuto de minoridade dado às licenciaturas em favorecimento de cursos de bacharelado é também estendido às disciplinas pedagógicas dentro do próprio curso de licenciatura. Podemos verificar ainda que, no curso de bacharelado, a atuação de doutores é mais intensa do que na licenciatura (04). Esse fator pode ser um indicativo da desvalorização do magistério em relação ao campo técnico, principalmente no que diz respeito ao estatuto de maioria dispensado a este pelo valor atribuído à pesquisa científica nestes campos.

¹⁸ A prática como componente curricular é configurada no curso por meio das disciplinas de Prática de Campo em Geografia I, II, III e IV, além das disciplinas de Projeto Educacional em Geografia e Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica.

Titulação do corpo docente	Curso de bacharel em Geografia		Curso de licenciatura em Geografia	
	2008	2009	2008	2009
Doutores	11	09	07	07
Mestres	03	04	08	05
Especialistas	01	02	02	01
Graduados	02	03	02	04

QUADRO 04 – Titulação do corpo docente dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Geografia – 2008/2009

Fonte: Quadro de docentes dos cursos (2008/2009). (Organizado pela autora)

Em 2008, a licenciatura contava com 14 professores efetivos e cinco temporários. Já o bacharelado, com 16 professores efetivos e três temporários. Em 2009, constam 11 professores efetivos na licenciatura e sete temporários, enquanto no bacharelado constam 14 efetivos e quatro temporários.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 91):

na universidade pública [brasileira], bacharelado e licenciatura têm-se constituído, no decurso da história, como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si. Nesse caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário.

A atual Proposta Pedagógica do curso de Licenciatura em Geografia foi elaborada em conformidade com as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, como é possível verificar na descrição acima. Destacamos que a referida proposta apoia-se no modelo de competências, “como concepção nuclear na orientação do curso” referenciada pela Resolução CNE/CP 01/2002.

A noção de competências, expressa em políticas educacionais internacionais e nacionais, surge como substituta do conceito de qualificação profissional cunhado pelo modelo taylorista-fordista de produção, que conduziu a relação trabalho-educação até a década de 1980, quando o conceito de competência passou a gerenciar tal relação em vários países.

Ramos (2006), apoiada em estudos realizados por Schwartz (1995), ressalta que o conceito de qualificação possui dimensões conceituais, sociais e experimentais, e que nenhuma dessas dimensões, considerada isoladamente, pode ser compreendida como qualificação.

O ensino, antes centrado em saberes disciplinares, passa a ser definido por competências passíveis de verificação em situações específicas. Dessa forma, a validade dos conhecimentos é obtida pela possibilidade de sua aplicação em atividades de produção ou de serviços. As condutas devem ser práticas e observáveis, e os currículos devem promover situações significativas de aprendizagem, estimulando a inteligência prática. Desta forma, segundo Ramos (2006), a noção de competências valoriza a dimensão experimental em detrimento das demais, quebrando a totalidade defendida pelo conceito de qualificação. Nessa concepção, “o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1.157).

A possibilidade de operacionalização fornecida por meio de competências permite a aferição do trabalho do professor através de testes, conduzindo ao entendimento de estreita associação entre o desempenho de alunos e professores, o que pode conduzir à culpabilização dos professores pelo “fracasso” educacional. Com o estabelecimento de competências, passa a ser possível controlar a ação docente, e assim a “qualidade” da educação.

Para Dias e Lopes (2003, p. 1.164):

as ideias de qualidade da educação e de eficiência do trabalho docente passaram, então, a ser associadas à ideia de perfil profissional bem definido a partir da listagem de competências e, portanto, de uma profissionalização sem bases nas especificidades da profissão docente e em sua própria história.

Em relação ao ensino superior, os Referenciais para a Formação de Professores (MEC/SEF, 1999) e as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, graduação plena (MEC/CNE, 2001), e os documentos que fundamentam e decorrem destes, aprovados e implementados pela União a partir da LDB 9.394/96, trazem as competências como um novo paradigma para o sistema educacional brasileiro.

Nesses modelos, as ações aplicacionistas são reforçadas pelas competências. O conhecimento passa a ter validade perante sua utilidade prática – sendo assim, a preocupação com os resultados destaca-se em relação aos processos. A formação passa a ser voltada quase que exclusivamente para o mercado de trabalho.

Várias implicações são constatadas como resultantes desse modelo: a individualização e conseqüente desmobilização do coletivo, a avaliação do desempenho, promoções por mérito e tantas outras ações que estão sendo implementadas tanto pelo poder público, quanto por empresas privadas.

Em relação ao processo de individualização Moraes e Lopes Neto (2005, p. 1447) destacam que:

as competências, por serem definidas muito mais em razão de critérios ligados ao posto de trabalho do que em termos de conhecimentos, tendem a substituir os processos coletivos de negociação pelo predomínio dos empregadores na definição das normas de competência, a conduzir a uma crescente individualização na apreciação dos assalariados.

Essa proposta conduz à desvalorização de certificados e diplomas, conferidos pelo reconhecimento social das profissões. Dá-se valor aos contratos estabelecidos por regras e normas pactuados individualmente – com isso, as negociações e acordos coletivos de classes trabalhadoras são enfraquecidos.

A análise realizada pelos autores possibilita constatar que as implicações do modelo de competências não se restringem aos encaminhamentos dos cursos de formação e nem mesmo ao seu aspecto educacional, atingem o processo de profissionalização dos professores e/ou técnicos, rearranjando os estatutos das profissões.

Para Ramos (2006, p. 273), o modelo de competências conduz à formação de uma profissionalidade neoliberal, e é um meio pelo qual “a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo –, e no plano cultural – pela pós-modernidade”. A construção da identidade profissional passa a resultar de projetos individuais que buscam atender às necessidades apresentadas por situações-problemas das diversas ocupações, configurando um trabalhador apto a adaptar-se às imprevisões (mobilidades) do mercado de trabalho.

Além do modelo de competências – que, segundo diversos autores, tem suas origens nos anos de 1960, no modelo norte-americano baseado no desempenho, o qual ficou conhecido como “pedagogia de domínio”, orientada por objetivos comportamentais, sob o impulso de B. S. Bloom –, queremos resgatar a concepção do paradigma processo-produto, presente nas pesquisas educacionais desde a década de 1940, que busca determinar e configurar a eficácia do trabalho docente em relação à aprendizagem dos alunos.

Borges (2001), ao apresentar diferentes tipologias e classificações de pesquisas sobre o ensino, os professores e seus saberes, aponta estudos realizados por Shulman, na década de 1980, que caracterizam as pesquisas processo-produto. Essa concepção revela a finalidade de estabelecer uma relação direta entre o desempenho dos professores e a aprendizagem dos alunos. Segundo a autora:

seus resultados [da abordagem processo-produto] são vistos como mais concretos, generalizáveis e imediatamente aplicáveis à prática e ao desenvolvimento de políticas e de reformas; os professores parecem capazes de aprender a agir tal qual os resultados sugeridos pelo programa de pesquisa, o que conseqüentemente repercutiria na aprendizagem dos alunos e na melhoria das escolas. O central dessa abordagem é o comportamento eficaz do professor e a eficácia do ensino, medidos por meio de testes padronizados do rendimento dos alunos (BORGES, 2001, p. 63).

Nesse sentido, o professor é considerado um transmissor de conhecimentos, que procura os procedimentos mais adequados para aplicar em determinadas situações, promovendo a aprendizagem dos alunos ligada diretamente a contextos práticos. Valorizam-se os conteúdos e os procedimentos, e retira-se dos docentes a autonomia e a subjetividade na construção de sua profissionalidade.

Segundo Gómez (2007a, p. 71),

se se conseguem identificar os estilos de ensino que se correlacionam com rendimentos acadêmicos satisfatórios, o problema da eficácia docente está em vias de solução. Será necessário e suficiente treinar os futuros professores/as no domínio de tais métodos ou estilos docentes, de modo que sua reprodução na prática escolar garanta a eficácia dos resultados.

Nesse sentido, o que determina a aprendizagem dos alunos é o comportamento do professor, portanto há necessidade de padronizações para atingir os objetivos propostos.

Alguns indícios demonstram que tanto o modelo de trabalho por competências, quanto o paradigma processo-produto podem apresentar-se recontextualizados¹⁹ nas políticas educacionais dos anos 1980 e 1990, e sustentados até o presente momento. Todavia, observa-se que esses paradigmas não são locais, pois advêm de políticas internacionais e expressam-se nelas, como em países da Europa e também nos EUA.

É importante atentarmos para os modelos de organização dos cursos de formação de professores, que apresentam em sua “nova” estrutura práticas e concepções consideradas pelas teorias educacionais como tradicionais, em sentido pejorativo.

Segundo Gómez (1995, p. 98),

a concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo/produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

O modelo geral de organização dos cursos de formação de professores foi discutido por Schön (1995; 2000) e denominado de racionalidade técnica. Sua estrutura se revela em três fases: ciência básica – são as disciplinas específicas dos cursos; ciências aplicadas – proporcionariam o conhecimento de procedimentos de diagnóstico do cotidiano e de soluções de problemas; habilidades técnicas e prática cotidiana – espaço de ensino prático destinado à aplicação de conhecimentos obtidos por meio das disciplinas específicas e aplicado em situações reais no campo profissional. Para o autor, essa discussão pauta-se no impasse entre rigor e relevância vividos nos ambientes profissionalizantes.

Schön (1995, p. 91) explica que, nesse modelo, “primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada”. Em sua gênese, o curso de Geografia da UEPG revela essa estrutura, o que acabou influenciando na formação do professor e conferindo a esse profissional um saber algumas vezes distante do cotidiano escolar. Posteriormente, as disciplinas didático-pedagógicas passaram a ser distribuídas ao longo dos quatro anos do curso, o que não garantiu sua integração com as disciplinas

¹⁹ Utilizamos este termo no sentido empregado por Basil Bernstein. “El discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y ponerlos en una relación especial mutua a afectos de su transmisión y adquisición selectivas [...] En el proceso de descolocación y recolocación, el discurso original es sometido a una transformación que lo modifica a partir de una práctica concreta hasta otra virtual o imaginaria[...] Es un principio **recontextualizador** que se apropia de, recoloca, reenfoca y relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y sus propios ordenamientos” (BERNSTEIN, 1990, p. 189, grifo do autor).

específicas. Segundo Schön, os currículos normativos das universidades, que estão sendo cada vez mais questionados e ao mesmo tempo reforçados, “partem da ideia de que a pesquisa acadêmica rende conhecimento profissional útil e de que o conhecimento profissional ensinado nas escolas prepara os estudantes para as demandas reais da prática” (SCHÖN, 2000, p. 20).

Questionamos em que medida as orientações expressas nas DCNs (2002) conseguem superar o modelo pautado na racionalidade técnica criticado por Schön. Ou será que não é essa a preocupação, mas sim a de criar condições cada vez mais favoráveis a esse “velho” paradigma, porém condizente com as novas exigências do sistema capitalista, como afirmou Ramos (2006)? Como a profissionalidade pode ser construída com vistas a uma formação que corresponda à realidade/necessidade educacional de hoje? Será que o caminho é propor a “prática como componente curricular” ou ampliar a carga horária dos estágios? O que nos preocupa é que a prática, agora expressa em espaços e tempos definidos e que tem destaque nos novos procedimentos trazidos pelas DCNs, possa não ir além de espaços aplicacionistas para favorecer a produção de “conhecimentos úteis” aos professores em formação.

Podemos refletir sobre o proposto na Resolução CNE/CP N° 01/02 em seu Art. 12, § 3º, no qual consta: “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática.” A dimensão prática realizada no interior de cada disciplina pode estar desconectada com a realidade de ensino das escolas básicas, principalmente das escolas públicas, pois o aluno da graduação acaba cumprindo grande parte das disciplinas do curso anteriormente a suas experiências na escola básica (realizadas durante os estágios supervisionados), o que dificulta uma proposta mais contextualizada e integrada a partir das situações constatadas pelos alunos em suas observações e vivências pessoais. Essas atividades serão, portanto, propostas *a priori*, e não a partir do ambiente escolar. A dicotomia teoria-prática acaba por ser reforçada no interior desses componentes curriculares.

Também no Art. 5º da referida Resolução, em seu inciso IV, propõe-se que “os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas”. Essa articulação acaba sendo realizada pelo professor da disciplina, sem que o aluno da graduação possa, a partir de sua vivência, constatar as didáticas desenvolvidas pelos professores da escola básica e experimentar novas propostas, como fruto de suas observações e reflexões, com o auxílio do professor das disciplinas do curso de formação. Essas didáticas específicas correm o risco de serem transformadas em técnicas,

materiais e instrumentos desenvolvidos em situações ideais de ensino, que dificilmente produzirão resultados qualitativos no momento em que forem utilizadas, durante a docência.

Para que essas propostas sejam significativas, é necessário que o professor da disciplina na graduação aproxime-se da realidade do ensino de Geografia na escola de educação básica, tendo esse domínio como referência para seus encaminhamentos e aprofundamentos. Também é importante que o aluno da licenciatura possa estar na escola em tempos anteriores aos dos estágios, para que essa experiência proporcione a ele condições de aproximação entre as aprendizagens acadêmicas e o ensino de Geografia da educação fundamental e média. A articulação do conteúdo com sua didática específica pode ser compreendida pelo que Shulman (2005a, p. 11) denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo o autor, esse conhecimento “[...] é a especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos mestres, sua forma própria e especial de compreensão profissional”.

Compreende-se que o conhecimento pedagógico do conteúdo tem como fundamento diferentes saberes, porém sua elaboração está vinculada à práxis educativa. Considerando essa assertiva, encontramos as bases para a consolidação desse saber nas teorias produzidas no campo geográfico e pedagógico transmitidas pela academia, porém sua formulação estará sempre atrelada ao contexto onde esse saber é desenvolvido. Dessa forma, as contribuições das disciplinas do curso poderão ser mais facilmente reconhecidas e analisadas se o aluno tiver contato com o campo de trabalho.

Outro encaminhamento dado pelas DCNs que nos preocupa é o fato de a proposta da prática como componente curricular, com tempo e espaço curricular específico, ter como orientação metodológica expressa a “observação e ação direta”. É possível reconhecer o caráter aplicacionista do que deve ser realizado. A preocupação está na identificação de situações-problemas, e na aplicação dos conhecimentos adquiridos para saná-las. Vale a pena lembrar que a legislação conduz a formação de professores pautada em competências, o que valida essa proposta.

Nesse modelo de organização dos cursos de formação, o aluno-estagiário chega à escola e depara-se com um contexto no qual não distingue as situações ideais para “aplicar” seu aprendizado e não consegue reconhecer a “utilidade” do saber adquirido na formação inicial em relação às necessidades do trabalho docente. Essas questões foram amplamente discutidas no meio educacional, a partir da perspectiva de ensino como processo-produto.

Neste sentido, Gómez (1995, p. 108) destaca:

ainda que o desenvolvimento atual das ciências sociais revele profundas lacunas entre o conhecimento das ciências básicas e o das ciências aplicadas ou das suas derivações tecnológicas, que se refletem claramente nos programas de formação de professores, o fracasso mais significativo e generalizado destes programas reside no abismo que separa a teoria e a prática. A prática, definida como a aplicação no contexto escolar das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico, é considerada o cenário adequado à formação e desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais [...]

Outra questão importante é que o modelo de racionalidade técnica tem demonstrado limitações para formar um profissional que considere a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, construídos na coletividade. Essas questões apontam a amplitude que atinge a formação de um professor e todo o processo de profissionalização a que ele está sujeito.

Nesse sentido, o modelo fornecido pelas diretrizes atuais acaba por defender uma formação voltada às necessidades mais imediatas do mercado de trabalho, o que dificulta uma formação profissional autônoma²⁰ (sem que isso se confunda com o processo de individualização promovido pelos novos paradigmas) e reflexiva, embasada em saberes disciplinares e conhecimentos legitimados pela sociedade em seu processo histórico de desenvolvimento.

Compreendemos que os conhecimentos legitimados na profissão docente não são obtidos em sua totalidade no curso de graduação, pois “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1995, p. 55, grifo do autor). Porém a formação inicial imprime modelos, posturas e perfis de docentes que podem dificultar a superação dessas concepções durante a vida profissional. Nesse sentido, Alarcão (1996, p. 13) afirma que,

apesar da evolução científica e tecnológica dos nossos dias – ou talvez por causa dela –, constata-se, na sociedade atual, uma crise de confiança nos profissionais recém-formados, como se a formação que lhes é dada de pouco lhes servisse para resolver os problemas com que se deparam.

²⁰ Ao apontarmos a autonomia como elemento essencial na formação dos professores, não deixamos de reconhecer os limites de sua existência. Concordamos com Sacristán (2000, p. 168) que “a prática do professor é inevitavelmente condicionada”.

Dessa forma, podemos asseverar que as mudanças impostas pelas DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Resolução CNE/CP N° 1/2002 e CNE/CP N° 2/2002) não proporcionam rompimento com o modelo da racionalidade técnica para os cursos de licenciatura do país. Diante dessa constatação, trazemos para reflexão a pergunta formulada por Schön: “os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática?” (SCHÖN, 2000, p. 21).

3.2.2 Organização e configuração do estágio curricular na UEPG

Partiremos de um panorama geral dos estágios, expresso no Regulamento de estágio dos cursos de licenciaturas da UEPG (ANEXO A) e no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura de Geografia da instituição, pois esses documentos são referenciais para a constituição e organização da prática e dos espaços da prática que aqui investigamos. Em seguida nos deteremos no âmbito do estágio curricular supervisionado como um componente curricular do curso de formação de professores de Geografia.

O estágio curricular, suas concepções, encaminhamentos, atividades, considerações e fundamentos, expressos no regulamento de estágio da instituição, na proposta curricular do curso, nos planos de curso e nas experiências de alunos-estagiários e professores da escola básica, sustentam as reflexões apresentadas neste item. É a partir daí que buscamos concretizar nossos objetivos nesta pesquisa, e dessa maneira refletir sobre a formação da profissionalidade docente, que não se circunscreve aos espaços da prática, mas nela encontra sentidos significativos para a construção da identidade profissional.

O regulamento geral dos estágios da UEPG (2006) considera estágio curricular:

as atividades de ensino-aprendizagem científica, profissional, artística, cultural e social proporcionadas ao acadêmico pela participação em situações reais, realizadas em instituições de direito público e ou privado, na comunidade em geral ou na UEPG sob responsabilidade e coordenação desta instituição. [...]

a oportunidade de aprendizagem do exercício da atividade profissional, portanto um momento formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno na realidade educacional ampla. [...] (Regulamento de estágio dos

cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Anexo da Resolução CEPE N° 017/2006).

A articulação teoria-prática como forma de aprendizado e a relação pedagógica dialógica com as instituições campo de estágio também integram as concepções de estágio da instituição. A orientação para que o estágio esteja articulado com a prática enquanto componente curricular e com as demais atividades acadêmicas, promovendo uma ação integradora e atendendo aos princípios de ensino, pesquisa e extensão na formação do perfil dos profissionais, é ainda um dos objetivos propostos para os estágios na instituição.

Em conformidade com o referido regulamento, os estágios curriculares estão sob a responsabilidade do DEMET, que mantém uma Coordenação Geral dos Estágios de Licenciaturas. Essa coordenação é exercida por professores supervisores²¹ com experiência em orientação de estágio, eleitos por seus pares.

Esse coordenador tem por competência realizar as articulações necessárias na instituição e com a escola básica para a realização dos estágios. Além disso, acompanha e integra os professores supervisores e professores supervisores técnicos, colaborando ainda com os colegiados de curso, no que se refere ao estágio. Porém cada curso deve elaborar seu projeto de estágio, em conformidade com as diretrizes institucionais.

A orientação dos estágios é realizada pelo professor supervisor, que é o professor de estágio curricular supervisionado da UEPG, e pelo supervisor técnico, que é representado pelo professor com habilitação para o magistério em nível de Ensino Médio e/ou superior, que atua nas instituições conveniadas com a UEPG, na educação básica.

O acompanhamento das atividades do estágio curricular supervisionado se realiza sob a forma de supervisão semidireta, que consiste no acompanhamento e orientação do estagiário por meio de orientações individuais e coletivas na UEPG ou no campo de estágio, bem como de visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo professor supervisor, que deve manter contato com as unidades concedentes.

No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UEPG o estágio curricular tem início na segunda metade do curso, com carga horária total de 408 horas, distribuídas entre as disciplinas de Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia I

²¹ Professor de Estágio Curricular Supervisionado da UEPG.

(204 horas), na terceira série²², e Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia II (204 horas), na quarta série.

O trabalho a ser desenvolvido por essas disciplinas contempla um tratamento teórico-prático que busca fundamentação e sistematização de conhecimentos, possibilitando uma constante reflexão das vivências realizadas nas escolas de educação básica. Objetiva manter um suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento do plano de estágio estabelecido pelo aluno-estagiário, que envolve as etapas de elaboração, execução e avaliação de atividades realizadas no campo de estágio. Contempla ainda o trabalho de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas durante o estágio, por meio de supervisão direta do professor da UEPG, que faz visitas sistemáticas ao campo de estágio.

Pretende-se que o aluno-estagiário esteja na condição de assistente de professores experientes, conforme parecer CNE/CP – Nº 27/2001, aprovado em 02/10/2001, e o Regulamento Geral de Estágios Curriculares dos Cursos de Graduação da UEPG – Anexo Resolução CEPE Nº 202/2000.

O aluno-estagiário que comprovar efetivo trabalho de docência terá a carga horária do estágio curricular reduzida, conforme Resolução CNE/CP Nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 – Art. 2º, normatizada pela UEPG na Resolução CEPE Nº 082/2006, da UEPG.

Os estágios são realizados em estabelecimentos que ofertam a educação básica da rede municipal, estadual e particular, que conveniados com a UEPG.

Quando se fala em estágio, é preciso fazer uma distinção. A UEPG considera Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia (I e II) os componentes curriculares que integram a estrutura curricular do curso de licenciatura de mesma área. Essa nomenclatura dada à disciplina veio substituir o que antes denominávamos Metodologia e Prática de Ensino em Geografia (I e II). Porém ela também denomina como Estágio Curricular (Supervisionado) as atividades de ensino-aprendizagem realizadas a partir da vivência dos alunos em ambientes institucionais como oportunidade de aprendizagem para o exercício de uma atividade profissional, realizadas sob a coordenação da UEPG.

Ao estudar o estágio nesta pesquisa, estamos tratando desses dois campos (um curricular e outro de práticas), pois um é decorrência do outro, como expresso no Projeto Pedagógico do curso, e suas atividades são organizadas e orientadas por meio da disciplina de Estágio Supervisionado. Atualmente, como propõe a Resolução CNE/CP 02/2002, a prática

²² Utilizamos o termo “série”, como consta no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, para designar o “ano” escolar do referido curso.

como componente curricular também deve ser responsável por promover a dimensão prática no curso, que necessariamente não precisa ocorrer em escolas, não a deixando “reduzida” aos estágios. Contudo ainda é tarefa dos estágios o trabalho de inserção dos alunos em ambientes institucionais ligados diretamente à habilitação profissional dos alunos, como forma de aprendizagem profissional.

O estágio, como componente curricular, possui uma característica diferenciada em sua condução metodológica e mesmo em sua função dentro do currículo do curso, o que atribui a ele uma responsabilidade maior na formação da consciência sobre a prática. Essa formação deve se dar prioritariamente a partir de vivências em ambientes educacionais, colocando o aluno-estagiário em um processo de ação educativa, mesmo que supervisionado, ora pelo professor da escola, ora pelo professor na UEPG, o que ressalta o compromisso do estágio (disciplina) com a prática.

Os espaços da prática permitem aos alunos-estagiários reconhecer a relação teoria-prática expressa nas ações dos professores em exercício profissional. Mesmo que inconscientemente, as ações estão permeadas de teorias que traduzem as concepções pedagógicas de cada professor, as quais são descartadas ou validadas diante de situações reais. Nesse sentido, nossa reflexão coaduna com Sacristán (1995, p. 82), quando ele afirma que “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação”. No período de estágios é possível identificar e refletir sobre alguns dos saberes mobilizados pelos professores durante suas aulas, em ações como: apresentação de conteúdos para os alunos, utilização de técnicas durante as aulas, organização da turma, seleção de temas e atividades, resolução de conflitos, entre outros. Esses saberes resultam dos processos de socialização profissional, bem como das experiências individuais de cada um. Segundo Sacristán (2000, p. 209), “as ações do ensino nas aulas não são um puro fluir espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que praticam.”

Além disso, a dimensão prática, possibilitada pelo estágio, propicia ao aluno a iniciação nas tradições da comunidade escolar e das práticas que a estruturam e condicionam. Essa iniciação pretende fazer conhecidas as linguagens, os modelos, as convenções e padrões de organização escolar, favorecendo a construção de concepções que fundamentam a profissão em desenvolvimento. Essas concepções não podem ser ensinadas pelas disciplinas componentes da estrutura curricular do curso de formação do professor, porque resultam de processos de interação e descoberta, que, apoiados em conhecimentos tácitos e naqueles

construídos na vivência como aluno, se (re)constroem no processo de experiência pessoal e profissional de cada um. Os espaços da prática revelam sua importância na construção desses saberes e ao mesmo tempo a essência que os configura e os diferencia da proposta de outros componentes curriculares.

Evidenciamos o paradigma do professor reflexivo para a formação dos alunos nos espaços da prática, em contraposição a modelos positivistas, que fortalecem o treinamento técnico de professores. Nosso entendimento é de que a prática, em períodos de formação inicial, permite ao aluno-estagiário

analisar o que realmente fazem os professores/as quando enfrentam problemas complexos da vida da aula, para compreender como utilizam o conhecimento científico e sua capacidade intelectual, como enfrentam situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, experimentam hipóteses de trabalho, utilizam técnicas, instrumentos e materiais conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos, tarefas e recursos. (GÓMEZ, 2007, p. 365)

Considerando que a *práxis* ocorre em espaços reais de ação educativa em ambientes escolares, acreditamos ser essencial a vivência dos alunos-estagiários nesses ambientes e em processos de interação, a partir de experiências organizadas que propiciem reflexões sobre as concepções e os encaminhamentos que identificam em suas ações. Os espaços de estágio criados em escolas de educação básica procuram fugir de mundos virtuais que possam surgir como simulações ideais para o exercício profissional, proporcionando condições para o desenvolvimento de teorias sobre a prática real em contraposição às práticas ideais, que não encontram contextos para sua expressão. São espaços para a compreensão de situações únicas, incertas e conflituosas que configuram o dia a dia do ambiente de trabalho do professor.

Defendemos a proposta de Sacristán (1995) da consciência da prática como “ideia-força” para conduzir a formação de professores, o que evidencia a responsabilidade atribuída aos estágios. Esta consciência passa pela compreensão de inúmeras práticas que configuram a profissão e não se reduzem às ações específicas dos professores. Esse sistema de práticas interfere nas dimensões do conhecimento dos professores e atua diretamente na configuração de sua profissionalidade. Segundo Sacristán (2000, p. 187), as perspectivas epistemológicas nos professores

[...] não são independentes de concepções mais amplas, da cultura geral exterior e da pedagógica em si, que conjuntamente determinam modelos

educativos, delimitados e vigentes em determinados momentos históricos [...] essas perspectivas são elaborações pessoais dentro de contextos culturais e de tradições dominantes dos quais recebem influências.

O modelo de professor reflexivo ainda é um desafio para as escolas de formação, mesmo em ciências humanas. Schön (2000, p. 234), propondo a epistemologia da prática como modelo de formação de professores, em contraposição ao modelo de racionalidade técnica, afirma que “um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes funcionam dentro dos limites de seus ambientes organizacionais”. Essa proposta traz implícita a valorização da prática e dos espaços da prática na formação de profissionais preparados para atuar em situações reais de trabalho.

A construção da profissionalidade docente, promovida durante os estágios, porém não restrita a ele, busca proporcionar vivências e consolidar saberes a partir de práticas em ambientes escolares, evidenciando uma preocupação historicamente distanciada das disciplinas específicas do currículo de formação de professores. Essas experiências não se limitam a contextos de sala de aula e ao relacionamento professor-aluno, contudo as priorizam, pois os alunos-estagiários concentram suas energias e compreensões neste âmbito. Tudo isso exigirá um grande investimento pessoal durante os estágios para o exercício e a aprendizagem de habilidades e saberes que conduzirão a prática docente do então aluno em sua futura ação profissional.

3.2.2.1 Projeto “Parcerias na Formação do Educador”

Para criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento dos estágios, o DEMET criou e implementou um projeto de extensão intitulado “Parcerias na Formação do Educador” (ANEXO B). O projeto foi criado em 1996 e é mantido até os dias atuais, com o objetivo de estabelecer a articulação entre a UEPG e as escolas de educação básica, em seus diferentes níveis. É um projeto que, além de estar preocupado com a formação inicial dos licenciandos da instituição, favorece a formação continuada dos docentes da educação básica. Seu objetivo geral é: “promover o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre as instâncias

formadoras de profissionais de ensino e a escola, tendo por norte a bilateralidade dos interesses e a melhoria da qualidade de ensino na escola” (UEPG, 2008, p. 06).

As ações desenvolvidas através do projeto visam ao aprimoramento profissional dos docentes da UEPG, bem como dos professores da educação básica. A UEPG procura valorizar o professor da educação básica que orienta os estagiários, e para tanto propõe:

- acesso facilitado a programas e cursos de formação continuada ofertados pelo referido departamento;

- destinação de horas mensais (expressas por meio de certificados utilizados para elevação de nível na carreira profissional) para grupos de estudos, atividades de orientação e acompanhamento de estagiários;

- participação em encontros organizados pelos docentes e/ou pela coordenação geral dos estágios da licenciatura.

Cada área de conhecimento pode organizar e/ou articular ações junto aos professores da educação básica. Porém, quando há ofertas de atividades e/ou cursos, geralmente elas não ficam restritas aos supervisores técnicos, mas são ampliadas para os professores da educação básica em geral. No caso da área de Geografia, não houve propostas de formação que atendessem exclusivamente aos professores supervisores técnicos, cuja temática abordada fossem os estágios curriculares. Grande parte das atividades proporcionadas aos professores da educação básica abordava questões de tratamento metodológico de conteúdos. As questões ligadas aos estágios foram tratadas em reuniões idealizadas pela coordenação geral dos estágios, pois o projeto tem como atividade permanente a realização de encontros anuais para avaliar as ações desenvolvidas e propostas durante os estágios. Essa avaliação é realizada pelos alunos-estagiários, porém os docentes da UEPG que orientam estágio e os professores supervisores técnicos da educação básica são convidados a participarem. Além dessas propostas, o projeto também prevê a inserção dos docentes da UEPG em cursos de formação destinados aos professores da escola básica.

Os docentes da UEPG têm como atribuições divulgar o projeto nas escolas, orientar a elaboração de projetos, realizar oficinas, encontros e seminários, coordenar grupos de estudos com os professores e alunos de sua área específica, além de divulgar eventos ofertados pela instituição.

Acredita-se que a interação traz benefícios mútuos, tanto para a instituição formadora, quanto para as instituições que se tornam campo de estágio, no que se refere à melhoria da prática educativa.

Os avanços conseguidos pela reflexão da prática, as necessidades de interação construídas no compromisso recíproco na tentativa de superar obstáculos, as rupturas já produzidas na visão simplista do ato de ensinar, permite prever que é uma das formas de agir para o aperfeiçoamento de professores e acadêmicos. Favorece o conhecimento da realidade das escolas pelos acadêmicos e é fator de melhoria da qualidade educativa. (UEPG, 2008, p.04).

Devem-se destacar os esforços realizados para estabelecer um projeto entre a universidade e as escolas, na perspectiva de fortalecer o relacionamento interinstitucional e promover uma ação integradora no desenvolvimento profissional desses alunos. Mas os avanços obtidos a partir dessas ações possuem expressões diferenciadas no âmbito de cada área de conhecimento.

O objetivo é fortalecer e estimular o vínculo com os professores da escola básica que possibilitam aos alunos da instituição a realização dos estágios, pois o fazem por um compromisso profissional ou mesmo por interesse pessoal, apesar de existir um convênio formal entre a UEPG e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná que prevê o acesso dos estagiários às instituições sob sua jurisdição. Contudo esse convênio não propõe qualquer ação direcionada a esses professores formadores, que, muitas vezes, consideram o acompanhamento e orientação aos estagiários como uma sobrecarga de trabalho.

Durante as entrevistas realizadas com os supervisores técnicos, eles apontaram alguns problemas que envolvem as ações do Projeto Parcerias na Formação do Educador. Eles afirmam:

Muitos professores não querem estagiários porque não recebem nada em troca... seja um certificado, reconhecido ou não. Eu mesmo nunca recebi nada. E eu peguei estagiário e trabalhei com eles até porque eu era novato como professor, eu precisava aprender, e vou falar que valeu a pena. (Prof. Francisco)

Talvez essa parte da UEPG, eu até pensei que talvez pudesse ter um momento lá na universidade. Do Departamento de Métodos fazer uma reunião para aqueles professores que recebem estagiários, para aqueles que estão interessados. Propor um momento para a gente conversar sobre a

questão do estágio, como é, porque é exigido e como funciona. Daí talvez os professores dessem ideias. O Departamento de Métodos pode estar capacitando a gente em algumas coisas sobre as quais temos dúvidas. Nós precisamos de horas, e talvez eles possam proporcionar. Os certificados têm de atender aos critérios da Secretaria de Educação. Os certificados que eu recebi não foram aceitos, e algumas vezes vieram depois do tempo. Também poderíamos ter um momento com outras áreas. (Prof. Inácio)

O professor Francisco, que tem cinco anos de profissão e supervisionou estagiários de 2004 a 2008, todos os anos, afirma não ter recebido nenhum certificado de acompanhamento de estagiários. Já o professor Inácio, que atua há doze anos na profissão e recebeu estagiários todos os anos até 2007, fala que os certificados não cumprem a exigência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e que já recebeu certificados fora do tempo de validade aceito pelo Estado, com atraso por parte da UEPG.

Outro aspecto levantado pelo professor Inácio é a necessidade de um diálogo mais estreito entre o DEMET, que organiza os estágios, e os professores. Ele sugere encontros de formação e esclarecimentos sobre os estágios. Ressalta a importância de o professor supervisor técnico conhecer todo o processo para contribuir de forma mais eficiente na formação dos alunos da licenciatura.

São questões de suma importância que, mesmo em seu aspecto técnico, como o da emissão de certificados, podem prejudicar a relação de colaboração que existe entre esses docentes e a UEPG, no que se refere aos estágios. Os encaminhamentos propostos pelo professor Inácio poderiam ser considerados, ao menos inicialmente, pelos professores supervisores da UEPG da área de Geografia. Fica explícita a necessidade de maior envolvimento dos professores supervisores técnicos nas discussões e propostas realizadas pela área. Reconhecemos que essa proposta pode contribuir eficazmente na formação de professores que atendam às reais necessidades da educação e do ensino de Geografia em particular.

3.2.3 O Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da UEPG

Na formação inicial, o estágio curricular supervisionado possibilita o contato efetivo do aluno-estagiário com seu campo de futura atuação profissional. Em um curso de licenciatura, essa prática acontece prioritariamente na escola da educação básica. Nesse período, iniciam-se as investigações sobre o ambiente escolar e o processo de ensino-aprendizagem, pois durante o ano letivo o aluno vai para a escola e desenvolve atividades de observação do processo ensino-aprendizagem – dentro e fora de sala de aula –, de intervenção em sala de aula, e de reconhecimento do ambiente escolar (estrutura, organização, funcionamento etc.), buscando analisar aspectos que compõem a totalidade da escola.

No curso de Licenciatura em Geografia, as atividades de estágio são realizadas nos terceiro e quarto anos. No terceiro ano do curso, a disciplina Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia I, com carga horária de 204 horas, dedica-se ao estágio nas séries finais do Ensino Fundamental. Em turmas do Ensino Fundamental regular (sexto a nono ano), são realizadas, individualmente e em sala de aula, atividades de observação, pré-docência²³ e docência, com o cumprimento, pelo estagiário, de uma carga horária estabelecida pelo professor de estágio da UEPG. Além disso, são realizadas observações no ambiente escolar, atividades de campo, oficinas e/ou minicursos. A temática que envolve esses trabalhos, sua duração e a série em que serão desenvolvidas as atividades são decisões tomadas junto com o professor da escola. Essas atividades podem ser desenvolvidas em grupo, o que permite ao estagiário maior segurança, pois terá o apoio dos colegas, além de estimular práticas coletivas na escola. Além dessas atividades, os alunos devem participar de duas atividades escolares, tais como: conselho de classe; reunião pedagógica; capacitação docente; reunião da área de Geografia realizada pelo Núcleo Regional de Educação; e/ou reunião de pais e mestres. Essas atividades escolares têm o propósito de possibilitar ao aluno-estagiário um olhar mais abrangente sobre a função de professor.

No quarto ano do curso, as atividades ligadas à disciplina, com a mesma carga horária, voltam-se para projetos a serem desenvolvidos pelos alunos do curso nos

²³ A pré-docência se caracteriza como uma fase intermediária entre a observação e a docência propriamente dita. Nela os alunos auxiliam o professor regente da turma com ações práticas durante as aulas, mas sem estar no controle efetivo da turma.

estabelecimentos de Ensino Médio, também com a realização de atividades de observação, pré-docência, docência e uma atividade de caráter prático com os alunos da escola, como um minicurso, oficina ou trabalho de campo.

Considerando que a formação profissional da maior parte dos alunos inicia-se no curso de graduação, pois ainda não atuam como docentes ou não cursaram o magistério (curso ofertado no Ensino Médio), o estágio acaba sendo um espaço privilegiado, *lócus* da relação teoria/prática, possibilitando uma vivência pessoal (momento de descoberta sobre o tornar-se professor) e profissional (criar sua identidade), essencial para sustentar as reflexões necessárias sobre seu processo de profissionalização.

A época em que o aluno cursa a graduação é um período de descobertas, primeiras reflexões e conflitos sobre o que é ser professor, sobre o ambiente profissional e as condições que envolvem essa profissão. Compreende-se que as atividades de estágio precisam contribuir de forma significativa nesse processo. Porém os limites apresentados por modelos técnicos de curso, além daqueles impostos pela própria organização da disciplina, revelam dificuldades sentidas pelos alunos, tornando-se desafios para o curso.

Contudo consideramos o curso de graduação como uma etapa inicial da formação, que precisa ter continuidade durante toda a atividade profissional. O conceito de “desenvolvimento profissional dos professores” apresentado por Garcia (1995) revela o sentido de *continuum*, demonstrando a conexão a ser estabelecida entre a formação inicial e a continuada, processo que consideramos profícuo. Porém a função social atribuída à escola e à profissão de professor traz implícitas necessidades formativas que os estágios precisam favorecer e contemplar.

O curso de Geografia, e conseqüentemente a proposta de estágio, não fugiu e em muitos momentos não foge de uma concepção tradicional. Mas, mesmo diante da estrutura em que se insere a formação de professores do curso, busca-se possibilitar ao aluno-estagiário a vivência reflexiva do ambiente escolar, para que, embasado em suas observações e experiências, construa novos saberes sobre o contexto no qual está inserido e sobre sua profissão.

A investigação do ambiente escolar, as diferentes propostas realizadas com os alunos, a vivência em sala de aula, tudo isso, apoiado em reflexões teóricas, pode proporcionar caminhos para a quebra de paradigmas técnicos de ensino, mostrando situações que, em um primeiro momento, parecem naturais em um ambiente escolar, mas na verdade são herdadas de posturas tradicionais. Essas questões são analisadas nas disciplinas de Estágio

Supervisionado, Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Fundamentos da Educação, entre outras. Além disso, o contato que o aluno tem com a história de renovação da ciência geográfica, por meio das disciplinas específicas do curso, exige um posicionamento reflexivo, que contribui para imprimir um perfil inquieto diante da realidade observada.

No curso de Geografia, a tradição em pesquisa surgiu com a habilitação de bacharel, e somente com a mudança na Proposta Pedagógica do curso (Resoluções CNE/CP N° 01 e 02/2002) é que a licenciatura teve acrescidas à sua matriz curricular, em sentido qualitativo, disciplinas que fomentam a pesquisa, pois até o momento poucas eram as pesquisas ligadas às questões ligadas à educação geográfica. Compreendemos que o estágio pode desempenhar um importante papel nesse processo, ao favorecer, estimular e até mesmo conduzir investigações que partam de situações vividas pelos alunos, durante os estágios nas escolas, como forma de qualificar o processo de profissionalização em andamento, solidificando saberes e posturas profissionais reflexivas.

As DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para cursos de licenciatura em graduação plena determina princípios, fundamentos e procedimentos para o preparo profissional. Dentre os princípios, destacamos o papel da pesquisa, a articulação dos conteúdos com suas didáticas específicas, a indicação do princípio metodológico da ação-reflexão-ação, sobretudo a orientação para que haja interação sistemática entre as instituições de formação e as escolas de educação básica, desenvolvendo-se projetos de formação compartilhados. Além de considerarmos orientações adequadas, entendemos que elas mantêm uma ligação estreita com o papel dos estágios no curso de graduação.

A resolução determina ainda que a prática não fique restrita ao estágio, como já vimos, que ele inicie na segunda metade do curso e seja avaliado em conjunto pela escola formadora e a escola do campo de estágio. Porém não podemos deixar de destacar que todas essas orientações são subjugadas pela imposição de competências que devem ser determinadas em todos os momentos do processo. As competências ressaltam o caráter técnico (utilitarista) da formação, o que acaba por determinar toda a condução do processo, se não estivermos atentos a essas questões.

A Resolução CNE/CP N° 2/2002, que determina a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, estabelece que o estágio curricular supervisionado deve abranger 400 horas das 2.800 horas mínimas que um curso de licenciatura deve manter.

Destacamos algumas considerações referentes aos estágios no Parecer CNE/CP N° 009/2001, em seu item 3, que trata das questões a serem enfrentadas na formação de professores:

a formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade [...]

[...] a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana [...]. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação [...]. A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (PARECER CNE/CP N° 009/2001)

Algumas das críticas que fundamentam o parecer e conseqüentemente a Resolução CNE/CP N° 01/2002 são destacadas e reconhecidas por grande parte dos docentes e teóricos da educação, contudo as mudanças propostas pela referida Resolução, em nosso entendimento, não garantem que tais concepções e práticas sejam alteradas. As atividades de estágios ainda são mantidas no final do curso (início na segunda metade) e, considerando sua carga horária, temos o entendimento de que as disciplinas da formação específica acabam concentrando grande parte de suas cargas horárias nos dois primeiros anos do curso, mantendo um distanciamento entre o âmbito da teoria e da prática, que deveria ser superado.

Outro ponto a ser destacado é a questão social que envolve os alunos da licenciatura. Na UEPG, o curso é oferecido no período noturno, e os estágios devem ser realizados em turno contrário ao de suas aulas do curso. Mas seus alunos são trabalhadores, o que impossibilita um estágio permanente, com acompanhamento contínuo das atividades escolares durante o ano letivo, como sugere a lei, determinando assim que algumas atividades sejam pontuais e outras organizadas de forma condensada, para não haver prejuízo do aluno que necessita trabalhar.

Nos cursos de licenciatura, “acredita-se” – pelo menos é o que demonstram as posturas atuais –, que a responsabilidade da relação teoria-prática é do professor de estágio, e somente dele. Consideramos que a questão – não equacionada com a ampliação da carga horária da prática –, passa por revermos a forma como produzimos conhecimento nos cursos de licenciatura e os papéis atribuídos aos docentes dos diferentes componentes curriculares. Para Alarcão (2007, p. 26), “o que acontece é que a universidade se demite da sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do seu saber para com ele resolver problemas práticos e, nessa atividade, aprofundar e consciencializar o seu saber.”

Outra questão é que o estatuto de menoridade atribuído ao estágio não será superado com a ampliação da carga horária garantida pela Resolução CNE/CP Nº 02/2002. Essa é uma questão muito mais ampla: assim como a licenciatura é desvalorizada perante o curso de bacharelado, o estágio (prática) é desvalorizado perante as disciplinas de conhecimento específico. Sacristán (1999, p. 23) destaca que “a relação e percepção recíprocas entre teóricos e práticos não se dá à margem de determinadas desigualdades e relações de poder”.

Zeichner (1995, p. 119, grifos do autor) coloca essa questão como um dos obstáculos à aprendizagem do professor, afirmando que “o estatuto inferior dos estudos clínicos nas instituições terciárias, resulta com frequência numa exigüidade de recursos para o *practicum* e num acréscimo de trabalho para os docentes universitários envolvidos na formação clínica de professores.” Schön corrobora essas afirmações, dizendo que as escolas profissionais devem atribuir ao ensino prático *status* e legitimidade importantes, para que não haja necessidade de os estudantes terem de escolher entre “relevância” e baixo *status*, e “rigor” e alto *status* (dilema presente nos currículos de formação profissional), e que “o processo de instrução e as experiências de aprendizagem do ensino prático devem tornar-se centrais ao discurso intelectual da escola” (SCHÖN, 2000, p. 133).

Superar a concepção de que o estágio é o espaço da prática, a ser realizado após a aquisição de um aporte teórico, que deve ser aplicado à realidade, é superar parte do modelo da racionalidade técnica, que se expressa na organização curricular e também nas concepções dos docentes, além de exigir mudanças nas políticas educacionais, que apesar de utilizarem conceitos e teorias consideradas progressistas, manipulam e restringem suas possibilidades. Essa mudança exige a superação da dicotomia teoria-prática não só nos cursos de formação, mas também no interior da disciplina de estágio.

Para Sacristán (1999, p. 19, grifos do autor) “elucidar o problema das relações entre teoria e prática constitui um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê e

do para que da prática educativa²⁴ [...]”. Para o autor, a relação teoria-prática desvela as interações entre os saberes e sua aplicação para obtermos os resultados desejados, demonstrando que a questão cultural tem forte influência nesse processo, advindas das relações entre o subjetivo e o social de todos os sujeitos. Os indivíduos, a partir de sua racionalidade, fazem opções e tomam decisões, apoiados em suas experiências.

Propiciar, no processo de formação de professores, uma reflexividade capaz de superar a dicotomia existente e favorecer uma prática educativa consciente é caminhar na direção de formar um profissional que possa tomar decisões no decurso de sua prática, alicerçado em pressupostos teóricos consistentes. Dessa forma, Sacristán (1995), como já destacamos, propõe que a consciência da prática seja a ideia-força que conduza a formação inicial dos professores, destacando que não há linearidade entre conhecimento teórico e ação prática (relação teoria/prática). O autor ressalta que sua proposta não torna o conhecimento teórico irrelevante, contudo destaca seus limites para fecundar a prática.

Ao refletir sobre a preparação dos profissionais para as demandas da prática, Schön (2000) constata os limites estabelecidos por modelos de racionalidade técnica e por currículos normativos – e para sua superação, apresenta a epistemologia da prática. Para tanto, propõe o desenvolvimento do “talento artístico profissional”²⁵ (SCHÖN, 2000, p. 29) por meio da reflexão-na-ação, considerando que as situações vividas pelo profissional em sua prática são casos únicos, o que inviabiliza o tratamento instrumental a partir da aplicação de regras pertencentes a um estoque de conhecimento profissional. A ideia é ensinar aos estudantes uma forma de tomar decisões em situações de incerteza.

A proposta de Schön (1995, p. 89) é o desenvolvimento de um *practicum*²⁶ reflexivo que, se desenvolvido adequadamente, possibilitaria mudanças no comportamento profissional dos professores a partir de três dimensões: o entendimento de como ocorre a compreensão das matérias pelo aluno; a interação interpessoal entre o professor e o aluno; e a dimensão burocrática da escola. Essas dimensões implicam que o professor compreenda como os alunos aprenderam e interpretaram os conteúdos; como ele, professor, interage com o aluno durante a aprendizagem, defendendo o seu ponto de vista sobre o conhecimento, porém permitindo ao

²⁴ O autor concebe a prática educativa como “ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social” (SACRISTÁN, 1999, p. 29).

²⁵ O autor utiliza este termo para se referir às competências que os profissionais demonstram em situações da prática, que são únicas, incertas e conflituosas.

²⁶ Ao utilizar o termo “*practicum*”, o autor faz referência ao mundo virtual que representa o mundo da prática (práticas em *ateliês*).

aluno desfiá-lo intelectualmente; e ainda que reconheça como o ambiente de trabalho (contexto institucional) dá espaço para uma prática reflexiva.

O referido autor acredita que, nos cursos de formação de professores, a epistemologia dominante na universidade e os currículos profissionais normativos são as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo. Porém, de imediato, Schön (1995) acredita na fecundidade desse modelo nos espaços de supervisão e na formação contínua.

Em um *practicum* reflexivo, a experiência prática dos alunos, sob a orientação de um tutor, mediada pelo diálogo, precisa passar pelo processo de reflexão-na-ação, que, segundo Schön (2000), é um momento em que refletimos durante a ação, sem precisar interrompê-la. Esse autor destaca a importância dessa interferência no que ele chama de “presente-da-ação”, pois ela permite que a reflexão vá transformando o que está sendo feito, no momento em que é feito.

O processo de reflexão-na-ação é antecedido pelo conhecimento-na-ação e seguido pela reflexão da e sobre a ação. Para o autor, o conhecer-na-ação não implica a capacidade para explicar aquilo que fazemos. Trata-se dos conhecimentos que demonstramos em nossas ações, é o conhecimento tácito, embora permeado pelo contexto social e institucional em que o profissional está inserido.

Quando realizamos descrições verbais posteriores à ação, com o propósito de analisá-la, entramos em um processo de reflexão-sobre-a-ação.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir *sobre* a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1995, p. 83)

O autor afirma que mesmo profissionais habilidosos podem ficar sem palavras ao terem de descrever o que fazem. Portanto, para realizarmos uma reflexão sobre a reflexão-na-ação, é necessária habilidade na descrição verbal, porém essa reconstrução mental das ações é importante etapa para configurar nossas ações futuras.

Para Schön, a formação inicial dos professores deve ser conduzida pelo processo descrito acima, que possibilitaria a formação de um profissional reflexivo, capaz de agir nas três dimensões apresentadas. O autor também acredita que a escola pode tornar-se um

practicum reflexivo para os professores, porque, nesse sentido, essa formação seria estendida para a formação continuada, numa perspectiva de desenvolvimento no ambiente profissional.

Os estudos realizados por esse autor tiveram como contexto a educação em escolas profissionais, mais especificamente em ateliês de projetos de arquitetura, portanto sua proposta não foi desenvolvida especificamente para cursos de formação de professores. Dessa forma, é possível compreender o conceito de *practicum* desenvolvido por ele como ambientes virtuais que possibilitariam ao estudante ser tutelado e iniciado em experiências reais da profissão, sem estar, contudo, desprotegido.

Também Zeichner²⁷ (1993, 1995), ao tratar da formação de professores, defende a perspectiva de formar profissionais práticos reflexivos. Ele propõem que o *practicum*²⁸ possua caráter investigativo. Para esse autor,

o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática de bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência [...] (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Mas Zeichner não compreende a reflexão como um fim em si mesma. Ele acredita que em cursos de formação inicial é necessário que os futuros professores desenvolvam as disposições e capacidades para compreenderem a maneira como ensinam e como podem melhorar com o tempo. É a tomada de consciência das teorias-práticas do professor para embasar o processo de reflexão, que deve abranger o modo como aplicam as teorias geradas em outros sítios.

Para Zeichner (1993), a prática reflexiva deve abranger algumas características: a condição de refletir acerca de seu ensino (práticas interiores) e de analisar as condições sociais (práticas exteriores) que interferem em suas experiências; de compreender a natureza da escolaridade e do trabalho docente, considerando as relações entre grupos étnicos e classe social, por um lado, e o acesso ao saber escolar e o sucesso escolar, por outro. Ela ainda deve abranger condições de formar comunidades nas quais os professores possam se apoiar e sustentar seu crescimento.

²⁷ O autor centra suas investigações em programas norte-americanos de formação de professores, analisando também propostas desenvolvidas no Reino Unido, Canadá e Austrália.

²⁸ Este termo é utilizado pelo autor para designar todos os tipos de observação e práticas de ensino realizadas em programas de formação inicial de professores.

Ao tratar do conceito de ensino reflexivo, o autor destaca o papel dos formadores de professores diante da autonomia do desenvolvimento profissional que o aluno da graduação deve adquirir para conseguir analisar a maneira como ensina e como pode avançar nesse processo. Contudo acredita que não basta uma melhor formação dos supervisores escolares e universitários que acompanham esses alunos, pois isso não alteraria o contexto estrutural em que a supervisão ocorre (baixo estatuto da prática).

Tanto o conceito de professor reflexivo como o de *practicum*, em Zeichner, recebem uma conotação um pouco diferente daquelas atribuídas por Schön a esses conceitos, mas a ênfase está na formação de um profissional reflexivo. Schön destaca os processos pelos quais a reflexão se dá, ou poderia se dar, durante a ação individual dos profissionais em situações práticas de trabalho, deixando de ressaltar a importância do coletivo para o desenvolvimento profissional. Entretanto Zeichner considera a epistemologia da prática proposta por Schön como um avanço em relação às ciências aplicadas. Segundo o autor, na racionalidade técnica há um distanciamento entre teoria e prática, tendo a universidade a responsabilidade sobre a teoria que deve ser aplicada na escola. Para ele, “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre a teoria e a prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

As pesquisas e ponderações realizadas pelos autores que analisamos demonstram a crescente preocupação com a formação de professores e a centralidade que as práticas passam a assumir nas políticas educacionais da atualidade e nas pesquisas realizadas por teóricos comprometidos com uma educação de qualidade – estas últimas vinculadas a forte compromisso social. Contudo é preciso estar-se atento à forma como essas práticas são compreendidas e apresentadas, desvelando as intencionalidades e concepções educacionais que as permeiam.

Na configuração do currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, a prática tem sua expressão de maior relevo nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e II, que historicamente assumiram o compromisso com a práxis profissional em questão. É consenso, entre os teóricos aqui apresentados, que os espaços de prática ou mesmo os estágios contemplam, ou devem contemplar, uma relação indissociável entre teoria e prática, e que a prática deve ser o conteúdo fomentador dessa relação. A primazia entre teoria ou prática nessa relação profissional pode determinar a concepção de ciência defendida, porém o reconhecimento do valor dessa totalidade torna-se cada vez mais

uma defesa unânime. O estágio tem seu papel fortalecido diante da necessidade de uma profissionalização promotora da consciência da prática, por meio de processos reflexivos.

É possível verificar que as atuais propostas para a formação de professores, que procuram romper com o modelo de racionalidade técnica, propõem a centralidade das práticas na profissionalização docente, aliadas ao desenvolvimento de posturas reflexivas. Entretanto também é possível verificar que o projeto pedagógico do curso reflete a centralidade do conhecimento específico, com o agravante da formação por competências, em atenção à legislação nacional.

3.2.3.1 As atividades de estágio realizadas no Ensino Fundamental II pelos alunos do terceiro ano do curso de Licenciatura em Geografia

A partir do Regulamento Geral dos Estágios da UEPG e da Proposta Pedagógica do curso, são elaborados os planos anuais da disciplina Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia I e II. Para realizar as análises a que nos propomos, sobre a construção da profissionalidade de um grupo de alunos do curso de Licenciatura em Geografia, buscamos identificar as atividades desenvolvidas por eles nas escolas, orientadas pelo plano de trabalho do professor supervisor de estágio. Portanto estabelecemos um recorte da totalidade das ações propostas, ao não recorrermos aos planos dos professores supervisores de estágio. Embasamos nos em entrevistas para identificar as atividades que esses alunos afirmam ter realizado, evitando com isso trabalhar a partir de suposições de atividades.

As ações desenvolvidas pelos estagiários seguiam um plano geral, executado por eles. Assim, optamos por elencar tais ações, com o objetivo de termos um panorama das experiências vividas.

O plano proposto pelo professor supervisor de estágio da UEPG constava de atividades de observação preliminares no ambiente escolar. Os alunos foram orientados a fazer um reconhecimento do espaço escolar. Porém apenas quatro, dos oito alunos, declararam ter feito essa observação preliminar na escola. Selecionamos dois depoimentos que demonstram quais atividades foram realizadas nesta fase das observações:

Primeiro eu fiz uma observação da escola, antes de tudo. Conversei com a diretora, com a orientadora, a pedagoga. Conheci a administração, passei uma manhã só fazendo isso. Conheci a biblioteca, as dependências da escola e tudo. (Amália)

[...] primeiro eu fiz observações quanto a materiais didáticos, acervo, contei livro por livro [...] fiz o levantamento dos materiais que eles tinham disponíveis: mapas, globos terrestres, equipamentos demonstrativos do sistema solar. Conhecimento do ambiente escolar, das salas, sala dos professores [...] levantamento de funcionários [...] de professores [...] número de turmas. (Carlos)

Após esse reconhecimento inicial, os alunos deveriam fazer observações em todas as séries do Ensino Fundamental II, para que pudessem conhecer as turmas, no que se refere ao relacionamento interpessoal com o docente; aos conteúdos e técnicas trabalhados e contidos no planejamento anual da disciplina; à condução do ensino em correspondência com a faixa etária do grupo e suas características de aprendizagem.

Na sequência, os alunos-estagiários escolheram uma turma/série cuja relação ensino-aprendizagem iriam acompanhar com mais detalhe; para isso cumpriram uma carga horária de observações de 14 horas-aula. Nessa fase, chamada de pré-docência, o estagiário pode ser auxiliar do professor em diferentes atividades, vetando-se apenas que ele assuma a turma como substituto do professor. Nesta mesma série o aluno deveria desenvolver seu plano de trabalho.

Os alunos-estagiários citaram algumas atividades realizadas durante a pré-docência: eles preencheram o livro de registro de classe; passaram conteúdos no quadro de giz; corrigiram cadernos; atenderam aos alunos nas breves ausências dos professores; auxiliaram os alunos em dúvidas sobre os conteúdos e atividades; e um dos alunos teve a oportunidade de trabalhar com o filme *O dia depois de amanhã*. Apenas um aluno afirmou não ter realizado nenhuma atividade de colaboração com o professor, afirmando que o professor não solicitou seu auxílio.

Cumprida a carga horária de pré-docência, os alunos deveriam ministrar 12 horas-aula para uma mesma turma.

Após a docência, ou mesmo paralelamente a ela, o estagiário deveria desenvolver uma atividade diferenciada com a turma – um trabalho de campo, palestra, oficina ou qualquer outra proposta, desde que aprovada pelo professor da turma.

Nessa fase do estágio, alguns alunos optaram por realizar palestras sobre globalização, aquecimento global e geopolítica; outros organizaram uma visita ao observatório astronômico da UEPG; ou auxiliaram em atividades da escola, como a Feira Cultural e a Feira do Pan (Jogos Pan-Americanos).

No relato dos alunos, pudemos observar que essas atividades diferenciadas, apesar de exigirem muito esforço e tempo de organização, estimularam o grupo. Alguns alunos realizaram mais de uma atividade, além de colaborar com colegas em outras. Um aluno organizou palestras para o Ensino Médio, nível que não era tema de estágio na atual série do curso de graduação. Uma aluna realizou palestra para os professores e funcionários, além de alunos convidados.

As observações realizadas nas diferentes séries do Ensino Fundamental II não puderam ser cumpridas em sua totalidade por alguns alunos, por incompatibilidade de horários e falta de autorização dos professores da escola básica, embora tenhamos constatado que todos tiveram oportunidade de observar o trabalho do professor em mais de uma série e turma.

Após as observações, todos os alunos realizaram a docência, como previsto no plano de trabalho proposto pelo professor da disciplina de estágio.

Os alunos-estagiários deveriam cumprir ainda uma carga horária em atividades ligadas à função de professor, diversas do trabalho em sala de aula. Mas, através das entrevistas, conseguimos registrar somente as atividades realizadas por dois alunos, pois os demais não destacaram suas participações. Os que identificaram suas participações acompanharam o conselho de classe e a escolha do livro didático. Eles relatam:

Eu assisti um pouco do conselho de classe, mas na verdade não achei nada de anormal, sabe. Na verdade eles falaram sobre determinados alunos, isso era uma coisa que eu não sabia que acontecia. Falavam: “Olha tal aluno...”, isso eu não imaginava. Falaram de questões de... da turma em geral, como era o aproveitamento de determinadas turmas. Só que eu achei meio bagunçado [...] tinha muita gente falando. (Fábio)

Também fiz a escolha do livro didático. [...] as editoras mandavam vários livros e a gente teve uma hora de atividade com a pedagoga. Ela passou um vídeo para a gente, explicando como deveria ser feita a escolha do livro didático. Eu e mais dois professores de Geografia de lá nos reunimos e fomos vendo pela classificação do MEC, pela tabela do MEC, e também pela classificação do professor, qual livro se adaptava àquele estabelecimento, porque nem todo livro se adapta àquele grau de conhecimento que se apresenta em determinado local. (Vanessa)

Consideramos importante descrever essas experiências, pois foi a partir delas que alunos e supervisores técnicos puderam analisar as atividades de estágio e suas contribuições para a formação profissional do grupo, bem como, no caso dos alunos, puderam analisar as contribuições do curso de graduação para sua formação.

3.2.3.2 As experiências de estágio e o posicionamento de alunos e professores supervisores técnicos

Após identificarmos as atividades desenvolvidas em 2007 pelos alunos-estagiários, durante as entrevistas realizadas com eles, solicitamos aos supervisores técnicos que também avaliassem essas atividades.

A questão apresentada a esses professores foi: “Como você avalia as atividades de estágio realizadas pelos alunos em 2007?” O quadro a seguir demonstra seu posicionamento.

(continua)

SOBRE O TEMPO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS NAS ESCOLAS

- ✓ Eu acredito que deveria ser no mínimo um mês, umas trinta observações, umas vinte docências, para ele perceber realmente, porque dez ou quinze aulas é insuficiente. (Francisco)
- ✓ A grade de estágio tinha de ser maior, para que o professor tivesse pré-convívio com esse aluno a ser orientado ou supervisionado [...] contudo, sem supervisão, não resolve aumentar a grade. (Davi)
- ✓ Está de bom tamanho a participação efetiva deles, o número de aulas que eles têm hoje em sala, a participação no período de observação, em que eles vão se ambientando com a turma, com o professor, com o conteúdo [...]. (Sara)
- ✓ O estagiário só vai realmente conhecer a escola quando ele for professor. (Rose)

SOBRE OS TIPOS DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

- ✓ De modo geral as atividades realizadas pelos estagiários foram boas. (Francisco)
- ✓ Eu acredito que essas atividades foram muito bem pensadas [...] permitem a ele ter uma vivência do contexto escolar. (Davi)
- ✓ As atividades que eles desenvolvem são imprescindíveis. (Jorge)
- ✓ Eu acho que essas atividades ajudam o aluno a conhecer a escola. (Rose)
- ✓ Todas essas atividades são importantes. (Sara)
- ✓ Eu acho que é isso que tem que ser. Está muito além de o aluno ter de vir e só ministrar a aula dele e ter um contato superficial, eu acho bom, pois fica muito além disso. (Inácio)

SOBRE PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO E CONDUÇÃO DAS ATIVIDADES

- ✓ Eu acho que se eles tivessem outra metodologia... eles ficam somente naquele tradicionalismo. (Francisco)
- ✓ Eu penso que eles têm de trazer técnicas diversificadas de como trabalhar os conteúdos [...] Não houve o planejamento conjunto com a escola [...] acho que deveria chamar a pedagoga, a direção do colégio, sentar e conversar [...]. O que falta são momentos de avaliação depois, isso não teve. (Inácio)
- ✓ Eu acho que os estagiários poderiam contribuir bastante com o nosso trabalho de sala de aula, trazendo sugestões de inovação [...]. O estagiário, principalmente no período de observações, deveria interagir mais com o professor [...]. Os professores precisam estar cientes das atividades dos estagiários. A comunicação é que está falhando. (Jorge)
- ✓ Nós fazemos uma avaliação da participação do estagiário, que você coloca normalmente na mão dele [...] você não tem um retorno. Essa avaliação do estagiário poderia ser discutida entre o professor da universidade, do estágio, o professor que está na escola, em sala de aula, e – por que não? – com o estagiário. (Sara)

SOBRE A CONDIÇÃO DE ALUNO TRABALHADOR

- ✓ Geralmente o estagiário trabalha, tem outros afazeres, então acaba se desdobrando para fazer o estágio, faz algum acordo com trabalho, com o professor. (Francisco)
- ✓ Eu vejo que os estagiários estão preocupados com a carga horária das atividades. Então eles querem desenvolver rápido. (Inácio)
- ✓ A grande dificuldade é que eles são em grande parte alunos trabalhadores e nós encontramos enormes dificuldades com esses alunos. Eles deveriam receber bolsa para estudar. (Davi)
- ✓ Eu sei que a gente trabalha com a realidade de alunos que precisam trabalhar, mas tentamos conciliar o máximo possível, porque é bem estante. Ele chega, faz o reconhecimento, a observação, o estágio e acaba. (Sara)

SOBRE A RELAÇÃO UNIVERSIDADE/ESCOLA

- ✓ Ainda há um distanciamento muito grande entre universidade, Ensino Médio e Ensino Fundamental em nosso país. A gente sabe de professores da universidade que nunca entraram para trabalhar com uma criança. Isso mostra o distanciamento do conteúdo, da grade curricular [...]. Nós entramos em uma fase do quantitativo, as instituições buscam formar o máximo de profissionais, com péssima qualidade [...]. Nós nos apropriamos muito pouco de conhecimento e habilidades tecnológicas na área da informática, das telecomunicações [...], e transmitimos muito pouco aos nossos alunos. (Davi)
- ✓ Eu vejo a necessidade da instituição, da licenciatura, estar mais próxima da escola, ter uma participação mais efetiva em outros projetos. O aluno muitas vezes questiona sobre alguns fatos da realidade dele, ali próxima, e existem trabalhos sobre aquilo no curso que poderiam estar chegando até ele. (Sara)

QUADRO 05²⁹ – Avaliação dos professores supervisores técnicos sobre as atividades de estágio em 2007

²⁹ Ao categorizarmos o posicionamento dos sujeitos entrevistados, optamos por apresentar neste quadro, bem como em todos os demais quadros deste trabalho, as considerações que tomam relevo diante das questões formuladas nas entrevistas, o que pode resultar na transcrição de mais de uma resposta de cada entrevistado.

Durante as entrevistas, os docentes afirmam que não tiveram conhecimento do levantamento inicial que os alunos realizaram nas escolas. Portanto opinaram sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, sob sua supervisão. Todos os docentes posicionaram-se favoráveis aos tipos de atividades programadas para os estágios. Alguns deram destaque às atividades realizadas fora de sala de aula, possibilitando ao aluno-estagiário conhecimento mais amplo do contexto escolar. Esses docentes tomaram como referência de suas análises os estágios realizados quando cursavam a licenciatura, que normalmente eram realizados somente em sala de aula.

Sacristán (1995, p. 71), ao tratar das exigências do posto de trabalho do professor, afirma que “para além do espaço concreto da prática (sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos.” É essa organização e/ou condicionamento que precisa ser reconhecido pelos alunos-estagiários para se tornar elemento de reflexão no contexto de formação profissional. O referido autor afirma que professores completamente autônomos não existem, pois as práticas educativa e profissional são condicionadas por instituições, sistemas, modelos pedagógicos, além do contexto cultural em que o docente está inserido. Acreditamos que essa percepção gera a valorização das atividades extraclasse pelos professores supervisores técnicos, o que reforça a necessidade de envolvimento com a escola e a comunidade escolar no processo de formação de professores.

Entretanto um dos professores estabeleceu uma crítica, ao evidenciar a falta de planejamento conjunto com a escola, o que torna as atividades mal planejadas, em sua opinião. O professor desenvolve sua crítica apontando elementos como a falta de conhecimento da totalidade do processo dos estágios, mesmo os realizados dentro da escola, bem como o não-envolvimento da direção e da equipe pedagógica do estabelecimento onde as atividades são desenvolvidas. Os demais professores também demonstram não conhecer a totalidade das atividades de estágio, ao afirmarem que desconheciam o levantamento inicial dos alunos nas escolas, bem como não tinham clareza do encadeamento das atividades.

Nóvoa (1995a), ao analisar o processo histórico de profissionalização do professorado, afirma que é preciso romper com a dicotomia entre modelos acadêmicos e modelos práticos na formação de professores, criando modelos profissionais a partir da integração de instituições de ensino superior e escolas, estabelecendo contratos que expressem os interesses e as diferentes realidades institucionais. Concordando com Zeichner, o autor

defende que a integração entre escolas e universidades passa pela definição de “novas figuras profissionais” e pela valorização dos espaços da prática e da reflexão sobre a prática. Zeichner (1995), em texto citado por Nóvoa, defende uma participação politicamente ativa dos profissionais envolvidos na coordenação de experiências de *practicums*. O que constatamos foi o apoio às atividades de estágio realizadas, mas não o envolvimento efetivo dos professores da escola básica na elaboração do projeto de estágio. Portanto a interação defendida por Nóvoa e Zeichner ainda é uma proposta a ser desenvolvida.

Sobre a questão da carga horária destinada às atividades realizadas nas escolas, encontramos posicionamentos diversos. Dois professores consideram-na insuficiente para um conhecimento mais profundo da docência. Uma professora acredita ser suficiente essa participação, e uma outra afirma que todas essas atividades são importantes, contudo não propiciam um conhecimento real da escola. Segundo ela, esse conhecimento só advém do exercício profissional. Essa questão foi associada, pelos supervisores técnicos, com a condição de trabalhador na qual se encontra a grande maioria dos alunos de curso noturnos. Quatro desses professores reconhecem a dificuldade de dedicação aos estágios dos alunos trabalhadores.

Entendemos que o fator tempo de permanência nas escolas é importante, pois possibilita uma vivência progressiva e constante, contudo não determina a qualidade das ações desenvolvidas, nem mesmo seus resultados no que tange a uma aprendizagem significativa. Precisamos sim pensar, com maior intensidade, os processos de compreensão, análise e interpretação que devem guiar essas experiências.

A relação universidade/escola também foi apontada por dois professores, que identificam um distanciamento da universidade em relação à escola, quando não há divulgação das pesquisas realizadas; bem como a falta de conhecimento de alguns docentes sobre o ensino na educação básica; e a frágil formação tecnológica que os professores recebem. Essa questão tem sido amplamente tratada por educadores de diferentes níveis de ensino, e acaba revelando as fraquezas do modelo de racionalidade técnica que configura os cursos de formação de professores. Um dos supervisores técnicos também critica a qualidade da formação profissional dada por algumas instituições de ensino superior. Segundo ele, essas instituições estão realizando aprovações em massa, mas sem os correspondentes qualitativos.

Todas as questões apontadas são questões importantes que precisam ser geridas. Contudo, neste trabalho, propomos concentrar nossas discussões nas questões de estágio na formação docente, cientes de sua possibilidade no rompimento com algumas posturas

técnicas, a partir da valorização da prática, mas também cientes de que os modelos de formação precisam ser repensados pelas instituições formadoras e não apenas por professores de algumas áreas de conhecimento.

As questões apontadas pelos supervisores técnicos sobre os problemas de organização e condução das atividades por parte dos professores supervisores da UEPG e dos alunos-estagiários são de suma importância neste trabalho, pois apontam questões que devem ser revistas e equacionadas dentro da estrutura e da condução da disciplina de Estágio Supervisionado.

Três professores apontaram a deficiência dos alunos-estagiários em contribuir com o trabalho deles a partir do uso de metodologias diferenciadas em sala de aula, afirmando que esses alunos reproduzem suas ações, ou mesmo a dos professores da universidade. Em contrapartida, na opinião dos alunos-estagiários, suas maiores contribuições foram justamente na apresentação de materiais e atividades diferenciadas daquelas observadas nas ações dos professores.

No QUADRO 06 podemos verificar o posicionamento dos alunos ao responderem à questão: “Você contribuiu com a escola durante o estágio?”

CONHECIMENTO E MATERIAIS DE APOIO

- ✓ Eu contribuí, passei o meu conhecimento. Enriquecia bastante as aulas [...] procurei levar materiais de que os alunos não tinham conhecimento. (Amália)
- ✓ Tentei incentivar os alunos a serem pessoas educadas. Tentei passar o pouco que eu sabia da matéria [...] interagi com eles. (André)
- ✓ Eu acho que você deve trazer uma coisa diferente... os alunos ficam mais interessados. Eu contribuí trazendo uma coisa diferente, porque queira ou não queira meu método é diferente do método do professor. (Fábio)
- ✓ Procurei ao máximo diversificar a mesmice. Em todas as aulas eu levei mapas, em todas as aulas levei materiais para diversificar. Na hora do recreio eu aparecia para eles verem que eu estava me importando com eles. (Carlos)
- ✓ Contribuí mais na turma em que realizei a docência, na questão dos recursos didáticos, com a qual o pessoal não é tão acostumado. (Marcela)
- ✓ Eu acho que contribuí, considerando as aulas em que eu levei recursos. Na saída de campo, no minicurso eu levei informações bem diferentes com relação ao clima. (Maurício)
- ✓ Eu acho que contribuí bastante, mais na questão da palestra em que a gente trabalhou com os professores e os alunos. (Simone)
- ✓ Não vou dizer que eu fui lá e mudei a forma ... o sistema. Mas eu levei coisas para os alunos, atividades diferentes. Isso deu um auxílio para a parte pedagógica. (Vanessa)

QUADRO 06 – Contribuições dos alunos-estagiários para a escola

Essa divergência revela a falta de diálogo entre supervisor técnico e aluno-estagiário. Talvez essa seja a explicação mais coerente para o impasse. Justamente na questão em que os alunos acreditam ter inovado e até mesmo surpreendido, os professores apontam ações bastante limitadas. É fato que as expectativas desses professores quanto aos encaminhamentos das atividades pelos alunos não foram atendidas, porém essa insatisfação não foi exposta aos alunos, gerando frustração por parte do professor supervisor técnico quanto aos resultados dos trabalhos.

Sobre a questão da avaliação dos alunos em atividades de estágio, os supervisores técnicos ressaltam uma ruptura no processo. Eles preenchem fichas avaliativas, que são encaminhadas pelos professores supervisores da UEPG, contudo não mantêm contato direto com esses supervisores nessa etapa do trabalho. Eles afirmam não ter conhecimento da avaliação geral dos alunos-estagiários, bem como não lhes é dada a oportunidade de realizar uma avaliação conjunta das atividades na escola sob sua supervisão. Segundo esses professores, eles nunca ficam sabendo do resultado final.

A avaliação é uma fase importante do processo de construção da profissionalidade, pois nela são emitidos juízos, seja por parte do supervisor da UEPG, do supervisor técnico ou do próprio aluno, que precisam contribuir para um processo reflexivo de formação. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que esses professores apontam um aspecto importante a ser considerado pelos professores supervisores da UEPG, revelam que se sentem à margem.

É verdade que, se não participam da elaboração dos critérios para a avaliação, do apontamento das informações relevantes nesse período de atividades nas escolas, certamente terão dificuldade em contribuir no processo. Entendemos que essa questão precisa ser repensada por parte dos docentes da disciplina, pois são os professores supervisores técnicos que acabam acompanhando a quase totalidade das ações dos alunos nas escolas, porém o que compreendem ser um rendimento real, ou mesmo adequado para a formação, precisa ter parâmetros aceitos pelo professor supervisor de estágio, portanto a serem discutidos e propostos em conjunto.

A proposta da professora Sara de realizar uma avaliação com a presença dos alunos permitiria que essa atividade deixasse de ser uma atividade de professores sobre os alunos, passando a ser uma atividade de reflexão coletiva sobre a formação profissional. Essa proposta é muito interessante, pois não podemos esquecer que trabalhamos com alunos adultos.

Outro aspecto destacado é a falta de interação entre o estagiário e o professor durante os períodos de observação. Para o supervisor técnico que destacou esse ponto, essa iniciativa deve partir do aluno-estagiário, que deve esforçar-se para romper as barreiras entre ele e os demais professores. Da mesma forma, alguns alunos acreditam que é o professor que deve inseri-los em suas atividades e no ambiente escolar, pois temem ações invasivas. Aqui também constatamos, portanto, a falta de diálogo para equacionar uma questão que poderia parecer bastante simples, mas que compromete as ações no estágio, restringindo uma relação que deveria ser de interatividade.

As colocações dos professores sobre questões que antecedem o acordo pedagógico entre aluno e professor supervisor técnico trazem à tona problemas que precisam ser equacionados, pois podem ser determinantes para as aprendizagens desenvolvidas no estágio.

Identificando os estabelecimentos de ensino em que os alunos fizeram seus estágios, constatamos que todos são jurisdicionados à rede estadual de ensino do município de Ponta Grossa. Assim, a escolha³⁰ dos estagiários não incidiu sobre estabelecimentos da rede particular de ensino, não tendo havido sequer menção de um possível interesse. Nossa experiência como professora supervisora permite apontar algumas dificuldades impostas para os estágios nessas escolas, como a constante proibição de realização de atividades extraclasse; o excessivo controle sobre os planos de aula e suas abordagens; a imposição do cumprimento de itens de apostilas, restringindo a liberdade e a criatividade do estagiário, entre outros. Mas esses motivos não foram expressos pelo grupo. Queremos esclarecer que não há oferta das séries finais do Ensino Fundamental pela rede municipal, como também não há oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental pela rede estadual de ensino no município.

Foi de nosso interesse observar outros aspectos relativos à escolha, pelos alunos-estagiários, do estabelecimento, do(a) professor(a) supervisor da escola e da turma em que realizaram a docência. A legislação nacional indica que os estágios devem ser realizados com professores experientes. Como não apontam o perfil desse docente, acreditamos que a experiência se adquire com certo tempo de exercício profissional; contudo acreditamos que aspectos qualitativos, ligados à competência profissional do docente, devem ser utilizados como critério para a escolha desse formador, e não somente seu tempo de exercício profissional.

³⁰ Essa escolha é feita livremente pelo aluno-estagiário, contudo pode ter havido indicação por parte do professor de estágio da UEPG. Essa opção se dá para facilitar o acesso do estagiário a estabelecimentos que fiquem próximo de suas casas e/ou do trabalho.

Questionados sobre os critérios utilizados para a escolha da escola/colégio em realizarem o estágio, os alunos destacaram: proximidade de casa ou do trabalho (4); compatibilidade de horários (3); estabelecimento onde haviam estudado (2); acolhimento da escola (1); oferta do Ensino Fundamental à noite (1); amizade com o professor (1); e grande número de alunos (1). Alguns estagiários procuraram associar mais de um critério, ao escolher seu campo de estágio, e optamos por apresentar todos. Mas podemos observar que a proximidade de casa ou do trabalho foi o critério mais importante para o grupo analisado, o que evidencia a situação de trabalhador dos alunos de cursos noturnos. Isso não condiciona, mas pode influenciar escolhas incompatíveis com aquelas consideradas adequadas para a realização do estágio.

Outro aspecto importante é o processo de escolha dos professores supervisores técnicos. Para essa escolha, os alunos apontaram como critérios: compatibilidade entre seu tempo disponível e os horários das aulas (2); contato pessoal anterior com o professor (2); ser o professor o único a aceitar estagiário na escola (1); ter sido aluno da professora escolhida (2); bom desempenho profissional do professor (1); e sugestão da equipe pedagógica da escola (1). Verificamos que essas escolhas estão longe de cumprir as orientações da legislação, que prevê o acompanhamento, por parte dos estagiários, de professores experientes. Os professores que orientaram esses alunos podem ser bons profissionais, contudo esse não foi o critério mais utilizado para escolhê-los. Mais uma vez constatamos que a condição social do grupo e sua consequente disponibilidade para os estudos está condicionada por fatores externos à escola e à universidade.

Durante as entrevistas, um aluno-estagiário chegou a mencionar a recusa de dois docentes em receber estagiários, e uma aluna falou de escolas que não recebem bem os estagiários. Esse conflito, que acaba atingindo diretamente o estagiário, nada tem a ver com ele. É um conflito de papéis desempenhados pela escola fundamental e pelas instituições de ensino superior e da falta de corresponsabilidade na formação de novos docentes. As políticas educacionais instituem oficialmente essa parceria, porém não proporcionam condições favoráveis para que ela exista, e o professor da escola básica, já tão assoberbado de tarefas burocráticas e responsabilizado pela condição deficiente de aprendizado de seus alunos, não se vê responsável por mais essa função. A tão desejada integração ou cooperação entre universidade e escolas ocorre de forma bastante restrita. São instituições que funcionam em paralelo, no que diz respeito à formação inicial dos docentes de Geografia de nossa região.

Também questionamos os alunos-estagiários sobre os motivos que os levaram a escolher as turmas nas quais desenvolveriam suas atividades. Como exigência da disciplina, eles realizaram observações em diferentes séries do Ensino Fundamental, para posteriormente selecionarem uma turma para a qual ministrariam aulas, fariam um acompanhamento mais intensivo do professor e realizariam atividades diversificadas. Do grupo entrevistado, quatro alunos fizeram observações nas quatro séries do Ensino Fundamental II; três alunos realizaram observações em três séries do Ensino Fundamental; e somente um fez observações em apenas duas séries. As justificativas para não terem realizado observações nas quatro séries do Ensino Fundamental, como previsto, apontam problemas de horários, e um dos alunos alegou não ter recebido permissão dos demais professores da escola para participar de suas aulas.

Entre os critérios citados pelos estagiários para a escolha da turma, estão: turma interessada (3); conteúdo atrativo (3); respeito demonstrado para com o estagiário (2); afinidade (1); horário das aulas (1); maturidade dos alunos (1); pior turma (desafio) (1); alunos mais velhos (mais exigentes e críticos) (1). É interessante observar que dois aspectos predominam nas escolhas realizadas pelos estagiários. Um deles é o “comportamento da turma”, que influencia e até acaba determinando o sucesso ou não das atividades desenvolvidas em sala pelos estagiários, pois é importante considerar que é o exercício da profissão docente que permite ao professor desenvolver estratégias, regras, comportamentos que resultarão na gerência de turma para o bom andamento das aulas. Esses aspectos não foram desenvolvidos pelos estagiários, devido às condições próprias das atividades de estágio. Outro aspecto é o conteúdo, pois os alunos-estagiários acreditam que o domínio de conteúdo pode determinar o sucesso de suas atividades, portanto eles fazem, quando possível, a escolha de temas sobre os quais possuem mais conhecimento.

Ao tentarmos desvelar alguns dos aspectos que cercam o ingresso dos alunos no campo profissional, constatamos diversos fatores em jogo, os quais, neste caso, são reflexo principalmente da vida pessoal dos alunos, e que acabam determinando certas condições para seu desenvolvimento profissional.

Outras questões serão apresentadas na sequência, e nos permitirão realizar uma avaliação mais ampla do processo.

Ainda sobre as experiências de estágio, perguntamos aos alunos: “Como você avalia a tua experiência de estágio diante da proposta de ser professor(a)?” Das respostas geradas por esse questionamento, pudemos destacar três aspectos que tomam relevância na fala dos

entrevistados: o estágio como fator determinante para a escolha profissional; a condição de trabalhador e sua influência no estágio; e concepções de ensino ligadas ao paradigma processo/produto.

Todos os alunos consideraram que a experiência de estágio foi positiva. Alguns afirmam sua indispensável contribuição para a formação de professores. Porém remetem sua importância principalmente como elemento que determina a confirmação da escolha da profissão. Observemos o QUADRO 07.

<p>O ESTÁGIO COMO FATOR DETERMINANTE PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ É uma experiência muito importante. Eu acho que o estágio não deveria ocorrer a partir do terceiro ano do curso de Geografia, mas desde o começo, para o aluno identificar se realmente quer essa profissão. Gostei da experiência... para conhecer o que é realmente estar dentro de sala de aula, o que um professor realmente passa durante sua vida na instituição. (André) ✓ Acredito que o estágio serviu [...] para firmar que eu quero ser professora [...] me ajudou para eu ter convicção de que eu quero mesmo e vou ser professora. (Vanessa) ✓ Eu acho que a melhor forma de avaliar essa experiência de estágio é como um divisor de águas. Saber se é isso que você quer fazer ou não. (Fábio) ✓ Acho que o estágio é uma etapa bem importante, se não a mais importante, para a formação do professor, porque você vai estar em contato direto com o ambiente escolar. Então você tem de estar ciente de que é aquilo ali, se você quer ser professor. (Marcela)
<p>CONCEPÇÕES DE PROFESSOR LIGADAS AO PARADIGMA PROCESSO/PRODUTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Muito boa. Comunicação. Passar conhecimento, acredito que eles gostaram das minhas aulas, procurei fazer o melhor, tudo dentro do programa. Plano por plano, objetivo por objetivo, o que está, porque está. (Carlos) ✓ Bom, acho que foi um estágio em que eu pelo menos atendi às minhas necessidades ... ter visão de como um professor atua. Minha maior preocupação era mesmo com a questão do modo como eu iria aplicar o conteúdo e se eu ia conseguir passar para eles o que deveria, o que estava estipulado em pauta. (Maurício)
<p>A CONDIÇÃO DE TRABALHADOR E A INFLUÊNCIA NO ESTÁGIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ah, eu gostei, sabe. Tinha vezes que eu queria estar bem melhor para a aula, mas não tinha tempo, mas quando eu me formar vou viver para isso, daí é outra história. Só que como meu tempo é muito escasso... trabalhar... eu às vezes me preparava, mas senti que poderia melhorar muito mais, sabe, podia chegar lá muito melhor. (Amália) ✓ O meu estágio, eu posso dizer que não foi da forma como eu queria que tivesse sido. Achei que foi muito corrido. Não que eu deixei para última hora, mas estava muito preocupada em sair do meu atual emprego para poder fazer o estágio, eu não sabia se ia conseguir conciliar os horários. Eu não estava conseguindo encontrar um colégio que ofertasse o Ensino Fundamental à noite, então fiquei meio desesperada e fui deixando, deixando, e saiu meio corrido. (Simone)

QUADRO 07 – Avaliação da experiência de estágio pelos alunos-estagiários

Podemos destacar alguns aspectos evidenciados no relato dos alunos. O primeiro é que o valor atribuído ao estágio, seu sentido na formação inicial desse grupo é o de possibilitar uma escolha: a de ser ou não professor(a). Um dos alunos afirma que o estágio “é um divisor de águas”. Segundo esse grupo, essa escolha só ocorre a partir da vivência, das experiências no ambiente escolar, do contato direto com os alunos, no exercício (tutorado) da profissão. Daí podemos concluir que, nos dois anos iniciais da graduação, o aluno não encontra subsídios suficientes para realizar essa análise. De acordo com a proposta pedagógica do curso, no momento da realização do estágio os alunos já cumpriram grande parte das disciplinas de cunho pedagógico – como Didática, Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Técnicas de Pesquisa em Educação Geográfica e Psicologia da Educação –, e mesmo assim só conseguem definir sua opção pela profissão após o primeiro ano de estágio, isto é, ao final do terceiro ano do curso. Duas hipóteses podem ser consideradas aqui: ou as questões de educação trabalhadas nos dois primeiros anos da graduação não estão referenciadas na realidade escolar, e então teríamos uma prova da tão discutida dicotomia teoria-prática; ou as ações desenvolvidas não possibilitaram aos alunos a compreensão da prática profissional, fator que os levaria ao desconhecimento demonstrado nas entrevistas. Isso leva os alunos a defenderem a presença do estágio na primeira metade do curso, e não somente no terceiro e quarto anos. A Resolução CNE/CP N ° 01/2002 determina que a prática não fique restrita ao estágio, porém não indica que ela deva possibilitar aos alunos o contato com o campo de trabalho.

Outros dois alunos acabam revelando a concepção processo-produto que têm da formação inicial, e conseqüentemente dos estágios. Eles destacam o “passar conhecimento” e a “facilidade de falar em público” como condições e tarefas básicas do professor. O que nos preocupa é que, após três anos de graduação e experiências de estágio, ainda possa estar presente no repertório desses futuros professores a concepção de ensino como mera transmissão de conteúdos.

Nessas falas é notória a noção de profissionalidade intimamente ligada à ação docente marcada ou caracterizada pela transmissão oral. A vivência escolar desses alunos deixou impressa a marca da oralidade, forma característica de transmissão de conhecimentos utilizada pelos docentes. Mas esse é um aspecto bastante restrito, se pensarmos no papel do professor na atualidade e nos saberes necessários à docência. O candidato a professor acredita que gostar, ou mesmo ter facilidade na oratória é um critério essencial para ser professor.

Segundo Roldão (2007, p. 95, grifos da autora) “até fins da primeira metade do século XX – era socialmente justificada a associação da ideia de *ensinar* com a de passar conhecimento, de ‘professar’ o saber, de torná-lo público, de ‘lê-lo’ para os outros que não o possuíam.” Consideramos a habilidade oral importante no exercício da docência, porém não consideramos que essa habilidade deva ser utilizada como referência para a escolha profissional em questão. O ensinar ou ensinar algo a alguém na profissão docente se dá por meio de conhecimentos e habilidades bastante complexos em suas interações, que se distanciam do simples transmitir algo a alguém. Portanto é preocupante que ainda hoje os alunos saiam da experiência de estágio na escola básica tendo uma noção bastante limitada das condições essenciais para o exercício profissional da docência.

Outro aspecto preocupante é uma concepção de formação inicial como produtora de um profissional (concepção processo/produto), revelada através dessas informações, desconsiderando a existência e a importância do desenvolvimento profissional, como já nos alertou Garcia (1995). Trata-se aqui da falta de compreensão de que o profissional se constrói a todo o momento diante de sua temporalidade e do contexto onde atua.

Dois alunos também destacaram sua condição de trabalhador e as dificuldades que surgem a partir dela. Falam sobre a falta de tempo para preparar melhor suas atividades, ou sobre a dificuldade de tempo para realizar os estágios. Aqui novamente constatamos que o proposto pelo Parecer CNE/CP Nº 009/2001 nem sempre pode ser exigido. Esse documento adverte que o tempo dos estágios não devem ser curto e pontual, defendendo que “é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana”. O que podemos concluir é que a condição de trabalhador não só influencia na escolha da escola onde eles realizam estágios, mas também impossibilita o acompanhamento do trabalho do professor ao longo do semestre ou mesmo ano, precisando condensar essas atividades. Mas, acima de tudo, essa condição, como expressa uma das alunas, interfere na qualidade das aulas e materiais preparados, bem como no envolvimento necessário dos alunos neste período, podendo gerar experiências negativas ou ainda bastante limitadas para a formação profissional.

Em relação ao estágio propriamente dito, a ênfase sobre o estágio como fator de confirmação na escolha profissional revela uma compreensão bastante restrita dos propósitos pedagógicos dessas atividades na formação inicial, contudo revela uma experiência profissional real. Parece-nos que houve um choque de realidade e que a formação profissional passou a ser vista sob novos ângulos.

Alguns alunos relataram a aquisição de conhecimentos ligados ao exercício profissional e ao ambiente escolar. Porém muitas das experiências vividas por eles estão ligadas ao saber-fazer. A falta de experiência profissional torna essa questão importante, uma questão que precisa ser administrada, mesmo não sendo um vetor de maior relevância quando pensamos na função social da profissão. Contudo dominar e conhecer o livro de registro de classe, identificar dificuldades e necessidades da profissão e da escola, repensar os referenciais teóricos frente à realidade escolar são experiências importantes na formação inicial. Não podemos deixar de citar que esses alunos irão ampliar seus conhecimentos, pois ainda realizarão estágios no quarto ano do curso de graduação. No entanto chamou nossa atenção o fato de a maioria dos alunos não relatarem questões essenciais da construção de sua profissionalidade possibilitadas pelos estágios, levando-nos a acreditar que ainda não possuem compreensão sobre as dimensões da profissão e mais especificamente da profissionalidade docente. Fica uma interrogação: será que essas atividades de estágio têm possibilitado essa leitura?

Procurando ainda reconhecer a importância dos estágios, fomos ouvir o que os professores supervisores técnicos pensam sobre essa questão. Que aspectos se tornam relevantes para eles, ao refletirem sobre a importância dos estágios. Respondendo ao questionamento “Qual a importância do estágio curricular realizado pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG?”, os professores ressaltaram dois aspectos: a importância do contato com a realidade profissional, e a troca de experiências que existe nas relações estabelecidas pelos estágios.

(continua)

CONTATO COM A REALIDADE PROFISSIONAL

- ✓ Primeiro pelo contato que eu vejo que eles têm com a escola. Por que até então, lá na universidade eles têm a parte teórica, mas não têm esse contato mesmo. (Inácio)
- ✓ Ele é extremamente importante [...] o estagiário vai ter contato com a escola, com os alunos, vai conhecer a realidade da profissão. Então esse estágio tem que ser muito bem pensado por ele e pelo professor que vai estar junto com ele, tanto o professor da universidade quanto o professor da escola. (Sara)
- ✓ Eu acho importante, pois o aluno tem contato com a realidade da profissão e leva também coisas diferentes para os alunos da escola. (Rose)
- ✓ Ele é extremamente importante porque acaba proporcionando ao aluno-estagiário uma vivência do ambiente escolar. Ele acaba visualizando como é que funciona uma escola, como funciona uma sala de aula. Ele põe o estagiário um pouco mais próximo da realidade de uma escola. (Jorge)

A TROCA DE EXPERIÊNCIAS

- ✓ Eu vejo importância mesmo para a gente ter esse contato com eles, saber o que eles estão aprendendo, saber se isso está de acordo com o que a gente está ensinando aqui. Acho que tem uma troca de experiências. (Inácio)
- ✓ O estágio é extremamente importante na formação do professor e mesmo do aluno-estagiário. Para ambos é uma aprendizagem. (Davi)

CONCEPÇÕES DE ENSINO LIGADAS AO PARADIGMA PROCESSO/PRODUTO

- ✓ É um treinamento que possibilita ao aluno-estagiário vivenciar aquilo que aprendeu na faculdade. É aplicar teoria à prática. É através do estágio que o acadêmico vê como realmente a Geografia acadêmica é aplicada em sala de aula. (Francisco)

O ESTÁGIO COMO FATOR DETERMINANTE PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL

- ✓ Acho muito importante porque eles têm que ver [...] é ali que eles decidem a profissão deles, se vão ser aquilo que estão realmente fazendo, o curso. (Rose)

QUADRO 08 – A importância do estágio curricular na ótica dos professores supervisores técnicos

O quadro acima permite visualizar as concepções dos professores supervisores técnicos quanto às possibilidades ofertadas pelo estágio. Todos eles, assim como os alunos, entendem que o estágio é importante. Segundo a maioria desses docentes, essa importância está no contato com a realidade prática profissional que o estágio privilegia. Está implícito na fala desses professores que a universidade proporciona conhecimentos teóricos, contudo é a vivência escolar que vai tornar o sujeito um(a) professor(a).

A palavra que toma destaque na fala dos docentes é “realidade”. Também compreendemos que não é possível captar a complexidade e a polissemia dos fenômenos educativos somente a partir de estudos teóricos. Sendo o ensino uma atividade prática, é essencial a inserção dos alunos no ambiente escolar para o conhecimento, a compreensão e a interpretação dos processos educativos que se configuram no ambiente escolar.

Pérez Gómez (2007a, p. 81) ao tratar da importância de compreender a escola para nela intervir, destaca:

a vida da sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem, tanto na estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem. Cada uma dessas formas e modos distintos de ser cria a possibilidade de novos esquemas de conhecimento, novas formas de compreensão e novas perspectivas de intervenção.

Os professores reconhecem a importância da atuação ou da experimentação para a construção da identidade profissional desses alunos. Eles demonstram ainda preocupação com possíveis simplificações das relações existentes, destacando assim o valor da prática e dos estágios na formação profissional. Contudo é essencial pensarmos em como essa prática deve ser orientada, conduzida, para se formarem profissionais autônomos e conscientes de suas ações.

Isabel Alarcão (1996, 2001, 2005, 2007), que realiza estudos sobre formação de professores em Portugal e no Brasil, e investiga a problemática que envolve a formação de professores, especialmente durante o estágio, defende a “epistemologia da prática”, proposta desenvolvida por Schön como modelo para a formação de professores reflexivos³¹. Para Alarcão (1996), o pensamento reflexivo é uma capacidade que precisa ser desenvolvida, pois não aflora espontaneamente, o que requer condições favoráveis para seu desenvolvimento.

Alarcão (2005, 2007) considera profícua a proposta de Schön de formação de um *practicum* reflexivo, do aprender fazendo e da retomada do conceito de epistemologia da prática nos campos de estágio e, conseqüentemente, em toda a formação de professores. A proposta de formação do professor reflexivo estimula a consciência da identidade profissional e de seu desenvolvimento. Também no estágio, se conduzido pelo processo de reflexão-na-ação, os alunos constatariam que o real não é uma circunstância passível de aplicações de técnicas pré-determinadas, o que estimularia o desenvolvimento de novos raciocínios, no desejo de resolver as questões que surgem na prática profissional e que não podem ser previstas.

Para Alarcão (2001, p. 23), a racionalidade que impregna a ação do professor é dialógica, pois “no seio da escola a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas.” Essas interações demonstram o vínculo estreito entre professores e o contexto escolar, e é nesse sentido que a autora fala também da responsabilidade da escola em criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

Pimenta e Lima (2004) defendem a fertilidade da perspectiva de formação de intelectuais críticos e reflexivos para a realização do estágio como pesquisa ou da utilização de pesquisas em estágios. Considerando a educação como prática social, as autoras tratam da importância da interpretação do real como ponto de partida dos cursos de formação de professores, para contribuir no processo de profissionalização dos alunos. Afirmam que o

³¹ A autora referencia Schön e Zeichner, que, apoiados nos conceitos de reflexão de John Dewey, exploram modelos de formação reflexiva.

estágio é ao mesmo tempo teórico e prático, contrapondo-se aos reducionismos de práticas instrumentais que o consideram teórico ou prático. Segundo as autoras, o saber docente nutre-se das teorias da educação.

As autoras consideram que “o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade.” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45). As autoras afirmam que a práxis só ocorre no exercício da docência, e que o objetivo do estágio curricular é permitir ao aluno-estagiário compreender a complexidade das práticas institucionais, mantendo um diálogo com a realidade, para posteriormente inserir-se nesse espaço como profissional. Dessa forma, afirmam que o estágio se constitui em uma atividade teórica.

Pimenta (2002) afirma que a identidade profissional dos alunos deve se construir a partir dos saberes da docência, e não pautada em atividades, preocupando-se com os reducionismos de práticas instrumentais e criticistas.

Piconez (2005), ao fazer uma investigação sobre a prática de ensino e o estágio supervisionado, fala da prática da reflexão, apoiada nos conceitos de prática e práxis apresentados por Vásquez. A autora afirma que a prática reflexiva tem

contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorizações que podem acabar transformando aquela prática primeira. (PICONEZ, 2005, p. 25).

A autora acredita que a prática da reflexão a partir do estágio possibilita que o futuro professor perceba os problemas que permeiam o real, constatando o imprevisível e o improvável, demonstrando que não é possível uma programação *a priori*. Defende que o conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios deve favorecer a reflexão sobre a prática, possibilitando a reconstrução de teorias que permeiam o trabalho do professor.

Piconez (2005, p. 25) afirma que a prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, é “um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira”.

Tanto os professores supervisores técnicos quanto os autores citados demonstram que o contato do professor em formação com a realidade escolar é imperativo, contudo é essencial destacarmos que concordamos com Alarcão, Pimenta e Lima e Piconez quanto a serem são as posturas reflexivas diante da realidade o que pode favorecer a formação de um perfil profissional autônomo.

A troca de experiências, citada por dois supervisores técnicos como aspecto favorável aos estágios, aliada à crítica anteriormente desenvolvida sobre a falta de inovação nas conduções teórico-metodológicas das atividades realizadas pelos alunos, pode revelar um caminho para o fortalecimento das relações estabelecidas entre alunos-estagiários e professores supervisores técnicos. Se buscarmos intensificar essas relações de trocas, atendendo às necessidades dos supervisores técnicos por meio das ações dos alunos, podemos fortalecer a colaboração dos estágios na formação continuada desses professores.

Outro aspecto também apontado em relação aos estágios é a concepção de ensino ligada ao paradigma processo-produto, à qual alude o professor Francisco, ao considerar o estágio como um treinamento e, conseqüentemente, o professor como um aplicador de teorias. Esse professor “reduz a análise da prática educativa às condutas observáveis [...] perde-se o significado dos processos reais de interação” (GÓMEZ, 2007a, p. 71). A complexidade da realidade social, da escola e de sala de aula não pode ser reduzida a questões instrumentais, portanto o estágio não busca treinar futuros professores, mas promover sua interação com o ambiente escolar, favorecendo atitudes de compreensão, reflexão, reconhecimento, além de promover o desenvolvimento de habilidades fundamentais na formação da profissionalidade docente.

A professora Rose destaca um dos aspectos que tomaram relevância na fala dos alunos e que também já discutimos anteriormente: o estágio como fator determinante da escolha profissional.

Tanto a concepção de estágio da professora Rose quanto a do professor Francisco demonstram que a universidade não se fez entender quanto aos objetivos e propósito dos estágios para a formação de professores. Isso é revelado pelos supervisores técnicos, ao criticarem a falta de clareza, para eles, da proposta de estágio. É uma questão relevante que se torna um indicativo para mudanças, e que pode ser equacionada a partir de um diálogo mais estreito entre os professores supervisores da UEPG e os professores supervisores técnicos da escola básica. Não pode ser uma ação da universidade sobre a escola, se queremos uma

contribuição qualitativa de todos os envolvidos nos estágios, mas precisam ser estabelecidas ações conjuntas em benefício da formação de professores.

Os estágios supervisionados do curso de licenciatura em Geografia da UEPG seguem a normatização fixada pela Resolução CNE/CP N° 1/2002 e CNE/CP N° 2/2002 do Ministério da Educação, conforme exposto no projeto pedagógico do referido curso, no que tange à atribuição de carga horária as disciplinas, à sua alocação no quadro curricular, e ao estabelecimento de competências para conduzir os trabalhos.

O modelo apresentado pela legislação atual ampliou a carga horária de práticas (incluindo também os estágios) nos currículos de formação de professores. Isso pode ser considerado extremamente positivo, se a prática for utilizada como contexto gerador de saberes, experiências, habilidades e se for compreendida, na proposta do curso, como um elemento fundamental para a profissionalização dos alunos. Entretanto fica a preocupação sobre a amplitude que toma a proposta de trabalho por competências, pois não procedemos à análise dos projetos das áreas do conhecimento. As reflexões apresentadas por Ramos (2006) sobre as dimensões conceituais, sociais e experimentais advindas do modelo de qualificação para o trabalho fornecem-nos parâmetros para a análise de quais dimensões estão priorizadas no padrão de profissionalização adotado para a formação do professor de Geografia na UEPG. Nossa defesa é de que os saberes disciplinares, a racionalidade dialógica e o desenvolvimento de posturas profissionais reflexivas favorecem a formação intelectual e política de professores.

A legislação incentivou a separação das habilitações de bacharelado e licenciatura, possibilitando a criação de um projeto voltado às necessidades formativas do professor, o que consideramos um avanço. Contudo essa medida não levou à configuração de um curso de formação de professores gestado com essa finalidade. O que observamos foram adequações do modelo anterior realizadas para atender às exigências postas pela legislação. Questões de fundo, como o compromisso das disciplinas específicas com a formação do professor e sua integração com as disciplinas didático-pedagógicas, não estão expressas no Projeto Pedagógico do curso.

A prática tem ganhado novos sentidos na profissionalização docente, a partir de diversas pesquisas que revelaram suas possibilidades formativas. A constituição da consciência da prática é tarefa que o estágio precisa colocar como centralidade para suas ações. Esse processo permite a formação de profissionais autônomos e reflexivos, pois o

ingresso na profissão colocará esses sujeitos em meio a processos que ele precisará reconhecer, analisar e interpretar para interferir com responsabilidade e consciência. A reflexividade ganha expressão nessas ações.

Constatamos que os alunos-estagiários compreendem os estágios como uma experiência significativa em seu desenvolvimento profissional. Isso deriva do fato de que as atividades são organizadas em ambiente real de trabalho, na experimentação do exercício profissional, mesmo que permanentemente tutorado. As atividades estavam sob a orientação e supervisão semidireta de professores supervisores da UEPG e sob a supervisão direta dos professores da educação básica. As atividades desenvolvidas nas escolas foram consideradas adequadas, tanto pelos professores supervisores técnicos, quanto pelos próprios alunos.

Verificamos, por meio das atividades desenvolvidas, que o estágio priorizou o contato dos alunos da licenciatura com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em salas de aula, contudo identificamos ações que buscaram inseri-los em diferentes atividades da função de professor, o que consideramos extremamente positivo. Não houve menções sobre atividades de pesquisa promovidas pelo estágio.

Os problemas identificados pelos professores supervisores técnicos em relação à organização e condução do estágio referem-se principalmente à participação restrita que têm na proposição das atividades, no conhecimento sobre o desenvolvimento das mesmas e na avaliação dos alunos-estagiários. Porém, eles apontam que o valor do estágio está no contato que ele possibilita com a realidade profissional, bem como na troca de experiências que ele permite. É justamente nesse último aspecto que acreditamos ser possível fortalecer a parceria com os professores da escola básica, para o que será necessária uma atenção maior quanto a suas expectativas e necessidades em relação a conteúdos, materiais e metodologias que podem subsidiar suas ações, como apontado.

Os alunos também atribuem importância ao estágio pelo contato que ele proporciona com a realidade profissional, contudo dão destaque ao fato de a experiência de estágio servir para referendarem ou não a escolha profissional. A decisão sobre a escolha profissional já poderia ter sido tomada, se os alunos tivessem oportunidades anteriores de conhecer melhor a prática profissional, o que possibilitaria que os alunos desenvolvessem seus estágios tendo como o centro de suas preocupações o desenvolvimento da profissionalidade docente. No início do quarto e último ano do curso, época em que as entrevistas foram realizadas, constatamos que esses alunos ainda estavam preocupados em saber se queriam ser professores.

A partir dessas constatações, acreditamos que o estágio é uma atividade teórico-prática, mesmo que realizada em condições especiais, decorrentes de sua configuração própria. As experiências vividas pelos alunos-estagiários nas escolas colocaram-nos em exercício profissional, sujeitos às normas e determinações das instituições nas quais se inseriram, sendo corresponsáveis pelas relações interpessoais estabelecidas com os alunos, bem como por suas proposições pedagógicas. Durante essas experiências, são mobilizados diferentes saberes, que, integrados, possibilitam a ação educativa. É evidente que não podemos deixar de reconhecer os limites dessas ações, que foram expressos por alunos e professores em seus depoimentos e também podem ser constatados na proposta de estágio efetivada, porém sua validade é inquestionável no sentido de possibilitar o reconhecimento e desenvolvimento de saberes essenciais ao exercício profissional. É na prática que os significados despontam.

4 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM GERADA EM ATIVIDADES DE ESTÁGIO CURRICULAR

Nesta seção apresentaremos, após tratamento reflexivo, as concepções dos alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG do período noturno, sobre alguns aspectos ligados à construção de sua profissionalidade durante os estágios realizados em turmas do Ensino Fundamental (quinta a oitava séries). Apresentaremos ainda as concepções dos professores supervisores técnicos de estágio sobre sua contribuição na formação inicial desses alunos, bem como suas considerações sobre o estágio.

As representações de alunos e professores serão analisadas a partir de duas categorias que nos permitem destacar pontos significativos desse processo: os saberes docentes e o *habitus* nas práticas educativas. Esses aspectos serão tratados como questões subjacentes ao desenvolvimento da profissionalidade desses alunos.

O saber docente por nós investigado abrange questões relativas às aprendizagens consolidadas pelos alunos da licenciatura nas experiências de estágio, durante sua formação inicial. Essa categoria é conduzida essencialmente pelas concepções que os alunos-estagiários têm sobre os saberes da docência, tendo como parâmetros de análise o curso de graduação que frequentavam e as experiências de estágio em escolas. Incluímos ainda nessa categoria o posicionamento dos professores supervisores técnicos sobre quais conhecimentos são importantes para o exercício da docência, pois acreditamos que a orientação dada aos alunos-estagiários está calcada nessa compreensão.

Elegemos os saberes docente para analisar parte das informações obtidas, a partir da relevância que essa categoria apresenta no processo de formação de professores, com ênfase em aprendizagens ocorridas na prática. Gauthier (2006a) afirma que a formalização de saberes não só é parte da profissionalização docente, mas é uma das dimensões que compreende a construção da profissionalidade dos professores. Neste sentido, a aquisição de saberes, tanto teóricos quanto práticos, tem relevância na formação inicial dos alunos aqui investigados. A proposta dessa categoria surge *a priori*, quando da elaboração dos objetivos desta tese, bem como tomou destaque nas preocupações apontadas pelos alunos-estagiários e pelos professores supervisores técnicos.

Já o *habitus* nas práticas educativas expressa o reconhecimento de princípios que não são transmitidos por meio de ensinamentos científicos e técnicos na academia, mas construídos a partir deles, na práxis profissional. Esse domínio individual, e ao mesmo tempo coletivo, por se tratar de um repertório de ações reconhecidas pelo grupo profissional, torna-se objeto de interesse dos alunos-estagiários, que buscam consolidar aprendizagens sobre a prática docente por meio de observações e interações com os professores da educação básica. Essa categoria ganhou expressão nos depoimentos dos colaboradores desta pesquisa, pois eles reconhecem a existência de um repertório de ações legitimado na profissão e passível de ser ensinado/aprendido durante os estágios práticos. Essa categoria também revela a importância de um professor supervisor nas experiências de estágio, que, detentor desse repertório de ações, pode transmiti-lo, legitimando o ingresso desses alunos no campo profissional.

As informações obtidas durante as entrevistas expressam-se com mais ênfase nessas duas categorias, as quais permitem compreendermos as dimensões da profissionalidade docente desenvolvidas pelos alunos durante o estágio curricular. Dessa forma, iniciaremos nossas reflexões pelo conceito de profissionalidade docente, buscando subsídios para as análises que seguirão.

4.1 REFLEXÕES ACERCA DO CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O ensinar, mesmo em seu sentido mais restrito, o de transmitir algo a alguém, tem sua gênese nos pequenos agrupamentos humanos que surgiram nos primórdios da civilização. Mas a formalização do ensinar surge com grupos religiosos, que segundo Nóvoa (1995a) construíram um corpo de saberes, de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos para o ofício docente, ao longo dos séculos XVII e XVIII. Desde então, tanto a profissão quanto o ensino vêm sendo reordenados em decorrência de necessidades e exigências sociais, bem como de estudos realizados em diversos campos, como o psicológico, o sociológico, o histórico e o pedagógico.

Porém a configuração da profissão docente em séculos anteriores não impediu que até os dias atuais seu estatuto fosse questionado, a partir do que se considera socialmente uma profissão. Na década de 1990, intensificaram-se no Brasil as discussões sobre essa profissão, partindo ainda da ambiguidade que a denominação “profissional” tem promovido, resultando

em amplos debates sobre a profissionalização docente. Esses debates trouxeram à tona reflexões e críticas sobre os vários processos que envolvem a profissão de professor.

Dentre eles destacamos as discussões sobre a profissionalização³² docente, que segundo Gauthier (2006a, p. 167) “designa un proceso que consiste, por una parte, en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y, por otra, en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad.” Essa busca de reconhecimento profissional, de *status*, inscreve-se no que é denominado profissionalismo, que segundo Contreras (2002) revela uma resistência à perda de qualidade, de prestígio profissional. Outro conceito em destaque, que corresponde diretamente ao processo de profissionalização docente, é o de profissionalidade. A esse conceito os autores atribuem diferentes dimensões, porém sempre correspondendo às características específicas de uma determinada profissão, resultantes de sua construção social.

A reflexão sobre a profissionalização docente, incluindo a profissionalidade e o profissionalismo, busca contribuir para o desenvolvimento de um profissional consciente de suas ações e intenções, e que tenha seu papel social reconhecido. No entanto muitos teóricos da educação vêm alertando para o sentido ambivalente que esses fenômenos podem apresentar, pois são utilizados comumente em discursos oficiais como mecanismos de controle do processo educativo.

Contreras, apoiado em reflexões apresentadas por Smyth (1991), cita como exemplo desse processo a participação e a decisão colegiada de docentes que ocorrem em períodos de reformas e que, segundo os autores, nada mais são que a intensificação do trabalho do professor, mascarada por esquemas e estruturas de racionalização regulamentadas pela administração. Esta, por sua vez “define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a sequência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem ‘profissionalmente’ o trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 67, grifo nosso).

No ensino, introduziu-se a “gestão científica” como modelo de condução dos processos, o que gerou sua progressiva racionalização e controle do trabalho dos professores. Estes deixaram de ser produtores de conhecimento, perderam o poder de intervenção e decisão no planejamento de ensino, e passaram a ser aplicadores de programas curriculares pré-determinados por “especialistas”. Separaram-se as fases de concepção e execução,

³² Nesse debate inserem-se ainda questões relativas à proletarização docente, que trata da racionalização, desqualificação do trabalho docente e sua relativa perda de autonomia, colocando em questão a condição de profissional ou semiprofissional dessa categoria.

desqualificando a profissão, promovendo o individualismo e a intensificação do trabalho, o que gerou um processo de desqualificação intelectual, resultando na perda de autonomia dos professores na realização de seu trabalho.

O Estado, ao propor a participação de professores em discussões curriculares, utiliza-se da ideia de profissionalismo como meio de gerar “compromisso” por parte dos professores, estimulando-os a realizarem trabalhos “voluntários”. Cria-se a falsa ideia de sua capacidade de intervenção nas diretrizes educacionais, pois os limites impostos passam despercebidos diante do acréscimo de tarefas.

Também Zeichner (1993), ao falar sobre o movimento reflexivo, que nas últimas décadas tem ocorrido no ensino, alerta para o que chama de “ilusão da reflexão”, apontando algumas características do modo como a noção de professor reflexivo tem sido utilizada nos EUA. O autor afirma que muitas vezes esse movimento contribui para auxiliar os professores a imitarem as práticas sugeridas por investigações realizadas em outros campos. Cita como exemplo o mecanismo da avaliação de professores. Ele aponta ainda a tendência de centrar a reflexão dos professores apenas em suas práticas e em seus alunos, excluindo seu envolvimento em questões mais amplas, como as das condições sociais do ensino, que influenciam diretamente seu trabalho. O autor enfatiza que se fala pouco da reflexão enquanto prática social, pois a insistência recai no processo reflexivo individual sobre a docência.

Sem a intenção de minimizar ou desvalorizar as questões postas até aqui, e que se relacionam estreitamente à profissionalização docente, nosso interesse nesta pesquisa é olhar atentamente as questões que envolvem a construção da profissionalidade do professor, que é desenvolvida nas ações desencadeadas pela disciplina de Estágio Supervisionado de Licenciatura em Geografia, bem como se destacam nas atividades de estágio curricular. Essas aprendizagens são alimentadas pela relação direta do professor da escola básica com o aluno-estagiário. Porém temos plena consciência de que a profissionalidade inscreve-se em um processo bem mais amplo, como apontamos anteriormente, o da profissionalização docente.

Durante a formação inicial começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno-estagiário, a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho. Ao longo da vida profissional, esses conhecimentos vão sendo construídos e reconstruídos no exercício da profissão, o que imprime a eles um caráter de constante transformação.

Todas essas ações são inerentes ao desenvolvimento da profissionalidade, que apresenta as seguintes dimensões, segundo Gauthier (2006a): necessidade de formalização dos saberes que correspondem à prática do ofício docente; condição de mobilização desses saberes diante de contextos escolares, isto é, em situações específicas de ensino no exercício profissional (o autor explica que essa dimensão não se constrói apenas na formação inicial, mas também na formação contínua); constituir-se em um processo de aprendizagem contínuo; eficácia e eficiência, pois não basta saber-fazer (eficácia), é preciso saber-fazer dentro de uma rede de obrigações (eficiência); por último, o compartilhamento de experiências entre os atores.

Essas dimensões evidenciam que a formação inicial não torna a profissionalidade um produto acabado, mas pode fornecer seus fundamentos e diretrizes para que os profissionais, em seus ambientes de trabalho, possam construí-la e reconstruí-la diante de sua temporalidade e de seus contextos sócio-culturais. Dessa forma, os cursos de formação de professores têm um importante papel em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes que constroem com seus alunos. Mas, acima de tudo, eles têm a responsabilidade de formar profissionais autônomos, conscientes e capazes de conduzir sua formação profissional.

Nessa perspectiva, a concepção de desenvolvimento profissional defendido por Garcia (1995) apresenta coerência com os argumentos apresentados. O autor concebe a formação de professores como um *continuum*, concepção que implica uma forte inter-relação entre a formação inicial e a formação permanente dos professores. Ele defende que o conceito de “desenvolvimento profissional” dos professores rompe com posturas tradicionais, valorizando o contexto em que o professor se insere, bem como a organização institucional, colocando tanto o professor como a instituição sempre voltados para a mudança.

A profissionalidade está em permanente construção, mas precisa ser reconhecida para ser administrada pelo docente, para que, consciente de sua ação prática, ele possa conduzir a construção de seus saberes e de seu saber-fazer no contexto sociocultural em que está inserido como profissional e a partir de produções teóricas que sustentem seus pontos de vista. A ação docente é concretizada no ato de ensinar, e validada pelo saber ensinar. Nesse sentido, ensinar configura-se

[...] como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos de *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a *alguém* (o ato de ensinar só se atualiza nesta segunda transitividade

corporizada no destinatário da ação, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar) (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifos da autora).

A autora fala ainda da ação de ensinar a partir do domínio seguro de um saber profissional que é recriado diante de cada situação, em cada ato pedagógico. A complexidade do ato de ensinar revela a amplitude da profissionalização/profissionalidade docente. Com isso, destacamos também o compromisso que deve ser assumido com responsabilidade (ética) pelas instituições de formação (inicial e continuada), pelas instituições de ensino básico e por gestores educacionais (Estado, conselhos, legisladores, sindicatos). Destacamos ainda o papel do estágio e seu compromisso em promover a integração dos alunos da licenciatura com as escolas de educação básica, buscando assim aproximar-se das condições reais de trabalho do professor. Segundo Gauthier (2006a), uma formação profissionalizante baseia-se na cooperação, com o objetivo de se criarem condições para a aprendizagem de competências profissionais.

Contreras (2002) aponta outras perspectivas, afirmando que a valorização profissional dos professores, no contexto da profissionalização docente, dar-se-á a partir da defesa dos valores profissionais, bem como da autonomia profissional, considerando a natureza específica do trabalho educativo. Dessa forma, o fortalecimento da profissionalidade é indicado como caminho para a defesa da profissionalização docente. O autor aponta como valores indiscutíveis na profissão docente a autonomia, a responsabilidade e a capacitação.

Apoiado nos conceitos de profissionalidade apresentados por Hoyle e Sacristán, Contreras afirma que ela não se refere apenas ao desempenho do trabalho de ensinar – crítica que faz ao conceito dado por Sacristán e que apresentaremos na sequência –, mas envolve os valores e as intenções que se almejam na profissão. Para Contreras (2002, p. 74, grifos do autor) “a profissionalidade refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”. Porém ele destaca que essas qualidades não se prestam a esboçar os quesitos de um bom ensino, mas proporcionam aos professores condições para que realizem um bom ensino.

Nessa perspectiva, é a forma como concebemos o ensino e as finalidades que atribuímos a ele que vão determinar suas qualidades profissionais. Está posto um conflito a partir da relação dialética entre a qualidade da atuação profissional compreendida pelos professores (as atitudes e habilidades concretas validadas pelos membros da profissão) e o que é tido como exigência social e mesmo institucional e administrativa para a prática docente.

Esse conflito, que permeia as profissões que tratam do social, precisa ser gerido a partir de bases consistentes, que se apoiem na ética, na cultura e no conhecimento.

Contreras (2002), ao colocar como central a discussão sobre a autonomia docente, aponta três dimensões para o desenvolvimento da profissionalidade, vendo-as como interdependentes. A primeira é a obrigação moral – na atividade docente, o(a) professor(a) tem um compromisso com o desenvolvimento pessoal de seus alunos. Esse desenvolvimento vai além dos saberes do conteúdo que trabalha, pois o professor influencia, a partir de sua prática educativa, a formação de valores, concepções e pontos de vista dos alunos. Sentir-se comprometido com o desenvolvimento de um bom ensino gera obrigação moral. E, ao desenvolver a consciência moral sobre seu trabalho, o professor cultiva a autonomia como valor profissional.

Uma segunda dimensão é o compromisso com a comunidade – o autor destaca que a prática profissional impõe responsabilidade pessoal aos professores, mas a educação é uma função posta, portanto responsabilizada publicamente. É preciso reconhecer a participação real que a comunidade deve exercer em relação à educação, o que não exclui a autonomia docente. É necessário reconhecer e entender a dimensão social e política da educação, para que os conflitos entre os diferentes agentes sejam mediados, e dessa forma a escola cumpre sua missão.

A terceira dimensão da profissionalidade refere-se à competência profissional. Para o autor, a competência profissional precisa ser coerente com a obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade. Essa competência não se limita ao conhecimento disponível, mas exige intelectualidade que possibilite ampliar e desenvolver esse conhecimento, buscando compreender os fatores de determinação da prática educativa.

A competência profissional não deve ser restrita a aplicações e saberes técnicos de recursos didáticos. Contreras (2002, p. 83) afirma que “temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas”. Essas competências não se limitam a questões puramente teóricas, mas também abrangem o afeto, a sensibilidade, a intuição, a improvisação, postas em jogo nas relações dentro e fora de sala de aula. A partir da competência profissional é que se desenvolve o compromisso ético e social na profissão.

Essas dimensões demonstram que o sucesso das ações empreendidas pelos professores em sala de aula resulta de compromissos estabelecidos com os contextos educacionais e sociais que ultrapassam os muros escolares. Já as dimensões apontadas por

Gauthier (2006a), e citadas anteriormente, revelam especificidades da ação docente quanto ao compromisso dos professores com o desenvolvimento de saberes, habilidades e capacidades voltados a um bom desempenho profissional. Dessa forma compreendemos que o trabalho realizado por professores resulta de ações que atingem várias dimensões, as quais precisam ser integradas por eles para a realização de um bom ensino.

O compromisso ético de que trata Contreras também é defendido por Sacristán, que enfatiza a necessidade de se estabelecerem as bases morais da profissionalidade docente, além de cultivar competências pedagógicas e culturais. Para Sacristán (1999, p. 46), “os controles éticos são próprios e necessários no caso de profissões cujas ações têm conseqüências morais, e mais ainda, se devem tomar decisões arriscadas”. Portanto fica claro que para ele a profissionalidade não se dá apenas com base em conhecimentos.

A profissionalidade é compreendida por Sacristán (1995, p. 65) pelo “que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Esse autor afirma que a profissionalidade está em permanente elaboração, segundo o momento histórico e a realidade social em que a escola está inserida. Entendemos que o autor dá destaque às atribuições mais imediatas do fazer docente na concepção de profissionalidade, contudo os valores éticos e morais são defendidos por ele quando trata do compromisso profissional do professor, o que os tornam essenciais para a profissão.

As elaborações teóricas apresentadas permitem concluir que a profissionalidade refere-se ao que é específico da ação docente, mas essa especificidade atinge grande amplitude, ao considerarmos os contextos determinantes da prática profissional. Ela exige posturas éticas do professor, que, ao aceitar ou propor as bases morais da ação docente, responde por seu posicionamento político em relação à razão por que ensinar. Reconhecemos ainda que a busca pela profissionalização passa pela construção de uma profissionalidade competente, responsável e comprometida socialmente.

Nesse contexto, queremos esclarecer que as reflexões a seguir referem-se à construção da profissionalidade na formação inicial dos alunos colaboradores desta pesquisa, e, apesar de apresentarem aspectos específicos, pontuais ou mesmo restritos diante das questões que envolvem a prática profissional de professores, são elementos importantes desse processo, que começa a ser gestado na formação inicial e traz repercussões no desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor.

As entrevistas realizadas com os alunos-estagiários e professores supervisores técnicos permitiram-nos refletir sobre a relação formativa estabelecida entre eles. De posse das informações, realizamos associações para discutir alguns aspectos que, em nosso entendimento, foram contundentes na fala dos alunos e dos professores. Todos os apontamentos conduzem a questões da formação de professores ligadas aos saberes, técnicas, posturas e atitudes da ação docente, o que nos leva a buscar o conceito de profissionalidade para ancorar nossas reflexões.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Discutiremos as informações prestadas pelos alunos a partir de duas categorias – saberes docentes e *habitus* na prática docente –, que, a nosso ver, expressam as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, possibilitando reflexões conjuntas e pontuais sobre as experiências de estágio. Essas experiências, vistas em sua totalidade, possibilitam a leitura da construção da profissionalidade docente desenvolvida pelos candidatos a professores. Com isso, também é possível fazer uma análise do papel dos estágios na formação inicial desse grupo.

Para configurar as referidas categorias, valemo-nos de outras de menor amplitude, que nos auxiliam a compreender os diversos aspectos abordados durante as entrevistas.

4.2.1 Saberes docentes

Ao tratar dos saberes que envolvem a docência, estamos tratando de um aspecto fundamental, que é a competência profissional. Essa competência pode ser compreendida como o “saber fazer bem”, definição apresentada por Rios (2006) e que abrange as dimensões técnicas e ético-políticas que permeiam a ação profissional. A autora considera que o saber e o

saber-fazer fazem parte da dimensão técnica da competência profissional, que se refere ao domínio do conteúdo e das técnicas/estratégias necessárias para atingir os objetivos correspondentes a conteúdos e procedimentos de ensino. Contudo o “bem” se refere à dimensão política da ação educativa, que necessariamente tem como mediadora a ética, não se limitando ao caráter moral do ensino.

Acreditamos que os saberes, as técnicas, nosso posicionamento ético e político são dimensões de nossa prática profissional, e que um profissional competente é aquele que reconhece essas dimensões e atua conscientemente sobre elas. Até mesmo ao definirmos e organizarmos os conteúdos, optando por certos direcionamentos, tornamos presente a ética em nossa profissão. Dessa forma, fica evidente que, para ser um bom professor, não bastam boas intenções. Rios (2006) defende que é preciso recuperar o caráter dialético da dimensão técnica e política, e esse trabalho passaria necessariamente pela mediação da ética.

As dimensões da profissionalidade docente apresentadas por Gauthier (2006a), e descritas anteriormente, apontam para a necessidade de formalização dos saberes da docência e resgatam o sentido de eficiência no trabalho docente, o que acaba por ampliar a dimensão técnica que pode ser atribuída a eles. Sacristán (1999) também defende o estabelecimento das bases morais da profissionalidade docente, na medida em que a ação docente tem consequências morais. Assim, é possível concluir que os saberes que envolvem a docência não se restringem ao domínio de conteúdos e estratégias de aplicação, mas são saberes que tomam sentido a partir de contextos sócio-culturais, fundados em valores socialmente definidos para a profissão.

A partir desses pressupostos buscamos analisar as colocações dos alunos e professores supervisores técnicos, apoiados em algumas questões realizadas nas entrevistas, sempre valorizando a singularidade das opiniões sobre os aspectos destacados por eles, sem, contudo, deixar de reconhecer o inter-relacionamento existente ao tratarmos dos saberes da docência na construção da profissionalidade deste grupo. Nossas reflexões estão pautadas nas respostas fornecidas para as seguintes questões: “Que conhecimentos você acha necessários para ser professor(a)?”, dirigida aos alunos e professores supervisores técnicos; “Que necessidades você sentiu no período de planejamento das aulas e de docência durante o estágio?” e “Diante da experiência de estágio, como você avalia o curso de Licenciatura em Geografia?”, dirigida somente aos alunos.

4.2.1.1 Conhecimentos necessários para ser professor

“Que conhecimentos você acha necessários para ser professor(a)?” A partir dessa questão, buscamos compreender as concepções dos alunos e professores da educação básica sobre a prática docente, no que se refere aos saberes que a permeiam, tanto na formação profissional, quanto no exercício da profissão. No que diz respeito aos alunos, foram consideradas aqui as experiências de estágio, que podem ter sido restritas e até mesmo pontuais, mas, sob nosso ponto de vista, são válidas para alargar as compreensões sobre a docência. Apresentaremos, neste item, uma sequência de quadros (QUADROS 09 e 10), que possibilitam estabelecer paralelos entre a fala dos alunos e a dos professores em relação aos saberes da docência.

Como conhecimentos que os alunos-estagiários consideram necessários à docência, apontam-se:

(continua)

DOMÍNIO DE CONTEÚDO

- ✓ Você tem de sair da universidade com embasamento teórico adequado [...] Por que sabendo o que você aprendeu aqui, você chega lá, domina. Você vai estudar aquilo e já se torna uma coisa fácil. (Amália)
- ✓ Basicamente conhecer o que você está ensinando, e não só o que você está ensinando, mas interagir com outras matérias. Por exemplo, eu vou ser um professor de geografia, mas tenho de conhecer além disso. (Anderson)
- ✓ Aquilo que você vai passar e aquilo que eles podem perguntar. Então, para ser professor, tem de saber o básico, que é o que o livro traz, e o além disso, que é o que ele [aluno] vai perguntar. (Carlos)
- ✓ Eu acho que o professor tem de ter muita leitura. Estar diariamente se atualizando. E também sempre tem de estar com o completo domínio do conteúdo, porque hoje em dia a Internet é de acesso muito fácil, está muito próxima dos alunos. [...] se os alunos sabem daquilo, você tem que estar um passo adiante deles. (Marcela)
- ✓ O primeiro de tudo é ter o conhecimento sobre a área que você vai trabalhar, isso é o fundamental. Se você não souber o que vai trabalhar, principalmente a disciplina, não tem nem como começar a fazer o planejamento. (Maurício)
- ✓ [...] acho que você deve saber dominar o assunto, porque o aluno vai te cutucando para ver onde você erra. Acho que um bom professor tem de saber o assunto que está passando. Então, controle e conhecimento do conteúdo eu acho que tem de ter sempre. (Simone)
- ✓ Sem dúvida você tem de ter conteúdo bastante. Conteúdo bom para você ir para a sala de aula. Conteúdo, porque os alunos acham que a gente tem de ser um Atlas. Eles fazem uma pressão psicológica sobre a gente, e se você não souber está à mercê deles. (Vanessa)

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS COMPLEXAS

- ✓ Você tem de ter uma psicologia incrível. Tem de estar preparado para trabalhar com pessoas; você vai ter convívio com os alunos, então o professor tem de estar preparado para saber sair de situações, para saber entrar em situações, para ter um momento de falar, para ter um momento de falar mais firme. Claro que eu acho que isso você pode desenvolver também, mas é uma característica da pessoa. (Vanessa)
- ✓ Ah, é muita coisa. Primeiro de tudo você tem de gostar, tem de saber se é isso mesmo que quer. Eu acho que a pessoa tem de estar bem preparada até consigo mesma, ter segurança para dar aula. Ter segurança, não chegar lá na frente demonstrando insegurança para os alunos. A gente testa o professor; não adianta, então: tem de ter segurança, domínio do conteúdo, um bom relacionamento com os alunos – que nem eu falei: não pode ser bonzinho demais, nem mau demais. (Amália)
- ✓ É ... professor tem que gostar do que faz, ter amor à profissão. (Anderson)
- ✓ Você tem de sempre estar buscando se aprimorar, fazendo cursos, sempre com muita leitura. [...] tem de estar sempre buscando o aperfeiçoamento. Eu acho também que tem de ter uma boa formação. Boa formação e persistência. (Márcia)
- ✓ Em segundo [lugar], é conhecer também a parte pedagógica, [...] desde os direitos dos alunos, dos professores, a legislação. [...] Você saber o que está fazendo, sem prejudicar ninguém e sem ser prejudicado. Eu acho também que, para você ser professor, tem de ter consciência social. Não adianta ser o bom da Geografia, ser o bom da educação e não saber compreender uma criança. (Maurício)
- ✓ Acho que não só o conteúdo que você vai passar em sala de aula, mas uma boa base. Essa parte de Psicologia, que é dada no primeiro ano e a gente não tem ideia. O psicológico da pessoa dentro da sala de aula pesa bastante, a gente sai de lá meio transtornado, principalmente no começo. Não é só você saber chegar ali e passar o conteúdo, você tem de saber escutar o aluno. [...] a gente tem de ter autocontrole; o psicológico da gente tem de estar muito bem trabalhado para conseguir aguardar o dia a dia de sala de aula, porque é bem complicado. (Simone)

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

- ✓ Não adianta você saber conteúdo, de cabo a rabo, saber tudo. [...] você tem de saber como é que as pessoas para as quais você vai passar vão entender esses conceitos. Então, eu acho que o conhecimento mais necessário para o professor é saber chegar ao aluno. Porque, se você quiser ser um geógrafo, tudo bem, você pode saber de cabo a rabo para você. Agora, se você quiser ser um professor, primeiro você vai ter de saber passar o conhecimento; lógico que você vai ter de possuir conhecimento, mas acho que o mais importante, o conhecimento principal do professor é saber chegar ao público – senão vá ser outra coisa. Se você quer fazer Geografia, se você gosta de Geografia, vá ser geógrafo. Então, eu quero deixar dito de novo: o conhecimento principal do professor é saber chegar ao aluno. (Fábio)

QUADRO 09 – Conhecimentos que os alunos-estagiários consideraram necessários à docência

(continua)

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS COMPLEXAS

- ✓ Saber o conteúdo; saber transmitir conhecimentos; saber se relacionar com alunos e colegas; saber os limites e individualidades dos alunos que hoje nós temos, que são inúmeros limites, até porque nós trabalhamos com alunos de inclusão. Saber uma boa didática; ter o gostar pelo que faz, que é muito importante; procurar na medida do possível saber de tudo um pouco; saber ser educador; ter uma boa visão de mundo; respeitar o aluno e a realidade social na qual está inserido; saber escutar; ser humilde; ser crítico; saber relacionar a teoria à prática, ter paciência e saber agir em situações complicadas, gerir conflitos, que isso diariamente nós estamos gerenciando. Os saberes necessários para a docência não se resumem a saber o conteúdo: esse é um dos princípios, eles têm de saber o conteúdo, mas existe uma série de fatores necessários. Esses conhecimentos os alunos vão desenvolver somente na prática. Talvez o principal seja o conteúdo, o relacionamento com os alunos que também é complicado no início. A grande maioria tem esse problema, mas é somente na prática. (Francisco)
- ✓ Além da parte teórica, de toda a parte de conteúdo mesmo que você tem de saber dominar, acho que além disso você tem que ter um dom. Acho que esse dom pode ser desenvolvido. Eu falo da prática do dia a dia. Acho que não são todos que vão conseguir isso. Entrar em uma turma, ter domínio de turma, ter essa experiência. Saber como explicar uma atividade para eles, cada turma vai reagir de uma forma e com a tua experiência do dia a dia é que você vai explicar para essa turma ou para outra, porque uma turma é diferente da outra. (Inácio)
- ✓ Bom, primeiro é a capacidade de expressão oral, que não é um conhecimento específico, mas é uma habilidade que o indivíduo tem de ter. Outra é poder resolver através de cada turma, diagnosticar cada turma. Identificar quais são os fatores positivos e negativos da turma, quer seja em questões de classes sociais, quer seja de comportamento, de discriminação, de compromissos, de raça, de sexo. A gente tem de enxergar essa turma com pluralidade cultural, social e econômica. E isso faz com que o professor tenha de ter alguns conhecimentos, que são conhecimentos que ele vai adquirindo ao longo do tempo. Então, o passar pela experiência de vida pessoal vai lhe dar um conhecimento “vulgar”, mas que dá embasamento para assumir a função de professor. Quando eu digo esse conhecimento vulgar, eu digo o conhecimento efetivamente popular, da vida, do cotidiano dos indivíduos, que é acumulado ao longo do tempo. (Davi)
- ✓ Além do conhecimento da Geografia, o conhecimento científico, existem outros conhecimentos que gradativamente você vai adquirindo dentro da escola com a profissão. São conhecimentos que adquire na prática, que você vai assimilando, moldando à medida que vai acarretando cada vez mais prática, experiências, turmas diferentes, porque são escolas diferentes, realidades diferentes. Aí você vai moldando seu perfil de professor, de relacionamento com os alunos, de amizade, de saber tratar com esse aluno, porque eu acho que é extremamente importante, de ética entre você e o aluno. Então, não só esse conhecimento científico, mas também um outro que você vai gradativamente moldando e fazendo o teu perfil. [...] Então, na universidade você aprende um conhecimento mais científico, mais aprofundado, mas para você chegar e colocar para ele, você tem de criar todo um traquejo em cima desse assunto, toda uma maneira diferenciada de fazê-lo entender, porque da forma como a gente recebe o aluno aqui é complicado fazê-lo entender o conteúdo. Conhecimentos de vivência, de realidade de cada aluno, de vida que você vê, são tantas realidades diferentes colocadas ali, de amizade que você cativa os alunos. (Sara)

DOMÍNIO DO CONTEÚDO

- ✓ Eu, em um primeiro momento, como professor, no início da carreira, entendia que os conhecimentos didático-pedagógicos seriam os mais importantes. Mas agora que estou na direção [cargo de diretor], consegui perceber que os conhecimentos básicos, no caso de Geografia, são importantíssimos. Quando você domina o conhecimento, os conceitos didático-pedagógicos vão acabar acontecendo naturalmente, através da prática do professor no dia a dia de sua profissão, mesmo porque cada um tem um perfil, tem um jeito de trabalhar. Ele [aluno-estagiário] vai ter uma turma o ano todo, vai ter de se planejar o ano todo, vai ter de trabalhar com os problemas de uma sala de aula. Aí então ele vai desenvolvendo esses conhecimentos didático-pedagógicos, mas se ele tiver o conteúdo já dominado, vai ter mais facilidade para desempenhar a função de professor. (Jorge)
- ✓ Eu acho que você tem de dominar muito bem o que está falando, as novidades do conteúdo. (Rose)

QUADRO 10 – Conhecimentos que os professores supervisores técnicos consideram necessários à docência

É interessante estabelecer uma comparação entre os saberes que os alunos consideram essenciais para um professor exercer suas funções e aqueles que os professores supervisores técnicos destacam no exercício da função. A questão do domínio de conteúdos tem centralidade na fala dos alunos, porém eles deixam claro que só o conteúdo não garante o bom andamento do trabalho. Podemos supor que as atividades de estágio, na medida em que colocaram os alunos em situações reais da profissão, possibilitaram a constatação de que somente dominar o conteúdo a ser ensinado não garantirá sucesso na relação de ensino-aprendizagem estabelecida com os alunos da escola, apesar da convicção de que o domínio epistemológico da área de conhecimento é essencial para um bom ensino, o que consideramos bastante pertinente. Os alunos-estagiários compreendem que saber ensinar não se resume a saber a matéria, concepção que ainda perdura para alguns professores ou candidatos a professores.

Porém os conteúdos são saberes que não provêm da prática docente, mas são por ela apropriados, e possuem grande valor nas tarefas desempenhadas pelos professores. Como explicita Shulman (2005b), o conhecimento do conteúdo diz respeito ao volume de conhecimentos do professor e à forma como ele os organiza. Um bom domínio de conteúdo abrange os conceitos, os temas e o conhecimento das estruturas da matéria. Os professores devem dominar as diferentes formas de organizar os conceitos e princípios básicos de uma disciplina, bem como reconhecer a validade desses conteúdos. É preciso que saibam justificar a importância de um tema, relacioná-lo em contextos internos e externos à área específica. Esses apontamentos demonstram a complexidade desse saber de base para o ensino, revelando

a abrangência desse domínio, que se distancia da mera retenção de informações sobre os temas de investigação de uma determinada área de conhecimento.

Os alunos-estagiários também falam de amor e dedicação à profissão, da importância de compreender os alunos, de saber chegar até eles, da necessidade de autocontrole (referindo-se a equilíbrio psicológico) para estabelecer um bom relacionamento com alunos e colegas de trabalho, além de conseguir administrar as questões pessoais que surgem na profissão, imprevisíveis.

Podemos supor que eles compreendem que as características indicadas não são “ensinadas” na formação inicial, mas aprendidas em outros âmbitos, portanto não foram apontadas por eles como responsabilidade da formação inicial. Mas o aspecto que mais nos preocupa é que esses apontamentos revelam que a formação inicial desses alunos não tem imprimido um conhecimento estruturado a partir de um *corpus* de saberes, pois além de eles não conseguirem apontá-los com clareza, também divergem nos conhecimentos essenciais para a docência, exceto no que se refere ao domínio da matéria. Poderíamos trazer essa questão para uma discussão mais ampla, a da profissionalização docente. Temos convicção de que somente um *corpus* de saberes não garante a profissionalização do grupo, pois essa conquista perpassa aspectos ligados ao reconhecimento social, ao *status* profissional, à questão salarial e outras tantas.³³ Contudo somos favoráveis a uma formação embasada por um núcleo de saberes profissionais, pois acreditamos que essa é uma conquista qualitativa para a ação e para a profissionalização docente.

Da mesma forma, os professores supervisores técnicos reconhecem a importância do domínio do conteúdo, contudo o que ganha destaque em seus depoimentos são as competências profissionais complexas e o conhecimento didático desenvolvidos na prática profissional. Esses professores reconhecem que determinados saberes não são ensinados, mas resultam de experiências geradas no exercício profissional, de estratégias individuais que cada um vai desenvolvendo mediante situações reais e singulares que enfrenta.

As preocupações levantadas pelos alunos e professores demonstram que são necessárias múltiplas articulações para que a ação docente se efetive. Fica explícita a necessidade de integrar e mobilizar diferentes saberes. Contudo existem saberes procedentes da prática profissional, o que demonstra que a formação inicial tem limites impostos pela própria estrutura profissional.

³³ Alguns autores têm discutido essa questão com maior propriedade. Entre eles, destacamos Contreras (2002), Gauthier et al. (2006), Tardif (2006) e Cunha (1999).

O além-conteúdo apontado pelos entrevistados pode ser traduzido por um preparo mais no âmbito pessoal, sentimental e psicológico do docente. Fica claro, nas colocações de ambos os grupos, que existe uma preocupação muito grande com atitudes, valores e posturas pessoais. Existe ainda preocupação com o equilíbrio emocional, que não foi possível detectar se surgiu da experiência pessoal dos estagiários ou por meio das observações da ação do professor regente de turma. Concordamos que o equilíbrio emocional é imprescindível, e torna-se mais necessário ainda em profissões que atuam com crianças e adolescentes.

Contreras, ao apontar as dimensões da profissionalidade, qualifica como competências profissionais complexas aspectos como afeto, sensibilidade e intuição, utilizados pelos docentes em suas práticas. São elementos que transcendem o sentido técnico da competência profissional, sendo embora essenciais para um agir consciente e comprometido socialmente. Ele afirma que “temos que falar de competências profissionais complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

Ao tratar dessas competências, queremos destacar a divergência em relação a concepções tradicionais que possam defender um “ofício sem saberes”³⁴, que supervalorizam características pessoais, como bom senso, talento, intuição, entre outras, em detrimento de saberes pedagógicos consistentes para o “saber-fazer bem”.

Tardif (2006), ao investigar os saberes dos professores, afirma que eles dependem das condições reais de trabalho, da personalidade e da experiência profissional própria de cada um, situando-os na interface entre o social e o individual. Essa questão é primordial em nossa investigação, pois, se consideramos os saberes produtos da práxis, atribuímos valor à prática pedagógica na formação inicial como campo produtor de saberes. A prática assume um lugar que muitas vezes foi desqualificado pela academia, em prol da supervalorização de conhecimentos teóricos especializados. Ao considerarmos legítima a afirmação de Tardif, não queremos que o pêndulo seja lançado para o lado oposto, mas que encontre seu ponto de equilíbrio em favor de uma formação equânime.

O autor considera o saber docente um “saber social”, justificado pela formação comum desse grupo de profissionais, o qual coloca em jogo os aspectos individuais e pessoais, mas só ganha sentido em uma situação coletiva de trabalho, e precisa ser validado por um sistema que garanta sua legitimidade e lhe forneça uma base organizacional. Outro fator que o autor apresenta para justificar sua premissa é que os sujeitos de seu trabalho, os alunos, são

³⁴ Expressão utilizada por Gauthier et. al., 2006.

sociais. Ele destaca ainda que os saberes se alteram com o tempo, e a partir das mudanças sociais. Por fim, o autor afirma que esse saber é social por ter sido adquirido em um processo de socialização profissional, decorrente da construção ocorrida ao longo da carreira profissional.

Tardif (2006) afirma ainda que o saber docente é um “saber plural”, resultante de saberes oriundos da formação profissional que se articulam com saberes pessoais, com saberes provenientes da formação escolar anterior, com saberes dos programas e livros didáticos usados em seu trabalho, e ainda com saberes provenientes de sua própria experiência na profissão. Os depoimentos dos professores corroboram tais afirmações. Dessa forma, concluímos que o saber docente é produto de múltiplas interações decorrentes da história de vida de cada professor, dos sistemas de ensino e instituições escolares, de teorias do campo educativo e científico, bem como do coletivo profissional.

A profissão está em constante construção, e nela os saberes somente ganham sentido em situações reais. A fala de dois professores expressa esse reconhecimento, destacando a formalização de saberes e sua mobilização no exercício profissional (dimensões da profissionalidade apontadas por Gauthier, 2006a):

“Saber como explicar uma atividade para eles, cada turma vai reagir de uma forma e com a tua experiência do dia a dia é que você vai explicar para essa turma ou para outra, porque uma turma é diferente da outra.” (Prof. Inácio)

“São conhecimentos que você adquire na prática, que você vai assimilando, moldando à medida que vai acarretando cada vez mais prática, experiências, turmas diferentes. Aí você vai moldando o seu perfil de professor...” (Profa. Sara)

A natureza dos saberes que embasam a ação docente tem sido objeto de amplas discussões no campo educacional. Atreladas à questão da profissionalização docente, essas discussões vêm, desde a década de 1980, fomentando pesquisas que permitam caracterizá-la. Pesquisadores como Clermont Gauthier et.al. (2006a; 2006b), Lee Shulman (2005a; 2005b) e Maurice Tardif (2006, 2008) têm investido em pesquisas para determinar um repertório de saberes específicos para o ensino, a partir da análise empírica do trabalho de bons professores. Esses teóricos são referência constante de pesquisas e estudos realizados sobre essa temática no Brasil. Suas pesquisas permitiram o estabelecimento de tipologias de saberes para o exercício da docência. Neste estudo, optamos por descrever e utilizar as categorias apresentadas por Lee Shulman, considerando sua abrangência e ao mesmo tempo valorizando

a especificidade apresentada para os “conhecimentos de base para o ensino”, nomenclatura cunhada pelo autor ao configurar os saberes da docência.

Ao analisar as proposições dos saberes e comparar a proposta de cada um dos autores, não encontramos divergências, mas enquadramentos diferenciados para os conhecimentos, além do detalhamento de um ou outro saber. Destacamos a proposta de Lee Shulman, pela criação da categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”, que apresentaremos na sequência.

Apesar de propor conhecimentos de base para o ensino, Shulman (2005a, p. 17) compreende a docência “como um acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.” Essa postura revela que suas proposições não pretendem oferecer roteiros pré-determinados e aplicáveis ao ensino, mas revelar um *corpus* de conhecimentos distintivos que se destacam na profissão de professor e podem contribuir como fundamentos para as decisões e iniciativas dos professores. Nesse sentido, ele defende que “el objetivo de la formación docente, sostiene, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor com idoneidad” (SHULMAN, 2005a, p. 17). E, segundo o autor, esse processo exige reflexão sobre o que se está fazendo, apoiada em uma adequada base de dados, princípios e experiências.

O conhecimento de base para o ensino proposto pelo autor compreende:

- Conocimiento del contenido;
- Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- Conocimiento didáctico del contenido³⁵: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMAN, 2005a, p. 11)

³⁵ Utilizaremos a expressão “conhecimento pedagógico do conteúdo” como sinônimo de “conhecimento didático do conteúdo”.

A partir dessas categorias, podemos emitir alguns juízos sobre as compreensões apresentadas pelos alunos e professores. Constatamos na fala dos alunos que há consenso quanto ao conhecimento do conteúdo, aceito tradicionalmente por quem exerce a profissão e também considerado pelos teóricos como um saber de base para o ensino. A partir daí podemos distinguir a preocupação com outros saberes, embora não tenhamos mais o consenso dos entrevistados.

A fala de Fábio, apresentada no QUADRO 09, é interessante, pois ele centra sua preocupação na diferença entre ser um geógrafo bacharel e ser um geógrafo professor. Isso demonstra maturidade no reconhecimento profissional e discernimento da especificidade de saberes que estruturam as diferentes profissões. Ele dá destaque para o conhecimento pedagógico do conteúdo, ao enfatizar a necessidade de “saber chegar aos alunos”, de fazer com que os alunos compreendam os conceitos. Em nosso entendimento, há preocupação geral com essa categoria do saber docente: o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois é uma questão imediata para os candidatos a professor, que diz respeito à prática didática e ao sucesso no desenvolvimento da ação pedagógica.

Segundo Shulman (2005b), o conhecimento pedagógico do conteúdo contempla o conteúdo relacionado estreitamente com a forma como se ensina. São as maneiras mais adequadas de expor as ideias, as melhores analogias, descrições, exemplos, explicações e demonstrações. “Los profesores tienen que conocer las estrategias más propicias para reorganizar el aprendizaje de sus alumnos, porque es improbable que éstos se presenten ante ellos como *tabla rasa*” (SHULMAN, 2005b, p. 212, grifo do autor). Os professores precisam valer-se de referenciais teóricos e práticos, do conhecimento do contexto e dos alunos para decidir sobre as formas de apresentar e expor um tema, para que os alunos possam aprendê-lo.

Um aspecto destacado por Simone é a importância dos conhecimentos em Psicologia. Contudo ela estabelece uma confusão, ao falar de autocontrole por parte do professor, de equilíbrio emocional, o que não é objeto da disciplina de Psicologia desenvolvida no curso, e nos trouxe dúvidas sobre sua compreensão em relação a esse conhecimento. Essa mesma condução é dada por Vanessa, ao falar da necessidade de o professor se preparar para o trabalho com pessoas. As duas alunas falam de situações de sala de aula que o professor enfrenta, deixando claro que elas não são esporádicas, mas cotidianas.

Questões como essas são hoje estudadas com muita seriedade, pois, se somadas a outras incumbências e preocupações que fazem parte do trabalho docente, podem contribuir

para o chamado mal-estar docente. Esse conceito surgiu para explicar o desajustamento dos professores frente às mudanças ocorridas nos sistemas de ensino. Segundo Esteve (1995, p. 97, grifos do autor) “a expressão *mal-estar docente* aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social”. Buscando reconhecer as mudanças sociais e educacionais que provocaram alterações profundas no trabalho do professor, o autor aponta fatores que incidem sobre a ação dos professores em sala de aula e no contexto onde atuam. Dentre esses fatores está o aumento das exigências em relação ao professor. Nesse contexto, inscreve-se a incorporação à tarefa docente o cuidado com o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, além de outros, como a integração social e a educação sexual. Esteve destaca que se somaram tarefas e responsabilidades para esses profissionais, sem que houvesse contrapartida significativa em sua formação, o que contribuiu para o mal-estar docente. Mesmo sem vivência profissional, as alunas-estagiárias constataram em suas experiências de estágio que existem certas atribuições para as quais elas não se sentem preparadas.

Outros conhecimentos são apontados pelos alunos-estagiários como necessários à docência, entre eles: gostar da profissão; ter um bom relacionamento com os alunos; ser um profissional dedicado; interagir com outras matérias; ter amor à profissão; estar sempre se atualizando; ter boa formação; ter persistência. Muitas dessas características fazem parte do perfil de um profissional competente, porém não constituem saberes de referência para uma prática educativa eficiente, mas qualidades que podem ressaltá-los. Podem compor o que Contreras (2002) denomina de competências complexas, que têm relação direta com a postura individual de cada professor, neste caso, candidato a professor.

Diante das concepções apresentadas, temos indícios de que não existe, ao menos de modo explícito, o reconhecimento, por parte do grupo analisado, de um *corpus* de saberes profissionais formalizados para a docência, com exceção dos saberes do conteúdo. Então poderíamos dizer que, dos saberes apresentados por Lee Shulman (2005a), apenas o conhecimento do conteúdo é, de modo mais evidente, validado pela totalidade do grupo. O conhecimento pedagógico do conteúdo é expresso por um aluno, mas pode ser subentendido na fala de outros, porém sua especificidade também não é compreendida com clareza. Já os conhecimentos do currículo e dos objetivos, finalidades e valores educativos não foram apontados pelo grupo como saberes desenvolvidos na formação profissional durante o estágio.

Os professores supervisores técnicos dão maior destaque às competências profissionais complexas e ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Falam do

desenvolvimento de saberes em ação, das experiências individuais no dia a dia que vão “moldando seu perfil”, como fala a professora Sara (QADRO 10). Poderíamos concluir que eles tratam dos diferentes saberes apontados por Lee Shulman, porém restringem-se às práticas didáticas que desenvolvem, deixando de indicar as interferências da instituição, do Estado e da comunidade na organização e condução de seu trabalho pedagógico. Essa opção pode ter reflexo na opinião dos alunos sobre os saberes necessários à docência e sobre as dimensões da profissionalidade em desenvolvimento, pois eles não identificam os conhecimentos do currículo, dos objetivos, finalidades e valores educativos como primordiais para sua formação profissional, e nem mesmo o compromisso com a comunidade. Esse vazio precisa ser preenchido por uma proposta de estágio que possibilite o reconhecimento e a valorização desses elementos, promovendo situações de aprendizagem e reflexões.

Dessa forma, quando o Parecer CNE/CP Nº 009/2001, em seu item 3, afirma que a formação de professores fica restrita à preparação para a regência de classe, em detrimento da participação no projeto educativo da escola e do relacionamento com os alunos e com a comunidade, constatamos que esse apontamento é legítimo na situação investigada. Portanto é necessário rever as atividades de estágios, buscando propiciar aos alunos da licenciatura a compreensão dos condicionantes que atingem a profissão já em sua formação inicial.

Considerando que os saberes docentes resultam da vivência profissional dos professores, e não somente de conhecimentos teórico-práticos transmitidos na academia, queremos ressaltar a importância das experiências em contextos reais na formação profissional de professores, e o valor dos estágios nesse processo. Podemos considerar ainda que os saberes também têm origem no coletivo profissional, que é quem legitima ações, posturas, valores e teorias para o ensinar.

4.2.1.2 Necessidades dos alunos no período de planejamento das aulas e no período de docência

Buscando aprofundar nossa compreensão sobre os saberes na formação docente, perguntamos aos alunos quais foram as necessidades sentidas no período de planejamento das aulas e de docência, durante o estágio. Essa questão é bastante específica e talvez pontual,

destacando apenas duas das muitas atividades realizadas por esses alunos. Mas nossa experiência com estágios levou-nos a formulá-la por saber que a tarefa de planejar e ministrar aulas é uma das que mais exige esforço pessoal dos estagiários, e também uma das tarefas de grande relevância desempenhadas por um professor. É um momento de síntese. Acreditamos que esse questionamento complementa a questão discutida anteriormente, na medida em que demonstra as reais necessidades no desempenho de uma das funções docentes ligadas ao processo ensino-aprendizagem.

4.2.1.2.1 Necessidades apontadas no período de planejamento

Nas entrevistas, os alunos-estagiários apontam algumas dificuldades que sentiram ao planejar suas aulas. O plano de trabalho e os planos de aula seguiram um roteiro especificado pelo professor supervisor da UEPG, que também acompanhou e orientou sua elaboração. Só um dos depoimentos demonstra que houve consulta ao professor da educação básica para a elaboração do plano de trabalho. Isso pode revelar o distanciamento entre as expectativas do professor e a proposta dos alunos-estagiários, constatado na avaliação dos professores das atividades de estágio (ver QUADRO 05), que apontaram uma falta de inovação por parte dos alunos em suas práticas, muitas vezes reproduzindo as ações dos professores.

Os alunos apontam algumas dificuldades/necessidades nessa fase:

(continua)

LIGADAS AO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

- ✓ Dificuldades eu senti porque estava dando um tiro no escuro ali, eu não sabia o que estava fazendo. Porque, quando eu fiz o projeto, não sabia como se fazia um plano de aula, foi a primeira vez. [...] Então a necessidade nesse sentido, no período do planejamento, foi não saber o público que eu iria atingir, se eles iriam entender o que eu queria dizer, porque eu nunca tinha feito aquilo. O professor estava no nível deles ali. Então, por mais que eu tivesse assistido mil das suas aulas, era ele quem estava no nível do alunos. Agora, fazer uma coisa diferente eu não sabia, mas eles conseguiram assimilar. (Fábio)

AJUSTE TEMPO/CONTEÚDO NAS AULAS

- ✓ Eu senti falta da didática. Como vou fazer o planejamento? Tenho de falar sobre dois países, tenho doze aulas, tenho aqui vinte páginas do livro – eles trabalham com livro. Porque se eu for me embasar aqui, falo sobre os dois países em uma hora e acabou, vai dar 40 minutos e acabou, e vou embora. Como é que eu vou fazer então, se tem o

<p>preenchimento do tempo? (Carlos)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu acho que [...] do planejamento das aulas a questão do tempo. Como a gente tinha 50 minutos de aula, tinha de planejar, fazer vários planejamentos, ajustes para cada aula. Então eu também planejava, assim: eu fazia a minha aula, buscava alguma coisa na Internet e juntava com o conteúdo do livro didático, porque eu não poderia tirar o livro didático. Às vezes eu não conseguia fechar o tempo de 50 minutos, faltava tempo, mas na próxima aula eu já ajustava, tentava encaixar o restinho da outra aula pra próxima, pra não perder o fio da meada. (Marcela)
<p>ELABORAÇÃO DO PLANO DE ESTÁGIO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu me bati muito no projeto, porque em relação à metodologia eu sabia o que iria fazer, aí eu ficava meio confuso nas questões da justificativa e dos objetivos. Então, eu me baseei mais em planos de aula pela Internet, fui atrás de outros lugares. Fui à biblioteca para dar uma olhada no que eu achava lá, fui buscar bibliografia. Conversei com outros colegas de anos anteriores, não só de Geografia, mas de outras licenciaturas, aí me baseei nisso para fazer os planos de aula. (Maurício)
<p>FALTA DE MATERIAL E INSTRUMENTOS DE APOIO PARA AS AULAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Principalmente muita falta de material. O colégio tinha uma sala que tem muito computador. É... tem muito material que pode ser utilizado. Mas o que tem está faltando um pedaço, o que está novo está na caixa. No dia em que eu fui fazer a observação, coloquei todos os materiais que tinha dentro daquela sala, e tinha um DVD novo, na caixa, com todos os cabos. Quando fui fazer a palestra não tinha nenhum DVD que estivesse funcionando. Então, fui procurar aquele novo, e ninguém sabia dizer onde estava o DVD. Então... até o material que é de domínio público e que o pessoal precisa utilizar some e ninguém sabe dizer onde está. (Simone) ✓ É... o conteúdo, e eu sempre procurava diversificar, trazer o aluno, porque foi essa dificuldade que eu tive no planejamento: o que vai prender a atenção? A gente tem de trazer para a sala de aula algo diferente e por que eles se interessem, porque ultimamente as crianças não estão interessadas. É... eu tive dificuldades. O que buscar? Onde? Quais são as fontes? [...] Porque conteúdo é a coisa mais fácil de encontrar. Conteúdo você acha em livros, acha em qualquer lugar. Agora, as atividades diversificadas foram mais difíceis de encontrar. (Vanessa)
<p>PLANEJAMENTO E AJUSTE DO CONTEÚDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Então, até na questão da sequência, porque eles estão seguindo o livro e às vezes o livro não segue uma sequência lógica assim. Eu queria... eu achava... vou pegar do final para eles compreenderem o começo, para dar uma sequência lógica na cabeça deles, para eles compreenderem certinho. Então nessa parte da sequência, da teoria dos conteúdos eu tive um pouco de dificuldade. Mas o resto deu tudo certo. (Marcela) ✓ Eu posso tentar pôr as ideias que sei que são verdadeiras, discordando do livro aqui, que traz isso ou aquilo? Porque os livros não trazem o assunto aprofundado. Então, eu não planejei sozinho. Eu posso buscar na Wikipédia, posso digitar EUA no Google e trazer informações de lá? Posso trazer imagens para eles ou vou me embasar aqui? (Carlos) ✓ Então, para o planejamento da minha aula, eu achei certa dificuldade no livro didático. O livro didático deles era um livro de difícil compreensão. (Marcela)

QUADRO 11 – Necessidades dos alunos no planejamento das aulas

Entendemos que todas as necessidades/dificuldades encontradas pelos alunos são relativas ao trabalho docente: elaborar um plano de aula, coordenar o tempo, dar sequência lógica aos conteúdos, buscar atividades diversificadas, buscar novas fontes de consulta, preocupar-se em ser compreendido pelos alunos. Entretanto as preocupações mais evidentes para os alunos nesse período correspondem ao ajuste do conteúdo, à adequação do tempo e à utilização de recursos e materiais diversificados para as aulas. Enfim, são preocupações ligadas à prática didática, aos esquemas práticos do professor. Essas questões são primordiais para quem está iniciando na docência, mas, ao longo do tempo, com a experiência profissional, deixam de ser o centro das atenções, e outras questões, outras dimensões da profissionalidade passam a figurar com destaque. Embora isso só aconteça se essa primeira etapa estiver dominada, pois no início do exercício profissional, assim como nos estágios, a preocupação do professor é dar conta de suas necessidades mais imediatas, como cumprir o tempo da aula, conseguir comunicar-se bem com alunos de diferentes faixas etárias, fazer recortes coerentes dos conteúdos, realizar atividades consistentes, entre outras.

Sacristán (1995, p. 73) define como práticas didáticas aquelas que “são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito”. São as atividades docentes desempenhadas no processo de comunicação interpessoal estabelecido com os alunos. Contudo essa prática sofre influências das práticas institucionais e organizativas, que devem ser compreendidas pelos professores e ao menos constatadas por professores em formação. Acreditamos que a vivência escolar possibilita aos alunos-estagiários certa compreensão do funcionamento e organização das escolas, bem como dos sistemas de ensino. Mas torna-se difícil para os estagiários perceber a relação dialética entre essas práticas no período de estágio, pois as próprias condições impostas por vivências parciais e até mesmo pontuais não favorecem certas compreensões. O conhecimento dessas práticas exige um maior envolvimento profissional, que, em nosso entender, o estágio, por sua configuração própria, não possibilita.

As dificuldades demonstradas pelos alunos-estagiários no período de planejamento das aulas nos levam a crer que eles não estão preocupados em executar rotinas, mas em executar com sucesso seu plano de trabalho. Esse sucesso refere-se à aprendizagem por parte dos alunos, aprendizagem que mesmo tendo como preocupação central a retenção de conteúdos, em um sentido mais restrito, seja uma aprendizagem concreta, perceptível. Suas preocupações são mais técnicas nesse momento, pois compreendem que é hora de executar um trabalho, uma aula, e querem desenvolver essa habilidade. Essa preocupação já havia sido

ressaltada por Carlos, ao falar da importância do estágio, “de fazer o melhor, tudo dentro do programa. Plano por plano, objetivo por objetivo [...]”.

O depoimento de Marcela revela uma percepção mais ampla da prática didática, quando ela trata da sequência dos conteúdos, ou seja, ela demonstra pensar no que Sacristán (1995, p. 80) chama de esquema estratégico, que ordena e governa a sucessão das ações: “Um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador em nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação”. Um esquema estratégico compreende vários esquemas práticos para o desenvolvimento de uma ação. Segundo o autor citado, são os esquemas estratégicos que expressam o componente intelectual da profissão. A partir das racionalizações, sempre permeadas por conteúdos e pressupostos teóricos, mesmo implícitos, o professor estrutura suas práticas.

Nem sempre os estagiários têm a possibilidade de desenvolver esquemas estratégicos, pois acabam recebendo do professor da turma uma proposta fechada para sua docência, impedindo a reflexividade de questões mais amplas e de responsabilidade do professor, como pensar o currículo da escola.

Destacamos ainda o depoimento de Fábio, quando fala das necessidades sentidas durante o planejamento: ele afirma que “poderia ter assistido mil aulas do professor”, mas continuava “dando um tiro no escuro”, reconhecendo que não se trata de um saber que é transferido pela simples observação. Ele fala que quem estava “no nível dos alunos era o professor”. Essa percepção é interessante, pois demonstra que, para consolidar esse saber, é necessária a experiência individual. Ele afirma: “então, necessidade, nesse sentido do planejamento, foi não saber o público que eu iria atingir, se eles iriam entender o que eu queria dizer, porque eu nunca tinha feito aquilo.”

Fábio demonstra clareza quanto à necessidade de desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo Shulman (2005a), esse saber profissional é produzido por meio de experiências pessoais e só ocorre no exercício da profissão. Porém a necessidade apontada por Fábio não é detectada pela maioria do grupo. Amália e André afirmaram não terem sentido dificuldade nessa fase.

4.2.1.2.2 Necessidades apontadas no período de docência

Na fase da docência, os alunos levantaram como dificuldades:

(continua)

DOMÍNIO DE TURMA

- ✓ Só o comportamento dos alunos foi a coisa que mais... Eu sempre tinha cuidado para não ficar muito amiga, mas também para não estabelecer uma relação de indiferença. Eles tinham que manter o respeito, mas eu tinha que me mostrar acessível para eles. Quando chegou a época da docência, eles... na primeira e na segunda aula, nossa! Eles estavam a melhor turma do mundo. Eu pensei: “Se for dar aula assim sempre, [risadas] eu estou feita”. A terceira aula já desandou, daí era uma bagunça, eu tinha que gritar na sala. Não gritar, mas alterar a voz, pedir silêncio toda hora. Eu tinha de ter sempre uma coisa em mente... (Amália)
- ✓ Outra dificuldade foi tentar prender a atenção deles, tive dificuldade nessa questão. Era uma sala de mais ou menos 40 alunos, crianças ali de dez anos que não ficaram quietas, é difícil. Então eu tentava chamar a atenção deles: “Olha a foto”. Alguma coisa que eu podia levar. Essa foi uma dificuldade muito grande. (André)
- ✓ No período que eu ministrei aula foi bem tranquilo. Minha dificuldade maior foi a de relacionamento com os alunos no início, justamente por eu ser da mesma idade deles. Mas foi no começo, depois que a gente começou a ter aquela relação mais professor-aluno foi mais tranquilo, e eles me aceitaram bem e se soltaram mais. (Simone)
- ✓ Quando eu ministrei aula, minha única dificuldade foi chamar os alunos, porque eu gosto, gosto de ser professora, entendeu? Então isso faz com que a gente busque meios, alternativas, coisas assim para que a gente tenha essa resposta dos alunos. Essa é a minha dificuldade... daí às vezes eu ficava olhando para eles e pensando: Nossa! Eles poderiam aproveitar a gente de maneira diferente. Até mesmo eu cometi esse erro quando estudava, então a gente olha para eles e presta atenção... Eles poderiam aproveitar muito mais a gente aqui, mas tudo bem. Eles vão sentir dificuldade mais tarde, como eu senti. (Vanessa)

AJUSTE TEMPO/CONTEÚDO NAS AULAS

- ✓ Quando eu ministrei, uma dificuldade que eu achei que ia ter e que... porque eu planejava uma aula que para mim tinha 50 minutos, mas meu medo era que aquela aula durasse 30 minutos. E não, às vezes faltava tempo para a aula, por quê? Porque você esquece, quando planeja, que em uma aula vai haver interação com o outro, vai ter questionamento. E nesse questionamento você meio que foge um pouco do tema, eu explicava determinada coisa e faltava tempo. No planejamento achei que ia sobrar tempo e na hora de ministrar a aula eu senti que faltou tempo. (Fábio)
- ✓ Faltavam dez minutos para terminar aula e eu acabei, olhei para a professora e disse: “Eu não tenho mais o que falar”. Ela disse: “Não? Então, faça a chamada”, eu fiz a chamada e falei: “Ó, podem ficar em silêncio”. Bateu o sinal e eles foram embora. Me senti mal, porque eu achei que deveria ter ocupado o tempo, assim como extrapolei nas primeiras, empolgado eu falava, eu falava, eu falava. (Carlos)
- ✓ Também teve dois planos de aula que eu não consegui seguir à risca, porque passou um pouco ali do meu planejamento. (Simone)

POSTURA EM SALA DE AULA

- ✓ Na docência eu senti necessidade de ter mais a parte didática. A gente teve didática no segundo ano, só que não foi tão... a gente só aprendeu como se faz um plano de aula, mas não como a gente deveria se portar como professor, como a gente deveria fazer no quadro, como a gente deveria usar os recursos. E senti bastante falta disso, porque eu não sabia como me portar lá, não sabia como fazia com isso, aquilo tal... E até porque como o professor não usava muitos recursos, o pessoal ficava deslumbrado: “Nossa que legal!” Eles ficavam até mais alegres. Então, eu senti falta disso, de ter mais um embasamento na didática. (Marcela)

FALTA DE MATERIAL DE APOIO PARA AS AULAS

- ✓ Bom, quando eu ministrei aulas, minha maior dificuldade foi eu achar... bom, a escola não tem tantos recursos e eu pretendia usar material, um multimídia. Não pude usar, pois o colégio não dispõe disso. Usei um retroprojeter para mostrar mapas, pois é muito importante o aluno ter contato com mapas, não só com mapas, mas com figuras, fotos. (André)
- ✓ Minha dificuldade maior foi encontrar material que a escola disponibilizasse para eu poder utilizar nessas minhas aulas. Por mais que eu soubesse que tinha aquele material, chegou na hora de usar e ninguém sabia onde estava, desandou tudo aquilo que eu queria fazer. Acho que foi um pouco de... não sei se descaso seria a palavra certa. (Simone)
- ✓ Não tive auxílio quanto a material na escola, lá você não tem chamex, folhas de A-4 para as crianças. Então isso tudo eu mesma levava para a sala de aula, mas fico imaginando o professor, eu estaria ali um período determinado, mas um professor que está ali todos os dias cansa. Então, é o apoio, é o Estado, a forma como o ensino... (Vanessa)

QUADRO 12 – Necessidades dos alunos ao ministrarem as aulas

Estabelecer uma boa comunicação interpessoal com os alunos, a partir de objetivos pedagógicos é uma conquista individual de cada docente. Esses alunos-estagiários revelam como maior dificuldade “chamar a atenção” dos alunos para o que está sendo ensinado. Demonstram preocupação com as estratégias, recursos, materiais, mas reconhecem que muitas vezes só isso não dá conta. Se analisarmos os aspectos apontados por eles, verificamos que expressam preocupação imediata com a prática didática.

O depoimento da Vanessa mostra certo sentimento de culpabilização atribuído aos alunos por não aproveitarem o que o professor está ensinando, o professor que está ali. Esse sentimento é muito comum entre os alunos-estagiários, quando não se sentem correspondidos pelos alunos, após realizarem exaustivo processo de planejamento e preparo das aulas. Contudo essa questão é equacionada com o tempo e com investimentos reflexivos por parte do docente e/ou aluno-estagiário sobre seu processo de condução do ensino, de relacionamento pessoal com os alunos e das condições socioculturais do grupo. Também constatamos que as maiores dificuldades foram no período de planejamento, onde é preciso colocar as coisas no papel e com organização e sentido. Acreditamos que esse investimento possibilitou o sucesso

desses alunos, pois as falas demonstram que as dificuldades não foram tantas, além de não produzirem experiências frustrantes. Outro aspecto que podemos destacar do depoimento da Vanessa é que, ao sentir falta de papel para os alunos na escola, relacionou isso com uma possível falta de estímulo por parte dos professores e foi mais longe ainda, ao pensar o papel do Estado nesse contexto. Nesse sentido, constatamos que os estagiários começam a desenvolver compreensões mais amplas sobre a profissionalidade.

As dificuldades apontadas pelos alunos resultam da reflexão sobre a própria prática. Não são dificuldades ou necessidades coletivas, mas as que surgiram diante da singularidade de cada contexto, que surgiram de um padrão considerado ideal por eles e aceitável pelas normas do sistema imposto pela instituição escolar em que estão inseridos. Sua identificação pode promover mudanças de posturas, de escolhas que tenham resultados satisfatórios. Reconhecer as falhas ou dificuldades é o primeiro passo para buscar saná-las. Como ainda estão em processo de formação, esses alunos passariam por mais uma fase de estágios, agora no Ensino Médio, o que lhes daria uma nova oportunidade para consolidar alguns saberes e reavaliar outros. Esses são processos de reflexão-sobre-a-ação, como define Schön (1995, 2000), e conduzem ao aperfeiçoamento profissional.

4.2.1.3 Avaliação dos alunos sobre o curso de Licenciatura em Geografia

Outra questão que queremos discutir ainda nesta categoria de análise é a avaliação que os alunos fazem do curso de graduação que frequentam. Ao perguntarmos “Diante da experiência de estágio, como você avalia o curso de Licenciatura em Geografia?”, os alunos avaliam o curso como bom, afirmam ter bons professores, contudo acreditam que falta maior ênfase nas questões da licenciatura. Alguns trechos dos depoimentos permitem ver como eles colocam essa questão:

(continua)

FALTA DE INVESTIMENTO NAS DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO

- ✓ Bom, eu acho que o curso é bom, é um curso bom. Nós temos professores muito bons. Mas algumas coisas eu acho que têm de melhorar: matérias que são fundamentais terem maior atenção, por exemplo, as principais matérias da licenciatura. A gente teve no primeiro e no segundo ano, que é a Estrutura da Educação, Didática, são matérias

fundamentais para ser um bom professor, para sair daqui e dar aula, para você ter noção de como é que faz um planejamento, um plano de aula. Acho que tem de ter mais horas, mais carga horária para as disciplinas. É, acho que a gente deveria ter alguma disciplina em que aprendesse como trabalhar essa Geografia básica. (Amália)

- ✓ O curso falha na questão de dar mais ênfase à licenciatura mesmo. Você dar um ensino voltado mais para ensinar o aluno a aprender. Acho que na grade da licenciatura podia colocar técnicas de formação de um professor. Tem Didática no segundo ano, mas para mim particularmente eu não tive um desenvolvimento. (André)
- ✓ Sinceramente eu acho que pelo que você faz no estágio e pelo que você projeta lá na frente, vendo o estágio, acho que muita coisa ali no curso não é de valia. Você ser um profissional licenciado em uma matéria N não é você ser um profissional do magistério, mas o curso é um excelente curso. (Carlos)
- ✓ Eu avalio que tem muito a melhorar, sabe. Desde o primeiro ano eu já teria de saber fazer um plano de aula. Já teria de saber pegar um livro de chamada, teria de saber como é que funciona a cabeça de um aluno, sei lá se isso é possível, mas pelo menos ter um embasamento. Eu acho que... não sei se é uma obrigação, o que é, [mas o curso] prima muito pela questão de você saber leis, como das Diretrizes e Bases, mas esquece de ensinar como faz um livro de chamada, como é que se faz um plano de aula, e esquece de como é que você vai ter de seguir um roteiro de livro didático, esse tipo de coisa. (Fábio)
- ✓ Eu acho que falta muito é a parte da educação. Acho que peca um pouco em educação, na parte de Didática, Psicologia de Educação. Falta mais embasamento teórico para a gente que vai entrar na sala de aula. Acho que também são conhecimentos importantes para o estágio, para a formação do professor. O curso em si é muito bom, eu acho muito bom, tem ótimos professores no curso. (Marcela)
- ✓ É... eu acho que o curso deixa a desejar na questão da licenciatura, eu já falei que acabei aprendendo a questão dos documentos conversando com a professora, fuçando e indo atrás, tentando descobrir sozinho. A questão da educação especial não é trabalhada nada no curso de licenciatura, e é uma coisa que tinha de ser trabalhada, porque você pode pegar uma criança que é surda-muda. Como é que você vai trabalhar? (Maurício)
- ✓ O curso de licenciatura... eu acho que ele não é ruim, mas deixa algumas coisas a desejar. Então, tem muita disciplina que às vezes o professor poderia bater um pouco mais. Que nem essa questão da Didática, de trabalhar mais a Didática. Teve uma disciplina que a gente trabalhou no primeiro ano, Psicologia. Eu acho que essas duas disciplinas seriam as principais que deveriam vir para o segundo e para o terceiro ano, que são disciplinas que você vai utilizar mais durante o estágio. Agora, ao todo, eu acho que o ensino da Geografia aqui na universidade é muito bom. (Simone)
- ✓ Bom, a instituição prepara o professor. Não sei se eu estou avaliando da melhor forma, mas a instituição prepara você com conteúdo. Agora, depois que eu sair da minha graduação, eu vou começar a buscar meus interesses, ver que área eu quero, o que eu quero ser. Na universidade você tem uma base, depois você vai seguir o que você quiser. (Vanessa)

A PRÁTICA DEVERIA INICIAR NO PRIMEIRO ANO

- ✓ Eu acho também que o estágio, não o estágio, mas as observações falham, eu acho que deveriam começar desde o primeiro ano. Se fosse para mudar a grade curricular do curso, eu acho que [a observação] deveria começar desde o primeiro ano, porque desde o primeiro ano o aluno já tem contato com a escola. Então, desde o primeiro ano até o quarto ano ele já tem uma experiência boa dentro da sala de aula. (Marcela)

- ✓ Então, eu acho que era questão de estágio, não sei se é possível, ou se não é, ter essa experiência de estágio já desde o começo do curso, que como eu lhe falei é um divisor de águas. Se você tem uma disciplina de estágio no primeiro ano e tem uma disciplina de Introdução à Ciência Geográfica, você sabe que você vai aproveitar aquela aula de Introdução à Ciência Geográfica em determinados aspectos ali na sala de aula que você já viveu no estágio. O problema é esse, você tem matérias como Psicologia, Introdução à Ciência, Didática, antes de você já ter percebido como é que funciona a sala de aula. Não digo dar aula mesmo, dar aula é impossível, porque mesmo no terceiro ano você está meio que despreparado ainda. (Fábio)
- ✓ O curso falha na questão de dar ênfase à licenciatura mesmo. [...] mais estágio desde o primeiro ano. (André)

QUADRO 13 – Avaliação dos alunos sobre o curso de Licenciatura em Geografia

Dos oito alunos entrevistados, sete entendem que o curso deve investir mais nas disciplinas de cunho pedagógico. Eles citam carências na área de Didática. Atualmente, a disciplina possui apenas 68 horas-aula na grade curricular, e está alocada no segundo ano do curso. Contudo não interpretamos essa necessidade de mais carga horária para a disciplina de Didática como sendo de conhecimentos exclusivos ministrados por essa área do conhecimento. Nossa compreensão é de que os alunos traduzem por didática vários conhecimentos ligados à educação. Além disso, fica evidente nos depoimentos que eles interpretam o conhecimento trabalhado pela didática como técnico, capaz de criar posturas e instrumentos gerais válidos para a execução de aulas e seu bom andamento, sem que isto tenha relação direta com a matéria ensinada ou com as características do grupo de alunos daquele lugar.

Marcela aponta a necessidade de mais conhecimentos de Didática, assim como Simone, que também enfatiza sua preocupação com esse saber, mas não especificam sua abrangência. Em questões anteriores, é possível verificar que a preocupação é com o desenvolvimento de técnicas e procedimentos que tragam soluções para os problemas surgidos no dia a dia da docência, como a elaboração de planos de aula, mencionada por Carlos (ver QUADRO 11), e a falta de habilidade para o uso de recursos, para portar-se como professora, mencionada por Marcela (ver QUADRO 12), entre outros.

André declara sentir falta, na grade da licenciatura, de uma disciplina que trabalhe técnicas, instrumentalizando os alunos em formação para a docência para o trabalho com os alunos da educação básica. Talvez essa proposição se aproxime do que Amália solicita: uma disciplina que ensine como trabalhar a Geografia na educação básica. Também André defende que o ensino deve estar voltado mais para como ensinar o aluno da escola básica a aprender. Enfim, essa preocupação também pode ser subentendida no decorrer da fala dos demais

alunos-estagiários, quando se preocupam em ser compreendidos pelos alunos, em haver aprendizagem.

Esses depoimentos demonstram que não houve compreensão quanto à validade dos saberes ensinados/aprendidos no curso, que precisam ser contextualizados, transformados a partir das práticas dos professores ao ensinar Geografia a seus alunos, que esses saberes funcionam como subsídios teórico-práticos e repertórios (acumulados pelo coletivo profissional, em especial o repertório de professores de Geografia) para o professor. Não compreenderam que não existem receitas prontas para situações tão diversas e complexas. A exemplo do conhecimento pedagógico do conteúdo, que é construído permanentemente no exercício profissional e na prática reflexiva. Além desse saber, é na relação interpessoal com os alunos da educação básica que passamos a aprender a ensinar, a desenvolver a relação ensino-aprendizagem, consolidando saberes necessários a ela. Os saberes da docência não se consolidam apenas em subsídios teóricos, mas em subsídios práticos e no envolvimento e conhecimento do contexto social.

Destacamos ainda a preocupação com alunos portadores de necessidades especiais, apresentada por Maurício. Ele cita o caso da surdez e reconhece que não tem preparo profissional para ensinar essas crianças. Essa constatação pode provocar choques com a realidade, como afirma Esteve (1995).

Os alunos-estagiários também afirmam que é essencial começar a ter contato com a escola desde o primeiro ano da graduação, pois percebem um distanciamento entre as disciplinas ministradas no curso e o exercício da profissão na educação básica. O depoimento de Fábio é interessante, demonstrando compreensão sobre o papel do professor, ao afirmar que se houvesse prática desde o início do curso ele poderia estabelecer relações entre sua formação inicial e o exercício profissional.

Constatamos ainda, com base na avaliação que os alunos fizeram do curso de graduação e também dos saberes que consideram essenciais para a docência, que eles reconhecem o conhecimento didático geral como necessário ao bom desempenho docente, além do conhecimento dos alunos e suas características, importante para o sucesso da aprendizagem dos alunos da escola. Isso pode ser identificado quando apontam o valor dos fundamentos de Psicologia Educacional e a preocupação em serem compreendidos pelos alunos durante as aulas. O conhecimento do contexto educativo foi mencionado por alguns deles, quando fizeram os levantamentos nas escolas, o reconhecimento desses espaços, quando participaram do conselho de classe, da escolha do livro didático, na busca de material

de apoio para as aulas, na participação das feiras e eventos escolares, contudo não é reconhecido como um saber de base para o ensino, como propõe Shulman (2005a).

Outro aspecto levantado é o distanciamento das disciplinas específicas com a formação profissional em questão. Embora esses alunos não se formem apenas para o trabalho de docência no Ensino Fundamental, sentem que o curso não estabelece relação mais estreita com esta área de atuação. A legislação (Resolução CNE/CP 01/2002) prevê uma interação sistemática com a escola básica, além de cobrar a dimensão prática no interior das áreas e o tratamento dos conteúdos articulados com suas didáticas específicas. Essas questões foram levantadas na segunda seção deste trabalho, quando analisamos a proposta pedagógica do curso; os relatos dos alunos vêm corroborar nosso entendimento, fornecendo fortes indícios para uma reavaliação do curso e do encaminhamento dado nas disciplinas. Não podemos continuar tratando um curso de licenciatura como se fosse um bacharelado; as disciplinas da parte específica e as de cunho pedagógico precisam trabalhar integradas; é preciso ainda propor competências profissionais aos alunos, a partir das especificidades da profissão. O curso não é de Geografia, mas de Licenciatura em Geografia, e essa diferença precisa ser considerada em toda sua amplitude e singularidade.

Os alunos, ao avaliarem seu curso de formação inicial, demonstram que reconhecem “vazios” quanto ao desenvolvimento de determinados conhecimentos para a ação docente. Acreditamos que tal avaliação foi possível a partir da vivência na escola, pois eles constataram a distância que as disciplinas do curso mantêm em relação ao ensino da educação básica e do trabalho que o professor realiza. Também o fato de considerarem o estágio um “divisor de águas” demonstra que esses juízos não antecedem as experiências nas escolas.

Consideramos a aprendizagem dos saberes de base para o ensino um aspecto fulcral do desenvolvimento da profissionalidade docente, por isso seu reconhecimento toma centralidade nesta pesquisa, pois permite a análise das aprendizagens desenvolvidas durante os estágios práticos dos alunos. Essa percepção possibilita uma real avaliação do projeto de estágio curricular supervisionado no que diz respeito ao alcance de seus objetivos.

Pudemos constatar que os saberes desenvolvidos por esses alunos, ou ao menos reconhecidos por eles, nas práticas realizadas na escola básica durante o estágio, estão ligados diretamente à prática didática, no sentido apresentado por Sacristán (1999). Isso demonstra a necessidade de investimento nas ações de estágio, para que os alunos compreendam as

práticas escolares institucionais em seu sentido amplo, isto é, considerando também as práticas relacionadas ao funcionamento escolar e as de índole organizativa. Se formos mais adiante, podemos considerar o sistema de práticas educativas aninhadas, que é apresentado pelo referido autor e envolve as práticas de caráter antropológico e as práticas concorrentes.

Em se tratando dos saberes que configuram a profissão docente, os alunos dão destaque aos saberes do conteúdo geográfico como essenciais para a consolidação de sua profissionalidade. Além disso, apontam competências complexas, no sentido atribuído por Contreras (2002), as quais sentem dificuldades em especificar, mas consideram importantes para o exercício profissional. Esses apontamentos permitem afirmar que não há consciência explícita do campo de saberes essenciais para o exercício profissional, ou esses alunos não compreendem certos conhecimentos como saberes estruturantes da profissão de professor. Isso tem sérias implicações, se nos propomos a formar profissionais autônomos capazes de guiar sua formação continuada.

Ao analisar sua formação acadêmica, os alunos criticam a pouca expressão em termos de carga horária dos componentes curriculares pedagógicos, revelando a necessidade de mais subsídios teórico-práticos desses componentes. Esse fator pode explicar a falta de compreensão, por parte dos alunos, de conhecimentos ligados diretamente à produção científica pedagógica. Suas percepções sobre os fundamentos didático-pedagógicos estão pegas por concepções tradicionais e até mesmo tecnicistas. Todavia a crítica que estabelecem ao modelo curricular do curso demonstra compreensão sobre as especificidades da licenciatura, distintas do bacharelado, revelando que para eles o curso não conseguiu chegar a bom termo em relação à formação de professores.

Não houve reconhecimento da potencialidade da prática no desenvolvimento profissional ligado à aquisição de saberes, nem mesmo reconhecimento de saberes que se aprendem no fazer. Constatamos ainda que as preocupações e os investimentos por parte dos alunos se voltam para a eficácia (saber-fazer) na ação docente, reforçando a necessidade de maior conhecimento e envolvimento com a prática educativa para se chegar à eficiência (saber-fazer em contexto) profissional, sentido atribuído por Gauthier (2006b). A consciência sobre a amplitude da prática educativa pode auxiliar os alunos em seu percurso, já que ainda se encontram em processo de formação inicial.

Alguns depoimentos – como o de Maurício (ver QUADRO 09), que remete ao compromisso social que o professor precisa ter, incluindo o conhecimento das normas e diretrizes, para não fazer coisas que prejudiquem os alunos ou a si próprio, ou o de Vanessa

(também QUADRO 09), que alude a ter preparo para trabalhar com pessoas, para entrar e sair de situações –, demonstram que esses alunos atentaram para questões importantes da profissão, como a dimensão ética. Entretanto essa dimensão não teve expressão na relação ensino-aprendizagem estabelecida entre os alunos e os professores supervisores técnicos em campo de estágio.

Ainda em relação às dimensões da profissionalidade, poucas foram as menções sobre o compromisso com a comunidade que a profissão requer. Acreditamos que o tempo de vivência na escola não foi suficiente para essa compreensão, ou as ações propostas para o estágio não valorizaram esse aspecto. Contudo a função social da profissão docente e também da escola traz como imperativo a valorização dessa dimensão no âmbito da formação inicial.

Na fala dos professores, encontramos ênfase no valor da prática como geradora de saberes profissionais. Nesse sentido, eles atribuem relevância ao estágio, pois reconhecem que nesse período o aluno da licenciatura tem a experiência da profissão, integrando-se em ambiente real de trabalho, para consolidar, avaliar e construir conhecimentos. Os depoimentos dos professores supervisores técnicos demonstram que os futuros professores precisam sair da formação inicial dominando o conhecimento geográfico, pois, segundo eles, os demais saberes podem ser desenvolvidos no exercício da profissão. A maioria deles também revela, em seus depoimentos, que esse saber além-conteúdo é o das competências complexas e dos conhecimentos didáticos gerais para se chegar ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Preocupa-nos o fato de os professores supervisores técnicos não terem indicado outros saberes de base para o ensino como essenciais para a docência, não porque isso signifique ausência de domínio ou consciência sobre eles, mas por indicar a ausência desses saberes nas ações de supervisão que realizam.

As informações revelam aspectos da profissionalização que têm sido desenvolvidos nos estágios curriculares do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, e esses elementos podem ser utilizados como parâmetros para a reconfiguração do projeto de estágio, buscando atribuir maior qualidade ao desenvolvimento da profissionalidade dos alunos, a partir do tratamento aprofundado de suas dimensões.

4.2.2 O *habitus* na prática docente

A partir do conceito de *habitus*, proposto por Pierre Bourdieu, e das especificações da prática educativa realizadas por Gimeno Sacristán, daremos continuidade à reflexão sobre a construção da profissionalidade dos alunos da licenciatura, realizada a partir de ensinamentos dos referenciais teórico-práticos dos professores supervisores técnicos. Nossa ênfase recai sobre as aprendizagens de saberes e *habitus* que se expressam na ação dos professores da educação básica, resultantes da amálgama entre saberes teóricos, saberes práticos e princípios construídos e expressos por eles durante sua atuação profissional. A prática desses professores revela-se por meio de esquemas de ações desenvolvidos durante o processo de ensino-aprendizagem, os quais os alunos-estagiários podem reconhecer, em períodos de observação, além de compreender, por meio de orientações e/ou conversas estabelecidas com esses professores.

O ingresso de alguém em uma profissão qualquer sugere investimento em conhecimentos específicos, no desenvolvimento de habilidades condizentes com a prática, e ainda na aquisição e/ou reconfiguração do *habitus* que caracteriza um grupo que mantém saberes e comportamentos específicos, ou seja, certo domínio em relação a algo.

Adquirimos o *habitus* ao incorporar comportamentos aceitáveis, aprendidos empiricamente nas mais diversas situações da vida. São princípios que permitem ao professor gerir as situações, por mais imprevisíveis que possam ser. Permitem agir na urgência, mantendo um padrão aceitável de atitude. Esse “sistema de disposições”, como define Bourdieu (2005), é construído historicamente em um processo de integração de experiências passadas, que funciona como padrão norteador de ações e percepções.

A iniciação profissional na prática, privilegiada pelos estágios, possibilita aprendizagens que muitas vezes não resultam de teorizações, mas surgem e se mantêm por meio da preservação de atitudes, comportamentos e ações organizadoras, validadas por um determinado grupo. São princípios que orquestram e legitimam a inclusão de alguém em determinado grupo, desde que esse indivíduo esteja apto a assimilá-los, para permitir a continuidade e regularidade das ações.

Durante o curso universitário, esses princípios e também os saberes são adquiridos nas mais diversas experiências: aulas teóricas, práticas de campo, de laboratório, experiências

em pesquisas, participação em projetos, estágios na escola básica etc. Esse investimento tem por objetivo a aquisição e desenvolvimento da profissionalidade em questão, e o reconhecimento do grupo no qual esse futuro profissional³⁶ pretende ingressar.

A inserção dos alunos da licenciatura na escola de educação básica é parte significativa do processo de profissionalização desenvolvido na formação inicial de professores, pois se configura como um ingresso no campo profissional, mesmo na condição de estagiário. Essa importância pode ser reconhecida ao compreendermos o conceito de campo, proposto por Bourdieu (2005a, p. 83), como “universos sociais relativamente autônomos [...], nos quais profissionais da produção simbólica enfrentam-se em lutas que têm como alvo a imposição de princípios legítimos de visão e de divisão do mundo natural e do mundo social”. Esse conceito revela a existência de lógicas específicas, as quais conferem legitimidade a esses universos. Nesse sentido, em sua formação inicial, os alunos da licenciatura buscam o pertencimento ao campo educacional, por meio da aquisição de *habitus* e de saberes que estruturam a profissão de professor. Essa configuração própria e especial, traçada historicamente pelos próprios sujeitos pertencentes ao campo educacional, passa a ser exigida daqueles que pretendem ingressar nesse campo. Dessa forma, podemos constatar a relação de cumplicidade ontológica entre *habitus* e campo proposta por Bourdieu.

Ampliando essa discussão, Bourdieu (1983, p. 91) ainda afirma que “os recém-chegados devem pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo³⁷ [...] e no conhecimento (prática) dos princípios de funcionamento do jogo”. Então, para pertencer ao campo educacional, os alunos da licenciatura precisam adquirir esquemas práticos de percepção e apreciação validados nesse campo. Esses princípios de funcionamento da prática docente (ou do jogo, para utilizar a expressão do autor) resultam, em grande parte, da aquisição do *habitus* profissional em questão.

Não podemos deixar de considerar que, no caso da profissão de professor, o *habitus* começa a ser formado nas experiências vividas como aluno, e não somente no curso superior ou profissional, como em outras profissões. Essas experiências acabam influenciando os

³⁶ Bourdieu utiliza em seus estudos o termo “agente”, que nesta pesquisa é representado pelo aluno da licenciatura. Segundo Lugli (2007, p. 26, grifo da autora), o termo, que literalmente vai significar aquele que age, é usado em “rejeição à ideia de sujeito ‘livre’, que pode transformar o mundo a partir do uso da razão.”

³⁷ Bourdieu utiliza a palavra “jogo” para explicar as condições de inserção no campo, revelando que existem estruturas no mundo às quais você pertence ou deseja pertencer. Nesse sentido, o autor fala de jogar, isto é, de aceitar e incorporar as regras do jogo (de certos campos): “*Interesse* é ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos [...]” (BOURDIEU, 2005a, p. 139, grifos do autor).

valores e compreensões que o indivíduo tem sobre a escola, sobre a disciplina, sobre os alunos e sobre os professores, antes mesmo de optar pela profissão.

As disposições que configuram a profissão de professor são adquiridas e validadas com mais intensidade pelos alunos da licenciatura ao ingressarem no campo profissional, na condição de assistentes de professores experientes, e esse processo certamente se estenderá durante o ciclo de vida profissional, mas os primeiros anos de docência terão grande representatividade. Sacristán (2005, p. 87) afirma que

a formação do professor deve considerar o significado do que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

Sacristán deixa evidente a importância do *habitus* na formação do profissional; contudo esse elemento não é único nessa configuração, por isso valemo-nos ainda da teorização sobre saberes e prática educativa, como apresentam Lee Shulman e Sacristán, com o propósito de apreender a totalidade que circunscreve a construção da profissionalidade docente durante os estágios realizados nas escolas da educação básica. Essas apreensões servirão como parâmetros para analisarmos as ações propostas pelos professores supervisores de estágio do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG.

O *habitus* e os saberes docentes utilizados como categorias de análise possibilitaram o reconhecimento das aprendizagens ocorridas durante os estágios, na formação inicial do grupo de alunos colaboradores desta pesquisa.

4.2.2.1 Conhecimentos transmitidos/aprendidos durante o estágio

As questões “Que orientações você recebeu do(a) professor(a) da educação básica e que meios foram utilizados nesse processo?” e “O que você aprendeu sobre a relação professor-aluno no período de observações em sala de aula?” – feitas aos alunos –, e a questão

“Que conhecimentos você pode auxiliar o aluno a desenvolver?” – feita aos professores – direcionam nossas primeiras reflexões.

Quando falamos em prática docente, estamos nos referindo aos conhecimentos e princípios do professor que são postos em ação ao ensinar noções, conceitos e práticas de uma determinada área científica a seus alunos. Ao ensinar, o professor vale-se de esquemas estratégicos e práticos, para orientar suas ações (SACRISTÁN, 1995). Os esquemas práticos expressam-se nas atividades que envolvem a função docente, como corrigir provas, preencher livro de registro de classe, gerir conflitos entre alunos, organizar atividades, entre outros. Esses esquemas demonstram a especificidade da ação docente e permitem sua organização.

São esquemas que, com uso frequente, tornam-se rotinas. Porém, longe de se configurarem como tarefas mecânicas, os esquemas práticos são aplicados com certa flexibilidade, de acordo com a peculiaridade de cada situação. Eles conduzem a atividade pedagógica, exprimindo o saber-fazer profissional. Esses esquemas não são ordenados arbitrariamente, mas orientados pelo que Sacristán denomina de esquemas estratégicos. “Um esquema prático é uma rotina, um esquema estratégico é um princípio regulador em nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação.” (SACRISTÁN, 1995, p. 80). Nesse sentido, os esquemas estratégicos são ordens gerais que permitem ao professor organizar e até mesmo ordenar os esquemas práticos (ver esquema a seguir). Implicam o “saber como” aliado ao “saber porquê”, revelando a intelectualidade que permeia a ação docente.

As situações conflituosas e incertas presentes no cotidiano de sala de aula não permitem que a rotina dos professores seja direcionada por esquemas práticos inflexíveis. Como revela o autor mencionado, a prática é conduzida por processos de racionalizações, que podem ser explícitos ou implícitos para os professores, mas são sempre fundados em conteúdos e pressupostos teóricos. “Nem sequer os esquemas mais práticos são simples expressão de atividade, incorporando múltiplos pressupostos, o que os leva a reproduzir convicções, concepções e valores. Quer dizer que não são alheios a componentes intelectuais, éticos e sociais.” (SACRISTÁN, 1995, p. 81). A relação expressa pelo autor pode ser visualizada na figura a seguir:



FIGURA 01 – Esquemas estratégicos e práticos da ação docente

Fonte: Sacristán (1995, p. 80)

Poderíamos perguntar: de onde surgem esses esquemas? Como eles se configuram em esquemas estruturantes da profissionalidade docente? Nogueira e Nogueira (2007) respondem a essa questão afirmando que os professores organizam suas práticas de acordo com as exigências do sistema, preparando seus alunos a partir de modelos que se caracterizam como tipicamente escolares. Bourdieu (2005b, p. 53/54, grifos do autor) elucida parte dessa configuração, ao conceituar *habitus* como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Essas estruturas estruturadas e estruturantes promovem a regularidade das ações, validando, ou mesmo exigindo, certos procedimentos em determinado campo. O autor enfatiza que o *habitus* não é estratégia, mas potencialidade objetiva, que gera ações organizadas por meio de estratégias. Se o *habitus* da profissão de professor for incorporado pelos alunos da licenciatura, ele vai possibilitar que eles saibam o que podem fazer ou não podem, o que devem dizer ou não devem, nas mais diferentes situações que surgirão no dia a dia da profissão. Contudo o *habitus* não é assimilado por meio de uma intencionalidade racionalizada, porque corresponde a esquemas de ações introjetados inconscientemente.

Em períodos de estágio, os alunos da licenciatura buscam constatar e refletir sobre os esquemas dos professores. Os esquemas práticos são mais facilmente identificados, embora

muitas vezes o estagiário não compreenda sua necessidade, ou mesmo sua validade diante da situação. Já os esquemas estratégicos, que nem sempre são visíveis nas observações diretas, pois surgem de uma racionalidade pessoal estruturada a partir das experiências do professor na profissão, precisam ser revelados por meio de um processo interativo entre aluno-estagiário e professor supervisor técnico. O *habitus* não se caracteriza como um saber específico, porém pode determinar o uso dos saberes de base do ensino, ao mesmo tempo em que pode ser reconfigurado a partir desses mesmos saberes.

Durante o período em que permanecem nas escolas, os alunos-estagiários mantêm expectativas de aprendizagem dos esquemas que coordenam a ação do professor, isto é, do *habitus* docente e dos saberes profissionais que não são transmitidos pela academia, porque resultam de experiências consolidadas no exercício da função e de práticas nem sempre racionalizadas. Em relação ao *habitus*, Perrenoud (2001, p. 162) afirma que “todo currículo, visível ou oculto, toda instituição educativa, por seu próprio funcionamento, forma e transforma o *habitus*, através do exercício do ofício de aluno ou de estudante, e da individualização espontânea dos percursos de formação.” A vivência dos alunos da licenciatura no futuro ambiente de trabalho vai possibilitar a formação do *habitus* que corresponde a esse campo.

Na licenciatura, o objetivo maior do estágio é qualificar o processo de profissionalização com a experiência da prática, pois, segundo Sacristán (1995, p. 83),

a profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade.

Esses princípios gerais são determinados pelo *habitus* profissional e pelos saberes que estruturam a profissão. São princípios que possibilitam a continuidade e a regularidade das ações. Quanto à prática, Bourdieu (2005b, p. 57) esclarece que ela “é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* [...]”. Para o autor, a prática não é uma reação mecânica determinada pelas condições antecedentes da situação, nem resulta de um livre-arbítrio criador que surge com a situação. Bourdieu fala que o *habitus* revela uma “liberdade condicional”. Ele é tido como uma “mediação

universalizante,” produto de uma história coletiva, que busca legitimar uma “unicidade de estilo”, neste caso, na profissão de professor.

Foram as preocupações dos professores supervisores técnicos em ensinar aos alunos um estilo, uma postura adequada a um professor, que nos levaram a reconhecer a presença do *habitus* nas orientações que esses professores realizam junto aos alunos da licenciatura. Perrenoud (2001, p. 163) justifica essa preocupação ao revelar que “uma parte importante da ação pedagógica apóia-se em rotinas ou em uma improvisação regrada, que evocam mais um *habitus* pessoal ou profissional do que saberes.”

O QUADRO 14 revela as orientações dadas pelos professores aos alunos-estagiários:

(continua)

CONHECIMENTO DO CURRÍCULO

- ✓ Ele me passou todo o material. Passou o programa pedagógico, o plano de aula, todo o tema que ia trabalhar. Ele sentava comigo e perguntava o que eu iria utilizar. Ele me emprestou um livro que sobrava na sala, para eu ficar em casa estudando. (Amália)
- ✓ Ela me mostrou todos os planos de aula que tinha feito. O plano de curso também, que foi feito junto com outros professores do colégio. Mostrou o livro que estava trabalhando, falou mais ou menos em que etapa iria trabalhar isso ou aquilo, para eu escolher um assunto. (Maurício)
- ✓ Não teve discussão de conteúdo. Ele me passou um livro didático e me passou uma ementa. Então, eu segui certinho o roteiro que ele passou para mim. (André)
- ✓ Ela me deu orientações sobre o material didático que utilizava. Ela me mostrou onde ficava, qual era o conteúdo que estava trabalhando. Qual era sua forma de trabalho. Em uma hora-atividade, que a gente conversou, ela me passou tudo o que tinha de passar. (Simone)
- ✓ Ele me mostrou o livro, mostrou bem como é preparada cada unidade, como ele trabalha. Nem sempre tudo é só no livro, ele traz muita coisa de fora. Então, ele me deu liberdade de pesquisar, claro, mantendo uma ordem. [...] Quanto à avaliação, ele me mostrou... não como deveria... mas como ele trabalhava. Por isso que o professor que recebe a gente tem de ser um professor no qual a gente vai se espelhar, porque realmente ele vai te dar dicas de como trabalha. Embora nem sempre a gente vá concordar. (Vanessa)
- ✓ Ele falou como planejava suas aulas, como dava suas aulas. E explicou que as aulas dele não eram com tantos recursos. Ele dava aulas pra todas as turmas daquele jeito, não distinguia nenhuma turma. Na docência, ele me orientou bastante, falando que eu tinha de estar preparada para as aulas, me preparar com o conteúdo, se eu quisesse buscar outro recurso fora da sala de aula, ou fora do livro didático que eles utilizam, que é dado pelo governo, eu poderia buscar. (Marcela)
- ✓ Ela acompanhou meu plano de aula, dizia: “Melhore aqui, melhore esse objetivo, porque o professor vai cobrar, eu conheço o professor de vocês”. (Carlos)

ASPECTOS TÉCNICOS DA FUNÇÃO DOCENTE

- ✓ Ele mostrou como eu iria preencher o livro de chamada. (Amália)

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ela me deu orientações sobre o livro de chamada. (Simone)
<p>RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com relação aos materiais didáticos, ela disponibilizava não só o material que a escola tinha, mas também o material dela. Ela me orientou a ir atrás de diversos materiais para chamar a atenção dos alunos para o conteúdo. (Maurício) ✓ No dia a dia ele me dava dicas de professor já de carreira. Ele separou várias coleções de livros didáticos e me deu. Não foi uma nem duas. Então, incentivou bastante. (Vanessa) ✓ Ele falou para eu pegar mapas para prender a atenção do aluno. Levou-me até a sala. Essa foi a orientação que ele me deu: “Pegar mapas e levar para a sala”. (Fábio)
<p>ESTILO PROFESSORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ele deu orientação sobre a postura, como ter uma postura adequada com os alunos, lá na frente. Essa postura de manter uma feição séria, não ficar mostrando muito os dentes para eles, brincar na hora certa, foi essa postura que ele me passou. O diálogo sobre a postura foi mais quando eu estava dando aulas. (André) ✓ Em todos os quesitos ela me orientou: “Olhe, não fique tão parado”, “Não ande tanto pela sala”, ou “Não foque a visão em um aluno só, procure olhar para todo mundo, dando atenção”. Para os mais bagunceiros você dá uma atenção: “Né, fulano”, para chamar a atenção, para ele ver que está sendo visto, que tem importância. Então eu acho que todas as questões que eu levei, o que eu planejei, o que eu fiz, tudo foi mais ajudado por ela, do que propriamente na sala de estágio. (Carlos) ✓ Quando eu estava já dando a docência, ele me dava dicas, falava “Olha, você tem de se impor mais, você tem de cuidar nisso, dominar mais o assunto, tem de falar um pouquinho mais alto”. (Marcela) ✓ Dava orientação na questão da linguagem, para eles entenderem. (Maurício)
<p>CONHECIMENTO DOS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ela me deu algumas orientações de como eram os alunos, de que forma alguns deles se portavam dentro da sala de aula. (Simone)

QUADRO 14 – Orientações que os alunos receberam dos professores supervisores técnicos

Esses depoimentos deixam clara a intervenção dos professores sobre a atuação dos estagiários. Eles dão orientações sobre os planos de ensino, a postura profissional, o uso de materiais, a linguagem, condução da turma, a organização do trabalho pedagógico etc. São saberes e *habitus* que estruturam as práticas didáticas desses professores, sendo que estas compreendem “o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (SACRISTÁN, 1995, p. 73). Sacristán afirma que as práticas didáticas dão-se em um contexto de comunicação interpessoal (alunos-professores), o que, em nosso entendimento, torna fundamental a presença dos estagiários como observadores e dialogadores dessas ações. Os depoimentos permitem constatar que as orientações dadas pelos professores remetem ao conhecimento do currículo, mais especificamente aos planos de ensino e ao estilo de trabalho de um professor, incluindo o conhecimento didático geral incorporado e a preocupação em

transmitir uma postura profissional aos estagiários. Retornamos à definição de *habitus* como um “capital de técnicas, de referências, um conjunto de ‘crenças’[...]” (BOURDIEU, 1983, p. 89, grifo do autor). A preocupação demonstrada pelos professores supervisores técnicos com a postura dos estagiários revela investimento na formação do *habitus* docente, o que fica claro no depoimento dos alunos.

Os alunos-estagiários também mencionam orientações quanto ao programa do professor e ao livro didático utilizado pela turma. Contudo o depoimento de Simone revela dois aspectos muito importantes, que podem dar indícios de como essas orientações são passadas: a aluna fala que tudo foi realizado em uma hora-atividade da professora e, que apesar de achar que recebeu as orientações necessárias, qualifica-as como básicas, suficientes para “concluir” os estágios. Ela demonstra que não foram solidificados saberes para sua formação profissional, mas obteve orientações para cumprir as atividades propostas. André menciona a ausência de discussão sobre o conteúdo, demonstrando que o professor não se preocupou com a condução que ele, estagiário, deveria dar ao conteúdo. Maurício e Vanessa falam que os professores “mostraram” planos e livros.

Os planos configuram-se em esquemas que possibilitam a organização da prática. Estruturam-se a partir da seleção de conteúdos, de seu ordenamento e encadeamento; apresentam as estratégias e metodologias a serem utilizadas, prevendo materiais, recursos; definem a participação dos alunos no transcorrer do processo; apresentam os instrumentos de avaliação; e expressam os interesses e objetivos dos professores. É um material extremamente valioso e formativo, se analisado e explicitado. Sacristán (1995) diz que os planos são esquemas-guias que possibilitam tornar a prática mais racional, e que sua estruturação, mesmo que isso pareça contraditório, permite a improvisação e a criatividade, justamente a partir daquilo que foi previamente planejado. Segundo o autor, se esses planos não existem, o professor conta com outro material que assume o papel de plano de trabalho, como o livro didático, ou com sua experiência, que se tornou rotinizada.

Shulman (2005b, p. 213) afirma que os programas de estudo

comprenden toda la gama de programas diseñados para enseñar materias y temas específicos en un nivel determinado, los distintos materiales didácticos disponibles para esos programas y el conjunto de características que sugieren o no la conveniencia de utilizar un determinado programa de estudio o material didáctico en algunas circunstancias.

Esse conhecimento, segundo o autor, serve de ferramenta para o ofício do professor. O grupo de estagiários revela ter ciência desses planos – ou ementa, como diz um deles –, mas também revela a superficialidade do contato que teve com esse material. Aqui também constatamos uma orientação restrita e pouco reflexiva de um elemento muito importante para a condução da prática docente.

Outro aspecto que se destaca, apontado por Vanessa, é sua percepção quanto à importância da escolha do professor, ou de um bom professor. Ela deixa evidente que o estagiário sofre influências do professor da escola básica em sua formação, mesmo revelando um posicionamento crítico quanto àquilo que o aluno observou ou que foi transmitido pelo professor. Essa é uma postura importante, que deve permear as ações de estágio, pois não acreditamos no ato de ensinar como uma simples transmissão, mas como um processo fecundo de reflexões e consciência sobre a ação desenvolvida. Discutimos anteriormente essa questão: a do professor experiente (utilizando a terminologia da legislação). Segundo Bourdieu (2005c), ao incorporarmos um *habitus*, incorporamos disposições que nos permitem corrigir as ações realizadas. Nesse sentido, um professor experiente é aquele que demonstra domínio do “jogo”. Quanto mais experiência tiver o professor, maior habilidade prática ele pode demonstrar. Toda experiência que vive um professor vai incidir no seu *habitus*. Contudo

os efeitos de toda experiência nova sobre a formação do *habitus* dependem da relação entre essa experiência e as já integradas ao *habitus* sob forma de esquemas de classificação e engendramento. Nessa relação que toma a forma de um processo dialético de reinterpretação seletiva, a eficácia informativa (ou a rentabilidade) de toda experiência nova tende a diminuir à medida que cresce o número de experiências já integradas à estrutura do *habitus*. (BOURDIEU, 2005c, p. 164)

Não é possível precisar a experiência de cada professor que supervisionará os alunos-estagiários, nem verificar seu *habitus* profissional, ou o domínio de saberes e habilidades práticas, porque esses elementos não se estruturam somente com o tempo de permanência no exercício profissional, antes de tudo é preciso considerar o investimento pessoal de cada um na profissão e a história de vida desses profissionais.

As reflexões feitas até aqui fazem crer que um professor experiente no exercício de sua função na escola básica não basta para atuar na formação inicial de alunos da licenciatura – é necessária uma preparação complementar desse professor, que se configure a partir do estabelecimento de critérios, metas e atividades em conjunto sobre a formação profissional

durante o estágio, bem como a partir de discussões sobre os papéis que podem ser desempenhados nessa função.

As orientações recebidas pelos alunos-estagiários durante as atividades nas escolas são importantes, entretanto podemos reconhecer a ausência de orientações mais efetivas para a formação profissional desses alunos, a partir dos saberes que revelam as especificidades do trabalho docente. Há necessidade de um conhecimento mais profundo sobre o currículo/programas de ensino, que norteiam os trabalhos e direcionam toda a ação docente. Os alunos precisam refletir sobre como esses materiais são elaborados e sobre seu significado no trabalho do professor, ao ensinar Geografia.

O conhecimento didático geral, como caracteriza Shulman (2005a), ficou, em grande parte dos casos, reduzido a dicas sobre a postura dos alunos no exercício da função, o que confere muito mais preocupação com o *habitus* do que com o conhecimento ligado a esse campo. Esse saber é essencial e legitima a ação profissional, e seus fundamentos teóricos permitem ao professor conduzir conscientemente o ensino a partir de seus objetivos pedagógicos. Entretanto se essas posturas (modo de conduzir a turma, linguagem, uso do quadro de giz, trato com o aluno etc.) forem discutidas com maior profundidade, podem revelar a racionalidade que permeia a organização e o manejo das classes. Perrenoud (2001, p. 170) afirma que o professor “constantemente trata, cria, registra, compara, integra, diferencia, comunica, analisa informações e saberes. Mas é o *habitus* que governa esses tratamentos”. Temos ciência de que não dominamos explicitamente a maior parte das teorias que utilizamos ao ensinar, mas os depoimentos demonstram que os professores supervisores técnicos não discutiram com os estagiários a proposta teórico-metodológica que fundamenta suas ações ao ensinar Geografia a seus alunos. Em hipótese alguma afirmamos que não houve aprendizagens e novas posturas frente ao conhecimento teórico e prático, porém temos indícios de que a relação estabelecida não implicou um pensar reflexivo sobre essas questões.

Outro ponto que queremos destacar é a possibilidade de os alunos-estagiários participarem em diversos momentos da vida escolar, sempre vinculados às funções atribuídas aos docentes, o que revela perspectivas mais amplas de formação, não somente aquelas ligadas às práticas didáticas. São experiências importantes no conhecimento das práticas organizativas³⁸. Esse conhecimento também é considerado por Shulman (2005a) um conhecimento de base para o ensino: é o “conocimiento de los contextos educativos, que

³⁸ “Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc.” (SACRISTÁN, 1995, p. 73).

abarcam desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas”. Algumas experiências em relação a esse saber foram induzidas pelo plano de estágio cumprido pelos alunos, e especificadas na seção 3 deste trabalho. Foram atividades de participação no conselho de classe, em reuniões escolares e também na escolha do livro didático. Reconhecemos que essas experiências ainda são limitadas, se considerarmos a amplitude das possibilidades dessa proposta, mas não menos importantes. Apenas uma aluna, Vanessa, afirmou ter sido convidada pelo professor para participar dessas atividades na escola. Ela disse: “eu tive oportunidade de participar da escolha do livro didático na escola, sendo convidada por ele [professor], e de participar do conselho de classe – claro que eu só fui assistir”. Essas são iniciativas importantes na construção da profissionalidade desses alunos, por isso precisam ganhar mais espaço e tempo no projeto de estágio.

Diferentemente das experiências do grupo em geral, um dos alunos revelou uma atuação mais distante por parte do professor supervisor técnico. Mas ele interpreta essa postura como favorável, atribuindo liberdade a sua ação. O aluno declara:

Ele [o professor] me deixou livre, não me orientou. Eu acho que ele até preferiu me deixar meio livre. Até quando a gente foi discutir o assunto que eu ia abordar ele tinha uma grade lá que eu podia escolher entre todos [...] Eu aprendi muito olhando as aulas dele ali e acho que ele meio que sacou assim. Agora, “Melhore nisso!”, não falou nada. (Fábio)

Fábio deixa clara a ausência de uma comunicação mais estreita entre ele e o professor, o que o fez valorizar as observações realizadas em sala, pois este foi um dos meios mais utilizados para sua formação no período do estágio. Observação e reflexão pessoal são procedimentos fundamentais na formação de um perfil profissional crítico, contudo a ausência do diálogo entre professor e aluno traz prejuízos para essa formação.

Também perguntamos aos alunos sobre os meios utilizados pelo professor supervisor técnico para a transmissão de saberes, e as respostas a essa questão apontam um grande distanciamento entre eles. Constatamos que houve momentos de breves conversas e orientações, muitas vezes classificadas como “dicas” pelos alunos, o que demonstra que não se estabeleceu um diálogo mais estreito, mais profundo. Verificamos que esses momentos foram mais frequentes no início dos estágios, para decidir sobre a intervenção dos alunos-estagiários, e durante sua docência, período em que os professores procuraram corrigir e

orientar suas posturas em sala de aula. Constatamos ainda que o plano de ensino do professor, mais especificamente a listagem de conteúdos que ele contempla e o livro didático, foram instrumentos que mediarão às conversas, porém não houve qualquer relato de uma discussão reflexiva sobre esses materiais. O livro de registro de classe também aparece como material utilizado nas orientações.

Outra questão posta aos alunos, que tem correspondência direta com os aspectos analisados anteriormente, foi a respeito do que aprenderam sobre a relação professor-aluno por meio das observações feitas em sala de aula. Demonstramos no quadro a seguir o que eles destacaram:

(continua)

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

- ✓ Eu observei que ele é recém-formado, digo, faz três anos que é formado. Observei que ele respeita muito os alunos, porém os alunos não o respeitam. Aprendi que você tem de ser maleável com os alunos. (André)
- ✓ O que eu percebi foi uma relação de bastante respeito, que é uma coisa bem evidente. Na escola em que eu fiz estágio, é o professor que impõe esse respeito ou não. Porém eu acho que o professor não tem bem dita essa questão professor-aluno: ele saía da sala e não olhava para ninguém, e eu não. Quando eu estava na fase da docência, eles [os alunos] chegavam para me cumprimentar e eu os cumprimentava, conversava com as meninas, elas vinham tirar dúvidas comigo. (Fábio)
- ✓ Primeiro, o que eu pude observar foi a maneira como você tem de agir com os alunos, porque nem sempre vai ser na imposição, nem sempre vai ser no quem fala mais alto, nem sempre vai ser da forma que a gente imagina: que todo mundo vai ficar quietinho, sentadinho, prestando atenção e que você vai lá e dá um *show*. O professor tinha uma paciência fora do comum para conversar com eles [os alunos] e para falar. Às vezes até era paciência demais, e eles abusam um pouco. (Vanessa)
- ✓ Eu percebi que ele é bem profissional, não tem um grande envolvimento com os alunos. Aprendi que dentro da sala de aula o professor tem de se impor para os alunos; você tem de saber quem tem na sua sala, você tem de conhecer cada aluno, qual a situação de cada aluno, tem de ver a história de cada aluno, porque não vai tratar todos de uma maneira igual. Tem de ser bem profissional, mas mais humano, bem mais humano. (Marcela)
- ✓ Eu observei o controle total da sala com relação à disciplina. A criançada tinha um medo danado dela: era só ela chegar na frente, parar e ficar quieta, que a turma fazia silêncio absoluto, ninguém falava mais nada. (Maurício)
- ✓ Posso dizer que fiquei meio assustada, quando eu via o jeito que os alunos estavam tratando a professora, ela assinava livro, puxava aluno de lá para cá, mas não existia respeito dos alunos pela professora. O que eu aprendi muito é a questão do respeito, que o professor deve demonstrar pelos alunos para que eles demonstrem isso também. (Simone)
- ✓ Como é bem característico da escola pública, a vida do aluno se expõe ali no comportamento dele. O aluno chega e você vê que ele teve um problema em casa, parece que ele transmite o que é o dia a dia dele, eu ficava chateada de ver essa situação. (Amália)

PRÁTICA DIDÁTICA

- ✓ Nem sempre o que você vai planejar vai dar certo. Eu aprendi muito com a necessidade de cada aluno; cada aluno tem uma necessidade diferente. O foco principal foi a postura do professor: quadro, conteúdo, a forma como você vai trabalhar com o aluno. (Vanessa)
- ✓ O que a gente aprende é que hoje tem de enriquecer a aula, ele não tinha isso. Era uma aula bem tradicional: todo dia livro didático e quadro. Às vezes ele levava uma musiquinha, mas era bem chato para os alunos. Foi uma experiência boa, porque eu vi como o professor conduz as coisas, como ele se comporta lá na frente. Às vezes ele é muito bom e às vezes é muito ruim, mas isso é uma condição humana, ninguém é perfeito. Eu senti que ele ia lá para cumprir sua obrigação. Eu não sei, o que eu sinto é que no começo os professores estão superempolgados, da, de repente parece que cansam, caem na rotina. (Amália)
- ✓ Fazer o aluno vir com você para aula, participar a todo o momento. Se você tiver de repetir determinado conceito, você repete, vai com calma, vê todo mundo olhando para você até entender. Esse é um aprendizado que eu vou levar para o resto da minha carreira: enquanto todo mundo não estiver me olhando, prestando atenção, não vai ter aula, nem que eu tenha de repetir dez vezes. Na sala são 40, e eu não estou ensinando para seis, estou ensinando para os 40. (Fábio)
- ✓ A professora procura trazer materiais de casa. Ela tem uma bagagem bastante grande pelo tempo que tem de sala de aula. Os alunos gostam da aula dela. A maneira como ela dá aula, como ela exemplifica. A professora tem aquele gosto pela Geografia. (Carlos)
- ✓ Ele não é tão dinâmico em suas aulas, é sempre muito sistemático. Não utiliza muitos recursos didáticos. Eu acho que as crianças e os adolescentes não assimilavam tanto a matéria, mas a relação deles era boa. (Marcela)
- ✓ Observei que ela conseguia prendê-los desde o início da aula, porque fazia uma charada com relação ao assunto que estavam estudando. Ela era muito exigente, ficava em cima deles, não só com relação ao conteúdo, mas desde a questão da letra. E exigia muita tarefa, que eles tivessem sempre prestando atenção. Com os que não prestavam muita atenção ela ia lá e conversava, tentava dar uma animada. Também na hora de explicar, explicava o conteúdo de uma maneira não tão complicada para a idade deles, ela sabia passar. As aulas eram dinâmicas, ela trabalhava com transparências, trabalhava com vídeo. Tinha uma boa dicção, falava alto. As notas eu andei observando: lá os alunos tinham um bom rendimento. (Maurício)

CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

- ✓ Eu não sei se foi engano meu, mas percebi que chega uma época, um período da carreira do professor, em que ele está desanimado, que perde a alegria de estar dentro de uma sala de aula, que está fazendo aquilo ali só por obrigação mesmo, não está gostando mais. (Simone)

QUADRO 15 – Aprendizagens sobre a relação professor-aluno em sala de aula

As falas dos alunos revelam que as observações da relação professor-aluno referem-se em especial ao manejo de turma, considerando aqui a maneira como os professores envolvem os alunos durante as atividades que propõe e como mantêm a disciplina para um bom andamento dos trabalhos. São posturas, estratégias geridas muito mais pelo *habitus*

docente do que por teorias do campo educacional. Essas disposições incorporadas permitem enfrentar situações imprevisíveis do dia a dia escolar. Sabemos que um professor possui conhecimento didático geral ao organizar o trabalho pedagógico em sala de aula, embora não possamos precisar o quanto, mas também sabemos que nem todas as ações são geridas por esse conhecimento, por isso vemos grande expressão de um senso prático utilizado pelos docentes nas mais diversas situações.

Os alunos dão destaque à questão do respeito, ou falta dele, na relação professor-aluno, preocupam-se com uma postura ética nesse relacionamento, sem que isso implique distanciamento do professor em relação a seus alunos, ou falta de respeito dos alunos para com os professores. Também observaram os materiais e técnicas utilizados pelos docentes, ressaltando sua importância para estimular a participação e a aprendizagem. Essas observações permitem considerar que a preocupação central dos estagiários foi aprender como podem estabelecer um bom relacionamento interpessoal com os alunos, envolvendo-os nas atividades de classe. A fala de Marcela demonstra isso, ao reconhecer a importância de desenvolver uma postura profissional, mas sem que o professor deixe de ser “humano” com os alunos, como ela diz: “bem mais humano”. Já Fábio afirma que o professor não olhava para os alunos e que ele não manteve a mesma postura, nem concordava com ela.

A dimensão ética está no cerne do trabalho do professor, pois ele tem influência direta na formação dos sujeitos que passam pela escola. Outra característica marcante da profissão docente é que o professor trabalha com grupos, o que também a distingue de muitas outras, que atuam com indivíduos isolados. Aqui podemos levantar uma questão ética, que precisa ser pensada: como dar conta de uma totalidade, a partir de individualidades que não podem ser desprezadas? Tardif (2006) fala que essa questão aponta um problema ético particular, o da equidade do tratamento.

O autor afirma que padrões gerais assumidos pelos professores não dão conta de atender às necessidades individuais dos alunos, e que diante disso cada professor cria maneiras próprias de se relacionar com o grupo e com os indivíduos em particular. Ele afirma ainda que na forma atual de organização esse é um limite intransponível: ora utilizam-se padrões gerais, ora alguns indivíduos são atendidos em suas necessidades particulares.

Tardif (2006, p. 268) fala que “os alunos são seres humanos cujo assentimento e cooperação devem ser obtidos para que aprendam e para que o clima da sala de aula seja impregnado de tolerância e de respeito pelos outros.” Os depoimentos dos alunos-estagiários demonstram esse entendimento, e as considerações apresentadas pelo autor validam suas

preocupações. Tardif conduz a problemática para a questão da motivação, qualificando-a como uma atividade emocional e social que exige mediações complexas por parte dos professores.

Acreditamos que a habilidade para motivar os alunos decorre dos diferentes saberes consolidados pelo professor que conformam suas ações, pois não há um saber específico que a promova. Contudo queremos destacar a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo nesse processo, já que as relações entre esses sujeitos só são estabelecidas a partir do propósito e do interesse em ensinar e aprender Geografia. Portanto, quanto maior desenvolvimento desse saber o professor apresentar, mais aumentam suas chances de motivar os alunos.

Foram muitos os apontamentos dos alunos, mas foi possível constatar ênfase nas percepções sobre as relações interpessoais mantidas nesse ambiente, com o propósito da aprendizagem; percepções sobre como os professores mobilizam os seus saberes e o seu *habitus* na tarefa de ensinar Geografia.

Como explicita Gómez (2007a, p. 81),

a vida da sala de aula, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, tem muitas formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação em virtude das trocas e interações que se produzem, tanto na estrutura de tarefas acadêmicas como nos modos de relação social que se estabelecem. Cada uma dessas formas e modos distintos de ser cria a possibilidade de novos esquemas de conhecimento, novas formas de compreensão e novas perspectivas de intervenção.

Toda essa “instabilidade” que a vida de sala de aula apresenta gera diferentes comportamentos perante a singularidade da situação, mas esse agir segue uma lógica específica, que a caracteriza como uma ação docente, determinada pelo *habitus* profissional. Perrenoud (2001, p. 170) afirma que “reconhecer a parte do *habitus* na ação pedagógica é seguramente dar um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício.” As teorias não contemplam todas as possibilidades de ação, por isso o reconhecimento do *habitus* é tão importante.

Em períodos de estágio, o objeto cognoscível dos alunos da licenciatura é a ação docente. Eles buscam encontrar na escola a razão de ser de teorias reveladas na academia, e aprender saberes teórico-práticos dos docentes. O estágio é o momento de experimentar a profissão, portanto precisa tornar-se objeto de reflexão para que se ampliem as possibilidades

de aprendizagem dos alunos. Pela conformação própria dos estágios, a presença ativa dos professores da escola básica faz-se necessária. Os saberes que esses sujeitos constroem em sua práxis cotidiana revelam um processo de profissionalização impregnado de vida escolar. São saberes pessoais, profissionais, institucionais que, amalgamados, resultam na formação da identidade desses docentes e configuram suas práticas. É essa vida que os estagiários buscam conhecer, compreender.

Diante disso, podemos questionar se os procedimentos de observação ou troca de ideias, sozinhos, podem problematizar/desvelar uma realidade tão complexa que se constrói na fusão de experiências pessoais, coletivas e institucionais. Nesse sentido, estabelecer um diálogo profundo entre professores e alunos-estagiários como forma de estes aprenderem a razão de ser da ação docente, além de realizarem a observação crítica da prática, são caminhos que reconhecemos como férteis.

Bourdieu (2005b, p. 56/57) diz que as avaliações práticas

conferem um peso desmesurado às primeiras experiências, na medida em que as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência é que [...] produzem as estruturas do *habitus* que estão, por sua vez, no princípio da percepção e da apreciação de toda experiência ulterior.

Precisamos estar cientes do valor dessas primeiras experiências práticas: Perrenoud (2001) afirma que é durante os estágios, na formação inicial, e nos primeiros anos da atuação profissional que o *habitus* é formado. Essa consideração ressalta a importância não só do reconhecimento da influência do *habitus* no exercício profissional, mas também da formação da consciência de que ele deve ser objeto de reflexão constante do professor, que pode valer-se desse conhecimento para enriquecer, diversificar, excluir ou mesmo incluir esquemas de ação.

Buscando identificar quais são os conhecimentos que os professores da educação básica auxiliam os alunos-estagiários a desenvolver, fomos também ouvir o “outro lado”, os próprios professores da educação básica. Isso nos permite identificar as possibilidades vislumbradas por eles, reconhecendo os limites e as possibilidades que impõem a seu papel de formador. Sabemos que essa “tarefa” é voluntária e estrutura-se mediante acordos flexíveis, portanto o professor que a admite acaba pré-determinando seu papel nessa função. Muitas vezes essa circunscrição não é explicitada, mas podemos observá-la a partir da questão posta.

(continua)

<p>ASPECTOS TÉCNICOS DA FUNÇÃO DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar aspectos básicos da função docente, como o livro de registro de classe. (Francisco)
<p>CONHECIMENTO DO CURRÍCULO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eu mostrei meu planejamento, o conteúdo que teria de dar naqueles dias em que ela estava fazendo estágio, para ela poder preparar. Mostrei o livro, e até dei o livro para ela. Eu disse: estou aqui neste capítulo, então, daqui para frente eles são teus. (Rose) ✓ Mostrando a ele aspectos básicos de como realmente funciona a ação docente. Exemplos: tipos de avaliações, atividades, saída de campo, aulas com músicas, vídeos, laboratório de informática etc. (Francisco)
<p>CONHECIMENTO DO CONTEÚDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O domínio do conhecimento geográfico, ou o domínio daquilo que você está desenvolvendo. Ele tem que ter uma visão acima de tudo do todo, para que possa compreender esse processo. Quando tem uma visão parcial, ele vai fragmentar todo o conhecimento, e o aluno não vai aprender; se aprender, vai aprender por conta, depois. (Davi)
<p>CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acho que lá na universidade eles têm a parte mais teórica mesmo. Então essa parte teórica a gente tenta ajudar a colocar na prática, para chegar ao nível do aluno esse conhecimento que eles têm na universidade. (Inácio) ✓ Você vai orientá-los em exposições, ele vai apresentar alguma coisa e de repente você vai dizer se para aquela realidade, aquela turma ele vai êxito ou não, porque você já conhece mais ou menos sua realidade, a turma. Eu não quero ser um o exemplo, mas eu tento passar um exemplo. (Sara)
<p>RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demonstrar que não existe só aquele livro didático pedagógico, que existem, dentro do acervo da própria biblioteca escolar, materiais que podem dar suporte a ele. A tendência é tornar as aulas o máximo possível interligadas com os meios de comunicação, na rede Internet, portais, vídeos, teleconferências para chamar a atenção do próprio aluno, para que não se torne um monólogo em sala de aula. (Davi)
<p>CONHECIMENTO DOS ALUNOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A gente descobre nos alunos um conhecimento fora do comum, que às vezes está guardado lá, mas você tem, como professor, como estagiário, de tentar descobrir quem são esses alunos, fazer uma primeira sondagem. Feito isso você consegue avançar um pouco [...] às vezes a gente não tem todo esse tempo para descobrir, por isso enche nossos alunos de conhecimentos científicos, ou da grade conteudista que tem, e acaba matando toda uma aprendizagem que já existe. (Davi) ✓ Também tentar mostrar para eles como são as turmas, que cada aluno é diferente do outro, no comportamento e mesmo no entendimento do conteúdo. (Inácio)
<p>ESTILO PROFESSORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tentar passar para o acadêmico os trejeitos de uma sala de aula. A postura do profissional, do professor na sala de aula nos diferentes momentos da educação, no Ensino

Fundamental, no Ensino Médio, na educação profissional e também na organização do colégio. [...] Então, é nesse sentido mesmo, de orientar como é o cotidiano de um professor na sala de aula. (Jorge)

- ✓ Meu papel quando chega um estagiário é orientá-lo naquele momento das observações: uma postura de como chamar a atenção para as explicações, uma postura do momento em que o aluno está copiando, da conversa, de como chamar a atenção. É toda uma postura mesmo de professor dentro de sala que você procura passar para ele. (Sara)
- ✓ Minha preocupação principal, além do conteúdo, é com a disciplina, porque se você não controlar a tua turma, não disciplinar... Não digo autoritarismo, mas ter autoridade em sala de aula para que você possa trabalhar com tranquilidade, ensinar os alunos. (Francisco)

QUADRO 16 – Conhecimentos que os professores supervisores técnicos auxiliam os alunos-estagiários a desenvolverem

Constatamos nesses depoimentos uma diversidade de posições. Não encontramos defesa de um elemento comum, que seja considerado essencial pela maioria desses docentes. Verificamos que os professores supervisores técnicos preocupam-se com o desenvolvimento de um estilo de ser professor. Eles falam dos “trejeitos”, da “postura”, o que demonstra a preocupação com a formação do *habitus* docente, ou seja, com a formação de um “senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 2005a, p. 42).

O grupo também destaca o conhecimento sobre o currículo, entretanto revela uma postura já apontada pelos alunos: a de superficialidade no tratamento desse material. Podemos incluir nesse item a preocupação com os materiais e recursos, pois estes fazem parte do plano de ensino e estão ligados diretamente aos objetivos propostos para a aprendizagem de um determinado conteúdo ou desenvolvimento de uma determinada habilidade. Nos depoimentos dos alunos também verificamos maior destaque ao conhecimento do currículo e ao estilo professoral, no que concerne às orientações dadas pelos professores, o que ratifica as declarações dos professores.

O conhecimento pedagógico do conteúdo também é apontado pelos professores. Esse saber pode ser explicitado, demonstrado; mas, como constitui uma forma própria de conhecimento, não pode ser ensinado como uma regra ou mesmo como uma estratégia. Entretanto é um saber valioso, que é degustado pelo aluno-estagiário por ser prenhe de criatividade e maturidade profissional – e é tão essencial quanto o conhecimento do conteúdo. O estagiário está sempre ávido desse saber, pois reconhece a urgência em começar a desenvolvê-lo.

Outro aspecto é destacado pelo professor Davi e concerne ao conhecimento dos alunos. Ele confirma as preocupações já ressaltadas por Tardif (2006), descritas

anteriormente, sobre o dilema em que se encontra o professor ao ter de escolher entre trabalhar com padrões gerais para conduzir a aprendizagem dos alunos ou optar em atender individualidades. É um aspecto importante que, mesmo sem expressar a questão nesse âmbito, os alunos já haviam reconhecido. Um dos exemplos desse reconhecimento está na fala de Fábio, que afirma ser necessário que os 40 alunos da turma estejam aprendendo, não apenas parte deles; outro está na fala de Marcela, que diz ser preciso conhecer a história de cada aluno, porque não se deve tratar a todos de maneira igual. Nos depoimentos dos alunos, verificamos que os professores procuram ensiná-los, ao avaliar as ações desenvolvidas (em alguns casos dando dicas), mostrando possíveis pontos falhos, a partir do conhecimento que têm de sua turma e da experiência profissional na função.

Uma das questões que mais nos preocupa é a falta de um efetivo trabalho com o currículo, ou mesmo com os programas de ensino, que têm uma história de construção coletiva, tanto fora do âmbito escolar (proposições do Estado e da sociedade) quanto dentro dele, nas lutas que são validadas diante dos contextos sociais em que esses docentes estão inseridos. Esse elemento é revelador de posturas teórico-metodológicas e das influências que elas exercem na seleção/exclusão de temas, nos encaminhamentos práticos, nos objetivos e finalidades do ensino e da disciplina para cada nível e série escolar. Os professores têm sempre conhecimento sobre esse saber, pois suas ações são guiadas por ele. Duas hipóteses são consideradas por nós para explicar a pouca valorização desse material nas orientações feitas aos alunos: ou os professores supervisores da escola básica partem do princípio de que os alunos dominam esse saber, ou não tomam para si a função de orientá-los a esse respeito. Mas é importante considerar ainda um outro fator – as dificuldades que esses professores sentiram em relação ao trabalho de orientação aos alunos, expostas por dois deles:

Eu senti dificuldade na questão do tempo. Foram poucos os momentos em que a gente conseguiu sentar com os alunos para ver, conversar, dar oportunidade para eles perguntarem. Tirar as dúvidas de como é uma sala de aula ou sobre nossa experiência, mesmo fora de sala de aula. Muitos deles trabalham, já vêm com aquela pressa, correria. Seria importante ter um momento para sentar e conversar, para tentar mostrar como é uma sala de aula, como eles podem trabalhar. Essas conversas têm acontecido um pouquinho antes da aula ou logo depois da aula, ou na hora do recreio, quando a gente sentava e conversava. Em alguns momentos eu lembro que a gente marcou um horário, mas foram poucos os que vieram. Muitos só pegaram a questão do conteúdo que deve ser trabalhado e entregaram o planejamento. Mas não houve uma troca mais detalhada. (Prof. Inácio)

Não sei se é o caso, mas eu senti falta dos alunos nos momentos em que nós estávamos em hora-atividade, porque nós temos momentos no colégio em

que ficávamos preparando aula, e nesse período nenhum aluno me procurou. Eu teria talvez mais tempo de estar conversando, orientando. Talvez até pela disposição dos alunos estagiários, eles chegavam na hora da aula, às vezes até um pouquinho atrasados, entravam e às vezes nem terminava a aula e já estavam indo embora. Então foi uma relação até um pouco fria nesse sentido. Eu sei que eles trabalham e que é muito corrido, mas isso é complicado. (Prof. Jorge)

Esses dois depoimentos, somados aos dos alunos, demonstram que a proposta de estágio não previa encontros sistemáticos entre os professores supervisores técnicos e os alunos-estagiários, além dos momentos de aula – que não consideramos adequados para que o professor supervisor técnico possa dialogar com os alunos-estagiários. Em nossa opinião, não foi o fator tempo que dificultou a relação de aprendizagem, e mesmo de troca, mais estreita entre eles, mas a falta de espaços que propiciassem essa interação.

Reconhecemos valor formativo nas experiências vividas pelos alunos-estagiários e nas aprendizagens que puderam consolidar (foram as primeiras experiências de estágio desse grupo), mas é preciso rever e/ou criar estratégias que permitam um investimento maior na formação inicial ligada à prática. Sacristán (1995, p. 81) afirma que a profissionalização dos professores será alcançada quando estes “dominarem a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da gramática e da sintaxe da sua atividade”. O estágio, compreendido como uma fase da profissionalização docente, pode favorecer o desenvolvimento dessa compreensão. E, se for entendido como um espaço de troca de experiências, como concebem alguns docentes, pode favorecer também uma maior consciência da prática por parte desses professores, ou seja, dos próprios agentes.

4.2.2.2 As aprendizagens no ambiente escolar

A partir do reconhecimento de que a prática profissional não resulta apenas dos saberes construídos na relação professor/aluno em sala de aula, buscamos identificar o que os alunos-estagiários aprenderam profissionalmente na convivência escolar. Observemos o QUADRO17:

(continua)

RELAÇÕES PESSOAIS

- ✓ Ah, uma coisa que eu notei foi a relação de competição entre os professores, uma coisa pesada: parece que um tem medo do outro nas disciplinas. (Amália)
- ✓ Eu observei que, entre os professores, eles não estão nem aí, não interagem para dar um ensino adequado para os alunos. Então eu chegava na sala dos professores e era difícil alguém dar bom dia para alguém, era muito difícil. Um não gostava do outro, era uma briga, uma intriga. Foi um convívio difícil. (André)
- ✓ A gente tem de lutar muito pelo que quer, porque as coisas não vêm de mão beijada, nenhum professor que trabalhe junto com você vai falar: “Olha, você vai ter que trabalhar isso” – você é que vai ter de correr atrás. (Simone)
- ✓ Você vê erros que não pode cometer quando for um profissional na escola. Como professor, você tem de inovar, você vê coisas que funcionários fazem que não são bom exemplo para alunos. (Carlos)
- ✓ Alunos muitas vezes mal-educados que batem em professores. Teve um episódio de um aluno que riscou o carro inteiro de um professor e furou os quatro pneus. (André)

PRÁTICAS ORGANIZATIVAS

- ✓ A diretora eu achava que tinha firmeza, sabia conduzir o comportamento dos alunos nos corredores, não é aquela coisa tão desleixada de escola pública. Tem coisa que não precisa de tanto dinheiro, mas de boa vontade, iniciativa dos administradores, às vezes da diretora, da parte pedagógica, da administrativa. O principal, que é pensar em educar os alunos, eles deixaram de lado. Incentivar a cultura, o lazer... É muita obrigação aquela coisa de ter de dar aula e pronto. (Amália)
- ✓ Eu aprendi tanto com o professor [que supervisionou diretamente o estágio] quanto com os demais professores. Eles se envolvem com a escola, são bem dedicados. Para tudo o que precisa eles fazem reuniões, participam de palestras, sempre se atualizando. Então acho que profissionalmente o professor tem de conviver com a escola, saber o que está acontecendo dentro da escola, o que está precisando, como os alunos estão interagindo em outras matérias, não só na sua. Tem de ter uma organização pedagógica que fique em cima dos professores para buscar sempre aprimorar o conhecimento deles e dos alunos também. Eu acho que por mais que o professor hoje em dia não ganhe muito bem, tem de ter amor pela profissão. (Marcela)
- ✓ O que eu aprendi muito foi a questão da organização. De você saber que tem de ter tudo preparado, que vai dar uma aula das 7 horas e 15 minutos até às 8 horas e 5 minutos, e essa aula vai ter de ser dada nesse período. Que depois dessa aula você vai ter de ir para outra sala e fazer a mesma coisa nesse horário, e estar com tudo planejado, porque é matéria em cima de matéria. (Fábio)

CONDIÇÕES DE TRABALHO

- ✓ Eu aprendi profissionalmente no convívio escolar que não é fácil ser professor, com certeza não é fácil ser professor. A remuneração de um professor é baixa pela carga horária que tem. (André)

COMPROMISSO PROFISSIONAL (ética)

- ✓ Profissionalmente eu aprendi que você tem de sempre cumprir com suas obrigações, mesmo não tendo às vezes condições adequadas para trabalhar. No sentido de você trabalhar com responsabilidade e competência, independente do que estiver acontecendo.

Você tentar fazer o seu melhor e deixar os alunos cada vez mais por dentro do que anda acontecendo na Geografia, no ensino. Você não tem de só levar em consideração a criança que é esperta ou a criança que tem deficiência, mas tem de levar em consideração outros sentidos que vêm de casa. Às vezes algum problema familiar que acontece em casa, você tem de tentar descobrir o aluno – isso que eu achei mais importante: descobrir o aluno, apesar de serem tantos, para fazer com que o rendimento deles dentro da sala seja o melhor possível. (Maurício)

- ✓ Procurar melhorar, não fazer educação ali como alguns professores falaram: “Não posso reprovar mais que cinco, senão vão pegar no meu pé”, ou “Não posso aderir à paralisação, senão vão me encher o saco”, ou “Se eu não aderir vão falar que eu sou caxias”. Tentar melhorar, porque do jeito que está não dá para ficar, com raras exceções, que são excelentes profissionais. (Carlos)
- ✓ Acho que o principal seria isto mesmo: a pessoa saber respeitar, todo o conjunto, colégio, professores, desde a servente, do aluno, do outro professor da outra disciplina, pedagogo, tudo, porque você vai interagir. Saber respeitar muito o espaço do outro, ver até onde você pode ir. (Simone)
- ✓ Quando eu fui para a sala de aula, tive um impacto se seria isso mesmo sempre. Então, nem tudo é alegria, nem tudo é tristeza. É um misto: tem dias em que você se surpreende e dias em que você se decepciona. Então o professor tem de estar preparado psicologicamente, acima de tudo. (Vanessa)

INFRAESTRUTURA

- ✓ No caso da estrutura da escola eu tive a surpresa, pois é um pouco precária – pouco não, bastante –, quanto a quadro, cadeiras, sem portas, sem janelas. Eu me assustei um tanto quanto; querendo ou não aqui na universidade é tudo mais conservado. (Vanessa)
- ✓ Falta muito investimento, muito recurso. Tem de ter muito investimento ainda da parte do Estado. Tem muita coisa para melhorar na educação. Eles não abriam a biblioteca todos os dias, e isso é imprescindível: é essencial ter uma biblioteca aberta todos os dias, nem que ela seja pobre. Tinha computadores, mas a sala dos computadores estava fechada também, porque os computadores não estavam completos, e os alunos nunca pegavam no computador. (Amália)

QUADRO 17 – Aprendizagens no ambiente escolar

Sabe-se que a prática docente é condicionada por diferentes fatores que podem estar ligados às ações desenvolvidas no ambiente escolar e fora dele, e mesmo fora do âmbito da educação formal. Sacristán (1995) demonstra quais são esses condicionantes, afirmando que a base social do professorado, a definição social da função do professor, a profissionalidade dividida e as regulações técnico-pedagógicas da prática docente são contextos que determinam a prática profissional.

A base social do professorado, à qual o autor se refere, diz respeito à cultura, aos condicionantes sociais, bem como às condições psicológicas que refletem na prática profissional dos professores. Além desses elementos, inclui-se nessa base o *status* socialmente atribuído ao grupo profissional –no caso dos professores, considera-se a proveniência da

classe média e baixa do grande número de profissionais, a proporção de mulheres, a qualificação acadêmica exigida, o *status* dos clientes e a relação com eles, que não é voluntária. Isso acaba interferindo diretamente na questão salarial dos docentes, preocupação apontada pelo aluno André; contudo não nos deteremos nela, pois nos desviaríamos de nossos propósitos neste trabalho.

A concepção social da função do professor é determinada pelas expectativas da comunidade: são as necessidades sociais que definem a função dos professores. Entretanto esse fator pode gerar conflitos, na medida em que essa função pode ser diferente daquela compreendida pelo grupo de profissionais.

A profissionalidade dividida corresponde às responsabilidades da profissão docente que não são exclusivas dos professores. Segundo Sacristán, para melhor compreendermos a profissionalidade docente, precisamos compreender o conceito de prática educativa, que frequentemente remete ao processo ensino-aprendizagem, embora não se restrinja às práticas didáticas e receba influências de contextos bem mais amplos.

A prática educativa, segundo Sacristán (1995), não se reduz às ações dos professores e também não é determinada apenas pelo contexto escolar – ela sofre influência de outros âmbitos de ação que interferem na realidade escolar. Para explicar quais são essas influências e como elas se dão, o autor apresenta o “sistema de práticas educativas aninhadas”. Esse sistema é composto por práticas pedagógicas de caráter antropológico, práticas institucionalizadas e práticas concorrentes. As práticas pedagógicas de caráter antropológico surgem nos domínios gerais da cultura humana; são anteriores e paralelas aos sistemas escolares formais; e são próprias de uma sociedade, a partir de seus costumes, crenças, valores e atitudes, não apenas de um grupo profissional específico. Já as práticas institucionalizadas são produzidas pelos sistemas escolares e pela própria escola, a partir de suas ações organizativas e determinações burocráticas. O autor inclui aí as práticas institucionais, organizativas e didáticas. Já as práticas concorrentes são aquelas geradas fora do contexto escolar, as quais têm, no entanto, grande influência sobre ele, como os currículos e materiais didáticos criados fora do ambiente escolar, os mecanismos de supervisão e controle dos professores, e a própria política educacional, que impõe certas práticas.

Por fim, as regulações técnico-pedagógicas da prática docente também determinam a prática profissional, pois, para Sacristán, a profissionalidade é definida a partir de regras baseadas em um conjunto de saberes e de saber-fazer, que nem sempre são precisas, permitindo aos professores sua reelaboração e ordenação. Segundo o autor, são muitas as

funções que o professor desempenha em sua atividade profissional, como explicar o conteúdo, gerir as relações, preparar aulas e atividades, auxiliar os alunos, avaliar, e outras tantas que são a expressão de sua profissionalidade. Nessas ações, a consciência sobre a prática é fundamental, pois cada uma dessas tarefas exige especificidades, que determinarão o relacionamento entre conhecimento e ação.

Entre os diversos fatores e elementos que interferem na prática educativa, Sacristán (2005) destaca a cultura dos profissionais, afirmando que o professor pensa conforme sua cultura, não conforme a ciência. Essa cultura é a expressão do *habitus* de cada um deles, que segundo Bourdieu é formado socialmente, portanto é a expressão de regras que foram incorporadas. Esse processo também revela a potencialidade dos agentes, tanto na configuração do *habitus* quanto em sua reestruturação. E é neste sentido, o da possibilidade de mudanças, que Perrenoud (2001, p. 184) fala da capacidade de autorregulação que precisamos desenvolver a partir da “tomada de consciência, da análise, do questionamento, em suma, do exercício da lucidez e da coragem.” Essas considerações revelam a possibilidade e a importância da investigação e do conhecimento de nosso *habitus*, demonstrando com isso um caminho para desenvolvermos a consciência sobre a prática no exercício profissional.

Assim, ainda segundo Sacristán, a prática didática³⁹ dos professores é determinada pelas condições psicológicas e culturais de cada um, por condicionantes impostos pelas lógicas próprias das instituições, dos sistemas educacionais, da sociedade em geral, a partir da definição social da profissão, bem como por outros elementos e fatores que influenciam (in)diretamente essas práticas (práticas concorrentes). Já Bourdieu (2005b, p. 53) demonstra, por meio do conceito de *habitus*, a “dialética da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade”, opondo-se a visões estritamente subjetivistas e/ou objetivistas, revelando a articulação entre o plano subjetivo e o plano das estruturas. Nesse sentido, esse autor também demonstra que a prática é conformada por um sistema de influências.

Ao compreendermos que o professor intervém em contextos pré-estabelecidos, a importância da consciência da prática como um ideal de profissionalização e de qualificação da profissional é evidenciada. Segundo Sacristán (1995, p. 74), “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através de sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.”

³⁹ “É a aceção mais imediata da prática [...] são da responsabilidade imediata dos professores” (SACRISTÁN, 1995, p. 73). Porém, segundo o autor, não podem ser compreendidas sem referência a outras práticas.

Esses apontamentos demonstram a diversidade de fatores que cercam a prática educativa. Reportando-nos ao QUADRO 17, constatamos as percepções que os alunos-estagiários desenvolveram no ambiente escolar no qual estagiaram. As observações destacadas por eles demonstram que, além das relações estabelecidas dentro de sala de aula, no processo ensino-aprendizagem de Geografia, reconhecem outros aspectos e fatores que influenciam no desempenho profissional. Contudo essas observações não estão descoladas das práticas didáticas, como fica evidente.

A fala dos alunos revela aprendizagens e percepções mais significativas no âmbito das práticas institucionalizadas. Entre elas, destacam-se as menções às práticas organizativas, que Sacristán (1995, p.73) define como:

práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc. Estas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e coletivo, influenciando de forma decisiva as atividades pedagógicas.

Os alunos falam do convívio escolar, do relacionamento entre os professores, das condições de trabalho, da infraestrutura das escolas – neste caso públicas – em que desenvolveram os estágios. Reconhecem muitas dificuldades para o desenvolvimento do trabalho docente, contudo demonstram criticidade e postura propositiva diante das situações encontradas. Demonstram compromisso pessoal a partir do compromisso profissional em questão. Destacam o compromisso com a formação científica dos alunos, mas sem desconsiderá-los como pessoas, com suas características próprias, suas dificuldades, sua condição socioeconômica, como demonstram o depoimento de Maurício, Simone e Marcela (QUADRO 15).

Entretanto as observações também revelam constatações parciais sobre a configuração da prática docente, apontando a necessidade de reconhecimento de outros aspectos, que precisam tornar-se objeto de reflexão dos alunos em seu desenvolvimento profissional. Se considerarmos que a prática educativa é configurada por um sistema de práticas aninhadas, como afirma Sacristán (1995), verificamos que o desenvolvimento da profissionalidade docente requer conhecimentos mais amplos do que aqueles apresentados nas práticas didáticas e nas organizativas. Porém o modelo de formação desse grupo revela que essas dimensões foram as mais visíveis para eles. É preciso que eles reconheçam o complexo

jogo de interferências que existe na configuração da prática, o que neste caso vai exigir uma reavaliação da proposta de estágio. Sacristán (1995, p. 74) afirma “que o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diferentes contextos.” Essa afirmativa demonstra a amplitude que a formação profissional docente precisa alcançar.

As informações coletadas não nos permitem analisar como essas constatações foram trabalhadas na disciplina de estágio. Elas podem ter permanecido no âmbito de embates pessoais, ou terem se tornado objeto de reflexão, o que qualificaria a formação desse grupo.

Queremos ressaltar que, além de os saberes de base para o ensino e a compreensão da estrutura prático-teórica da profissionalidade – expressa por meio de esquemas práticos e estratégicos dos professores – tornarem-se objeto de reflexão na formação dos alunos da licenciatura, é preciso que o estágio possibilite ainda a compreensão de dimensões menos visíveis, que influenciam e até determinam a ação docente.

O *habitus*, como categoria, surge nesta pesquisa a partir da análise das aprendizagens que envolveram a construção da profissionalidade do grupo de alunos colaboradores desta investigação, durante os estágios realizados na escola básica. Constatamos a forte preocupação de alunos e professores supervisores técnicos em consolidar uma postura profissional, um estilo de ser professor.

As disposições incorporadas acabam conferindo uma afinidade de estilo que se expressa na maneira de conduzir as aulas – por exemplo, o valor dado às explicações orais dos conteúdos, a forma de organizar e conduzir as atividades em sala de aula, o tipo de linguagem, a maneira de portar-se, vestir-se, de relacionar-se com os alunos e com os colegas de profissão. O *habitus* encontra-se no princípio de encadeamento dessas ações. Esses princípios que estruturam a prática, atribuindo a ela uma raiz comum, são também percebidos no *hexis corporal* dos professores, que é expresso “pelo conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa” (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 2005, p. 192), neste caso em particular de um grupo profissional.

Cada área do conhecimento, assim como a Geografia, tem uma forma especial de tratar os conteúdos a partir de seu objeto, métodos de investigação, categorias conceituais, instrumentos e linguagens, que conferem características particulares ao professor de Geografia em comparação à condução do ensino por professores de outras áreas. Contudo a expressão da

profissionalidade docente também está ligada às características gerais do campo profissional, que imprimem regularidades de atuação as quais demonstram o pertencimento do profissional a seu campo.

O *habitus*, como construção cultural, é adquirido na socialização que se inicia nos primeiros contatos do indivíduo com o grupo social de seu convívio. Começa a ser construído na convivência familiar e tem continuidade nos diferentes grupos aos quais cada indivíduo irá pertencer ao longo de sua vida. Destacamos, no caso da profissão de professor, o tempo de vivência no ambiente escolar que, mesmo na condição de aluno, permite ao indivíduo assimilar atitudes, posturas, valores e crenças sobre a escola, o ensino e a educação – o que certamente influencia na configuração de seu *habitus* profissional. Isso ocorre sem que os sujeitos estejam agindo intencionalmente para esse fim.

Essas considerações permitem-nos afirmar que a tomada de consciência do *habitus* na construção da identidade profissional de candidatos a professores precisa ser considerada como um aspecto determinante na ação docente. Nosso agir está condicionado a nossa cultura, nossos costumes, inclusive nossa ação profissional. Portanto considerar o *habitus* como um elemento importante na formação inicial é penetrar no realismo da ação docente, tal como afirma Perrenoud (2001).

As rápidas mudanças na sociedade não apagam, ou mesmo reestruturam automaticamente nosso *habitus*. Muitas vezes pensamos e agimos como nossos professores o faziam quando éramos alunos. Ainda é muito característico no grupo de professores certo saudosismo da escola a que pertenceram como alunos. Nesse sentido, a formação inicial de professores precisa oferecer experiências significativas para que os futuros professores possam pensar sobre suas disposições adquiridas ao longo da vida escolar. Essas experiências devem permitir que alguns princípios que governam a ação docente passem do estágio da inconsciência para a consciência, possibilitando maior autonomia para gerar mudanças. Entendemos que somente uma postura reflexiva irá viabilizar esse processo.

A reflexão-sobre-a-ação, proposta por Schön (1995), como estratégia de um *practicum* reflexivo durante o estágio, pode contribuir eficazmente para o propósito em questão, além, é claro, de contribuir para o estabelecimento de diálogo aberto e problematizador entre alunos e professores supervisores sobre suas práticas. Trazer à razão as concepções que permeiam a prática educativa é estratégia fundamental para análise do *habitus* que configura a profissão, diante das necessidades formativas da atualidade, já que a incorporação do *habitus* não passa por processos racionalizadores.

Sacristán (1995) demonstrou que a estrutura teórico-prática da profissionalidade revela-se por meio de esquemas estratégicos e práticos. Segundo o autor, os esquemas estratégicos dos professores têm grande influência de componentes intelectuais e éticos, e os esquemas práticos, decorrentes dos anteriores, demonstram convicções, concepções e valores a partir da concretude das ações. O *habitus* exerce influência direta nos esquemas práticos dos professores.

A profissionalidade do grupo participante desta pesquisa foi construída, em períodos de estágio nas escolas da educação básica, por meio da incorporação do *habitus* docente e da aquisição de saberes decorrentes da produção científica e daqueles adquiridos no exercício da profissão. Essa descoberta revela o valor que esses dois elementos possuem na construção da profissionalidade dos alunos da licenciatura, principalmente em períodos de estágio, em que os alunos encontram-se pré-dispostos à análise da prática profissional, no propósito de atingir a compreensão dela.

5 O PAPEL DOS PROFESSORES SUPERVISORES TÉCNICOS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

No decorrer das discussões apresentadas na seção 4 desta tese, a respeito da importância dos saberes e do *habitus* na construção da profissionalidade docente durante os estágios, fica evidente a importância do professor da escola básica no processo de formação inicial dos alunos da licenciatura. Contudo essa importância não remete à mera presença desse sujeito, mas a uma participação ativa dele no decurso da formação desses alunos. A constatação de que determinados saberes são gerados na práxis profissional, nela se expressam e se reconstruem, revela a importância da observação e participação dos estagiários no locus de ensino. Podemos citar como exemplo o conhecimento pedagógico do conteúdo, descrito por Shulman (2005a), construído pelo professor a partir de referenciais teórico-práticos utilizados em suas experiências ao ensinar Geografia. Também a clareza de que o *habitus* exerce influência na formação da identidade profissional dos professores, surgido a partir da legitimação de técnicas, atitudes, crenças, posturas pelo grupo profissional, salienta, uma vez mais, a importância dos professores da escola básica na demonstração e transmissão desse sistema de disposições, como define Bourdieu, aos alunos da licenciatura.

A relação de ensino-aprendizagem estabelecida entre alunos da licenciatura e professores da escola básica resulta de políticas e propostas educacionais para a formação de professores em nosso país, o que de certa forma torna essa prática uma imposição legal. Apesar do mérito dessas ações, muitas vezes elas são permeadas de conflitos sobre os papéis que esses sujeitos devem exercer na formação inicial de professores e, frequentemente, sobre quem são os “verdadeiros” responsáveis por essa formação. Se o professor da escola básica reconhecer e aceitar a função de supervisor que pode desempenhar no processo formativo de novos professores, ele pode favorecer aprendizagens que só se realizam em contextos reais de ensino e ressignificar outras.

O tempo de permanência do aluno da licenciatura em campo de estágio é relativamente curto, se comparado com as atividades das quais ele participa na instituição de formação, durante seu percurso acadêmico. Nesse sentido, agregar qualidade para essa proposta torna-se premente. Sendo assim, nessa seção, buscamos refletir sobre o que pensam os professores da escola básica, que atuam como supervisores de alunos da licenciatura, quanto ao papel que desempenham em sua formação. Tomamos ainda como referência para

esta análise o Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciatura da UEPG, que, além de outras deliberações, define os papéis dos sujeitos envolvidos no estágio.

É importante esclarecer que não abordaremos neste trabalho o papel dos alunos em sua própria formação, embora tenhamos ciência de que alunos adultos têm plenas condições de contribuir e intervir em seu processo formativo. Acreditamos, porém, que mudanças significativas no desenvolvimento profissional gerado no estágio precisam considerar a tríade que estrutura o estágio, composta pelo professor supervisor, professor supervisor técnico e aluno-estagiário, além, é claro das instituições formadoras. Nosso recorte neste momento deriva de um interesse pessoal e profissional em olhar com maior profundidade o papel exercido pelo professor supervisor e professor supervisor técnico durante as atividades de estágio.

5.1 RECONHECENDO OS PAPÉIS

Encontramos no Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciatura da UEPG, em seu Capítulo V, que trata do Estágio Curricular Supervisionado, na Seção I – Da operacionalização e supervisão, as competências cabíveis aos sujeitos diretamente envolvidos no desenvolvimento dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura da instituição. Esse documento foi elaborado pelos sujeitos responsáveis pela organização dos estágios na universidade, o que não excluiu a participação indireta e, em alguns momentos, direta dos professores da escola básica, como nas reuniões realizadas anualmente pelo DEMET para avaliação dos estágios. A participação indireta, que decorre principalmente da vivência e do relacionamento que o professor da disciplina de estágio tem com os professores supervisores técnicos, motivou-nos a inserir no protocolo de entrevistas com os referidos professores duas questões: “Como os professores supervisores da UEPG devem acompanhar e orientar os alunos durante os estágios?” e “Qual o teu papel [professor supervisor técnico] durante os estágios curriculares?”.

Nosso interesse era constatar como esses sujeitos se compreendem no processo e que juízo fazem sobre a participação do professor supervisor da UEPG em relação ao trabalho com os estagiários.

Optamos por iniciar esta discussão com a descrição do conteúdo do referido regulamento, que especifica as competências do professor supervisor técnico, já que esse documento é tido como parâmetro das ações do professor de estágio da UEPG. No Art. 27 do regulamento encontramos as competências do professor supervisor técnico:

- I- subsidiar o estagiário com o projeto pedagógico da escola e/ou disciplina, planos de curso, calendário escolar entre outros, bem como acompanhar as atividades do estagiário, previstas no plano de estágio;
- II- contribuir na avaliação do desempenho do estagiário;
- III- comparecer às reuniões e demais promoções de interesse do estágio, quando para isso for convidado;
- IV- sugerir, ao professor supervisor, o desligamento do acadêmico⁴⁰ do campo de estágio, quando se fizer necessário;
- V- manter contato e prestar informações adicionais ao professor supervisor e/ou ao Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas, quando solicitadas. (Res. CEPE Nº 017/2006)

Observando as competências do professor supervisor técnico definidas pela universidade, podemos constatar que seu papel de orientador, parceiro ou formador não é destacado por meio de ações mais determinantes sobre a formação e atuação dos estagiários. A proposição de “subsidiar” e “acompanhar”, como está posto no documento, pode permitir um envolvimento superficial desses sujeitos nas atividades de estágio. Porém temos de considerar que o trabalho com estagiários não faz parte da função docente do professor da escola básica, como é sabido – é um trabalho tido ainda como voluntário, apesar de as instituições terem acordos formais com a UEPG para a realização dessas atividades. Como aponta Zeichner (1995), analisando o caso dos EUA, a escola básica toma essa tarefa como secundária em relação ao objetivo da formação dos alunos de nível fundamental e médio. Nossa experiência permite dizer que ocorre o mesmo no Brasil. Neste caso, acreditamos que, para obtermos melhores resultados na formação inicial dos alunos da licenciatura em períodos de estágio é necessário permissão e desejo por parte dos professores supervisores técnicos.

Nosso primeiro passo foi verificar como esses professores compreendem o papel que desempenham junto a alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Geografia. As entrevistas nos auxiliam a realizar essa leitura. Observemos o quadro a seguir:

⁴⁰ A palavra “acadêmico” é utilizada no regulamento como sinônimo de estagiário.

ORIENTAR SOBRE A PRÁTICA DIDÁTICA

- ✓ O mínimo que eu posso fazer é dar o apoio pedagógico, didático. Ensinar algo que eu sei, que aprendi no dia a dia. Eu mostrei minuciosamente como é o livro de registro de classe, como realmente eu faço as minhas atividades, como é uma avaliação contínua, qual o meu estilo de prova. Mas minha preocupação constante era com a disciplina dos alunos. (Francisco)
- ✓ Foi mais de orientação, de orientador. Orientando alguns alunos em alguns pontos. Mas às vezes a gente fica meio receoso de interferir, de querer ajudar e estar prejudicando o aluno. Para mim faltou a gente ter um momento depois, para sentar junto com o professor de estágio para tentar ajudar o aluno, isso faltou. [...] Sobre essa parte de comentar mais sobre os alunos, sobre como são os alunos, que um aluno é diferente do outro, que eles têm uma fase, não são todos que têm o mesmo entendimento. Isso tudo a gente não comentou, mas eu acho que poderia fazer isso. (Inácio)
- ✓ Meu papel praticamente tem sido o de um orientador para eles. O professor tem de ter um conhecimento teórico – e o estagiário também –, mas sempre tem que encaixar isso com a prática. E a prática se desenvolve nas dinâmicas em si, nos trabalhos da sala de aula, nas habilidades e competências que o aluno vai construindo. E orientando nessas habilidades e competências é que você vai encaixando as teorias, os fundamentos do conhecimento geográfico e até mesmo de outros conhecimentos, para que esse aluno cresça. Na medida do possível eu procuro orientar os estagiários para que façam isso. (Davi)
- ✓ Minha responsabilidade durante os estágios é orientar no que eu puder em relação ao estágio, fazer com que ele [o estagiário] tenha um conhecimento da escola, do que é ministrar uma aula. Acho que meu papel é esse: mostrar a realidade que ele vai ter, até nos exemplos, em posturas. Orientar as atividades que seriam mais viáveis ou menos viáveis, em tempo, em duração, na organização. Acho que você na verdade é um exemplo para ele ali. Então você tem uma responsabilidade muito grande, de dar todo um conjunto de suportes para que ele possa, em cima disso, no momento que está ali na frente, ter segurança para passar os conteúdos. (Sara)

DEMONSTRAR A PRÁTICA DIDÁTICA

- ✓ É... eu não sei se o termo correto seria assim... exemplo, ou não. Poderia servir assim como... um modelo. O estagiário acaba percebendo como é a postura do professor na sala de aula, então é um modelo. Eu acho importante demonstrar, primeiro de tudo, a postura em sala de aula, a tua relação professor-aluno. Acho que é imprescindível: quando você consegue dominar uma sala de aula, quando você consegue atrair a atenção dos alunos você tem meio caminho andado, e se você consegue passar isso para o estagiário ele já vai pensar a sala de aula com outros olhos. Então eu acho que talvez seja o ponto mais importante: vendo isso, ele consegue saber como atrair a atenção dos alunos. (Jorge)

COLOCAR-SE À DISPOSIÇÃO

- ✓ Eu tento dar segurança para a pessoa. Eu falei para ela: “Se você sentir dificuldade de montar o planejamento, de montar a aula, você sabe onde eu moro. Preciso de mim, pode contar comigo”. Eu procuro me colocar à disposição. (Rose)

QUADRO 18 – Papel do professor supervisor técnico no estágio

É interessante observar que a palavra “supervisor” não fez parte do vocabulário do professor. Talvez pela conotação negativa que essa função tomou em períodos anteriores. Contudo supervisionar alguém ou alguma atividade é uma tarefa importante e que não precisa estar carregada de imposições ou vinculada à ação de “vigiar”. Preferimos compreendê-la no sentido atribuído por Alarcão (2007, p. 06), que considera que “a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e à aprendizagem dos profissionais.” E nessa atividade de supervisionar, que tem como objetivo o desenvolvimento profissional de futuros professores, cabe a orientação de práticas, conduções teóricas e posturas frente às exigências da função docente.

Nos depoimentos, os professores colocam-se como orientadores, e deixam clara a abrangência dessa orientação: o ensino sobre a prática didática, principalmente nas ações desenvolvidas em sala de aula, na relação professor-aluno. Essas informações corroboram as conclusões apresentadas na seção anterior.

Um dos professores explicita sua forma de agir no processo de orientação dos alunos-estagiários:

Bom, a primeira coisa é abrir espaço para recepcionar este indivíduo que sonha em ser professor. O segundo ponto é, na medida do possível, diagnosticar qual o seu potencial em um primeiro momento. Se eu conseguir diagnosticar o potencial do estagiário, vou conseguir fazer o avanço junto com ele. A partir disso eu sei quais são os limitadores que ele tem, quais são as potencialidades que ele tem, e a gente trabalha coletivamente. Isso eu tenho feito na medida do possível. (Prof. Davi)

O procedimento revelado pelo professor Davi coaduna com a concepção de instrutor, em um processo de formação reflexiva, como apresentado por Schön (2000, p. 97), que afirma que “o instrutor deve aprender formas de mostrar e dizer adequadas às qualidades peculiares do estudante que tem à sua frente, aprendendo a ler suas dificuldades e potenciais particulares a partir de seus esforços na execução [...]”. Se essa postura for generalizada entre os professores supervisores técnicos, e não somente entre os professores supervisores da disciplina, teremos um grande avanço no desenvolvimento da profissionalidade dos alunos. Porém é preciso criar condições para que essa forma de relacionamento se concretize, revendo as bases em que ela é estabelecida, as concepções desses sujeitos sobre as possibilidades de ação de cada um deles e, se necessário, o tempo de permanência dos alunos junto a esses professores.

Mas também constatamos outras posturas. O professor Jorge deixa evidente sua forma de atuar junto aos estagiários quando declara que procura ser um bom professor, apresentando domínio de turma e envolvendo os alunos durante as aulas, para que o estagiário, ao observá-lo, possa aprender como se faz. Sabemos que essa forma de ensinar se distancia de processos interativos que privilegiam a reflexão, reforçando a profissionalização como um processo de imitação. Tradicionalmente, nesse tipo de formação os futuros professores acompanhavam professores experientes para aprender como se faz, buscando imitar o mestre. Segundo Alarcão (2007, p. 17), “subjacentes a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.”

Consideramos que a imitação, se mediada pela reflexão e compreensão da situação, pode ser positiva em determinados momentos – além de que, combinada a procedimentos de aconselhamento, questionamento, demonstração, favorece a aprendizagem. Mas trará prejuízos se for utilizada como modelo de formação. Isso é especificado por Schön (2000, p. 41), quando afirma que, ao “concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático, em sua totalidade, como uma forma de treinamento técnico.” Nesse sentido, a tarefa do professor supervisor e/ou orientador será demonstrar como se aplicam as regras às situações da prática. Em contraposição a essa postura, o referido autor propõe a esses alunos “pensarem como um” professor – dessa forma aprenderão como esses profissionais raciocinam, a partir de situações-problema, e como associam o conhecimento geral, em casos específicos.

Destacamos ainda a fala da professora Rose, que acaba demonstrando não ter clareza das ações que pode desenvolver junto ao estagiário. Novamente caímos na falta de compreensão do papel a ser desempenhado pelos sujeitos que compõem a tríade, nesse processo formativo, já que a professora demonstra que não faltam interesse e muita boa vontade, dispondo-se a auxiliar o aluno-estagiário até mesmo em sua casa.

Em relação ao que é determinado pelo regulamento dos estágios, os depoimentos demonstram que a ação desenvolvida por esses sujeitos junto aos alunos tomou amplitude, pois, além de acompanharem-nos em atividades de sala de aula e fornecerem os documentos necessários, procuram colaborar transmitindo conhecimentos sobre a prática. Entretanto, como já dissemos anteriormente, é possível estabelecer uma parceria mais efetiva com esses professores, para que sua atuação na construção da profissionalidade de novos professores seja

condizente com as necessidades de formar profissionais autônomos, portanto reflexivos, se esse for o perfil de profissional desejado. Zeichner (1993, p.18), apoiado em considerações feitas por Dewey, afirma que “a reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores [...]”.

Neste contexto, Oliveira (1992) aponta as principais características do modelo reflexivo de supervisão na formação inicial de professores. Dentre elas, a autora destaca o papel central do formando na construção pessoal e profissional de atitudes e saberes. Sendo assim, o supervisor torna-se um colaborador para o autodesenvolvimento dos alunos-estagiários. Os quadros teóricos são tidos como referenciais para a ação pedagógica, mas não constituem normas e arquétipos, o que possibilita que cada situação seja entendida como única e diretamente relacionada aos contextos onde ocorrem. O supervisor centra sua ação reflexiva na atuação do formando, identificando teorias e crenças implícitas nessas mesmas ações, proporcionando a esse sujeito o autoconhecimento. Nesse sentido, há o encorajamento para que o aluno-estagiário construa um estilo próprio de ensino. Esse modelo, se considerado adequado, deve contemplar a supervisão pelo professor da disciplina e pelo professor supervisor técnico, mesmo que esses sujeitos tenham ora as mesmas responsabilidades, ora responsabilidades distintas.

As falas dos professores supervisores técnicos durante as entrevistas demonstram que eles têm consciência do papel de colaboradores na formação dos alunos da licenciatura, mas ressaltam que esses mesmos alunos têm um professor do curso responsável por eles. Assim, também buscamos conhecer, através das entrevistas, o que pensam esses professores sobre o papel do professor supervisor da disciplina de estágio da UEPG. Acreditamos que o desvelamento dessa representação pode propiciar o rompimento de possíveis conflitos surgidos da indefinição de papéis.

Sendo assim, retornamos ao Regulamento de Estágios dos cursos de Licenciatura, que também prevê as competências do professor supervisor da UEPG. As responsabilidades desses professores, apontadas no documento, ultrapassam aquelas referentes ao período de acompanhamento dos alunos-estagiários nas escolas. Dessa forma, optamos por apresentar somente as competências que têm relação direta com as atividades em que o professor da escola básica participa.

Art. 26 Compete ao professor supervisor:

- I- elaborar, desenvolver e avaliar a proposta de estágio para o ano letivo, procedendo a apresentação do mesmo à Coordenação Geral dos Estágios;
- II- manter contato de forma sistemática com o campo de estágio de forma a viabilizar a efetivação da proposta de estágio;
- III- orientar, acompanhar e avaliar o estagiário durante o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado;
- IV- orientar o estagiário na elaboração do seu plano de estágio, acompanhando sua execução;
- V- receber e analisar o controle de frequência, relatórios e outros documentos dos estagiários;
- VI- proceder a avaliação do estagiário e do estágio como um todo. (Res. CEPE N° 017/2006)

Essas competências são amplas, porém orientam o trabalho do professor da disciplina de estágio. As especificações, os objetivos, os encaminhamentos, as estratégias de trabalho são especificados no plano de estágio de cada docente.

O acompanhamento dos alunos-estagiários em campo de estágio também é normatizado pelo regulamento, que prevê a presença do professor da disciplina em atividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas, contudo não estipula o percentual mínimo em que essa presença deve se dar. O que consta do art. 24 do Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciaturas da UEPG é que

a supervisão das atividades do Estágio Curricular Supervisionado dar-se-á sob a forma de supervisão semi-direta que consiste no acompanhamento e orientação do estagiário por meio de orientações individuais e coletivas na UEPG ou no campo de estágio, bem como de visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo professor supervisor que manterá contatos com a unidade concedente. (Res. CEPE N° 017/2006).

Essas informações nem sempre chegam aos professores da escola básica, mesmo aquelas que se referem as suas competências. Assim, fomos ouvi-los em relação ao papel que atribuem ao professor da disciplina de estágio. As colocações estão apresentadas no quadro a seguir.

(continua)

COMPARECER A TODAS AS AULAS DE DOCÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS

- ✓ Bom, [...] ele acompanhou, mas a meu ver deveria ter um acompanhamento mais significativo dentro de sala de aula. Foi uma aula ou outra, e eu acho que deveria ser com mais frequência. (Inácio)
- ✓ Eu acredito que não vai ser com a participação de vocês que se resolve efetivamente em

sala de aula uma situação-problema. O aluno tem de ter consciência de que ele tem que cumprir o estágio e de que aquilo não é uma metodologia punitiva, nós não estamos lá para puni-los. Quem vai dizer efetivamente se ele vai ou não ser professor é a vida. Mas ter um compromisso maior em acompanhar os alunos – é claro que também não em todas as aulas. (Davi)

- ✓ A experiência que eu tive no colégio foi de que os estagiários estavam se sentindo perdidos. Eles não tinham liberdade de chegar para conversar comigo, e esclarecer algumas coisas. Nesse processo todo só estava o estagiário e eu, o professor de estágio mesmo normalmente não se fazia presente. Queira ou não é o professor da universidade que vai ter mais proximidade, mais intimidade com o estagiário. Eu acho que na regência é importante o professor vir a todas as aulas, pois a gente está acompanhando mas não tem liberdade de falar. Mesmo para ele [o estagiário] se sentir avaliado. (Jorge)
- ✓ Participando efetivamente das aulas ministradas por eles. O estagiário passa pela escola, e o professor participa de uma ou outra atividade. Uma aula só que o professor vai assistir, quando assiste, eu acho pouco. O nosso peso de avaliação é grande, porque a gente assiste a todas as aulas dele [do estagiário], a toda aquela caminhada dele na turma, naquele período. Então, uma participação mais efetiva desse professor, questionando mais efetivamente. É muito importante para eles, a gente percebe isso. (Sara)

MANTER RELACIONAMENTO MAIS ESTREITO COM O SUPERVISOR TÉCNICO

- ✓ O contato do professor diretamente na escola, juntamente com estagiário, eu percebi somente na docência. Acho que é interessante que o professor de estágio esteja presente em algumas aulas de observação também, conversando com o professor técnico junto com o estagiário. Eu tive contato com o professor supervisor da UEPG somente na docência, não teve contato anterior. (Francisco)
- ✓ Deve haver uma conversa inicial na escola, o professor deve vir e discutir as propostas de atividades. O professor deve sentar junto comigo, com a direção, com a supervisão do colégio e mostrar de que forma o estágio vai acontecer. Eles vêm, mas é muito rapidamente – esse contato com a universidade é muito superficial. (Inácio)
- ✓ Para falar a verdade, eu não conheço o professor, ele não apareceu lá. Teve um dia em que eu tive um problema de saúde, e ele foi na escola nesse dia. Eu achei que nesse ponto ele falhou. Eu preenchi uma ficha de avaliação e entreguei para a estagiária. Acho que é importante o professor comparecer – ele deveria ter vindo para ter uma conversa comigo. Para saber o que eu achei da estagiária, do trabalho dela. (Rose)

QUADRO 19 – Papel do professor supervisor da UEPG no estágio

Dois aspectos, que podem ser considerados como solicitações, são levantados pelo grupo: a questão da presença do professor supervisor nas aulas que os estagiários ministram, e a efetivação de um contato mais estreito e permanente com os professores que atendem esses estagiários na universidade, nas escolas. O ponto nevrálgico está na avaliação das atividades realizadas pelos estagiários. Alguns professores supervisores técnicos não se sentem seguros para interferir nos trabalhos, pois não conhecem as orientações dadas aos alunos, bem como não conhecem os critérios de avaliação do professor de estágio. Demonstrem com clareza que aceitam colaborar com a avaliação dos estagiários, mas para eles essa é uma tarefa que deve

ter o envolvimento direto do professor da disciplina. A preocupação é que a centralidade da formação passe para a centralidade da avaliação. No período de profissionalização, a avaliação precisa ser formativa, deve voltar-se muito mais a ampliar as capacidades dos alunos-estagiários do que a dar um parecer final sobre sua atuação. A ausência do professor supervisor da disciplina durante as práticas desenvolvidas pelos alunos-estagiários pode comprometer esse período de formação, ainda mais se considerarmos o fato de que os professores supervisores técnicos não têm clareza das interferências que podem realizar.

Outro aspecto bastante preocupante é o distanciamento entre os supervisores, como se não houvesse um propósito único, que é a profissionalização desses sujeitos. Os professores supervisores técnicos demonstram receptividade para maior aproximação, mas delegam essa tarefa ao professor dos estágios. Nesse sentido, se atentarmos para o regulamento dos estágios da UEPG, essa função deve ser exercida prioritariamente pelos docentes do curso. O que a investigação demonstra é a ausência de parceria no trabalho, pois os sujeitos estão agindo isoladamente, para um mesmo fim: a formação inicial de professores. Esse tipo de encaminhamento compromete a qualidade do trabalho realizado. Essa questão também precisa ser dirimida no desenvolvimento da proposta de estágio, pois seus reflexos trazem prejuízos à formação dos estagiários.

Um dos professores reforça essa questão ao declarar:

O Departamento de Métodos devia fazer uma reunião para aqueles professores que recebem estagiários. Para aqueles que estão interessados, propor um momento aqui para a gente conversar sobre a questão do estágio. O departamento pode estar nos capacitando em relação a algumas coisas sobre as quais temos dúvidas. Então esse momento não tem. (Prof. Inácio)

Ao cobrar certa postura do departamento, o professor o faz certamente aos professores que organizam os estágios. É uma solicitação significativa e que reforça a incomunicabilidade posta entre os supervisores de estágio. Ao mesmo tempo esse professor apresenta uma sugestão de encaminhamento para a resolução do problema que consideramos muito significativa.

São amplas e numerosas as mudanças necessárias para trazer qualidade à formação de professores, e elas muito ultrapassam as questões que permeiam esta tese. Temos consciência disso, porém acreditamos que cada aspecto deve ser tratado com seriedade, e suas possibilidades devem ser esmiuçadas.

Zeichner (1995)⁴¹ explicita alguns dos obstáculos à aprendizagem do professor em formação os quais, segundo ele, têm contribuído para desqualificar o *practicum*. Entre eles está a ideia ainda corrente de que, para formar bons professores, basta colocar esses sujeitos em formação junto a “bons” professores. O autor fala ainda da ausência de um currículo explícito para o *practicum* e de uma interação efetiva entre universidade e escola básica. Ele também aponta a falta de preparação dos supervisores, quer das escolas, quer das universidades. Outro aspecto que destaca é o estatuto de inferioridade da prática nos cursos de formação, o que reduz os recursos e traz acréscimo de trabalho aos docentes. Aponta ainda a preocupação secundária que as escolas básicas atribuem aos *practicums*. Por fim, ressalta a discrepância entre o papel de um profissional reflexivo e de um profissional como técnico, que cumpre as determinações governamentais sem questioná-las. Diante desses obstáculos, o autor defende uma “perspectiva reconstrucionista social da prática reflexiva.” Entre outros elementos, essa defesa contempla a necessidade de se considerar o contexto estrutural e político, a politização dos formadores de professores, mudanças curriculares e organizacionais dos *practicums*, além do estabelecimento de alianças com os professores para que se combatam as imposições externas.

É importante refletirmos sobre o papel do supervisor no desenvolvimento profissional que queremos propiciar aos futuros professores, pois a falta de clareza sobre esse papel também é um obstáculo que desqualifica as ações de estágio, como aponta Zeichner. Perante as análises já realizadas neste trabalho, concordamos que o papel do supervisor precisa ser redimensionado, ele precisa ter as mesmas qualidades que desejamos atribuir ao profissional em formação. Formar para a autonomia, como propõem muitos teóricos da educação e também como consideramos adequado, em uma formação apoiada em uma reflexividade qualificada – isso exige novas posturas e encaminhamentos, a serem pensados pela academia e pelas escolas campo de estágio, conjuntamente.

A formação é algo que se dá por meio de uma intrincada rede de relações, nos campos sociopolítico, curricular e institucional; querer redimensioná-los ao mesmo tempo é, neste momento e nas atuais conjunturas da política educacional, uma tarefa de grande fôlego. Porém pensar e analisar questões, que em um primeiro momento podem parecer pontuais, como o papel dos supervisores da escola básica, os encaminhamentos dos estágios ou até a relação de aprendizagem existente entre aluno-estagiário e professor supervisor da escola, também tema de interesse desta investigação, pode contribuir para mudanças a serem

⁴¹ Embora o estudo realizado pelo autor refira-se à realidade dos cursos de formação no Reino Unido, EUA, Canadá e Austrália, esses mesmos obstáculos podem ser constatados na realidade brasileira.

operacionalizadas em contextos específicos, embora pertençam à totalidade e acabem influenciando contextos mais amplos.

Tomamos como parâmetro de supervisor aqueles apresentados por Alarcão, que define o perfil do supervisor reflexivo ao considerar a importância dos estágios na formação dos professores. Ela diz que esse supervisor é

[...] o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento), analisa numa postura prospectiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar à sua autoformação as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos fatores que tornam compreensível o próprio problema. (ALARCÃO, 1996, p. 08)

Essas características buscam adequar o perfil do supervisor à proposta de formar profissionais reflexivos. Essa relação é bastante direta e coaduna com as características apresentadas por Oliveira (1992), descritas anteriormente, sobre o modelo de supervisão reflexiva. Não se forma um supervisor reflexivo apenas com recomendações teóricas. Esse sujeito precisa rever seus fundamentos teóricos e práticos, e analisar se eles correspondem a um perfil de professor que atenda às necessidades atuais da educação e dos sujeitos que queremos formar. O tempo todo precisamos nos questionar em que medida contribuimos para formar profissionais dentro de concepções que validamos conscientemente.

Trazendo-se à tona o papel do professor supervisor técnico, também emerge a questão do papel do supervisor da disciplina de estágio, pois ambas são funções que colaboram mutuamente para uma mesma finalidade. De início, descobrimos que os professores da escola básica consideram a formação inicial uma questão importante, estando dispostos a colaborar mais efetivamente nesse processo. Porém eles deixam claras as dificuldades que enfrentam: falta de compreensão das bases teóricas e práticas em que o estágio se desenvolve. Ter como objetivo a formação de um profissional reflexivo exige um correspondente na postura do supervisor. As mudanças podem acontecer a partir do estabelecimento de metas comuns, da compreensão dos propósitos da formação, e do entendimento das possibilidades de cada sujeito envolvido na tarefa. Todo o processo precisa ser tratado com cuidado e respeito, para que não haja sobrecarga de trabalho para o professor da escola básica. Pois o que buscamos é fortalecer a parceria universidade-escola, fortalecer a

formação de novos professores e, ainda, fortalecer o papel do professor supervisor técnico no decurso das ações ligadas ao desenvolvimento do estágio.

Buscando pensar sobre as ações dos supervisores que podem auxiliar o aluno-estagiário a desenvolver-se profissionalmente, recorremos a Alarcão (2007). A autora destaca algumas das tarefas imprescindíveis nesse processo: criar um clima de afetividade na relação com os alunos; propiciar condições não só para o desenvolvimento profissional (a partir dos saberes da profissão), mas também humano; estimular a reflexividade, atitudes colaborativas e o auto-conhecimento; estimular o gosto pelo ensino e pela formação contínua; analisar criticamente os materiais que dão suporte ao trabalho docente; identificar problemas e dificuldades, estabelecendo, a partir deles, estratégias adequadas a cada situação; avaliar os processos de ensino-aprendizagem, entre outros. Esses parâmetros revelam o quanto importante é a atitude colaborativa e consciente do supervisor. São atitudes que não devem se restringir ao professor supervisor da UEPG, mas ser consideradas por professores supervisores técnicos, em processo de corresponsabilidades.

Alarcão (2005, p. 65) define a supervisão pedagógica como “uma atividade de natureza psico-social de construção intra e inter-pessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os atores interagem, nomeadamente nos contextos formativos.” Se o aluno da licenciatura, ao realizar estágio na escola básica, passa a ter um supervisor nesse espaço, que o acompanha e fornece-lhe elementos mínimos para desenvolver seu plano de estágio, podemos estender a esses sujeitos parte da responsabilidade atribuída ao supervisor da disciplina. Cada vez mais se destacam as potencialidades de atuação desses sujeitos na formação de novos professores.

Como relegar a segundo plano as influências que os professores da escola básica podem exercer sobre os alunos da licenciatura, e as possibilidades que podem propiciar a eles? Esses sujeitos passam a atuar como mediadores, em um “processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 102). Mas como podemos falar em uma relação interativa, interpessoal, se os sujeitos estão em dúvida quanto a suas possibilidades, quanto às metas a serem alcançadas? O que o professor supervisor técnico tem a oferecer para os alunos em formação profissional? Experiência? Se for isso, como a definimos?

Com certeza não é a questão de tempo no magistério que determina a qualidade de um profissional experiente, mas “a capacidade de relacionar, selecionar, ajustar, adaptar ao

contexto, prever, pôr em ação a sua flexibilidade cognitiva a fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço” (ALARCÃO, 1996, p. 29). Revelar aos estagiários a epistemologia sustentadora da prática que embasa o trabalho em sala de aula, propiciando-lhes elementos para um processo reflexivo das ações ali praticadas, é um exercício que certamente exige maturidade profissional; se esse exercício não for feito, o processo de formação e mais especificamente a experiência do estágio pode servir para validar teorias construídas pelos estagiários em sua vida escolar ou em estudos teóricos que nem sempre correspondem ao contexto vivido, contribuindo para formar professores que aceitam naturalmente a realidade das escolas e do ensino (ZEICHNER, 1993).

Schön (2000), ao tratar do papel do instrutor na orientação de estudantes que estão se profissionalizando, dá destaque à aprendizagem no contexto do fazer. Esse autor ressalta a importância de as interferências do orientador ocorrerem durante a ação dos estudantes, para que não percam o sentido e o calor da situação. Como o estagiário está sempre acompanhado do professor supervisor técnico nas atividades realizadas na escola, os procedimentos de reflexão-na-ação e também de reflexão-sobre-a-ação podem ser utilizados com frequência por eles. Para o referido autor, a atividade principal do supervisor está apoiada em demonstrações, aconselhamentos, questionamentos e críticas.

O período que o aluno-estagiário passa na escola, consolidando e reestruturando sua formação profissional, precisa revelar a ele a importância que a prática assume em sua profissionalidade. O meio escolar não é espaço de aplicação teórica, mas um espaço alimentador, gerador e revelador de teorias que precisam ser compreendidas, compiladas, registradas, para dar o sentido necessário à construção da identidade profissional desses sujeitos. E, nesse decurso, o papel exercido pelo professor supervisor técnico é crucial, considerando-se que esse sujeito:

a) expressa saberes (teórico-práticos) nas diferentes ações que desenvolve no cotidiano escolar, como ensinar Geografia aos alunos, organizar a turma, desenvolver e encaminhar atividades, selecionar temas, fazer recortes, definir os conceitos e as abordagens necessárias para valorizar os aspectos que considera importantes;

b) transmite ainda, em sua forma de pensar e em seu modo de agir, o *habitus* docente, carregado de técnicas, crenças, atitudes que possibilitam aos professores neófitos organizar suas práticas e consolidar sua legitimidade profissional no campo educacional;

c) coloca-se como modelo a ser analisado, questionado, confrontado ou mesmo imitado;

d) intermedeia, assessora, insere e protege o estagiário no campo de trabalho, respaldando e orientando as primeiras ações profissionais desses sujeitos;

e) traz consigo o saber institucional, que permite adequar, direcionar, controlar, conformar as ações para que sejam validadas pela escola, portanto dá sustentação às ações dos estagiários, auxiliando-os a contextualizá-las;

f) medeia o relacionamento alunos/alunos-estagiários para criar condições propícias ao desenvolvimento dos trabalhos.

O valor dado a esse profissional não se estende somente àqueles que mantêm uma postura crítico-reflexiva sobre sua profissionalidade, conseguindo transmitir seus saberes e *habitus* aos estagiários, mas também àqueles que os recebem e, mesmo agindo por intuição, cedem os espaços de suas aulas e dispõem-se a auxiliar. Mas qualificar essa supervisão é também qualificar a formação dos alunos da licenciatura.

Finalizando essas considerações, queremos resgatar Zeichner (1993, p. 55), quando afirma que

aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, a melhor das hipóteses só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Acreditamos, contudo, que essa é a maior virtude do trabalho realizado no estágio, tanto no que se refere à importância dessa preparação inicial, quanto sua efemeridade, se aquilo a que nos propomos é formar sujeitos autônomos.

5.2 A RELAÇÃO INTERPESSOAL

No contexto das reflexões sobre o papel dos professores supervisores técnicos nas atividades de estágio, queremos evidenciar uma questão que se destacou nas diferentes discussões levantadas durante as entrevistas, tanto com os alunos quanto com os professores, e que tem ligação muito estreita com o desempenho da função de supervisor: a relação interpessoal entre aluno-estagiário e professor supervisor técnico.

Nosso interesse é constatar a dimensão da comunicação no contato estabelecido entre esses sujeitos, no processo de construção da profissionalidade docente do grupo. O parâmetro de nossa análise corresponde ao que Paulo Freire chama de compromisso dialógico. Dessa forma, buscamos verificar se as interações entre os alunos e os professores têm no diálogo um caminho profícuo para a construção de saberes sobre a docência.

A relação interpessoal foi analisada a partir de duas questões: “Como se deu o processo de interação com o professor da turma?”, feita aos alunos-estagiários; e “Como se deu o processo de interação e orientação aos estagiários em 2007?”, feita aos professores supervisores técnicos.

Considerando-se o professor da educação básica como formador que colabora na construção da profissionalidade dos alunos os quais orienta ou acompanha durante os estágios, a partir dos saberes construídos e ressignificados no exercício da profissão, o diálogo mostra-se como meio fecundo nesse propósito.

A prática educativa, como revela Sacristán (1995) é resultante de posturas individuais, influenciadas por condições psicológicas e culturais dos sujeitos, de condicionantes impostos pelos sistemas de ensino e instituições, além de influências externas ao sistema. Essa totalidade configura a identidade profissional dos professores, o que torna a vivência com esses sujeitos uma proposta significativa para aqueles em processo de formação.

A prática educativa, e em sentido restrito as práticas didáticas – que segundo o referido autor são aquelas de responsabilidade imediata dos professores –, é constatada ou apreendida pelo aluno-estagiário por meio de observações em sala de aula, durante a condução do trabalho do professor responsável pela turma. Contudo as observações dessas práticas ficam limitadas, se os alunos-estagiários não encontrarem as razões, as justificativas, os significados, que só podem ser explicitados por quem as executa. Nesse sentido, acreditamos ser o diálogo o caminho mais fértil para o desenvolvimento de aprendizagens profissionais decorrentes das relações estabelecidas entre estagiário, professor da escola básica e docente de estágio da universidade. Anteriormente, constatamos que a falta de diálogo entre os supervisores desses alunos é um entrave para na construção da profissionalidade dos alunos. E entre alunos-estagiários e professores supervisores técnicos há diálogo? Se há, como ocorre? Que dimensões ele toma? Qual o investimento desses sujeitos para estabelecer uma relação dialógica?

Paulo Freire (1976) estabelece a diferença entre uma relação dialógica e uma relação antidialógica, afirmando que a primeira configura-se como uma relação horizontal de A com

B, já a segunda é uma relação vertical de A sobre B. Segundo o autor, é no diálogo que se gera criticidade, que o objeto se torna conhecido e pode ser apropriado, e é dessa forma que conhecemos o mundo. O que defendemos não é a transmissão de conhecimentos e práticas desses professores, até mesmo porque acreditamos que os saberes docentes não se constroem dessa forma, mas um compartilhamento que possa gerar significados profundos sobre a profissionalidade gestada pelos alunos da licenciatura. Esse método ativo, como fala Freire (2008b, p. 81), “proporciona o aprender da razão de ser do objeto ou do conteúdo”. É a partir dessas premissas que buscamos refletir sobre as experiências do grupo de alunos colaboradores desta pesquisa.

5.2.1 A relação estabelecida entre aluno e professor supervisor técnico

É premente que as partes envolvidas (universidade e professores universitários/escola básica e professores da escola básica/alunos da licenciatura) assumam o compromisso com a formação inicial de professores, estabelecendo uma relação de parceria. Essa compreensão é o primeiro passo para um bom desenvolvimento desse processo. Contudo essa parceria se expressa em diferentes momentos e níveis. Aqui pretendemos olhar mais atentamente para o relacionamento entre alunos-estagiários e professores supervisores técnicos. Preocupa-nos a medida em que esse relacionamento contribui ou dificulta a construção da profissionalidade docente dos alunos da licenciatura, e de que forma o diálogo se torna presente no decurso das ações.

As entrevistas permitiram reconhecer que todos os alunos sentiram-se bem recebidos pelos professores da escola, e acreditam ter estabelecido um bom relacionamento com eles. As colocações desses alunos estão apresentadas no quadro abaixo:

(continua)

SATISFATÓRIA: CONFIANÇA

- ✓ [...] bastante tranquila, uma vez que eu já a conhecia, foi minha professora toda a vida. Eu a procurei desde o começo, para todas as atividades relativas ao estágio, até mesmo o projeto eu mostrei para ela. E por ter essa relação de muito tempo, sendo aluno, acredito que foi mais fácil ter liberdade de falar minhas dúvidas, meus receios de enfrentar uma turma como professor [...] (Carlos)

SATISFATÓRIA: DISPONIBILIDADE

- ✓ Ela me recebeu muito bem, porque já tinha dado aula para mim. Deixou-me escolher o conteúdo que eu queria trabalhar, explicou como a turma funcionava, os critérios do colégio, tudo bem certinho. Deixou-me a par de toda a situação. Ela ofereceu os materiais disponíveis no colégio, caso eu fosse usar em alguma aula minha. Meu relacionamento com ela durante o estágio foi bom [...] (Maurício)
- ✓ Fui muito bem recebida. Ela me apresentou muito bem para turma. Ela se dispôs a me ajudar em tudo que eu precisasse, tanto que me ajudou com material e com os alunos. Ela falou como era cada aluno, como eu deveria lidar com eles durante as aulas. Sobre o que eu estava fazendo, ela me falava: “Olhe, dá para você fazer tal coisa, que chama a atenção deles”. (Simone)
- ✓ Ele demonstrou ser bem aberto, bem receptivo, ao contrário de outros professores, que ficaram meio “assim”. Ele não, já me deu abertura, contou histórias, falou como é a vida do professor mesmo, foi interessante. [...] deixou eu fazer a chamada, já foi me ambientando. Eu quis mostrar serviço e ele foi receptivo, dando o que achava interessante para eu fazer. (Fábio)
- ✓ Muito bom, nunca tive problema com ele, ele sempre apoiou. Se eu tinha de dar alguma dura na turma, ele sempre apoiou, nunca teve: “Olha, não faça isso, não faça aquilo”. Ou ele sempre apoiava: “Melhore um pouco na letra” A interação foi boa, não vou conseguir falar outra coisa. (Anderson)
- ✓ Muito bom, porque ele é um professor que sabe da responsabilidade de ser professor. Ele me acolheu bem, e não simplesmente se preocupou em largar tudo para mim. No dia a dia ele dava dicas. Tive a oportunidade de participar da escolha do livro didático na escola, convidada por ele. Tive a oportunidade de participar do conselho de classe – claro que eu só fui assistir. Ele dava dicas de professor já de carreira, coisas simples, mas deu para perceber o interesse dele. Ele separou várias coleções de livros didáticos e me deu. Deu todo o apoio de que a gente precisa, auxiliou-me quanto aos conteúdos, de que forma eu aplicaria a prova, a postura dentro da sala de aula. (Vanessa)
- ✓ Fui bem recebida pelo professor, ele me deu sugestões de materiais e encaminhamentos. Ele se preocupou em me ajudar com a organização das aulas. (Amália)
- ✓ O professor me recebeu bem, fui apresentada a ele pela orientadora da escola. Participei de atividades que ele organizou durante as aulas, além de ter me dado dicas e sugestões sobre materiais que eu poderia utilizar. Tive dificuldade com a disciplina dos alunos, mas ele me deu sugestões de como resolver essa questão. (Marcela)

QUADRO 20 – A interação com o professor supervisor técnico

Destacamos deste quadro a fala de dois alunos, Carlos e Maurício, que explicam o porquê do bom relacionamento com a professora da escola, revelando o critério utilizado para a escolha dessa professora: o de ter sido outrora sua própria professora na educação básica. Segundo eles, esse fator possibilitou maior liberdade no relacionamento, colaborando para seu desempenho. Carlos fala da liberdade que sentiu em expor dúvidas e dificuldades, demonstrando um relacionamento de confiança que pode ser estabelecido. É um critério de escolha muito interessante, que pode ser aliado ao critério proposto pelas DCNs – o do

professor experiente –, desde que utilizado com responsabilidade pelos alunos, podendo colaborar positivamente no fator integração e, conseqüentemente, em uma formação profissional mais sólida.

Existe a necessidade formal de comunicação entre os sujeitos, porém é preciso considerar em que bases esse relacionamento ocorre ou deveria ocorrer, favorecendo a formação desses alunos. A comunicação dialógica, como fala Freire (2008a e b), favorável ao desenvolvimento profissional, neste caso, não se estabelece apenas a partir de uma relação cordial ou receptiva. Assim, recorremos a Alarcão (2007, p. 61), que caracteriza as bases de um relacionamento adequado ao processo formativo, afirmando que

para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e professor.

A autora fala da relação do supervisor com o professor já formado, mas nós consideramos essa postura também necessária para o relacionamento entre os sujeitos implicados no processo de formação inicial. Alarcão dá destaque à variável afetiva no relacionamento entre supervisor e professor, em nosso caso professor em formação, que acaba por determinar o tipo de relação estabelecida entre aluno-estagiário e supervisores, a qual precisa ser de confiança. Schön (2000), ao tratar das condições iniciais para um ensino prático reflexivo, destaca a importância do diálogo entre o instrutor e o estudante, e ainda das dimensões afetivas presentes no ensino prático. O referido autor fala que o estudante apresenta sentimentos de perda de controle, competência e confiança ao lançar-se nas experiências práticas, e sente-se vulnerável e dependente. Portanto estabelecer um relacionamento apoiado na confiança, na entajuda é crucial para que o aluno-estagiário sintasse seguro no desenvolvimento de suas ações. Alarcão afirma que esse fator incide diretamente nos resultados obtidos. Podemos encontrar correspondência com essa afirmação no relato de Maurício, que demonstra que a relação estabelecida foi de confiança, facilitada pelo fato de ele e o supervisor terem sido outrora aluno/professor na escola básica.

E os demais? Eles também afirmam que se sentiram acolhidos pelos professores, reconhecendo o apoio que receberam. Ao falarem desse acolhimento, identificam-no na disponibilidade desses professores em auxiliá-los com orientações sobre a turma, sobre os materiais que poderiam ser utilizados em aulas, sobre o comportamento e a condução de aulas

e de atividades. Isto fica evidente na fala do grupo. A disponibilidade e receptividade do professor são fundamentais para que esses sujeitos possam aproximar-se do objeto de seu estudo e buscar um desvelamento que propicie o conhecimento da realidade e uma maior aproximação entre teoria e prática. Contudo, apesar de acreditarmos que essas posturas podem favorecer um diálogo horizontal entre esses sujeitos, temos consciência de que é preciso um passo a mais: o estabelecimento de uma relação interativa, em que se age afetando e sendo afetado pela ação do outro.

Segundo os alunos, o contato inicial e a relação estabelecida durante o percurso foi positiva. Mas o que dizem os professores? A partir da questão “Como se deu o processo de interação e orientação aos estagiários em 2007?”, obtivemos as seguintes colocações:

(continua)

SATISFATÓRIA: CONFIANÇA

- ✓ [...] no caso dos meus dois alunos e depois estagiários, eu tive maior liberdade em chegar a eles e comentar algumas coisas que eu gostei ou não gostei, que se eles fizessem de uma outra forma seria muito mais viável, em dar algumas opiniões, algumas dicas com mais segurança. Achei que a interação foi diferente, teve mais afinidade, mais segurança, porque eu os conhecia e eles também me conheciam. Então eu penso que o rendimento foi maior. (Sara)

SATISFATÓRIA

- ✓ Eu sempre aceitei estagiários, até para o meu próprio crescimento [...]. Sempre marquei com eles nas minhas horas-atividades, eles vinham e nós conversávamos. [...] O envolvimento dos estagiários foi positivo, embora eu continue salientando que o tempo de estágio é muito pouco para a gente ter uma base. (Francisco)
- ✓ Primeiramente eles compareceram na escola munidos de um documento da UEPG, de geografia, do professor da disciplina deles, apresentando-se à escola. Na sequência, o coordenador do curso [da UEPG], da disciplina, visitou a escola e apresentou-se, colocando que haveria alunos que fariam estágio ali. Conversamos, fizemos o primeiro contato com esse professor da disciplina. [...] Nas horas de aula-atividade minhas, geralmente esses estagiários vinham e a gente aproveitava esse tempo para fazer o primeiro contato, para leituras, preparação das aulas deles, até porque eles aproveitavam o conhecimento que a gente tinha e vice-versa. (Davi)
- ✓ Quando ela chegou à escola, falou com a pedagoga, que mandou me chamar e falou: essa é uma estagiária da UEPG, você aceita que ela faça estágio na tua sala? Eu disse que não tinha problema. Antes de iniciar o estágio, ela foi duas vezes para conversar, durante as minhas horas-atividades. Eu marcava e ela comparecia. E sempre depois que terminava aula, que era hora do recreio, a gente comentava. Eu assisti a maioria das aulas que ela deu, apesar de que foram poucas as vezes em que eu tinha de mostrar o que ela tinha de melhorar. Mas foram bem poucas as discussões que ela teve da minha parte, porque não precisou. (Rose)

INSATISFATÓRIA – POUCO ENVOLVIMENTO

- ✓ Muitos deles vieram antes, conversaram antes se podiam fazer estágio comigo, alguns moram aqui próximo, no bairro. Pedi para eles conversarem com a direção do colégio. Na

medida do possível a gente procurou conversar com eles, por mais que eu achei que foi pouco. Mas a meu ver não foi aquilo que é esperado do envolvimento no estágio, eu achei que foi muito superficial. (Inácio)

- ✓ Na verdade é mais a orientação mesmo. O estagiário chega, conversa como o professor e pede a autorização. Aqui no colégio eles conversam com a equipe pedagógica, mas a equipe pedagógica repassa para o professor, para saber se ele autoriza ou não. A gente está sempre aberto. O estagiário, na experiência que eu tive, fica como um mero espectador daquilo que está acontecendo. E a gente também, como professor, não vai ficar a todo momento solicitando a intervenção dele, mesmo porque ele tem de se manifestar interessado em fazer isso. Fica como um mero espectador. A interação ocorre no sentido de que o professor está falando e ele ouvindo, é um observador. (Jorge)

QUADRO 21 – A interação com os alunos-estagiários

Ao colocarmos essa questão aos professores, estivemos preocupados em amarrá-la ao processo de orientação, buscando identificar se esse primeiro contato pode ter originado um distanciamento entre esses sujeitos, ou identificar mesmo críticas por parte dos professores. Assim como os alunos, os professores não trataram apenas do contato inicial entre eles, mas do relacionamento geral durante os estágios. Entretanto, diferentemente da fala dos alunos, dois dos professores consideraram o relacionamento insatisfatório, superficial, como declara o professor Inácio. Um dos professores destaca novamente a questão do tempo, do pouco tempo de vivência na escola, como um fator negativo para um envolvimento maior com as questões da prática. O professor Jorge e mesmo o professor Inácio consideram que os alunos-estagiários não se envolveram no processo, ficando como “espectadores”. É nítida a superficialidade da relação estabelecida.

Assim, somos levados a questionar como uma relação superficial pode se traduzir em aprendizagens que sejam produto de um amplo processo de reflexão. Como aqueles saberes que se expressam na ação do professor são compreendidos, sem que este aponte os porquês? Paulo Freire (2002, p. 60) afirma que “[...] toda ação sobre um objeto deve ser criticamente analisada no sentido de compreender-se não apenas o objeto, mas também a percepção que dele se tinha ou se tem ao atuar-se sobre ele”. É essa percepção que o estagiário precisa levar em conta ao analisar a postura do professor frente à situação observada. Não é um processo reflexivo individual que dará valor à experiência vivida na escola e trará significados mais concretos na construção da profissionalidade. A reflexão compartilhada entre aluno-estagiário/professor da escola básica/professor da disciplina de estágio permite alargar o conhecimento sobre a profissão e construir posicionamentos mais consistentes a partir da prática.

Também nesta questão, destaca-se o depoimento da professora Sara. Ela confirma o que já havia sido declarado pelos alunos-estagiários que ela acompanhou: a liberdade e confiança mútua estabelecida entre esses sujeitos, apoiados em relações anteriores. Assim como os alunos, a professora também se sentiu à vontade para dar sugestões e elaborar críticas. Constatamos que não só os alunos acharam positiva a ideia de estagiar com antigos professores da escola básica, mas também a professora, apoiada em experiências de supervisão anteriores, considerou essa opção favorável.

Embasados nesses depoimentos e nas declarações dos alunos, apresentadas no QUADRO 14 da seção 4, que trata das orientações dadas pelos professores supervisores técnicos aos alunos-estagiários, constatamos que foi com a professora Sara que a interação entre estagiário e professor da escola básica mais se aproximou de uma relação dialógica. Paulo Freire (2008a, p. 91) afirma que, se o diálogo

é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Outros professores destacam uma aproximação positiva com os alunos, confirmando que se dispuseram a dar orientações e colaborar com as atividades realizadas. Talvez aqui nós tenhamos encontrado uma grande restrição ao papel que o professor supervisor técnico desempenham na formação profissional desse grupo. As sugestões e orientações são extremamente válidas, porque são permeadas de saberes práticos, que garantem aos estagiários certo domínio sobre a situação. Porém elas limitam-se às atividades realizadas pelos alunos-estagiários. Não constatamos reflexões conjuntas sobre as ações desenvolvidas pelos próprios professores supervisores técnicos. Também não constatamos discussões sobre as atividades desempenhadas pelos professores fora de sala de aula, como o trabalho com os documentos que estão sob sua responsabilidade (plano anual, relatórios, pareceres individuais, entre outros); os compromissos que assumem perante a comunidade no conselho escolar e na Associação de Pais e Mestres (APM); o trabalho com o currículo, com o regulamento da escola, no conselho de classe e em muitos outros espaços de sua atuação direta e indireta. O que identificamos foi a preocupação de alguns professores em dar orientações sobre o preenchimento do livro de registro de classe, como também consta na seção 4.

As interferências recaíram diretamente sobre a prática didática, principalmente aquelas realizadas pelos alunos durante o exercício da docência. Analisando as colocações dos professores e dos alunos, percebemos que estes últimos têm consciência de que as orientações dos professores se dirigiam a seus desempenhos no planejamento das aulas e de atividades que realizaram com os alunos da classe, durante a docência. Os professores, também conscientes disso, apontam o fator tempo como maior inibidor de um contato mais estreito entre eles, além de um possível desinteresse dos próprios alunos-estagiários. Mas nossas análises permitem apontar outros fatores como determinantes nesse processo. Dentre eles, toma relevo a falta de esclarecimento sobre os papéis de cada um dos sujeitos, além da falta de compreensão sobre quais saberes os professores supervisores técnicos podem trabalhar com os estagiários, qualificando sua formação, e ainda a relação restrita entre os sujeitos envolvidos no estágio.

Paulo Freire (2008b, p. 81) ressalta a importância de refletirmos sobre nossa forma de ensinar, de formar alunos, e também de formar profissionais, declarando que

ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo [...] não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprenderem a razão de ser do objeto ou do conteúdo.

O papel do professor da escola básica que supervisiona alunos-estagiários de licenciatura durante sua formação inicial teve destaque nessa seção, porque esses sujeitos têm função potencialmente determinante na construção da profissionalidade docente dos alunos da licenciatura. Esse fator está vinculado diretamente às possibilidades formativas da prática.

Ao investigarmos os papéis desempenhados por professores supervisores técnicos do município de Ponta Grossa, no trabalho com alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, descobrimos que suas ações estão centradas no desenvolvimento da prática didática realizada pelos alunos durante seus estágios de docência. As contribuições formativas expressam-se através de orientações e dicas sobre posturas, condução da turma, desenvolvimento de atividades, sugestões de materiais didático-pedagógicos e recursos audiovisuais a serem utilizados pelos estagiários durante o planejamento ou execução de aulas.

A prática didática desses professores supervisores técnicos não foi utilizada por eles como referência para a formação dos alunos-estagiários a partir de reflexões conjuntas; dessa

forma, essas práticas foram objeto de reflexão pessoal de cada aluno, limitando-se, assim, as possibilidades formativas geradas nesses sítios. A centralidade dos ensinamentos na prática didática não é tida por nós como negativa, porém ela não abrange o sistema que configura a prática educativa, como apresenta Sacristán (1995).

Investigar os papéis desempenhados por esses professores durante a supervisão dos estagiários é trazer à tona o modelo de supervisão adotado na condução dos estágios. As propostas apresentadas por Oliveira (1992) e Alarcão (2005, 2007) permitem-nos dizer que, se pretendemos formar professores autônomos, a partir de posturas reflexivas sobre sua prática, sobre as teorias que elas suscitam, e sobre práticas e contributos teóricos gerados em outros campos, precisamos compreender que nossa ação de supervisão também deve estar embasada em princípios que propiciem o desenvolvimento desses atributos.

Os depoimentos revelam que as ações de orientação realizadas pelos professores supervisores técnicos junto aos estagiários, para a construção da profissionalidade docente desses alunos, não configuram uma relação dialógica, no sentido expresso por Freire (2008a e b). Esse aspecto precisa ser considerado, pois o caminho utilizado para o desenvolvimento das ações é crucial para o sucesso do projeto formativo. As informações permitiram verificar que há, entre as partes, disponibilidade para o trabalho a ser desenvolvido, contudo falta clareza quanto às possibilidades de atuação dos professores supervisores técnicos, o que se reflete negativamente na interação entre essas partes. Schön (2000), tratando da importância do diálogo, traz uma contribuição muito grande e que nos auxilia a pensar sobre essa questão, ao declarar que cada sujeito deve saber que contribuição dará ao outro, e qual receberá. O autor fala que o universo comportamental pode levar à aprendizagem, mas também pode levar a impasses, se não houver clareza dos papéis. O que ocorre é que a ação isolada de cada sujeito dificulta o investimento em metas comuns.

Também as relações estabelecidas entre professor supervisor de estágio e professor supervisor técnico estão longe de constituírem uma relação dialógica. O que constatamos é a presença do diálogo formal, cordial e até mesmo amigo⁴². Porém ocorre que a qualidade do diálogo é fundamental para a interação dos sujeitos, em todas as instâncias do processo educativo. Torna-se urgente pensar esse aspecto, diante das possibilidades formativas que um

⁴² Essa consideração não abrange a relação aluno-estagiário e professor supervisor de estágio da UEPG, pois não realizamos investigações nesse âmbito.

diálogo pedagógico⁴³ propicia na construção da profissionalidade dos alunos gerada na prática, a partir da ação protagonista desses professores.

Constatamos que o modelo de supervisão implícito nas ações dos professores supervisores técnicos e a forma utilizada para as orientações aos alunos apresentam fragilidades, se consideramos as competências e habilidades exigidas desses profissionais na atualidade e as possibilidades que a prática oferece para o desenvolvimento profissional.

Os professores supervisores técnicos deixam evidente a falta de compreensão sobre as ações educativas que o estágio propicia, o que certamente restringe sua atuação como formador. Isso é destacado pelo professor Inácio, que solicita formação por parte da universidade para realizar essa tarefa. Então cabe questionar de quem é a responsabilidade da formação do professor supervisor técnico. Em nossa opinião, a responsabilidade é coletiva, pois requer esforços das instituições (universidade e escolas da educação básica) e dos sujeitos envolvidos na organização do estágio (coordenadores e professores). Todavia cabe à universidade, cuja função primordial é a formação inicial dos professores de Geografia, mover ações para que esse processo se desenvolva.

Por fim, as questões levantadas, o posicionamento dos sujeitos envolvidos com o estágio, as bases teóricas consultadas, tudo isso nos permitiu reconhecer que há especificidades no trabalho de supervisão de estágio, por isso não basta experiência na docência da educação básica para que se estabeleça uma efetiva colaboração no desenvolvimento da profissionalidade de alunos da licenciatura.

⁴³ Paulo Freire (2008b, p. 118) diz que “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento profissional através da formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG é a temática central desta tese, e sua questão primordial é a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio supervisionadas por professores das escolas de educação básica. Estes atuam como formadores de professores nesses espaços, atuação que revela especificidades, as quais procuramos investigar. Acentuaram-se os aspectos da profissionalidade desenvolvidos na relação ensino-aprendizagem estabelecida entre os alunos-estagiários e os professores supervisores técnicos (professores das escolas de educação básica).

Empenhamo-nos em reconhecer e analisar a realidade na qual atuamos como professora de estágio no ensino superior, para obter subsídios que sustentassem a reflexão de nossa práxis profissional, buscando caminhos para um refazer. O aprender a ensinar é o motor de nossas ações e reflexões. Nosso propósito foi revelar elementos, posturas, práticas, intenções que se expressam nas ações formativas dos alunos da Licenciatura em Geografia em períodos de estágio, elucidando e organizando ideias em relação a esse objeto, reconhecendo estilos de supervisão que não se coadunam com uma perspectiva unívoca, pois se conformam nas particularidades do processo. Tais aspectos podem servir de referência em análises realizadas por professores supervisores de estágio em outros campos, embora nossa intenção não seja esboçar modelos. A contribuição maior que almejamos está em rever e propor ações que propiciem o desenvolvimento de uma profissionalidade consistente, ampla e autônoma dos alunos em formação.

Elegemos a profissionalidade docente como conceito norteador das análises aqui realizadas por considerarmos que o estágio tem nesse conceito o centro de suas proposições. Decorrem dele as ações pedagógicas para o desenvolvimento de saberes, *habitus*, valores, comportamentos, o que nos levou a investigar a presença desses elementos na formação dos alunos-estagiários durante o período de atividades desenvolvidas no campo profissional.

Ao iniciarmos este estudo, tínhamos por pressuposto que o professor da educação básica que atua como supervisor de estágio é um formador de professores, já que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico-pedagógicos, consolidados no exercício profissional, portanto circunstanciados. Esses saberes possibilitariam aos alunos-estagiários a reflexividade

da ação docente e das práticas escolares por meio do diálogo com e na realidade profissional. Essa pressuposição foi, ao longo da pesquisa, encontrando elementos que a validassem, tanto nos depoimentos dos alunos-estagiários e dos professores supervisores técnicos quanto nas análises que realizamos sobre as aprendizagens consolidadas em campo de estágio e aquelas passíveis de serem concretizadas nessa relação pedagógica. Sendo assim, o que era um pressuposto tornou-se nossa tese.

Os professores supervisores técnicos, ao auxiliarem os alunos da licenciatura no desenvolvimento de noções, conceitos e práticas relativas à profissão de professor, centram seus ensinamentos no desenvolvimento da competência profissional, que, segundo Contreras (2002), é uma das dimensões da profissionalidade. No âmbito dessa dimensão, os professores convergem suas ações para o ensino e transmissão de saberes e *habitus* cotidianamente mobilizados em sala de aula. A obrigação moral e o compromisso com a comunidade, que também são dimensões da profissionalidade docente, segundo o referido autor, não foram tratados diretamente por esses professores nos momentos de orientação aos alunos.

O compartilhamento de conhecimentos, experiências e práticas não se deu por meio de um processo interativo ou, como propõe Paulo Freire (2008a), de uma relação dialógica, mas principalmente a partir de observações pessoais dos alunos-estagiários sobre as práticas dos professores e de algumas sugestões destes sobre as atividades e encaminhamentos daqueles durante as aulas ministradas. Esses elementos revelam certo distanciamento na relação estabelecida entre eles, questão que precisa ser dirimida para que ocorram aprendizagens significativas da e na prática profissional.

As informações levantadas por meio das entrevistas demonstram que a falta de interação entre os sujeitos, bem como os limites e os vazios detectados durante as orientações aos alunos-estagiários decorrem, principalmente, da falta de clareza sobre os papéis que cada sujeito pode assumir nesse processo. Esse aspecto é saliente na fala dos professores, quando afirmam sentirem-se inseguros na tomada de atitudes em relação ao trabalho desenvolvido pelos estagiários. Essa é a descoberta mais valiosa que acreditamos ter feito nesta investigação – ao mesmo tempo em que ela revela o “hipocentro” do problema, revela a direção que podemos tomar para equacioná-lo ou para minimizar as dificuldades.

Alguns aspectos das atividades de orientação e supervisão dos alunos colaboradores desta pesquisa destacam-se nas informações obtidas, e é a partir deles que faremos nossas considerações finais, sempre preocupados em revelar as descobertas, pois elas servirão de guia para as mudanças que pretendemos no retorno à prática.

Um dos eixos que sustentam as orientações dos alunos-estagiários realizadas pelos professores supervisores técnicos é o ensino de **saberes** profissionais. Nas entrevistas, os professores não explicitam o reconhecimento de um *corpus* de saberes que legitima a função docente, situação também observada nas colocações dos alunos. Eles defendem a primazia dos saberes gerados na prática como sustentadores da práxis profissional; já a defesa unânime dos alunos recai sobre o domínio do conteúdo Geográfico. Entretanto esses mesmos alunos, tendo como referência as experiências propiciadas pelo estágio, apontam, além do domínio de conteúdo, o desenvolvimento de competências complexas como saberes necessários ao exercício profissional. Essa compreensão foi decorrente de situações geradas na interação com os alunos da educação básica, que exigiu deles domínios além daqueles adquiridos na academia, pois atingem o âmbito das relações pessoais, sentimentais e psicológicas, sempre singulares e situacionais (CONTRERAS, 2002).

A preocupação expressa pelos estagiários em relação aos alunos da educação básica no aspecto humano, e não somente no intelectual, revela que a dimensão ética não se separa das questões que envolvem a profissão, o que foi reconhecido pelos alunos. Essa questão foi expressa pelos entrevistados, ao referirem-se ao período em que ministraram aulas (estágio de docência). Foram percepções pontuais, porém fundamentais, ao revelarem o que compete ao educador. A prática mostrou-se valiosa, possibilitando o reconhecimento de diferentes dimensões (técnicas, políticas, éticas) que transpassam a ação docente, e também possibilitando o desenvolvimento da consciência sobre as consequências das ações pedagógicas.

Os professores, na função de supervisores, destacam como saberes necessários à docência aqueles gerados na prática, ressaltando competências profissionais complexas e o conhecimento didático desenvolvido na práxis, que permite gerir e conduzir o ensino de Geografia e a turma; porém todos reconhecem a importância do domínio de conteúdo para a excelência da função. O conhecimento didático a que se referem contempla os conhecimentos didáticos gerais expressos nas teorias desse campo, acrescido de suas experiências particulares ao ensinar Geografia, reconfiguração que se expressa no conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2005a) desenvolvido por eles. Essa descoberta revela a direção das orientações dadas por esses professores aos alunos da licenciatura.

Alguns dos saberes essenciais à docência e principalmente ao seu aprendizado inicial, como os saberes ligados ao currículo, ao contexto educacional, aos objetivos e valores educativos, não foram mencionados pelos entrevistados na etapa do desenvolvimento

profissional investigada. Os planos de ensino dos professores supervisores técnicos, ligados aos saberes do currículo, serviram como meio para coordenar as ações desenvolvidas pelos estagiários, mas não se tornaram objeto de reflexão quanto aos seus elementos, conteúdos e abordagens teórico-metodológicas.

As preocupações expressas nas intervenções feitas pelos professores supervisores técnicos estão ligadas à prática didática, com destaque para os esquemas práticos dos estagiários desenvolvidos em sala de aula. Os professores demonstraram atuar em momentos de planejamento e docência dos estagiários, dando sugestões sobre a condução das atividades e da turma e sobre o uso de recursos e materiais pedagógicos que promovessem dinamicidade às aulas.

Não constatamos momentos de reflexão e discussão sobre as práticas didáticas dos professores supervisores técnicos. As aulas observadas tiveram seu valor formativo a partir dos juízos individuais dos estagiários sobre os esquemas práticos desses professores, passíveis de serem observados nas aulas. Esse procedimento restringiu a possibilidade de torná-las objeto de análise e compreensão a partir dos esquemas estratégicos desses professores, os quais revelam a intelectualidade do ato pedagógico. Nesse sentido, defendemos a importância do **diálogo** no desenvolvimento profissional em estágios que contemplam o acompanhamento de um profissional por um aluno.

A realidade estudada demonstrou que a forma como o diálogo foi empregado nas atividades de estágio não favoreceu aprendizagens em processos de interação. O diálogo cordial, receptivo e até mesmo amigável constatado precisa ampliar-se, atingindo o escopo proposto para a formação inicial em períodos de estágio: o desenvolvimento da profissionalidade docente dos alunos da licenciatura. Encontramos na proposição de Paulo Freire (2008a) sobre a construção de uma relação dialógica um caminho que permite substanciar um aprendizado que está comprometido por não encontrar as justificativas, os motivos e os sentidos daquilo que se observa na explicitação dos sujeitos que desenvolvem as ações.

Outro eixo selecionado pelos professores supervisores técnicos para orientar o desenvolvimento profissional dos alunos-estagiários, identificado no período de estágio, corresponde à formação do *habitus* docente. Eles se preocuparam em dar orientações aos alunos quanto a sua postura em sala de aula, aos “trejeitos”, à linguagem, à forma de conduzir a turma e as atividades. Preocuparam-se em demonstrar um estilo, o de ser professor. Muitas

de suas orientações referem-se ao conhecimento didático, que também permite a organização e gestão da classe e de atividades.

Em sua essência, esses ensinamentos revelam um senso prático que permeia a profissão, um jeito de ser professor, e talvez mais especificamente um jeito de ser professor de Geografia, hipótese que nossa pesquisa não abrangeu, mas que tacitamente reconhece. O *habitus*, sem que seja reconhecido e denominado dessa forma por professores e alunos, revelou-se como parte importante do domínio profissional que os professores buscaram transmitir, demonstrar. Também os estagiários querem se portar como professores, procurando ser reconhecidos pelos colegas e adquirir respeito por parte dos alunos da educação básica. Nesse processo, a observação e até mesmo a imitação foram os métodos mais utilizados, pois não há um rol de posturas, crenças e técnicas padronizados oficialmente e reconhecidos explicitamente a serem incorporados pelos professores. Contudo há um senso prático, produzido historicamente no interior da profissão docente, por isso legitimado por seus membros, a ser adquirido, incorporado por aqueles que desejam nela ingressar. A expressão da profissionalidade docente também está calcada em disposições, em princípios gerais validados nesse campo profissional.

As ações formativas que se destacam neste estudo estão ligadas diretamente ao desenvolvimento de saberes e do *habitus* docente. Entretanto, ao considerarmos a amplitude da profissionalidade docente, reconhecemos que a ética, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e o compartilhamento de experiências entre os atores são dimensões que precisam ganhar maior expressão nas atividades de estágio.

Em relação aos saberes de base para a docência, consideramos necessário ampliar a ação dos professores supervisores técnicos para que estes, em suas orientações, contemplem ensinamentos a respeito dos demais saberes profissionais que dominam e utilizam no dia a dia de seu trabalho. Em relação ao *habitus*, as ações precisam ser de reconhecimento e reflexão sobre suas contribuições e influências na prática pedagógica.

Ao categorizarmos as colocações de professores e alunos no campo dos saberes e do *habitus* profissional, por reconhecermos o investimento desses sujeitos no desenvolvimento desses dois aspectos da profissionalidade docente, encontramos dificuldades em separá-los, pois, ao tratarmos da expressão da profissionalidade na prática, esses elementos acabam se integrando, compondo o domínio profissional.

Em relação à aprendizagem de saberes promovida pelo **curso de graduação**, identificamos, nas entrevistas com os alunos, críticas quanto à insuficiente carga horária

destinada à preparação pedagógica do professor em formação. Isso demonstra que os alunos reconhecem a especificidade da profissão que escolheram e, ainda no processo formativo, conseguem identificar necessidades desse campo de atuação. Atualmente, das 2.937 horas que compõem o curso, 23,15% são destinados às disciplinas pedagógicas, incluindo nesse cômputo a prática como componente curricular; 65,99% são atribuídos às disciplinas de formação específica, incluindo a carga horária destinada ao estágio (que sozinho representa 21,05% desse total); 4,05% às disciplinas de diversificação e aprofundamento; e 6,81% a atividades complementares. Os percentuais confirmam o maior investimento, em termos de carga horária, nas disciplinas específicas.

Mas as solicitações dos alunos, embora legitimamente reconheçam fragilidades no curso, demonstram concepções tecnicistas dos saberes pedagógicos. Eles solicitam disciplinas que promovam aprendizagens de técnicas, posturas e encaminhamentos a serem empregados no trabalho com alunos da educação básica. Demonstram, assim, uma compreensão equivocada e restrita do valor dos conhecimentos didático-pedagógicos para subsidiar suas ações. Demonstram ainda uma falta de compreensão de que muitos desses saberes são desenvolvidos na práxis profissional, no dia a dia escolar. Acreditam que existem receitas a serem aplicadas em sala de aula.

A Proposta Pedagógica do curso de Licenciatura em Geografia está em conformidade com as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Mas algumas questões apontadas pelos alunos podem servir de referência para novos encaminhamentos, tanto na proposta em geral, quanto nos projetos de cada disciplina. Sobre o desenvolvimento dessa proposta, constatamos que a “prática como componente curricular”, não privilegiou ações de inserção do grupo de alunos analisado no ambiente escolar. Também, segundo depoimento dos alunos, há distanciamento entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos trabalhados nas disciplinas, relação que a especificidade da formação exige. Nesse sentido, a dimensão prática desenvolvida no interior das disciplinas pode estar desconectada das peculiaridades do campo profissional para o qual elas propõem formar os alunos, privilegiando excessivamente reflexões e atividades centradas em conceitos e métodos de sua área do conhecimento específico.

O **estágio**, no curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, é o componente curricular que mantém a responsabilidade sobre a inserção dos alunos na prática profissional. Esse papel exercido por ele toma destaque ao verificarmos, por meio do relato dos alunos, que as demais disciplinas do curso não privilegiaram essas ações.

O objetivo desse componente curricular é qualificar o processo de profissionalização dos alunos na e pela prática, propiciando experiência profissional no campo de trabalho do professor. Dessa forma, o aluno é iniciado nas tradições do ambiente escolar e passa a incorporar o *habitus* que ele exprime. A experiência pessoal de cada aluno não pode ser substituída por ensinamentos teóricos e práticos dispensados pelas disciplinas, nem mesmo os conferidos pela disciplina que conduz o estágio. O estágio privilegia a consciência da prática, e esse processo de vivência e reflexão simultâneas precisa ser experimentado por todos os candidatos a professor, considerando a configuração própria da profissão.

A maior contribuição do estágio não está na inserção dos alunos no campo profissional, mas na organização de atividades, experiências e práticas que favoreçam a compreensão da ação educativa e a reflexão sobre ela, promovendo o domínio de saberes imprescindíveis ao exercício profissional. Se almejamos profissionais protagonistas de sua própria formação, que dominem e conheçam os espaços de sua ação, precisamos propiciar experiências capazes de estimular neles o desenvolvimento dessas qualidades/capacidades.

O valor atribuído aos estágios pelos professores supervisores técnicos vincula-se às possibilidades de troca que ele favorece. Eles desejam que os alunos da licenciatura apresentem inovações em termos de metodologias e abordagens teóricas nas aulas e atividades que realizam na escola. Porém nossa constatação foi de que ficaram insatisfeitos com o desempenho dos estagiários. Para os alunos da licenciatura, esses professores vêem valor na experiência profissional que o estágio propicia.

Os alunos da licenciatura atribuem grande valor aos estágios, pela possibilidade de confirmação da escolha profissional. Gostam da área de conhecimento, embora isso não tenha relação direta com o exercício da docência. Dessa forma, o estágio significa para eles uma oportunidade de confirmar a opção profissional, o que os fez valorizar o exercício tutorado da profissão. Essa descoberta é preocupante, considerando-se as possibilidades formativas ofertadas em período de estágio. Podemos questionar o quanto esses alunos investiram no desenvolvimento de sua profissionalidade, se a preocupação ainda era confirmar se queriam ser professores.

Em suas experiências de estágio, os alunos revelam constatações parciais sobre os elementos e contextos que compõem e conformam a **prática**. Porém destacam aprendizagens, tanto no ambiente escolar quanto em sala de aula. Essas aprendizagens correspondem em primeiro plano à prática didática e, em segundo plano, à prática organizativa. Considerando o sistema de práticas aninhadas descrito por Sacristán (1995), não houve menções da totalidade

dos elementos que constituem e conformam a prática educativa; entretanto, em períodos de estágio, aprendizagens consolidadas sobre os dois elementos citados acima, que integram a prática institucional, são primordiais para o desenvolvimento da profissionalidade docente, mesmo que centradas na competência profissional.

A partir das falas dos alunos, constatamos não ter havido reconhecimento da potencialidade da prática como geradora de saberes profissionais. Contudo a prática possibilitou a eles a compreensão de que só o domínio acerca do conteúdo geográfico não sustenta a ação pedagógica. Já os professores exaltam o valor da prática na construção de seus saberes profissionais, porém verificamos que não demonstraram aos alunos essa potencialidade. A eficiência profissional, dimensão da profissionalidade apontada por Gauthier (2006b), que está ligada ao saber fazer em contexto, só pode ser alcançada no desempenho da função docente. O estágio, realizado em campo de trabalho, permite que os alunos comecem a desenvolvê-la, a partir de experiências que os coloquem como atores do processo ensino-aprendizagem. A prática revela que não aprendemos a ensinar Geografia aos alunos *a priori*, independentemente do efetivo trabalho com eles.

A compreensão sobre a potencialidade da prática na formação inicial de professores está intimamente ligada às ações e papéis exercidos pelos sujeitos envolvidos com os estágios (alunos, professores supervisores da UEPG, coordenadores e professores da educação básica), dentre os quais destacamos o papel exercido pelo **professor supervisor técnico**, que ganhou expressão nas análises realizadas neste estudo. As atividades que esses professores supervisionam, a forma como fazem tal supervisão, suas compreensões sobre o processo de profissionalização, em especial sobre sua profissionalidade, imprimem marcas no trabalho realizado junto aos alunos.

A tarefa de colaboradores na formação inicial de professores de Geografia é desempenhada voluntariamente, mas não sem compromisso e reconhecimento do valor agregado a ela. O interesse e compromisso que esses professores demonstraram nas entrevistas revelam receptividade em relação a novas proposições no campo da formação inicial. Os depoimentos, em especial a solicitação feita pelo professor Inácio (item 3.2.2.1), demonstram que esses sujeitos sentem necessidade de uma preparação adequada para o trabalho de supervisão em estágios. As ações previstas no projeto de estágio da área de Geografia não privilegiaram, até o presente momento, essa condução.

Afirmamos anteriormente que a falta de clareza sobre os papéis dos sujeitos envolvidos com o estágio era o grande obstáculo ao trabalho de orientação realizado pelos

professores supervisores técnicos; agora, também com base nas informações obtidas, podemos ampliar essa discussão, afirmando que um professor experiente na educação básica não é necessariamente um bom supervisor de estágio. São funções distintas, portanto exigem conhecimentos e habilidades que correspondam às especificidades de cada uma delas.

É ideal que os alunos-estagiários acompanhem bons professores da educação básica, porque tais professores revelam competência profissional e *habitus* que precisam ser conhecidos e analisados, muito se aprendendo no contato com eles. Por outro lado, tais professores precisam compreender o projeto de formação desses alunos e como podem mobilizar seus saberes para nela colaborar. Precisam identificar que ações contribuem no desenvolvimento da profissionalidade e que dimensões devem ser atingidas no decurso dessas ações. Se essas compreensões forem resultado de reflexões individuais desses professores, teremos de contar com experiência na supervisão de estágio, o que sempre demanda tempo, e com o interesse pessoal nessa área. Portanto acreditamos que a universidade deve promover ações que propiciem o desenvolvimento dessas competências.

As ações dos professores supervisores técnicos mostraram-se mais amplas do que aquelas propostas no Regulamento Geral dos Estágios da Licenciatura da UEPG. Eles vêm a si mesmos como orientadores dos alunos, o que demonstra ser possível estabelecer parcerias. Eles dispõem-se a colaborar, porém precisariam estar cientes e participar do projeto de estágio, o que lhes daria segurança e respaldo na tomada de atitudes. Constatamos que esses sujeitos estão agindo de forma isolada na formação inicial dos alunos da Licenciatura em Geografia, o que compromete os resultados desejados.

Os professores demonstraram falta de compreensão das bases teórico-práticas em que o estágio se desenvolve. Contudo estão presentes em todas as ações desenvolvidas pelos estagiários em sala de aula. Essa presença constante favorece o exercício da reflexão no momento do fazer, de modo que é imperativo que eles sintam-se seguros para realizar intervenções. É preciso ainda que exponham suas observações ao professor supervisor de estágio, subsidiando as orientações realizadas na universidade. Para tanto, é primordial uma consciência do perfil profissional que se deseja desenvolver e das competências implicadas nele.

Diante das constatações feitas ao longo deste estudo, destacamos alguns aspectos que precisam ser observados no processo de elaboração da **proposta de estágio**, buscando consolidar parceria com os professores supervisores técnicos. São eles:

- *o envolvimento dos professores supervisores técnicos no planejamento da proposta de estágio.* O planejamento das atividades a serem realizadas pelos alunos, as quais serão acompanhadas pelos referidos professores, precisa ser elaborado em conjunto, para que esses sujeitos possam participar ativamente do desenvolvimento da profissionalidade dos alunos, tendo clareza dos elementos e das dimensões principais que a formação inicial pode contemplar e dos encaminhamentos necessários a esse propósito;

- *a noção de estágio como espaço de trocas de experiências.* As atividades a serem realizadas pelos alunos-estagiários implicam considerar a concepção de estágio como espaço de troca de experiências dos professores supervisores técnicos, por isso precisam contemplar as necessidades apresentadas por esses professores, sem, contudo, desconsiderar as prioridades elencadas por eles e seus supervisores de estágio;

- *a interação entre alunos e professores supervisores técnicos.* O projeto precisa garantir momentos formais de encontro entre os professores supervisores técnicos e os alunos, pois os depoimentos demonstram que o contato estabelecido em instantes que precederam as aulas ou que as sucederam não foi suficiente para favorecer orientações. A garantia desse espaço de diálogo, trocas, e supervisão pode favorecer a interação entre esses sujeitos e o estabelecimento e conquista de metas comuns;

- *a interação entre os supervisores de estágio.* Também é preciso estreitar o contato entre os professores supervisores técnicos e os professores supervisores de estágio da UEPG, para que possam compartilhar as orientações por meio de posturas conjuntas e colaborativas;

- *a definição das dimensões da profissionalidade.* É preciso ter definidas as dimensões da profissionalidade e o *corpus* de saberes que serão trabalhados durante os estágios. Essa consciência do trabalho a ser realizado possibilita um encaminhamento melhor e a proposição de atividades mais condizentes com os objetivos traçados para esse período de aprendizagens;

- *os papéis dos sujeitos.* Definir conjuntamente os papéis dos sujeitos, para que cada um saiba o que vai oferecer e receber no desenvolvimento das ações. Essa consciência privilegia o desenvolvimento da autonomia na ação formativa;

- *a concepção de avaliação em períodos de estágio nas escolas.* A avaliação das atividades de estágio realizadas na escola precisa ser compreendida como meio de formação e aperfeiçoamento de práticas desenvolvidas pelos alunos no decurso das ações, e não somente ao final dele, ressaltando seu caráter processual e formativo;

- *encontros programados de estudo e planejamento*. Essa proposição visa a atender à solicitação dos professores, considerando a problemática expressa nos depoimentos. Entendemos ser possível a organização de encontros que privilegiem discussões específicas sobre o estágio, favorecendo a formação do professor da escola básica para atuar como supervisor. A esse processo, que deve promover a consciência da prática e das dimensões da profissionalidade, é inerente o desenvolvimento dos próprios sujeitos, envolvidos em um processo de autoformação profissional. Esses encontros poderiam ser organizados como um subprojeto do projeto Parcerias na Formação do Educador, mantido pelo DEMET, que busca promover ações para agregar qualidade à formação inicial de professores.

Os aspectos que se destacam nesta investigação, bem como as proposições feitas correspondem à realidade observada. As características do lugar, o regulamento e organização próprios da instituição possibilitam um maior envolvimento com o campo de estágio. As relações já estabelecidas são para nós o ponto de partida para pensar o estágio, pois nosso propósito é fortalecer, mesmo que isso exija reestruturações, as experiências já consolidadas, tendo no conceito de desenvolvimento profissional, proposto por Garcia (1995), o fundamento para o desdobramento de ações que entendemos prioritárias.

Pensar nos problemas mais imediatos de nossa própria prática foi a maneira encontrada para contribuir na formação de profissionais que estão no dia a dia das escolas, por meio da compreensão das características e condicionantes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem implícito em seu desenvolvimento profissional. A intenção é que professores supervisores técnicos e alunos-estagiários percebam a intelectualidade inerente à formação e à função docente, seus limites e possibilidades como sujeitos colaboradores e promotores desse processo, utilizando o conhecimento produzido nesse meio para gerir seu ciclo de vida profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2005c. P. 144-169.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2005b. P. 39-72.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: SP: Papyrus, 2005a.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, M. de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 185-216.

BRASIL. Ministério da Educação e da Saúde. **Exposição de Motivos do Ministro Francisco Campos Sobre a Reforma do Ensino Superior**. 1931. (D.O., de 15 de abril de 1931, p. 5830 e 5839).

_____. Parecer CNE/CP Nº 009 de 08 de maio de 2001. Divulga as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ano de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002. seção 1, p. 31.

_____. Conselho Nacional de Educação. **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, no ano de 2002. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 02 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2007.

CANDAU, Vera M.F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CASTRO, Amélia. D. A Licenciatura no Brasil. **Revista de História**, São Paulo, v.50, n. 100, p. 627-652, out./dez. 1974.

CEFET PONTA GROSSA. Disponível em: < <http://www.cefet.br> >. Acesso em: 18 jul. 2008.

CHAVES, Vera L.J.; LIMA, Rosângela N.; MEDEIROS, Luciene M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: MEC/INEP, 2008. (Coleção Inep 70 anos).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz A. **A universidade crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007a. (Coleção Educação em questão).

_____. **A universidade temporã**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007b. (Coleção Educação em questão).

CUNHA, Maria I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n.85, dez. 2003.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE PONTA GROSSA. **Ficha individual de aluno 1964**. Ponta Grossa: FAFI, 1964.

_____. **Ficha individual de aluno 1965**. Ponta Grossa: FAFI, 1965.

_____. **Ficha individual de aluno 1966**. Ponta Grossa: FAFI, 1966.

_____. **Livro de relatório 1950**. Ponta Grossa: FAFI, 1950.

_____. **Livro de relatório 1951**. Ponta Grossa: FAFI, 1951.

_____. **Livro de relatório 1952.** Ponta Grossa: FAFI, 1952.

_____. **Livro de relatório 1960.** Ponta Grossa: FAFI, 1960.

_____. **Livro de relatório 1963.** Ponta Grossa: FAFI, 1963.

_____. Regimento interno. Mar./1951. In: **Livro de relatório 1951.** Ponta Grossa: FAFI, 1951.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise do conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 47. ed. RJ: Paz e Terra, 2008a.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GAUTHIER, Clermont. La política sobre formación inicial de docentes em Québec. **Revista de Educación,** 340, p. 165-185, mai/jun. 2006a.

_____. et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2006b. (Coleção Fronteiras da Educação).

GÓMEZ, Angel Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007b. p. 353-379.

_____. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007a. p. 67-91.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

HOUAISS A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000. p. 33-61.

INEP. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

LUGLI, Rosário. S. G. A construção social do indivíduo. **Revista Educação: Bourdieu pensa a educação**. São Paulo, n 5, p. 26-35, 2007. (Especial: biblioteca do professor)

MARTINS, Carlos B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo em perspectiva. **Revista da Fundação SEADE**, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan./mar. 2000.

_____. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C. B. (Org.) **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectiva**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 11-48.

MORAES, Carmen S. V.; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Revista Educação e Sociedade**. V.26. n. 93. Campinas, set/dez, 2005.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, ano XXII, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

NOGUEIRA, Maria A. NOGUEIRA, Cláudio M. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação: Bourdieu pensa a educação**. São Paulo, n 5, p. 26-35, 2007. (Especial: biblioteca do professor).

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Coord.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995 b.

OLIVEIRA, Lúcia. O clima e o diálogo na supervisão de professores. **Cadernos CIDIne**, Aveiro, Portugal, p. 13-22, Nov. 1992.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-182.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34. jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

_____. **Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 – 1990.** Documento de trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, n. 2, 2005a.

_____. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios públicos**, Santiago, Chile, n 99, p. 195-224, inverno 2005b.

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

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVA, Célia R. S. **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa/Universidade Estadual de Ponta Grossa: 50 anos do curso de História.** 2002, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta grossa, 2002.

_____. **Ponta Grossa: memória histórica da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras.** 1997, 119 f. Monografia (Especialização em História do Paraná) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1997.

SUCUPIRA, Newton. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.51, n.114, p. 261-276, abr./jun. 1969.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre: RS. **Anais...** PUCRS, 2008.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TRINDADE, Etelvina M. C.; ANDREAZZA, Maria Luiza. **Cultura e Educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001. 129 p. (Coleção história do Paraná: textos introdutórios).

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...** São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Disponível em: < www.uepg.br >. Acesso em: 15 jul. 2008.

_____. **Catálogo Geral 1972**. Ponta Grossa: UEPG, 1972.

_____. **Catálogo Geral 1974**. Ponta Grossa: UEPG, 1974.

_____. **Catálogo Geral 1983**. Ponta Grossa: UEPG, 1983.

_____. **Catálogo Geral 1990**. Ponta Grossa: UEPG, 1990.

_____. **Catálogo Geral 1996**. Ponta Grossa: UEPG, 1996.

_____. **Catálogo Geral 2003**. Ponta Grossa: UEPG, 2003.

_____. Dicionário Histórico e Geográfico dos Campos Gerais. Disponível em: < www.uepg.br >. Acesso em: 20 jun. 2008.

_____. **Resolução CEPE Nº 017/2006.** Aprova regulamento de estágio dos cursos de licenciaturas da UEPG, ano 2006. Anexo: Regulamento de estágio dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

_____. **Parcerias na formação do educador.** Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, 2008.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995 P.115-138.

_____. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

**APÊNDICE A – QUESTÕES DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS ALUNOS-
ESTAGIÁRIOS**

1 – IDENTIFICAÇÃO CONTEXTUAL DA ENTREVISTA E DO ENTREVISTADO

1.1 Identificação da entrevista

Data da entrevista: _____

Lugar da entrevista: _____

Duração da entrevista: _____

Entrevistadora: Carla Silvia Pimentel

1.2 Identificação do entrevistado:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: () F () M

Profissão: _____ Tempo: _____

Naturalidade: _____ Residência: _____

Casado(a): () sim () não

Número de filhos: _____

Local de moradia (bairro): _____

1.3 Identificação do local de estágio

Estabelecimento: _____

Professor(a) responsável pela turma: _____

Número de aulas observadas: _____

Séries em que houve observações: _____

Série(s) em que ministrou aulas: _____

Quantidade de aulas ministradas: _____

OBS:

2 – QUESTÕES

Por que você escolheu ser professor(a) de Geografia?

Quais foram os critérios utilizados para a escolha da escola, do(a) professor(a) e da turma?

Como se deu o processo de interação com o(a) professor(a) da turma?

Quais foram as atividades que você realizou na escola durante o estágio?

O que você aprendeu sobre a relação professor-aluno no período de observações em sala de aula?

Que orientações você recebeu do(a) professor(a) da educação básica e que meios foram utilizados nesse processo?

Que necessidades você sentiu no período de planejamento das aulas e de docência durante o estágio?

Quais as contribuições do(a) professor(a) da educação básica para a tua formação?

Você contribuiu com a escola durante o estágio? Como?

O que você aprendeu profissionalmente na convivência escolar?

Que conhecimentos você acha necessários para ser professor(a)?

Como você avalia a tua experiência de estágio diante da proposta de ser professor(a)?

Diante da experiência de estágio como você avalia o curso de licenciatura em Geografia?

**APÊNDICE B – QUESTÕES DA ENTREVISTA REALIZADA COM OS
PROFESSORES SUPERVISORES TÉCNICOS**

1- IDENTIFICAÇÃO CONTEXTUAL DA ENTREVISTA E DO ENTREVISTADO

1.1 Identificação da entrevista

Estabelecimento de ensino: _____

Data da entrevista: _____

Lugar da entrevista: _____

Duração da entrevista: _____

Entrevistadora: Carla Silvia Pimentel

1.2 Identificação e perfil do entrevistado:

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: () F () M

Estado civil: _____

Naturalidade: _____ Residência: _____ - A maior parte de sua educação fundamental e média foi feita em escolas:

Ensino Fundamental: () pública () privada

Ensino Médio: () pública () privada

- Na sua família há alguém que se dedique ou tenha se dedicado à prática docente?

- Qual o tipo de estabelecimento que lhe conferiu o título de professor(a)?

() público () privado

Nome da Instituição: _____

- Qual a sua habilitação?

- Você cursou pós-graduação?

() não

() sim - () aperfeiçoamento científico () especialização () mestrado

() doutorado () outro _____

Título obtido: _____

Tema de estudo: _____

Instituição formadora: _____

Título obtido: _____

Tema de estudo: _____

Instituição formadora: _____

Título obtido: _____

Tema de estudo: _____

Instituição formadora: _____

Título obtido: _____

Tema de estudo: _____

Instituição formadora: _____

- Em que tipo de escola você iniciou sua carreira como professor(a)?

() pública () privada

- Atualmente você trabalha em que tipo de escola?

() públicas () privadas

- Em quantas escolas atua como professor(a)?

_____ Pública(s) _____ Privada(s)

- Em que nível de ensino atua atualmente?

() Fundamental I () Fundamental II () Médio

- No total, quantos alunos você tem aproximadamente?

- Há quantos anos você é professor?

- Qual é sua situação funcional?

() efetivo concursado

() efetivo sem concurso

() contrato temporário

() contrato CLT

- Quantas horas semanais você atua em sala de aula?

- Hoje, além da atividade docente, você realiza outro trabalho remunerado?

2 – QUESTÕES

- Com que frequência você supervisiona estágios?

- Qual a importância do estágio curricular realizado pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG?

- Que conhecimentos você acha necessários para ser professor?

- Que conhecimentos você pode auxiliar o aluno-estagiário a desenvolver?

- Como se deu o processo de interação/orientação aos estagiários em 2007?

- Como você avalia as atividades de estágio realizadas pelos alunos em 2007?
(Qual a mais significativa que foi realizada e a menos significativa? Quais deveriam ser realizadas pelos alunos?)

- Como os professores da UEPG devem acompanhar e orientar os alunos durante os estágios?

- Qual o seu papel durante os estágios curriculares?

**ANEXO A – REGULAMENTO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS
DA UEPG**

RESOLUÇÃO CEPE Nº 017, DE 07 DE MARÇO DE 2006.**APROVA REGULAMENTO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UEPG.**

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

CONSIDERANDO os termos da Resolução CEPE nº 202, de 03 de outubro de 2000;

CONSIDERANDO o expediente protocolado sob nº 05146, de 06.10.2005, que foi analisado pela Câmara de Graduação, através do Parecer deste Conselho sob nº 011/2006;

CONSIDERANDO a aprovação plenária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, datada de 07.03.2006, eu, Reitor, sanciono a seguinte Resolução:

- Art. 1º Fica aprovado o Regulamento de Estágio dos Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na conformidade do respectivo **Anexo**, que passa a integrar este ato legal.
- Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a Janeiro de 2003, para todos os Cursos de Licenciatura que procederam a implantação dos novos currículos.
- Art. 3º Os Estágios Curriculares Supervisionados dos cursos que não implantaram novos currículos permanecerão regulamentados pela Resolução CEPE nº 024, de 26 de junho de 2001.
- Art. 4º Revogam- se as disposições em contrário.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.

Dê-se Ciência e Cumpra-se.

Paulo Roberto Godoy
REITOR

REGULAMENTO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

CAPÍTULO I DO CONCEITO E OBJETIVOS

Art. 1º Considera-se Estágio Curricular:

- I- as atividades de ensino-aprendizagem científica, profissional, artística, cultural e social proporcionadas ao acadêmico pela participação em situações reais, realizadas em instituições de direito público e ou privado, na comunidade em geral ou na UEPG sob a responsabilidade e coordenação desta Instituição;
- II- a oportunidade de articulação entre teoria e prática, aliada a uma ação intencional e comprometida nos sistemas de ensino;
- III- oportunidade de aprendizagem do exercício da atividade profissional, portanto um momento formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno na realidade educacional ampla;
- IV- uma relação pedagógica dialógica no ambiente institucional de ensino entre alunos estagiários e as instituições formadoras;
- V- momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização.

Art. 2º São objetivos dos Estágios Curriculares:

- I- articular-se com a prática enquanto componente curricular e com as demais atividades acadêmicas promovendo uma ação integradora;
- II- considerar o perfil de formação de professores respeitando os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- III- viabilizar a elaboração, desenvolvimento e avaliação de propostas educacionais nas diferentes áreas do conhecimento e sub-áreas da educação;
- IV- propiciar condições para a produção e aquisição de conhecimentos e experiências no campo profissional relacionados às diferentes etapas da educação básica pautadas na ação-reflexão-ação;
- V- favorecer a inserção no debate da realidade ampla envolvendo questões sociais, políticas, artísticas, culturais, econômicas no conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência;
- VI- oportunizar experiências na reelaboração dos conteúdos culturais e pedagógicos;
- VII- produzir conhecimento científico com a finalidade, dentre outras, de subsidiar os colegiados de curso com informações que permitam mudanças e reformulações curriculares.

CAPÍTULO II DA NATUREZA E CAMPOS DOS ESTÁGIOS

- Art. 3º Os Estágios Curriculares compreendem os estágios obrigatórios e voluntários.
- § 1º - Entende-se por estágio obrigatório aquele desenvolvido mediante matrícula em disciplina específica do currículo pleno do curso de licenciatura – denominada de Estágio Curricular Supervisionado.
- § 2º - Entende-se por estágio voluntário aquele desenvolvido por iniciativa do próprio acadêmico, visando o enriquecimento de sua formação.
- § 3º - O estágio voluntário não substitui o estágio obrigatório, por se tratar de atividade complementar ou acadêmico-científico-cultural.
- Art. 4º A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado deverá estar intrinsecamente articulada com a prática enquanto componente curricular, não se restringindo a um momento isolado do curso.
- Art. 5º Conforme o Regulamento Geral dos Estágios Curriculares da UEPG, funcionarão como campos de estágio: instituições, áreas e/ou programas de ensino, pesquisa e extensão, que preencham os requisitos indispensáveis para a formação dos profissionais da educação.
- Art. 6º Constituirão campos de estágio:
- I- instituições de Educação Básica da rede de ensino municipal, estadual e particular da comunidade, conveniadas com a UEPG;
 - II- outras instituições ou órgãos da comunidade, alvos de projetos ou programas de ensino, pesquisa ou extensão que envolvam acadêmicos-estagiários;
- Parágrafo único - quando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado for viabilizada via convênios ou projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, firmados entre a UEPG e outros órgãos da cidade sede do curso ou de fora dela, deverá obrigatoriamente ser resguardado o que estabelece o art.22 deste Regulamento de Estágio.
- Art. 7º Os Estágios Curriculares, quando realizados em entidades públicas ou privadas, deverão ser precedidos da celebração de Convênio ou Acordo de Cooperação, periodicamente reexaminado pela Seção de Estágios/Divisão de Ensino/PROGRAD, onde estarão acordadas todas as condições de sua realização.
- Art. 8º As condições de estágio devem constar em Termo de Compromisso assinado pelo acadêmico estagiário, pela unidade concedente e por representante da UEPG como órgão interveniente.
- Art. 9º Para a realização do estágio a UEPG poderá valer-se dos serviços de agentes de integração públicos ou privados.
- Art. 10 O seguro de acidentes pessoais em favor do estagiário será providenciado pela

UEPG.

- Art. 11 São documentos indispensáveis para o início da realização do estágio:
1. Termo de Convênio ou Acordo de Cooperação celebrado entre a unidade concedente de estágio e a UEPG;
 2. Termo de Compromisso de estágio celebrado entre a unidade concedente e o acadêmico estagiário em que conste o número da apólice de seguro contra acidentes pessoais e o nome da companhia seguradora, com interveniência obrigatória da UEPG.

Parágrafo único – O registro do estágio nas páginas de “anotações gerais” da Carteira de Trabalho e Previdência Social é opcional por parte do acadêmico.

CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E DIDÁTICA

- Art. 12 De conformidade com o Regulamento Geral dos Estágios Curriculares da UEPG, a estrutura organizacional dos Estágios Curriculares, será composta pela Pró-Reitoria de Graduação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Coordenação Geral dos Estágios de Licenciaturas, Colegiados de Cursos, Coordenadores de Área, Professores Supervisores, Supervisores Técnicos e Estagiários.
- Art. 13 As coordenações, geral e de áreas, serão exercidas por Professores Supervisores com experiência em orientação de estágio, eleitos por seus pares.
- Art. 14 A orientação do estágio será exercida por:
- I - PROFESSOR SUPERVISOR: Professor de Estágio Curricular Supervisionado.
 - II - SUPERVISOR TÉCNICO: Professor com habilitação para o magistério em nível de Ensino Médio e/ou Superior que atua, nas Instituições conveniadas com a UEPG, na Educação Básica.
- Art. 15 Será considerado estagiário o acadêmico regularmente matriculado nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino nos diferentes cursos de Licenciatura.
- Art. 16 Compete a PROGRAD.
- I- firmar convênios com as instituições públicas e ou privadas de caráter educacional para o desenvolvimento das atividades de estágio das Licenciaturas;
 - II- assessorar a Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas no âmbito de sua competência.

Art. 17 Compete ao Setor de Ciências Humanas Letras e Artes:

- I- Encaminhar à reitoria, via PROGRAD, a indicação do coordenador geral dos estágios de licenciaturas, indicado pelos seus pares e homologado pelo departamento de métodos e técnicas de ensino;
- II- Assessorar a coordenação geral dos estágios das licenciaturas no âmbito de sua competência.

Art. 18 Compete ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino:

- I- informar aos colegiados de curso os professores que atuarão como supervisores de Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura;
- II- encaminhar os projetos de Estágio Curricular Supervisionado aos colegiados de curso;
- III- encaminhar à PROGRAD os diários de classe com os resultados finais para fins de registro e controle.
- IV- promover, entre os professores supervisores, a eleição do Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas;
- V- encaminhar o nome do Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas eleito, ao Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, para a devida designação;

Parágrafo único – O Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas será nomeado por Portaria do Reitor para um período de 2 (dois) anos, podendo ocorrer a recondução por uma única vez consecutiva.

Art. 19 Compete ao Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas:

- I- articular-se com a PROGRAD, Setores de Conhecimento, Colegiados de Curso e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino para organização e desenvolvimento dos estágios obrigatórios;
- II- propor à PROGRAD a celebração de convênios;
- III- estabelecer estratégias para ampliar os campos de estágio;
- IV- promover palestras, seminários, visitas, objetivando esclarecer sobre os projetos de estágio;
- V- divulgar as vagas para estágio, oferecidas pelas unidades concedentes;
- VI- promover reuniões com os professores supervisores e supervisores técnicos, sempre que necessário;
- VII- proceder, com os coordenadores de área, professores supervisores, supervisores técnicos e estagiários, a avaliação global do estágio;
- VIII- ratificar o desligamento do estagiário do campo de estágio, procedido pelo professor supervisor;
- IX- colaborar com os Colegiados de Curso no desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório;
- X- encaminhar os projetos de Estágio Curricular Supervisionado das diferentes Licenciaturas ao DEMET.

Art. 20 Compete aos Colegiados de Curso:

- I- apoiar e subsidiar as Coordenações de Estágio, geral e de área, no que diz respeito ao pleno desenvolvimento das atividades de estágio;
- II- aprovar a proposta de estágio elaborada pelos professores supervisores da área e encaminhar à PROGRAD;
- III- dar ciência à Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas quanto à aprovação do projeto de Estágio Curricular Supervisionado;
- IV- Intermediar junto aos órgãos competentes a vaibilização de materiais (didáticos-pedagógicos, bibliográficos, informáticos, de laboratório e outros) necessários para garantir a plena realização da proposta de estágio.
- V- propor alterações que se façam necessárias no presente regulamento.

Parágrafo único – Estabelecer normas internas para o efetivo cumprimento deste Regulamento.

Art. 21 Compete ao Coordenador de Área:

- I- promover a articulação dos professores supervisores com a Coordenação Geral e com o Colegiado de Curso;
- II- convocar os professores supervisores para as reuniões da área ou para aquelas convocadas pela Coordenação Geral;
- III- elaborar anualmente, com os professores supervisores de sua área, o Projeto de Estágio Curricular Supervisionado acompanhado dos instrumentos que servirão de registro e avaliação e encaminhá-lo à Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas;
- IV- proceder juntamente com os professores supervisores a avaliação global do Estágio Curricular Supervisionado.

CAPÍTULO IV DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

SEÇÃO I - DA OPERACIONALIZAÇÃO E SUPERVISÃO

Art. 22 Cada Curso terá seu projeto de estágio elaborado pelos professores supervisores, e coordenador da área, que deverá ser apresentado à Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas, ao DEMET e aos respectivos Colegiados de Curso.

Parágrafo único - Do Projeto de Estágio de cada curso, deverá constar, no mínimo, os seguintes elementos: caracterização do estágio, objetivos, campos de estágio, atribuições, sistemática operacional (dados sobre a disciplina de estágio, carga horária a ser cumprida pelo estagiário, duração mínima do estágio, atividades básicas a serem desenvolvidas pelo estagiário e outros), sistemática e critérios de avaliação e anexos.

Art. 23 A duração do Estágio Curricular Supervisionado de que trata o presente Regulamento não poderá ser inferior ao que preconiza a LDB nº 9394/96, bem como, as Diretrizes emanadas pelo CNE e o constante do currículo aprovado pela Instituição.

§ 1º - Especificamente, atender o disposto no parágrafo único, do Artigo 1º da Resolução CNE/CP 02/2002, que deverá ser regulamentado pelo CEPE.

§ 2º - Em casos excepcionais, amparados por lei, o estágio poderá ser desenvolvido de forma concentrada, respeitando-se a carga horária prevista para o estágio, mediante a aprovação do Colegiado de Curso.

Art. 24 A supervisão das atividades do Estágio Curricular Supervisionado dar-se-á sob a forma de supervisão semi-direta que consiste no acompanhamento e orientação do estagiário por meio de orientações individuais e coletivas na UEPG ou no campo de estágio, bem como de visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo professor supervisor que manterá contatos com a unidade concedente.

Art. 25 A supervisão do Estágio Curricular será considerada como atividade de ensino e computada ao professor supervisor como hora-aula, conforme a Política Docente da UEPG.

§ 1º - Na supervisão semi-direta de estágio curricular obedecer-se-á o seguinte critério: carga horária semanal da disciplina, 0,50 hora-aula por acadêmico estagiário com um número máximo de 24 alunos por professor.

§ 2º - O Coordenador de Área, para fins da Política Docente, computará suas atividades apenas como Professor Supervisor.

§ 3º - Nos cursos em que existirem dois ou mais professores supervisores de estágio, o Coordenador de Área será escolhido na forma de rodízio.

Art. 26 Compete ao professor supervisor:

- I- elaborar, desenvolver e avaliar a proposta de estágio para o ano letivo, procedendo a apresentação do mesmo à Coordenação Geral dos Estágios;
- II- informar ao estagiário sobre as normas, procedimentos e critérios de avaliação do estágio;
- III- fornecer cartas de apresentação, declarações, fichas e formulários necessários ao estagiário;
- IV- manter contato de forma sistemática com o campo de estágio de forma a viabilizar a efetivação da proposta de estágio;
- V- orientar, acompanhar e avaliar o estagiário durante o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado;
- VI- comparecer, quando convocado, pela Coordenação Geral dos

- Estágios e de área, às reuniões e demais promoções de interesse do estágio;
- VII- orientar o estagiário na elaboração do seu plano de estágio, acompanhando sua execução;
 - VIII- receber e analisar o controle de frequência, relatórios e outros documentos dos estagiários;
 - IX- comunicar ao Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas e ao Colegiado de Curso sobre o desligamento do estagiário;
 - X- proceder o desligamento do acadêmico do campo de estágio quando se fizer necessário;
 - XI- proceder a avaliação do estagiário e do estágio como um todo;
 - XII- solicitar reuniões com o Colegiado de Curso, Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas ou com os supervisores técnicos, quando se fizerem necessárias.

Art. 27 Compete ao supervisor técnico:

- I- subsidiar o estagiário com o projeto pedagógico da escola e/ou disciplina, planos de curso, calendário escolar entre outros, bem como acompanhar as atividades do estagiário, previstas no plano de estágio;
- II- contribuir na avaliação do desempenho do estagiário;
- III- comparecer às reuniões e demais promoções de interesse do estágio, quando para isso for convidado;
- IV- sugerir, ao professor supervisor, o desligamento do acadêmico do campo de estágio, quando se fizer necessário;
- V- manter contato e prestar informações adicionais ao professor supervisor e/ou ao Coordenador Geral dos Estágios das Licenciaturas, quando solicitadas.

Art. 28 Compete ao Estagiário:

- I- informar-se e cumprir as normas e regulamento do estágio;
- II- conhecer e acatar a proposta da disciplina de estágio curricular, bem como o sistema de avaliação;
- III- definir, com o professor supervisor, o período, o campo e as condições para o cumprimento do seu estágio;
- IV- elaborar o projeto de estágio com o professor supervisor apresentando e discutindo com o supervisor técnico e/ou equipe pedagógica da unidade concedente;
- V- freqüentar regularmente as aulas e participar dos trabalhos teórico-práticos;
- VI- cumprir o projeto de estágio nos prazos previstos;
- VII- firmar o termo de compromisso de estágio com a unidade concedente;
- VIII- apresentar relatórios ao professor supervisor, previstos na proposta da disciplina de estágio;
- IX- respeitar o sigilo da unidade concedente do estágio e obedecer às normas por ela estabelecidas.

SEÇÃO II - DA AVALIAÇÃO

- Art. 29 Entende-se a avaliação como parte integrante do processo de formação uma vez que possibilita diagnosticar lacunas a serem superadas, aferir os resultados alcançados, considerando as competências a serem constituídas e identificar mudanças de percurso necessárias.
- Art. 30 A aprovação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado exigirá frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nas aulas teóricas e/ou sessões de orientações na UEPG, 100% (cem por cento) nas atividades desenvolvidas em campo de estágio e nota mínima 7,0 (sete), numa escala de 0 (zero) a 10,0 (dez).
- Art. 31 A sistemática de avaliação, compreendida como um processo contínuo e global será desenvolvida cooperativamente por Estagiários, Professores Supervisores, Equipe Pedagógica e/ou Supervisores Técnicos, de acordo com as normas da UEPG e da proposta de estágio aprovada pelo Colegiado de Curso.
- § 1º - O processo avaliativo resultará em nota única que deverá ser encaminhada à PROGRAD, ao término da disciplina.
- §2º - Os critérios e instrumentos de avaliação serão contemplados na proposta da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de cada curso.
- §3º Não se aplicam à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado as normas referentes ao Exame Final e Plano de Acompanhamento de Estudos - PAE.
- Art. 32 O controle de frequência e aproveitamento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado será efetuado em Diário de Classe próprio.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

- Art. 33 O Estágio Curricular Supervisionado poderá ser remunerado pela unidade concedente, sem prejuízo de sua finalidade acadêmica.
- Art. 34 O estagiário deverá ter disponibilidade de tempo para executar as atividades do seu estágio, preferencialmente, em turno diverso daquele que está matriculado.
- Art. 35 O acadêmico-estagiário poderá desenvolver as atividades de estágio no seu próprio local de trabalho, desde que os níveis e modalidades de ensino sejam compatíveis com o proposto no projeto da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.
- Art. 36 As atividades previstas para o Estágio Curricular Supervisionado que trata o presente Regulamento serão efetivadas na cidade sede do Curso.

Parágrafo Único - Em casos excepcionais, um percentual da carga horária das atividades do Estágio Curricular Supervisionado poderá ser efetivado

fora da sede do Curso, desde que esteja contemplado no projeto da disciplina e aprovado pelos órgãos competentes

Art. 37 Os casos omissos serão resolvidos em parceria pela Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas, Professor Supervisor e respectivo Colegiado de Curso, sendo encaminhado aos órgãos superiores, se necessário.

ANEXO B – PROJETO PARCERIAS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO
COORDENAÇÃO GERAL DOS ESTÁGIOS DAS LICENCIATURAS**

I - TÍTULO

“Parcerias na Formação do Educador”.

II - DEPARTAMENTO PROPONENTE

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino.

III - ÁREA DO CONHECIMENTO A QUAL O PROJETO ESTÁ AFETO

Estágio Curricular das Licenciaturas

- Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras (Português, Espanhol, Francês, Inglês), Matemática, Música, Pedagogia, Química.

IV - COORDENAÇÃO DO PROJETO

Profa. Ms. Marjorie Bitencourt Emilio Mendes

V - PERÍODO DE REALIZAÇÃO

2007 – 2008.

VI - JUSTIFICATIVAS E REFERENCIAL TEÓRICO

Entendendo as licenciaturas como parte do sistema nacional de formação dos profissionais da educação, é necessário que a Universidade tome as questões concretas postas pela dinâmica da sociedade e da cultura, em relação ao ensino Fundamental e Médio, como ponto de partida para o desenvolvimento de ações que visem aperfeiçoar o processo de formação, valorizando o profissional e procurando dar consistência à ação didático-pedagógica que se desenvolve no seu interior.

Os problemas que envolvem as licenciaturas têm sido tratados e discutidos cientificamente em Fóruns, Eventos Nacionais de Licenciaturas e no interior das Instituições de Ensino.

Pretendemos neste texto retomar alguns destes aspectos, analisando-os à luz das ideias de autores conhecidos nesta área e de nossas reflexões com a intenção de contribuir para as discussões e propor encaminhamentos.

Entre os problemas das licenciaturas, as seguintes questões têm nos inquietado mais freqüentemente e dizem respeito à formação do profissional da educação:

1. A qualidade da formação existente e a falta de professores; 2. O isolamento da Universidade em relação ao Ensino Fundamental e Médio; 3. Perfil dos acadêmicos dos cursos de licenciatura; 4. A pesquisa no contexto das licenciaturas e as práticas pedagógicas escolares; 5. O estágio curricular e a ação interdisciplinar.

1. Qualidade da formação existente e a falta de professores

Os problemas das licenciaturas passam tanto pela qualidade da formação existente, como pela falta de candidatos concorrendo a vagas ofertadas por estes cursos e, por conseqüência, de diplomados nos diversos cursos.

Se por um lado os professores formados muitas vezes não correspondem ao padrão de uma educação de qualidade, por outro lado, chega-se à constatação da ausência de professores formados.

Inúmeros dados ilustram e confirmam a falta de professores e podem ser generalizados para outras realidades e para todos os graus de ensino. Por outro lado, percebe-se a demanda da sociedade por educação e a importância que é dada ao profissional da Educação principalmente quando sentem sua falta e se organizam e reivindicam este profissional para dar continuidade para seus cursos.

No bojo desta temática, temos outras questões que consideramos importantes, e que dizem respeito à integração entre os graus de ensino.

2. O isolamento da Universidade em relação ao ensino fundamental e médio

A partir do registro da queda no número de candidatos e de alunos matriculados nos cursos de licenciatura, as instituições passaram a abrir suas portas especialmente para professores das redes públicas em busca de oportunidades que atendam à formação continuada.

Em geral, os eventos que atendem a tal realidade ficam restritos aos cursos de extensão oferecidos pela Universidade, que assume um papel de resgatadora na formação e atualização de professores. As redes públicas acabam sendo tuteladas pela universidade, que define a carga horária, os cursos para os professores, pelos quais chegam a passar milhares de professores. Desta forma não se tem prestado a devida atenção às práticas alternativas que muitos professores conseguem desenvolver com sucesso, experiências bem sucedidas, apesar das condições existentes. É importante enxergar o professor com todas as suas necessidades e limitações, mas também com toda sabedoria que acumulou ao longo de sua experiência. A linha mestra deve ser a convicção de que a educação continuada do professor será tanto mais

efetiva, quanto maior for o envolvimento do próprio professor na busca de soluções para seus problemas.

Uma das formas de interação possível de encaminhamento a curto prazo é o de assessoria dos professores da UEPG, em relação a orientações sobre dificuldades encontradas a respeito de conteúdos específicos ministrados pelos professores do ensino fundamental e médio, bem como reformulação e atualização de ementas das suas disciplinas.

3. Perfil dos acadêmicos dos cursos de licenciatura

Muitos acadêmicos estão fazendo o curso de licenciatura porque querem ser profissionais da educação, sentem-se compromissados com a sua opção. No entanto, muitos autores concordam que grande parte dos alunos que buscam os cursos de licenciatura o fazem mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato, em um mercado de trabalho difícil, pelo diploma que amplia as possibilidades de participação em concursos públicos, para elevação de nível e para os que não tiveram opção.

Este quadro se agrava quando percebemos que a demanda da população por escolas e por educação é cada vez maior, temos menos profissionais disponíveis e uma evasão nos cursos de licenciatura em torno de 70%.

É uma realidade que não podemos ignorar, por isso é preciso conhecer e assumir a especificidade da educação escolar dos nossos acadêmicos trabalhadores se quisermos garantir ensino de qualidade para quem é compromissado com o seu curso com as questões mais amplas e ganhar os outros acadêmicos para nossa causa maior: educação de qualidade para os brasileiros.

4. A pesquisa no contexto das licenciaturas e as possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas escolares

Grande parte dos resultados das pesquisas pertinentes e dirigidas a mudanças das práticas pedagógicas de sala de aula tem chegado escassamente aos professores e conseqüentemente, aos acadêmicos. Assim não se avança, ao contrário, a realidade permanece do mesmo jeito que o pesquisador encontrou. Muitas mudanças poderiam ter acontecido se os resultados da pesquisa fossem realmente assumidos pelos agentes educacionais.

Uma proposta interessante em relação à questão da pesquisa, é de ação conjunta de professores pesquisadores, acadêmicos e professores do ensino fundamental e médio.

Os avanços conseguidos pela reflexão da prática, as necessidades de interação construídas no compromisso recíproco na tentativa de superar obstáculos, as rupturas já

produzidas na visão simplista do ato de ensinar, permite prever que é uma das formas de agir para o aperfeiçoamento de professores e acadêmicos. Favorece o conhecimento da realidade das escolas pelos acadêmicos e é fator de melhoria da qualidade educativa.

Estas propostas podem apresentar resultados promissores na medida em que se registra mudanças na prática dos professores, pois estes passam a ser sujeitos do seu processo formativo, tornam-se pesquisadores principiantes.

Segundo DEMO, é uma das formas alternativas de superar a questão do envelhecimento de cursos baseados em transmissão de conhecimentos copiados, alimentados pela tradição que valoriza mais falar bem do que produzir ciência. É fundamental que o contato pedagógico surgido no meio acadêmico se diferencie de outros e tal distinção passa pela produtividade científica.

Ainda um papel estratégico desempenhado pela pesquisa, é que ela poderia vir a ser um ponto de confluência entre as várias disciplinas envolvidas na formação dos professores, numa perspectiva multi ou interdisciplinar.

Entendemos que a ação curricular deve ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar.

5. O estágio curricular e a ação interdisciplinar

Os professores da prática de ensino e os de estágio supervisionado (professor supervisor)*, juntamente com os acadêmicos estagiários da Universidade Estadual de Ponta Grossa, quando da realização do Seminário Integrado das Licenciaturas no final de cada ano letivo, têm entre outros problemas, pontuado com frequência o distanciamento existente entre supervisor técnico*, no sentido de este favorecer uma verdadeira inserção do acadêmico estagiário na proposta da disciplina, o que lhes permitiria acompanhar todo o processo, vivenciando o cotidiano da escola do ensino fundamental e médio, compreendendo a complexidade do fenômeno educativo de uma forma mais totalizante e em interação com o projeto político pedagógico da instituição campo de estágio.

Entendemos que esta interação trará benefícios mútuos tanto para a instituição campo de estágio, quanto para a instituição formadora que com certeza através dos seus profissionais absorverá os benefícios dessa relação em dupla vertente: incorporando-os ao ensino e fornecendo subsídios fundamentais para o repensar da prática educativa das nossas escolas públicas. De acordo com Kuenzer:

* É o professor da Disciplina de Prática de Ensino ou de Estágio Supervisionado, que orienta, acompanha e avalia o estágio curricular dos acadêmicos estagiários, na sua área específica de atuação.

* É o profissional da educação, docente ou não docente que atua na rede de ensino público ou particular e que possui acadêmicos estagiários sob sua responsabilidade.

Assim como a Universidade produz pesquisa e forma recursos humanos qualificados para nele atuar, é através dessa articulação que os seus docentes terão oportunidade para se qualificar continuamente (inclusive para rever sua qualificação) que os currículos poderão ser questionados e readequados, que os problemas de pesquisa e as propostas de extensão poderão ser redefinidas, enfim, que a função social da Universidade poderá ser continuamente avaliada.

A par destas questões colocadas no que diz respeito ao ensino fundamental, médio e universitário e das responsabilidades que lhes cabe, julgamos de importância fundamental na formação de um profissional voltado aos interesses da população, contar com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, da Secretaria Municipal de Educação e de outras Instituições, como instâncias formadoras de recursos humanos para a educação, pois embora em níveis diferentes, estas devem estar comprometidas com o mesmo processo, ou seja, a democratização e a melhoria da qualidade da educação.

Considerando a problemática geral que envolve os cursos de licenciatura, as sugestões dos acadêmicos estagiários e dos professores de Prática de Ensino e de Estágio Curricular Supervisionado sobre o envolvimento mais efetivo do supervisor técnico no estágio curricular, no sentido de favorecer a inserção do acadêmico no processo educativo como um todo, é que propomos e justificamos o presente projeto com base na realidade e pensando principalmente na formação permanente do professor e no futuro profissional da educação.

VII - OBJETIVOS

GERAL

Promover intercâmbio de experiências e conhecimentos entre as instâncias formadoras de profissionais de ensino e a escola, tendo por norte a bilateralidade dos interesses e a melhoria da qualidade de ensino na escola.

ESPECÍFICOS

- Conscientizar a escola da importância de se organizar para receber os acadêmicos estagiários, inserindo-os na sua proposta pedagógica;
- Favorecer a formação permanente dos educadores envolvidos no estágio curricular;
- Contribuir para a valorização do supervisor técnico, através de estímulos e incentivos às parcerias propostas;
- Conscientizar o supervisor técnico da importância do seu papel frente à formação de educadores.

VIII - SISTEMÁTICA OPERACIONAL

O presente projeto prevê a seguinte sistemática operacional:

- ✓ divulgação do projeto (SEED, SME e Instituições interessadas);
- ✓ reunião com os professores coordenadores, auxiliares e assessores para encaminhamentos;
- ✓ divulgação do projeto junto aos acadêmicos estagiários;
- ✓ planejamento de ações interdisciplinares;
- ✓ assessoria na orientação ao supervisor técnico e acadêmicos estagiários na elaboração do projeto de atendimento ao acadêmico;
- ✓ acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas;
- ✓ realização de seminário de avaliação nas escolas e na UEPG;
- ✓ elaboração de relatórios parciais e finais;
- ✓ divulgação dos resultados para redimensionamento de ações, se necessário.

IX - INSTITUIÇÕES, ÓRGÃOS E PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS: ATRIBUIÇÕES

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

- PROEX: apoio técnico e operacional. Expedição de certificados.
- Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes: análise, parecer, aprovação, acompanhamento e avaliação do projeto.
- Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino: análise, parecer e indicação dos docentes para coordenação e assessores (professor-supervisor de Estágio).
- Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas: coordenação do projeto juntamente com os assessores; contato com as Instituições e órgãos envolvidos no projeto; elaboração de relatório parcial e final; coordenação dos seminários de avaliação com os assessores.
- Professores assessores: todos os professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado - divulgação do projeto junto às escolas; orientação ao supervisor técnico na elaboração de projeto; realização de oficinas; encontros e seminários; coordenação de grupos de estudo dos supervisores técnicos e acadêmicos da sua área específica; coordenação dos seminários de avaliação do projeto, da sua área específica; divulgação para a escola dos eventos ofertados pela UEPG.

Para a realização dessas atribuições os docentes terão, de acordo com os critérios estabelecidos pelo DEMET, a carga horária de estágio supervisionado - 40 horas-aula semanais = 24 acadêmicos-estagiários.

- PROGRAD: oferta de vagas remanescentes em cada disciplina dos Cursos de Licenciatura aos professores da rede de ensino que possuam acadêmicos estagiários.

- Acadêmicos estagiários das Licenciaturas: planejamento de seu envolvimento na escola e nas atividades de docência.

Secretaria de Estado da Educação (SEED)

Secretaria Municipal de Educação (SME)

- Valorização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo supervisor técnico frente ao estágio curricular, através do programa de formação contínua ou de outras formas de estímulos;

- Destinação de horas mensais para grupo de estudo e avaliação do trabalho desenvolvido;

- Inserção dos supervisores técnicos nos cursos de capacitação ofertados para os professores;

- Valorização do Certificado Extensionista para elevação de nível na carreira profissional;

- Participação nos seminários de avaliação do projeto.

Núcleo Regional de Educação (NRE)

Assessoria dos coordenadores nos programas de formação contínua com a promoção de reuniões e encontros; participação nos seminários de avaliação e nos encontros por área conforme proposta anexa;

- Inserção dos supervisores técnicos nos cursos de capacitação ofertados para os professores.

- Escolas e outras instituições: Oficializar a solicitação de estagiários; valorização do acadêmico estagiário, do supervisor técnico e do professor supervisor ; participação da equipe técnico pedagógica e dos supervisores técnicos nas reuniões de formação contínua e avaliação do projeto.

- Divulgação do projeto (SEED, Secretaria Municipal e Instituições interessadas);

- Reunião com os professores coordenadores, auxiliares e assessores para encaminhamentos;

- Divulgação do projeto junto aos acadêmicos estagiários;

- Planejamento de ações interdisciplinares;

- Participação na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental e Médio;

- Assessoria na orientação ao supervisor técnico e acadêmicos estagiários na elaboração do projeto de atendimento ao acadêmico;
- Acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas;
- Realização de Seminários de Avaliação nas escolas e na UEPG;
- Elaboração de relatórios parciais e finais;
- Organização de grupos de estudo;
- Divulgação dos resultados para redimensionamento de ações.

X - CLIENTELA

Em relação às áreas de conhecimento das diferentes Licenciaturas envolvidas, estarão envolvidos acadêmicos-estagiários, matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das seguintes áreas:

- ✓ Artes Visuais;
- ✓ Biologia;
- ✓ Educação Física;
- ✓ Física;
- ✓ Geografia;
- ✓ História;
- ✓ Letras:- Português;
 - - Inglês;
 - - Francês;
 - - Espanhol;
- ✓ Matemática;
- ✓ Música;
- ✓ Pedagogia - Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Gestão: - Prática de Ensino da Educação Básica I;
 - - Prática de Ensino da Educação Básica II;
- ✓ Química.

XI - LOCAL DE ATUAÇÃO

- Escolas da rede pública estadual e municipal;
- Escolas particulares;
- Outras instituições que possuam acadêmicos estagiários;
- Universidade Estadual de Ponta Grossa;

- Salas de aula na UEPG;
- Sala da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão).

XII - RECURSOS

Físicos: - Salas de aula e dependências das escolas e instituições que possuam acadêmicos estagiários; - Salas de aulas da UEPG; - Sala da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão).

Humanos – Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas: Profa. Ms. Marjorie Bitencourt Emilio Mendes; - Coordenadores de área e professores supervisores de estágio que irão atuar no período 2007 – 2008; - Supervisores técnicos das escolas e instituições envolvidas em 2007 – 2008; - Acadêmicos estagiários das licenciaturas.

Financeiros - despesas com deslocamento e diárias para supervisores de estágio serão de responsabilidade da UEPG - DEMET.

Material :

Quantidade	Produto
2.000	Fotocópias preto e branco
400	Fotocópias preto e branco em transparência
5.000	Folhas de papel chamex A-4
03	Cartuchos de tinta preta p/ impressora Lexmark - série 600
20	CD RW
20	Disquetes
24	Pincéis atômico (6 - preto; 6- azul; 6 - vermelho; 6 - verde)
20	Fitas de vídeo

XIII - AVALIAÇÃO

Considerando-se os critérios estabelecidos em conjunto entendemos que o resultado do desempenho do acadêmico e a sua inserção no todo da escola, corresponderá em grande parte aos trabalhos desenvolvidos em parceria pelo professor supervisor e supervisor técnico.

Como instrumentos de avaliação, serão utilizados os projetos elaborados, os relatórios, os depoimentos do supervisor técnico, do professor supervisor, dos acadêmicos e dos demais coordenadores envolvidos no projeto e o relatório final, o qual será encaminhado aos órgãos competentes para análise inclusive para as escolas e instituições que participaram diretamente ou que apoiaram o projeto.

ANEXO C – MAPA DOS CAMPOS GERAIS DO PARANÁ

