

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
REPRESENTAÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Sheila Fagundes Goulart

**Santa Maria, RS, Brasil.
2008**

**ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
REPRESENTAÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

por

Sheila Fagundes Goulart

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Deisi Sangoi Freitas

Santa Maria, RS, Brasil.

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
REPRESENTAÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM**

elaborada por
Sheila Fagundes Goulart

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

**Deisi Sangoi Freitas, Prof^a. Dr^a.
(Presidente/Orientadora)**

Maria Socorro Lucena Lima, Prof^a. Dr^a. (UECE)

Dóris Pires Vargas Bolzan, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Claúdia Ribeiro Bellochio, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 02 de Maio de 2008.

*A todos e a todas que acreditam que
"O mundo não é. O mundo está sendo".
(Paulo Freire, 1997).*

(...) “contexto” é onde as pessoas estão juntas, vivem juntas e aprendem juntas. É onde se planta e se colhe o milho e é onde está a “minha casa com minha família”. Meu contexto é o lugar onde vivo eu e vive a gente com quem como a sopa de milho, em volta da mesa. É onde ficam os nossos vizinhos e a “nossa comunidade”. E ela pode ser uma vila de roça, uma cidadezinha, uma cidade grande, uma cidade maior ainda.

(...) a palavra “contexto” lembra uma outra. “Contexto” quer dizer: “aquilo que está com o texto”. Aquilo que está ao seu lado.

Pois bem, a outra palavra é muito conhecida de todas e todos nós. Ela é: “companheiro”. Do mesmo jeito como aconteceu com a palavra “contexto”, a palavra “companheiro” chegou ao português, a nossa língua, vinda do latim. O latim é uma língua antiga que muitas pessoas de outros tempos usavam para falar e para escrever (...).

Pois bem, em latim, “companheiro” quer dizer: “com o pão”.

Quer dizer: “aquele que come o pão comigo”. “Aquele que reparte comigo o pão”. Daí essa palavra foi mudando e mudando e veio a dar essa palavra tão linda: COMPANHEIRO.

(Carlos Rodrigues Brandão, 2005).

A vocês, companheiros desse e de outros contextos,

Nirce, Deise, Dona, Nira, Teleca, Marcela e Alessandro.

*Deisi, Grazi, Lu, Catiane,
Luis, Moira, Magda, Marta e Francisca.*

Alemao, Alex e Arthur.

*Estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas dos anos
de 2006 e 2007.*

*Aos novos e velhos participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em
Educação INTERNEXUS.*

Amigos sinceros.

Muito Obrigada.

*Guardo em mim, clara, precisa,
a memória de idos dias –
manhãs escuras,
tardes frias,
noites de inquietação e de medo.
Medo de dormir – medo maior,
de acordar perdido, repetido,
nas manhãs escuras,
nas tardes frias.*

*Mas guardo em mim também, clara, precisa,
a memória de outros dias –
manhãs límpidas,
tardes amenas,
noites de alegria.
Sono tranqüilo*

*Risos no sonho
palavras no sonho
olhos de sonho no sonho.
Naquelas noites sem medo,
dormir ou não dormir
era a mesma forma de sonhar.*

(Paulo Freire, 2001).

Preciso dizer a que vim. Preciso contar os passos que dei e os que quero dar. Preciso interferir em mim mesma e me narrar, me deixar clara sem perder minha alma. Preciso falar disso tudo sem sair disso tudo, porque isso tudo também sou eu. Mas, preciso mostrar os nós e as fendas, as suturas e os buracos que se abrem, às vezes, sem esperar. Os traçados e os espaços que não quero preencher. Preciso dizer quais as cores foram escolhidas e em quais ritmos dancei. Antes de tudo, preciso confessar que a partida não é o início, que ainda não acabei e que tudo que digo em meu nome é a expressão de tudo que aprendi de alguém.

(Joana Elisa Röwer, 2006).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSM

AUTORA: SHEILA FAGUNDES GOULART
ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS
Santa Maria, 02 de maio de 2008.

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e apresenta proposições sobre as crenças e concepções que os estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM têm a respeito do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) desenvolvido a partir de uma proposta de orientação de estágio denominada Acompanhamento da Prática Pedagógica (APP). Este Acompanhamento, realizado a partir de três ações básicas - Atendimento Individual e Coletivo (AC e AI), Diário da Prática Pedagógica (DPP) e Visitas às Escolas (VE), tem o intuito de tornar o estágio um espaço de reflexão sobre a prática docente, de afirmação ou não da escolha profissional e de pesquisa sobre o exercício da profissão Professor. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa emoldurada num estudo de caso construído a partir da participação/observação das atividades realizadas ao longo dessa proposta, das narrativas e dos documentos produzidos por três estagiários. Para a análise e interpretação das representações dos estagiários, sobre a proposta de acompanhamento, foram utilizadas como referências as obras de Freire (1968, 1995, 1997), Riani (1996), Pimenta e Lima (2004), Freitas et al (2005), entre outras. É importante dizer que concepções cristalizadas de estágio ainda estão presentes em nossos cursos de formação e o entendimento de ECS como um privilegiado espaço formativo é uma busca constante de formadores que acreditam que é através do compartilhamento de experiências e saberes que nos constituímos em profissionais mais autônomos.

Palavras-chaves: Formação Inicial de Professores,
Estágio Curricular Supervisionado, Acompanhamento da Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Master Dissertation
Pos Graduate Course on Education
Federal University of Santa Maria

ATTENDANCE IN PEDAGOGICAL PRACTICE: UFSM BIOLOGICAL SCIENCES TEACHING TRAINEES REPRESENTATIONS

AUTHOR: SHEILA FAGUNDES GOULART
TUTOR: DEISI SANGOI FREITAS
Santa Maria, May 2nd, 2008.

This dissertation was realized on the Formation, Knowledge and Professional Development research line, by the Education Post-Graduation Program (EPGP) of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), and presents propositions about the beliefs and conceptions that UFSM Biological Sciences Teaching Course trainees have concerning the Supervised Curricular Training (SCT) developed from a training proposal called Attendance in Pedagogical Practice (APP). This Attendance, realized through three basic actions – Individual and Collective Consulting (IC and CC), Pedagogical Practice Diaries (PPD) and School Visits (SV), aim at making the training an environment for considering about the teacher's practice, of affirming or not the professional choice and of researching about the teaching occupation practising. The research is characterized by a qualitative approach framed on a case study constructed from watching/participating in the activities performed during the proposal development, the narratives and the documents produced by three trainees. For the analysis and interpretation of the representations about the attendance proposal by the trainees, the works of Freire (1968, 1995, 1997), Riani (1996), Pimenta e Lima (2004), Freitas et al (2005), among others, were utilized. It is important to mention that crystallized conceptions about training are still present in our formation courses and the SCT understanding as a privileged formative environment is a constant quest for the instructors who believe that by sharing experiences and knowledge we become more autonomous professionals.

Keywords: Initial Teacher Formation, Supervised Curricular Training, Attendance in Pedagogical Practice.

LISTA DE REDUÇÕES

APP – Acompanhamento da Prática Pedagógica

AC – Atendimento Coletivo

AI – Atendimento Individual

DPP – Diário da Prática Pedagógica

DNE – Diretrizes Nacional da Educação

ECS – Estágio Curricular Supervisionado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

VE – Visitas às Escolas

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista semi-estruturada	103
Apêndice B – Convite para participação na pesquisa.....	104
Apêndice C – Carta Cessão	105

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Carta entregue aos professores	106
Anexo B – Ata de Encontro de Orientação	108
Anexo C – Roteiro para elaboração do Diário da Prática Pedagógica	109

SUMÁRIO

1	AUTOBIOGRAFIA: trajetórias e memórias docentes no processo de tornar-se professora	14
2	Das perguntas aos caminhos trilhados	19
2.1	Das perguntas.....	19
2.2	... aos caminhos trilhados.....	20
2.2.1	A pesquisa qualitativa como caminho a ser trilhado	20
2.2.2	De determinado grupo a formação do “nosso grupo”: o estudo de caso	23
2.2.3	Atividades realizadas ao longo do caminho.....	30
2.2.4	Narrativas: método ou fenômeno investigação de representações?	34
2.2.5	Ouvindo histórias e compartilhando experiências: da obtenção à análise dos dados de pesquisa	36
3	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: que espaço é esse?	38
3.1	Estágio Curricular Supervisionado: múltiplos olhares	38
3.2	O que dizem as normatizações?	43
3.3	Estágio e a formação inicial de professores: aprender a profissão ..	46
4	ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma experiência compartilhada na licenciatura em ciências biológicas na UFSM.....	49
4.1	Atendimento Individual e Coletivo	50
4.2	Diário da Prática Pedagógica	52
4.3	Visitas às Escolas	56
5	vozes que narram uma experiência	57
5.1	Narrativas e representações de um Estágio Curricular Supervisionado	58
5.1.1	Estágio Curricular Supervisionado: o momento em que somos colocados à prova	59
5.1.2	Estágio Curricular Supervisionado: inspeção ou acompanhamento?	69

5.1.3 Escola de Ensino Básico: co-responsável pela formação do estagiário?	76
5.2 Saberes necessários no processo de tornar-se professor	78
5.2.1 Não há docência sem a reflexão crítica sobre a prática.....	78
5.2.2 Não há docência sem a disponibilidade para o diálogo	80
5.2.3 Escola é, sobretudo, gente... ..	84
5.2.4 Estágio como um espaço de aprendizagens	88
6 palavras finas sobre uma experiência.....	92
Referências bibliográficas.....	95
Apêndices	103
Apêndice A – Entrevista semi-estruturada	103
Apêndice B – Convite para a participação na pesquisa	104
Apêndice C – Carta de Cessão.....	105
Anexos.....	106
Anexo A – Carta entregue aos professores	106
Anexo B – Ata de Encontro da Orientação	107
Anexo C – Roteiro para elaboração do Diário da Prática Pedagógica....	109

1 AUTOBIOGRAFIA: trajetórias e memórias docentes no processo de tornar-se professora

Julho de 2004 – Bom, falar deste ano vai ser um pouco complicado. Tenho muitas dúvidas, inquietações e anseios em relação ao estágio, ao meu futuro profissional e pessoal, mas tenho uma certeza: de que no fim tudo se resolve. E quando acabar esse período, volto a refletir e escrever sobre esses momentos. (Proposta de Estágio, 2004).

Passaram-se aproximadamente três anos desde o momento em que, de madrugada, terminei a escrita acima. Acreditava que, ao fim do período de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do Curso de Pedagogia - Séries Iniciais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), “tudo estaria resolvido”. Pensava que minhas dúvidas, inquietações e anseios em relação ao estágio e a tudo que o cercava estariam findado.

Contudo, os momentos que vivenciei durante meu estágio, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Luis Victor Sartori, em uma turma de 3ª série, durante o 2º semestre de 2004, foram tão intensos que mexeram com minhas crenças e concepções a respeito do que é tornar-se professora e do que é ser estagiária.

Aquele foi um período bastante doloroso, de descobertas e muitas superações. Deparar-me com a realidade escolar, assumir a regência de uma turma, ter responsabilidades de professora (mas, ao mesmo tempo, não ter autonomia para resolver pequenas situações), lutar contra a péssima estrutura física da escola e contra professores desgastados, ir de encontro a algumas atitudes e posturas da professora supervisora de estágio e da regente da turma, foram algumas das questões que me acompanharam durante o Estágio Curricular Supervisionado.

Algumas dessas questões estão registradas nos itens que compunham meu Relatório Final de Estágio (2004), mas a maioria delas foram compartilhadas nos corredores da Universidade, nas idas e vindas rumo à escola, nos recreios, nas festas de família, nos chimarrões na Floriano¹... Desabafei, questionei, pedi e dei orientações, chorei e ri com amigos, colegas e familiares sobre as situações que

¹ A rua Marechal Floriano Peixoto, localizada no centro de Santa Maria, é ponto de encontro dos jovens nos fins de tarde.

aconteceram durante aquele período. Lembro-me que, em novembro de 2004, faltando aproximadamente um mês para o término do estágio, pensei em desistir. Sentia-me mal, não suportava a idéia de ir para a escola, de ver meus alunos, de encontrar aquele grupo de professores, de ir às orientações do estágio e ver minhas colegas e a professora supervisora.

Além disso, pretendia implementar em minha classe a Abordagem Metodológica² que ajudei a construir e que já apresentava resultados positivos nas implantações anteriores ao ECS. Apesar de conseguir desenvolvê-la pontualmente, essa situação tornou o estágio um período ainda mais doloroso.

Se ajudei a construir a proposta e se ela apresentou resultados positivos durante as implantações anteriores ao estágio, por que em minha sala de aula não consegui desenvolvê-la? Será por que minha turma era bastante difícil (já estavam rotulados de “os diabinhos da escola”)? Será que foi a falta de apoio da professora regente? Será que por estar em um período delicado de minha formação? Será por que não tinha experiência? Será por medo de enfrentar um sistema já instituído? Será por comodismo? (GOULART, Anteprojeto, 2005).

Tais indagações acompanham-me durante um longo tempo, e foi com elas que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM, em meados de 2006.

Percorri um extenso caminho até perceber o que realmente sentia e o que me incomodava em relação ao meu estágio. Busquei de várias formas e através de várias pessoas as respostas para as minhas inquietações. Organizei e ministrei, junto com minha Orientadora, um curso de formação chamado “Interdisciplinaridade para Educação Infantil e Séries Iniciais - Contextualização do ensino através da Literatura Infantil”, no qual foi vivenciada nossa abordagem metodológica. Além disso, entrevistei colegas e apliquei questionários a professores da rede de ensino de Santa Maria.

Entretanto, nada disso foi suficiente para sossegar-me. “Para tentar entender

² Engajei-me, durante o ano de 2002, em um projeto chamado “Ensino de Ciências e Literatura Infantil como possibilidade metodológica: implicações na formação inicial e continuada de professores”, realizado no CE/UFSM. Nesse projeto, elaboramos uma abordagem que vai de encontro ao modelo tradicional de ensino e cuja premissa é a construção de conhecimentos pelo aluno, a partir da contextualização dos conteúdos presentes na matriz curricular, da interdisciplinaridade e da correção conceitual através de oficinas pedagógicas cujo eixo organizador são textos de Literatura Infantil. Nessa perspectiva, o estudante é sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, sendo considerados seus desejos, curiosidades e interesses.

o que estava sentindo, o que me incomodava, reli as reflexões que fiz durante o meu ECS e percebi que nem tentei trabalhar com as oficinas. Estava mais preocupada com outras coisas” (Goulart, Diário de Campo, 2006).

Estava preocupada em realizar um ótimo estágio. Esperava “dar uma aula boa”, ter alunos educados e interessados no que propunha. Esperava receber o apoio e auxílio de colegas, professores e equipe diretiva. Esperava ter sempre à minha disposição e da maneira que gostaria a professora supervisora do estágio e a regente de classe. Porém, minhas expectativas – esperas – não foram correspondidas...

No momento em que comecei a perguntar-me o que esperei do estágio, o que ele significou para mim, qual foi sua importância e seu papel na minha formação, percebi o que realmente me incomodava. Posso afirmar que essas perguntas floresceram quando iniciei a disciplina do PPGE chamada Docência Orientada I, cujas atividades foram desenvolvidas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Médio³, junto a professora Sofia.

Em meados de março, iniciei as atividades da Docência Orientada I. Confesso que estava bastante receosa e um pouco relutante. Afinal, “experimentar-me como professora” depois de um longo tempo e ainda frente a alunos com uma formação bem diferente da minha seria um desafio (GOULART, Relatório da Disciplina APG 303, 2006).

Inicialmente, compreendia a Docência Orientada como um “espaço” onde poderia obter os dados para a minha pesquisa. Na época, as questões que me incomodavam eram referentes ao posicionamento dos professores diante de propostas que se opõe ao ensino tradicional, aos motivos que os levam a resistir diante de propostas distintas da(s) que faz(em) parte da sua prática e aos obstáculos que os impedem de romper com as situações instituídas dentro da escola. Entretanto, ao cursar essa disciplina, percebi que essas questões tinham a mesma origem: o meu Estágio. O espaço da “coleta de dados” transformou-se, então, em um espaço de aprendizagem, de descobertas, de certezas e inúmeras incertezas que paralisaram a minha investigação.

Sabe Diário, estou pensando em dar um novo rumo pra minha pesquisa. Andei pensando muito sobre o trabalho que estou fazendo na disciplina de Docência Orientada, junto aos alunos em ECS do Curso de Biologia. Muito

³ A regência de classe das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio é realizada pelas professoras Sofia, Paula e Joana.

bom acompanhar os atendimentos, ver as preocupações e angústias dos estagiários, ficar feliz com conquistas. Estou aprendendo muito com eles e com suas experiências. O ECS é um assunto que me interessa bastante! (GOULART, Diário de Campo, 2006).

Conversei com novos e velhos colegas, escutei o desabafo das professoras regentes que receberam os alunos, ouvi com atenção as experiências da minha Orientadora... Então, voltei no tempo, resgatei lembranças e apontamentos sobre as experiências que tive durante o Estágio para tentar “descobrir” o que realmente me inquietava. Isso significou refazer as perguntas, “olhar pra trás” e ver os caminhos percorridos e neles enxergar algo ou alguma coisa relevante que ficou escondida, no intuito de “olhar pra frente” e reconhecer outras possibilidades. Esse “processo” foi essencial na minha trajetória.

Foram idas e vindas. Assim, no Capítulo **Das perguntas aos caminhos trilhados**, trago as perguntas que foram descobertas e os caminhos trilhados na busca pelas respostas a estas perguntas. Aqui apresento Alemoa, Alex e Arthur, companheiros (estagiários colaboradores) em um determinado tempo e espaço de uma experiência de Orientação de Estágio vivenciada no curso de Ciências Biológicas da UFSM.

Já em **Estágio Curricular Supervisionado: que espaço é esse?**, trago para a discussão os múltiplos olhares de autores que vêm pesquisando e produzindo conhecimentos sobre a temática Estágio e as normatizações e as novas políticas públicas de formação de professores que são esteios para o ECS, apresentando a relação existente entre o Estágio e a Formação Inicial de Professores.

No Capítulo **Acompanhamento da Prática Pedagógica: uma experiência compartilhada na Licenciatura em Ciências Biológicas**, apresento, a partir dos olhares de meus colaboradores, uma estratégia utilizada no processo de Orientação de ECS.

Em **Vozes que narram uma experiência**, comunico tendo como principal referência de análise a obra de Pimenta e Lima (2004), as crenças e concepções que os estagiários têm em relação à escola – em especial na figura do professor regente; em relação à supervisora/orientadora de estágio e seu trabalho e, em relação ao papel que o estágio tem na sua Formação. Ainda, apresento outras proposições que emergiram no decurso desse tempo e espaço, sendo examinadas a

partir das obras de Paulo Freire.

Por fim, nas **Palavras finais sobre uma experiência**, retomo as perguntas propostas e revejo os caminhos trilhados, volto-me novamente para esse tempo e espaço da experiência de Orientação de Estágio através dos olhares de Alemoa, Alex e Artur para afirmar sobre possibilidades para o ECS e a Formação Inicial de Professores.

2 DAS PERGUNTAS AOS CAMINHOS TRILHADOS

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.
(Rosália Duarte, 2002).

2.1 Das perguntas...

Durante muito tempo, as lembranças e recordações do meu estágio foram impregnadas de angústias, anseios e emoções. Incomodava-me esta situação: por que meu estágio foi um período doloroso?

Depois de percorrer um longo e intenso caminho em busca de respostas para a pergunta acima, percebi que o estágio tornou-se doloroso porque, naquela época, minhas expectativas e meus desejos em relação a ele não foram correspondidos.

Para tentar compreender essa situação, *“investiguei e aprofundei as reflexões sobre as concepções e crenças que os estagiários do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria têm a respeito do Estágio Curricular Supervisionado”*. É importante esclarecer que, o ECS desse Curso é desenvolvido a partir da proposta denominada Acompanhamento da Prática Pedagógica e essa proposta, influenciou a descoberta das questões de minha pesquisa, bem como os caminhos trilhados na busca por suas respostas.

Assim, as minhas questões de pesquisa são as seguintes:

- Quais as crenças e concepções que os estagiários têm a respeito do Estágio Curricular Supervisionado?
- Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação desses estagiários?

- Quais são as expectativas dos estagiários em relação às escolas que os recebem, às professoras regentes e à supervisão de Estágio?

2.2 ... aos caminhos trilhados

Na busca pelas respostas para as questões acima, iniciei a disciplina de Docência Orientada II, (re)estabelecendo contato com alunos do Curso de Ciências Biológicas em estágio. A continuidade da disciplina aconteceu sem preocupações; pois já conhecia a dinâmica do trabalho, e tinha sido através dela que compreendi o que realmente me inquietava.

As atividades da Docência Orientada II estenderam-se e foram desenvolvidas ao longo das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental e Médio I e II. Mais precisamente, participei do trabalho de Supervisão/Orientação de Estágio desenvolvido por Sofia que respondeu pelo Acompanhamento da Prática Pedagógica (APP) de um determinado grupo de estagiários.

2.2.1 A pesquisa qualitativa como caminho a ser trilhado

Pensar sobre o Estágio, relembrar o que já experimentei, vivenciar junto com os estagiários novos e velhos dilemas e inquietações pressupõe um “saber por inteiro”⁴ (Freire, 1995). Um saber que diz respeito as minhas crenças, convicções e emoções, mas também um saber que está sendo fecundado em reflexões teóricas, em discussões riquíssimas com colegas, professores e companheiros de trabalho.

É em função da procura incessante por esse saber por inteiro, um saber que não é mensurável, que optei pela abordagem qualitativa.

⁴ “O que sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (Freire, 1995, p: 43).

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados (...). Compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social (NEVES, 1996, p: 01).

Ainda sobre esse tipo de pesquisa, Chizzotti (2006, p: 28) afirma que “o termo qualitativo implica numa partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes”.

Bogdan e Biklen (1994, p: 47-51) apresentam cinco características de pesquisas desenvolvidas a partir da abordagem qualitativa.

- Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- a investigação é descritiva;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- e tendem a analisarem os seus dados de forma indutiva;
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em minha pesquisa, essas características fazem-se presentes e são atravessadas pelas inclusões que construí ao longo de minha trajetória formativa. Os caminhos trilhados ao longo desses dois anos são tão importantes quanto o registro que agora faço desse percurso. São risos, anseios, encontros e desencontros que atravessaram esta pesquisa e estão guardados em meu corpo, em minhas lembranças e em minha alma.

Assim, neste escrito, apresento as investigações e reflexões a respeito das concepções e crenças que os estagiários do Curso de Ciências Biológicas têm sobre o Estágio Curricular Supervisionado, expondo, relacionando e descrevendo os gestos, os silêncios, os ditos e os não ditos que permearam os caminhos trilhados.

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p: 49).

Lüdke e André (1986) dizem que a pesquisa qualitativa supõe um contato intenso e prolongado do pesquisador com os sujeitos e contextos investigados,

afirmando que esse tipo de abordagem realizada deve ser por meio de um trabalho exaustivo de campo, visando retratar as perspectivas dos participantes.

Nessa perspectiva, o investigador deve encontrar os fundamentos necessários para interpretar os fatos, comportamentos e ações que revelem os significados atribuídos pelos sujeitos ao problema a ser pesquisado (Chizzotti, 2005 e 2006). Sendo assim, e considerando os percursos trilhados até descobrir as minhas questões de pesquisa e os caminhos percorridos na busca pelas repostas, afirmo que esta pesquisa emoldura-se em um Estudo de Caso.

“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e Biklen, 1994, p: 89). Logo, constitui-se em uma busca intensiva de dados, informações e materiais sobre um determinado episódio na tentativa de compreendê-lo em suas particularidades.

Para Chizzotti (2006),

Os estudos de caso visam explorar um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre o caso específico (CHIZZOTTI, 2006, p: 136).

O estudo de caso, conforme Lüdke e André (1986), apresenta algumas características fundamentais:

- Visa à descoberta: o investigador procura estar atento aos elementos que podem emergir no decurso da pesquisa;
- enfatiza a “interpretação em contexto”, ou seja, para uma apreensão mais integral do objeto em estudo é preciso considerá-lo em sua totalidade;
- busca retratar a realidade de uma forma completa e profunda, revelando as multiplicidades presentes nas situações ou problemas investigados;
- usa uma variedade de fontes de informações: o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diversos momentos e circunstâncias;
- evidencia a experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, ou seja, o pesquisador pode relatar as suas experiências no estudo;
- procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, trazendo para o estudo de caso as distintas opiniões e revelando seu próprio ponto de vista sobre o objeto investigado;
- utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível no registro dos achados e das informações.

Desta forma, minha pesquisa configura-se no Estudo de Caso das

concepções e crenças a respeito do ECS, desenvolvido a partir do Acompanhamento da Prática Pedagógica de Alemoa, Alex e Arthur realizado durante os anos de 2006 e 2007 nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM, sob a supervisão/orientação de Sofia.

2.2.2 De determinado grupo a formação do “nosso grupo”: o estudo de caso

Durante o segundo semestre de 2006, participei dos Atendimentos Individuais e Coletivos dos dez estagiários orientados por Sofia. Já as Visitas às Escolas foram divididas com uma colega que também estava cursando a disciplina Docência Orientada II, por isso, acompanhei o trabalho desenvolvido por cinco alunos nas instituições que escolheram para desenvolver seus estágios.

Essas atividades estenderam-se até meados de março de 2007, quando os alunos finalizaram o Estágio no Ensino Fundamental. O grupo, então, reduziu-se: três estagiárias acabaram as disciplinas de ECS e os outros dois não puderam realizar o Estágio no Ensino Médio por questões burocráticas.

O ECS no Ensino Médio iniciou em Maio do mesmo ano e continuou sendo realizado a partir da proposta Acompanhamento da Prática Pedagógica. Agora, o grupo passou a ser formado pelos cinco estagiários e por Ana, doutoranda que iniciava suas investigações em “nosso grupo”.

Uma pergunta importante neste item é “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” A amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões (DESLANDES, 2004, p: 43).

Nesse momento, decidimos convidar Alemoa, Alex e Arthur para colaborar com minha pesquisa, pois acompanhei, desde o princípio, todas as atividades realizadas em seus ECS. Foram aproximadamente dois anos de convívio, descobertas e aprendizagens.

O contado direto e intenso com esse grupo e com os ambientes em que realizaram seus estágios – Universidade e Escola – constituíram meu campo de

pesquisa. Minayo (2004) concebe o campo de pesquisa como um recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

2.2.2.1 ... o nosso grupo

Com os meus colaboradores, e através deles, compreendi o Estágio em seus múltiplos significados. A partir daí, as crenças e concepções que tinha a respeito do ECS foram contestadas, refeitas e algumas até construídas: “O que sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (Freire, 1995, p: 43).

Segue uma breve apresentação de Alemoa, Alex e Arthur e das respectivas instituições onde desenvolveram as atividades referentes aos seus Estágios Curriculares Supervisionados no Ensino Fundamental e Médio.

Alemoa e o abraço de Urso

Alemoa, como escolheu ser chamada nesta pesquisa, tornou-se uma pessoa especial para mim. Menina de sorriso fácil e personalidade marcante, cheia de alegria, sempre chegava aos Atendimentos e Reuniões Gerais contando uma história, fazendo uma graça ou simplesmente distribuindo “abraços de Urso”⁵

...distribuindo abraços de Urso

Alemoa desenvolveu as atividades referentes às disciplinas Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio, num Colégio Estadual localizado no bairro Camobi, em Santa Maria. Criado a partir de mobilizações e reivindicações dos moradores do bairro, o Colégio, que funciona desde 1982, atende

⁵ Segundo o site www.portalverde.com.br, “Abraço de Urso” é aquele abraço apertado, cheio de energia, que nos envolve e às vezes chega a nos tirar o ar. Naqueles dias em que a gente não consegue botar para fora e está lá se auto-reprimindo na concha, esse abraço faz com que o novo ar possa entrar na gente.

atualmente crianças, adolescentes, jovens e adultos em todas as modalidades do Ensino, durante os turnos da manhã, tarde e noite.

A escola em que estou realizando meu estágio é uma escola de periferia, onde a maioria dos alunos são procedentes de famílias de classe média baixa e muitos alunos têm problemas familiares sérios. Atualmente a escola enfrenta um grave problema, que é a presença de drogas principalmente no turno da noite. Outro problema sério é o alto grau de evasão escolar (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Médio e Fundamental, 2007).

Caracterização da turma do Ensino Fundamental

Minha turma de 7ª série, do turno da manhã é pequena, tem apenas 20 alunos. A média de idade é baixa (de 12,13 anos) e a maioria dos alunos gosta de estudar Ciências, o que torna mais fácil de desenvolver as atividades. Têm alguns alunos mais agitados, mas quando converso com eles, a fim de chamar atenção para que não atrapalhem os outros, dá certo. Pelo menos por algum tempo. Os alunos de minha turma vêm de famílias de classe média baixa, mas o interessante é que em mais da metade dos casos, tem dois ou três familiares trabalhando, o que dá condições dos alunos freqüentarem normalmente a escola, sem ter que optar pelo trabalho. Talvez isso se reflita no caso de mais da metade querer continuar estudando depois que terminar o ensino Médio (Alemoa, Diagnóstico, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 11).

Caracterização da turma no Ensino Médio

Na minha turma do 2º ano noturno tem 28 alunos matriculados, mas normalmente a média por aula é 18 (...) assíduos são 12. A faixa etária varia entre 15 e 22 anos. (...) Considerando que 99% dos alunos trabalham, é essencial dizer que isso é um fator determinante na freqüência dos alunos. Outro ponto interessante, é que os alunos disseram que pretendem continuar estudando após terminarem o ensino médio (Alemoa, Diagnóstico, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 24).

As caracterizações que Alemoa fez das turmas foram baseadas nas observações realizadas antes do período da regência de classes e problematizadas

nos Atendimentos Individuais e, a partir deles, foram feitos os planejamentos de aula.

Horários das aulas no Ensino Fundamental

Minhas aulas eram ministradas nas quartas e sextas-feiras. Na quarta, os períodos eram reduzidos, cada um tinha a duração de trinta minutos e minha aula era no terceiro período. Começava às 08h45min e terminava 09h15min. Na sexta-feira eu dava o segundo e o terceiro período, cada um durava 45 minutos, então eu começava a aula às 08h30min e terminava às 10h. Todas as aulas foram ministradas na mesma sala, que no turno da manhã era a da turma 71. Com exceção do dia em que fizemos uma visita ao Departamento de Morfologia e a Amostra Permanente de Biologia, localizados na UFSM (Alemoa, Diagnóstico, Relatório Final do ECS Fundamental, 2007, p: 13).

Horários das aulas no Ensino Médio

O estágio na escola teve início dia 01 de março de 2007, que corresponde ao primeiro dia letivo e, estendeu-se até dia 17 de julho. As aulas eram ministradas nas terças e sextas-feiras, nos seguintes horários:

Terça-feira: um período das 21:50h às 22:30h

Sexta-feira: dois períodos, das 21:15h às 22:30h.

(Alemoa, Diagnóstico, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 17).

Professora Regente da turma do Ensino Fundamental

(...) ela me encontrava no corredor, porque até ela tinha carga horária cheia, então, quando eu estava indo para uma turma ela estava indo pra outra. Perguntava: "ta e aí, como é que tá?", só isso (Alemoa, Transcrição do Atendimento Individual, novembro de 2006).

Professora Regente da turma do Ensino Médio

Só estive na aula em dois momentos: no primeiro dia letivo que foi quando me apresentou aos alunos, e no dia de encerramento das minhas aulas (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 50).

Alex e sua linearidade

Alex é um menino ponderado, calmo e muito responsável. Diria que é mais linear dos estagiários, ou seja, ele sempre se manteve constante diante das circunstâncias ocorridas ao longo de seus ECS. Filho de professores, esse estagiário é, ao meu ver, um exemplo de corpo escolarizado, docilizado que questionava somente a baixa remuneração dos docentes e a precária estrutura física das escolas.

Alex e os locais de sua regência de classe

Alex realizou as atividades referentes à disciplina de ECS no Ensino Fundamental em uma Escola Estadual pequena que está localizada no bairro Patronato. Já em seu Estágio no Ensino Médio, as atividades foram desenvolvidas num grande e antigo Instituto Educacional localizado na região central da cidade.

Caracterização da turma do Ensino Fundamental

A turma 71 mostrou-se bastante imprevisível em relação a seu comportamento ao longo do período de observação e regência da classe, alternando momentos de apatia e excitação ao longo das aulas. A média de idade no dia da aplicação do questionário foi de 13,5 (Alex Diagnóstico, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 17).

Caracterização da turma no Ensino Médio

O grande número de alunos matriculados não se reflete integralmente ao cotidiano em sala de aula (...) a turma mostrou-se receptiva ao trabalho do professor estagiário, alternando no entanto, momentos de cooperação com situações de irreverência e indisciplina (...)intrinsicamente a turma é dividida em subgrupos de afinidade, o que se revela na disposição espacial agrupada das classes na sala de aula e na dificuldade de execução de trabalhos em grupo (Alex, Diagnóstico, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 19)

Horários das aulas do Ensino Fundamental

Minhas aulas são no 3º bloco (10:25 hs – 11:45 hs), nas terças-feiras e no 1º bloco (7:30 hs – 9:00 hs) (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 21).

Horários das aulas no Ensino Médio

Minhas aulas são terças e quintas-feiras. Minha carga horária semanal será a seguinte: 4hs aula mais 2hs reuniões (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, Anexo N).

Professora Regente da turma do Ensino Fundamental

A professora mostrou-se bastante solícita e prestativa desde o meu processo de ingresso na escola como professor estagiário. Auxiliou-me na escolha da turma para o estágio, no empréstimo de material didático, no planejamento das aulas e esteve presente no ambiente escolar ao longo do período de implementação das atividades planejadas (Alex, Avaliação, Relatório do ECS no Ensino Fundamental, 2007 p 44).

Professora Regente da turma do Ensino Médio

(...) a professora também auxiliou meus colegas de estágio na execução de atividades, mesmo estes não estando diretamente ligados a ela. Sua atuação foi em minha análise extremamente profissional e motivadora (Alex, Avaliação, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 58).

Arthur, o menino que se revelou

Voltando às anotações feitas em meu Diário de Campo, vi destacada e muito bem grifada a palavra *marrento* para caracterizar Arthur. No meu entendimento, essa gíria refere-se às pessoas que se sentem superior as outras, que tentam sempre dar a última palavra ou de algum modo constroem os que estão ao seu lado com atitudes impetuosas e prepotentes. Assim era a minha percepção de Arthur durante a sua primeira experiência no ECS do Ensino Fundamental. Hoje, terminada a experiência que acompanhei – o Estágio desses alunos desenvolvido a

partir da proposta de Acompanhamento da Prática Pedagógica – afirmo que Arthur superou minhas expectativas, conseguindo ultrapassar inúmeras barreiras, entre elas a que permitiu nossa aproximação, ainda que cuidadosa, nesses meses finais.

... os locais de treinamento⁶ de Arthur

No Estágio Curricular Supervisionado, Arthur realizou suas atividades em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no centro de nossa cidade. A Escola que foi fundada em 1937 substituiu o Ensino Regular Noturno pelo Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em 2001. Já no ECS do Ensino Médio, as atividades foram desenvolvidas num grande e antigo Instituto Educacional localizado na região central da cidade.

Caracterização da turma do Ensino Fundamental

Arthur realizou as suas atividades na Totalidade V do EJA que corresponderia ao 1º ano do Ensino Médio Regular.

Caracterizei os alunos pelo que pude perceber durante o período de observação e de regência (...). Além disso, apliquei um questionário para os alunos presentes.

Pude observar:

Reduzido número de alunos: o maior número de presentes, durante as observações foi de 5 alunos; em regência, 4.

Frequência: apenas um aluno esteve presente em todas as aulas. Alguns apareceram uma única vez.

Faixa etária: entre 20 e 30 anos. Somente um tem menos de 18. (Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 17).

Caracterização da turma do Ensino Médio

A turma apresenta alunos novos, que abandonaram o ensino regular a pouco tempo, e mais velhos que estão retomando os estudos após anos de afastamento da escola (...). O ambiente da turma é muito bom. Não percebi desavença entre nenhum dos grupos (...). (Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 18).

⁶ Subtítulo inspirado na fala recorrente de Arthur o qual considerava que o Estágio Curricular Supervisionado como um espaço de treinamento.

Horários das aulas no Ensino Médio

Foram ministrados quatro períodos por semana, às segundas-feiras, das 19:00 às 23:00. As aulas iniciaram no dia 5 de março e terminaram em 16 de julho de 2007 (Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 21).

Professora Regente da turma do Ensino Médio

(...) durante a maior parte do estágio, a professora responsável pela turma esteve em licença maternidade. Por essa razão foi auxiliado pela regente da turma de Alex, que de certa forma, foi minha tutora. (Arthur, Avaliação, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 53).

2.2.3 Atividades realizadas ao longo do caminho...

A pesquisa qualitativa configurada a partir do Estudo de Caso trata com questões relativas à subjetividade, na qual penetrar no “mundo do outro” implica primeiramente compreender a si mesmo. De acordo com Minayo (2004, p: 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Logo, adentrar a realidade dos estagiários, considerar os ambientes em que realizaram seus estágios, compreender e explorar suas opiniões, crenças e concepções a respeito dessa experiência são algumas das atividades realizadas durante a pesquisa.

2.2.3.1 Diário de Campo

Durante o Acompanhamento da Prática Pedagógica, fiz apontamentos em meu Diário de Campo. Esses apontamentos foram redigidos de maneira livre. Não me preocupei com as regras gramaticais e com o uso da linguagem culta. Escrevi, ou melhor, “desabafei” com ele. Contei-lhe minhas angústias e indagações, minhas atividades e o que pensava sobre elas. Nele estão registrados os vários momentos

da minha trajetória, as observações a respeito dos alunos e a análise de algumas entrevistas, incluindo encontros e desencontros com as pessoas que fazem parte da minha pesquisa. Recorri a ele de maneira não sistemática: não havia dia nem hora para “conversarmos”. Segundo Neto (2004, p: 63) “O diário de campo é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando”.

As leituras dos apontamentos em meu diário foram realizadas por mim e pela minha Orientadora em nossos encontros. Líamos juntas, mas era ela quem conseguia perceber aspectos implícitos na minha escrita. Indagava-me sobre trechos específicos e instigava-me a pensar sobre determinadas situações. Paniz (2007, p: 43) corrobora essa situação quando afirma que “o diário funciona se relido, discutido e realmente refletido. Dar seu diário para outro ler ajuda a progredir na reflexão, pois o outro pode dar-se conta de questões que para mim não faziam sentido antes de reler e discutir”.

Hoje, afirmo que a utilização do Diário de Campo foi de extrema importância para mim, pois pude me descobrir e entender melhor determinadas situações. Acredito que ele colaborou para que eu me tornasse uma pessoa mais tolerante no sentido freireano da palavra.

O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância autêntica legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2004, p: 24).

A aprendizagem com o diferente, nesse caso com meus colaboradores, ocorreu de forma gradativa e constituiu-se em um processo coletivo de troca de saberes, vivências e inquietações no que tange às questões relativas ao Estágio. Acredito que esse processo coletivo permitiu ao nosso grupo a reconstrução e a produção (ainda não registrada de forma escrita) de novos conhecimentos sobre o que é tornar-se professor. Para Bolzan e Isaia (2004)

(...) quando comparamos informações, intercambiamos pontos de vista, colocamos nossas idéias acerca de fatos e situações, tematizamos acerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando conhecimento (BOLZAN e ISAIA, 2004, p: 129).

Entretanto, produzir um conhecimento novo dentro desse processo de

compartilhamento exige dos envolvidos muita paciência, reciprocidade e uma postura crítica. “Pensar junto” auxilia os sujeitos a desenvolver uma compreensão mais ampla a respeito do conhecimento a ser reconstruído/produzido. Bolzan (2002, p: 63) afirma que “a construção compartilhada de conhecimentos favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente”.

2.2.3.2 Relatório Final de Estágio

Os Relatórios Finais dos ECS dos meus colaboradores foram documentos ricos em informações. Através deles, consegui compreender e acessar algumas concepções, crenças e desejos a respeito de seus estágios que não havia percebido durante as outras atividades. Desse modo, a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p: 38).

Os itens que compunham o relatório foram produzidos no decorrer da disciplina Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental e Médio. Logo, acompanhamos (Sofia e eu) essa atividade desde seu início. Por fim, eles foram compilados e entregues; e, a partir daí, tivemos uma visão mais ampla desse período de estágio. Todos esses itens, acompanhados em seu processo de construção, referem-se a um determinado tempo e espaço e, por isso, dizem bastante sobre o contexto do qual fazem parte. Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p: 39) afirmam que os documentos são uma “fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que não devem ser ignorados, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”.

O Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental compõem-se dos seguintes itens: Introdução; Dados Pessoais do Estagiário, da Professora responsável pela turma e da Escola; Caracterização da Turma; Planejamentos, suas execuções e registros; Avaliação e Reflexão final sobre o estágio.

Em cada um desses itens, podemos vislumbrar uma multiplicidade de aspectos referentes ao estágio. Assim, os Relatórios tornaram-se uma fonte

importante, da qual retirei “evidências que fundamentam as afirmações e declarações” (Lüdke; André, 1986, p: 39) que faço sobre a temática investigada.

Li e analisei os documentos de todos os alunos (dez), mas dediquei-me ao exame cuidadoso dos relatórios de meus colaboradores.

2.2.3.3 Entrevista semi-estruturada

Ao término do ECS no Ensino Fundamental, já sabia quais alunos iriam continuar seus estágios. Em função disso, realizei uma entrevista semi-estruturada direcionada com cada um dos colaboradores.

A entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2004, p: 65).

No contexto da abordagem qualitativa, a intenção foi explorar as concepções, crenças e expectativas dos meus colaboradores em relação aos seus estágios através das seguintes questões iniciais:

- O que você entende por Estágio Curricular Supervisionado?
- Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado na sua formação?
- Quem você acredita ser responsável pela sua formação? De que maneira?
- Durante o desenvolvimento do seu Estágio, o que você esperava da escola? Da professora regente? E da supervisora de estágio?
- Quais as suas expectativas em relação ao Estágio Curricular Supervisionado?

Essas questões foram apenas um guia, um esquema, um roteiro definido para que eu pudesse permanecer em minhas intenções. A partir do que era respondido pelos meus colaboradores, fui acrescentando outras indagações e instigando-os a relatar, minuciosamente, as situações que estavam sendo vivenciadas. É imperativo destacar que tive o cuidado de respeitar o tempo de cada

colaborador, suas pausas de pensamento, seus silêncios.

Para finalizar as entrevistas, propus aos meus colaboradores o jogo conhecido como “Bate e Volta”. Pedi que descrevessem, com uma ou pouquíssimas palavras, o que representava para eles os termos que eu dizia⁷. Creio que, através dessa pequena brincadeira, os futuros professores puderam explicitar algumas de suas representações.

Na entrevistas, houve um clima de interação e reciprocidade. Os colaboradores discorreram tranqüilamente sobre os assuntos abordados e eu senti-me à vontade nos momentos em que os questionava e propunha a “brincadeira”. Acredito que o fato de estarmos trabalhando juntos, dividindo experiências e vivenciando novas e velhas situações há algum tempo auxiliou no desenvolvimento dessa atividade.

Durante as narrativas dos colaboradores, fiz pequenas anotações sobre o modo como reagiam a determinadas perguntas e respostas. Segundo Lüdke e André (1986, p: 36), “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi dito”. Assim, é imprescindível compreender e interpretar essas interações dentro de uma perspectiva mais geral, em que se considere uma linguagem mais ampla: a corporal.

2.2.4 Narrativas: método ou fenômeno investigação de representações?

Benjamin (1994) afirma que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem todos os narradores”, ou seja, é da experiência⁸ que provêm histórias, relatos, descrições “que imprimem as marcas do narrador”.

A narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e,

⁷ Os termos encontram-se em anexo, junto ao Roteiro da Entrevista semi-estruturada.

⁸ A palavra experiência adotada nesta pesquisa é empregada segundo as proposições de Larrosa (2002).

sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência (OLIVEIRA, 2006, p: 53).

Através das narrativas, podemos (re)conhecer as referências e significações que construímos ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional e que legitimam a nossa maneira de ser e estar professor.

Desse modo, assumimos a narrativa com um processo de investigação que auxiliou no exame das experiências dos estagiários, a fim de compreendermos e investigarmos as marcas – concepções e crenças a respeito do estágio – produzidas durante os ECS desenvolvido a partir da proposta Acompanhamento da Prática Pedagógica.

De acordo com Connelly e Clandinin (1995), a narrativa

(...) el fenómeno que se investiga como el método de la investigación (...) “narrativa” es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van ser utilizados para su estudio. (CONNELLY E CLANDININ, 1995, p: 12)⁹

Para os autores, a importância da narrativa como um método investigativo reside na constatação de que os homens são seres essencialmente contadores de histórias e, que através delas, extraem e dão sentidos ao mundo. Assim, “cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu” (Larrosa, 1999, p: 23).

Destarte, de acordo com Souza (apud MOLINA NETO et al, 2006, p: 18), no processo de narrar, “há a necessidade de compreensão de que cada sujeito representa o fato vivido através de escolhas à luz de uma memória seletiva, e reconstrói de forma peculiar, de maneira intencional ou não”. Nesta perspectiva, é através do processo de narrar e refletir sobre as experiências e circunstâncias vividas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado, que conseguimos compreender como os estagiários percebem o ECS e como eles (des/re)constroem as crenças e concepções que atravessam este período. Assim, o trabalho com narrativas, através dos resgates das vivências dos estagiários em sala de aula como docentes e das atividades desenvolvidas na Universidade como alunos, mostrou-se

⁹ Tradução da autora: (...) um fenômeno que se investiga ou como um método de investigação (...) “narrativa” é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que vai ser estudada e, é também o nome dos padrões de investigação que vão ser utilizados para o estudo (Connelly e Clandinin, 1995, p: 12).

fundamental na compreensão e no exame das crenças e concepções – entendidas aqui como representação – dos estagiários.

Para Jodelet (2001), a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”, trazendo as marcas das experiências e das atividades dos sujeitos.

Como uma forma de saber prático ligado a um determinado objeto ou circunstância, a autora apresenta algumas características da Representação Social.

- É a representação de um objeto ou de um sujeito;
- resulta das significações e interpretações que o sujeito faz de um dado objeto;
- é uma forma de conhecimento ;
- refere-se a uma experiência produzida em um meio.

Através das narrativas dos estagiários, podemos perceber representações – crenças e concepções – que eles têm a respeito do Estágio Curricular Supervisionado. Assim, é possível rever suas práticas, posturas, comportamentos, reexaminar suas posições e decisões e (re)significar a atividade docente.

2.2.5 Ouvindo histórias e compartilhando experiências: da obtenção à análise dos dados de pesquisa

Os dados obtidos em minha pesquisa são ricos em descrições das situações vivenciadas por mim e pelos meus colaboradores durante seus estágios. Lükde e André (1986) destacam que nas pesquisas de cunho qualitativo os dados coletados são predominantemente descritivos e obtidos no contato direto, prolongado e intenso do pesquisador com o ambiente e a situação estudada. Através desses dados e com eles que começamos a teorizar sobre a temática Estágio, restrita às concepções e crenças que eu e meus colaboradores temos a seu respeito.

Os dados foram analisados com o intuito de compreender os comportamentos, expectativas e concepções de Alemoa, Alex e Arthur em relação à escola – em especial na figura do professor regente; em relação à supervisora/orientadora de estágio e seu trabalho e em relação ao papel que o

estágio tem suas nas Formações.

Para tornar essa compreensão sistemática, comunico no Capítulo “Vozes que narram uma experiência” os achados desta investigação. É importante esclarecer que a apreciação dos dados foi realizada a partir de referências teóricas de renomadas pesquisadoras brasileiras como Pimenta e Lima (2004).

Ainda, ao trabalhar com todo o material coletado – entrevistas, relatórios de estágio, registros em meu Diário de Campo e narrativas gravadas durante o Acompanhamento da Prática Pedagógica dos colaboradores –, emergiram outras proposições que, no decurso desse período, foram examinadas, principalmente, pelas obras de Paulo Freire.

3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: que espaço é esse?

Pensar o papel do estágio nos cursos de formação de professores tem sido para mim uma tarefa complicada, pois sempre acabo me defrontando com questões altamente contraditórias e paralelas, que impedem até uma certa linearidade na ordenação do pensamento. Por outro lado, acredito que seria um ato de profunda omissão de minha parte deixar de registrar, nem que fosse caoticamente, algumas das principais inquietações que envolveram meu “pensar estágio” (Ivani Fazenda, 1994).

Hoje, o meu “pensar estágio” é distinto daquele pensar que possuía quando estava na condição de estagiária. Precisei vivenciar esta experiência de uma outra forma – agora como acompanhante do processo Orientação de Estágio – para conseguir rever, repensar e refletir sobre as concepções e expectativas em relação ao Estágio Curricular Supervisionado.

Compreender o estágio em seus múltiplos significados é uma atividade que demanda respeito, atenção e aceitação. Não raras vezes, o pensar do outro sobre determinado assunto e/ou tema é diverso, e isso faz com que precisemos adotar uma postura aberta para que possamos avançar no entendimento do significado deste espaço formativo.

Desde então, sirvo-me, com apreço e admiração, das idéias trazidas por Pimenta e Lima (2004) em sua obra “Estágio de Docência” para endossar o “pensar estágio” nesta pesquisa.

3.1 Estágio Curricular Supervisionado: múltiplos olhares¹⁰

Nos últimos anos, as constantes transformações no cenário educacional de nosso país abriam espaço para inúmeras discussões a respeito do Estágio

¹⁰ Subtítulo inspirado na Obra “Estágio e Docência”, de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2004).

Curricular Supervisionado. Diversos debates, estudos e pesquisas foram¹¹ e estão sendo produzidas para apresentar, problematizar e promover reflexões sobre os fatores que atravessam o Estágio.

O Estágio Curricular Supervisionado, que é um espaço de produção de conhecimento, não pode limitar-se à simples transferência e aplicabilidade das teorias, conceitos e conteúdos apreendidos nos Cursos de Formação Inicial de Professores (Piconez, 1994). “Considerar o estágio como um campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere a tradicional redução à atividade prática instrumental” (Pimenta e Lima, 2004, p: 29).

A compreensão do ECS como um espaço de produção de conhecimento do e sobre o processo de tornar-se professor é, ao meu ver, um avanço que se opõe à cristalizada representação do estágio como “à hora da prática” e ao “como fazer” (Pimenta e Lima, 2004, p: 37).

O Estágio Curricular Supervisionado ainda é visto como o momento em que as teorias estudadas, as metodologias aprendidas e os saberes construídos ao longo dos Cursos de Licenciatura são postos em prática (Pimenta e Lima, 2004). Essa situação pode ser observada nas narrativas de Alemoa, Alex e Arthur

É tentar colocar em prática o que a gente está aprendendo, para ver como é que é (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 27).

É uma oportunidade da gente pôr em prática o que a gente já aprendeu, né?! E verificar também quais são as coisas que a gente precisa melhorar (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 34).

É basicamente um treinamento (Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental e Médio, 2007).

Essa visão, segundo Pimenta e Lima (2004), tem sua origem na organização curricular dos cursos de formação, na qual as disciplinas são desenvolvidas isoladamente e desvinculadas do campo de atuação do estagiário, ou seja, da realidade escolar. Logo, essa situação está arraigada em nossa história; e, portanto, permeia algumas das nossas crenças a respeito do estágio.

¹¹ Aqui cito apenas alguns dos inúmeros trabalhos relativos à temática ‘Estágio’ que foram produzidos nas últimas duas décadas: Fazenda (1991); Piconez (1991); Pimenta (1995); Riani (1996); Pimenta e Lima (2004); Lima (2002, 2004); Freitas (2005, 2007) e Freitas e Goulart (2006, 2007); etc.

No mesmo sentido da asserção acima, Wielewicki (2005) destaca o que

O modelo de formação docente a partir do qual a grande maioria dos cursos de licenciatura historicamente se organizou tinha como premissa a idéia de que às áreas disciplinares objeto da formação recebida competia ensinar ao futuro professor o máximo possível a respeito dos assuntos relativos ao seu exercício profissional, enquanto às áreas assim ditas pedagógicas, caberia se encarregar de desenvolver os conteúdos e saberes pedagógicos Wielewicki (2005, p: 19).

Esse modelo de formação ao qual se refere autor (2005) é conhecido, popularmente como 3+1. Nele, os conhecimentos teóricos voltados à área específica são desenvolvidos nos primeiros anos de estudo dos Cursos de Licenciatura; posteriormente, os alunos entram em contato com as matérias pedagógicas e finalmente “tentam pôr em prática”, através do Estágio, tais conhecimentos.

Verifica-se que esse processo reflete a concepção dicotômica que ainda orienta a formação de professores, ou seja, a separação entre conteúdo e métodos, marca que se faz presente até hoje em diferentes cursos de formação docente e que distancia a Prática de Ensino [estágio] dessa forma. (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p: 40).

Para Pereira (1999), neste modelo de formação estabelecido nos anos 30,

O professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para a sua ação. No estágio Supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (PEREIRA, 1999, p: 111-112).

Ainda, Pimenta e Lima (2004) afirmam que

(...) os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem se quer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em curso de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos professores (PIMENTA e LIMA, 2004, p: 33).

Sendo assim, as dificuldades que os professores encontram no desenvolvimento de uma prática pedagógica investigativa que forneça a vinculação entre teoria e prática, podem ser conseqüência da formação inicial que recebem,

pois “às vezes, a aprendizagem acadêmica formal dificulta a atuação do futuro professor já que este se limita a aprender somente o que alguém achou importante” (Riani, 1996, p: 115-116).

Ao encontro do pensamento acima, Antunes e Stivanin (2006), acreditam que as contribuições teóricas dos Cursos de Formação de Professores são essenciais para a sustentação das ações práticas em sala de aula. Assim, teoria e prática devem estar intimamente vinculadas, mantendo uma constante relação de reciprocidade para gerar novas idéias e compreensões sobre a Educação.

Desta forma, acreditamos que pensamento reflexivo e a capacidade investigativa são fatores importantes para a compreensão de que a teoria e a prática são indissociáveis, precisam ser investigados e cultivados, pois não se desenvolvem espontaneamente, requerendo, assim, condições favoráveis para seu surgimento (Barreiro e Gebran, 2006). Logo, o ECS deve pautar-se em concepções que levem ao entrelaçamento, dos saberes adquiridos na e com a experiência e as teorias estudadas nos Cursos de Licenciatura.

Por isso, no ECS das Ciências Biológicas, desenvolvido a partir da proposta de Acompanhamento da Prática Pedagógica, busca-se elucidar a questão “teoria versus prática” na tentativa de modificar este arraigado aforismo para que os estagiários possam, através de sua problematização e reflexão, (re)significar seu processo formativo.

É evidente que, se essa elucidação fosse trabalhada nos Cursos de Licenciatura, desde o começo, dentro de uma perspectiva curricular correspondente às novas demandas formativas, os estagiários já perceberiam que, “apesar de teoria e prática serem de naturezas diferentes, ambas se tocam e se interpretam” (Buriolla, 2006, p: 44).

É imprescindível perceber que as teorias iluminam as práticas, e que estas se tornam críticas se forem pensadas, refletidas e reorganizadas, quando necessário, a partir de fundamentos teóricos. Isso se justifica pelo fato de que é “na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudanças” (Lima, 2004, p: 58).

Freire (1997, p: 39), ao registrar os saberes necessários a prática educativa, afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, e intervir na realidade escolar.

Assim como Barreiro e Gebran (2006), acreditamos que

o processo de reflexão não é unilateral, ele demanda proposições reflexivas do curso formador, dos docentes e dos alunos. Dessa forma, a identidade que o curso pretende legitimar deverá ser explicitada nos paradigmas formativos e vivenciadas na prática formativa (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p: 20).

De tal modo, o Estágio Curricular Supervisionado é, conforme Pimenta e Lima (2004), uma atividade teórica instrumentalizadora da praxis docente, ou seja, é uma atividade que, pensada teoricamente, é capaz de tornar-se uma forma de investigar, intervir e transformar a realidade na qual está sendo desenvolvida.

Nessa perspectiva, o ECS como um espaço de produção do conhecimento tem na aproximação do estagiário com seu campo de atuação – escola – e nas pesquisas condicionantes para a possibilitar e instigar uma postura reflexiva do estagiário.

O Estágio Curricular Supervisionado é uma oportunidade que os futuros professores têm de conhecer a realidade e a cultura escolar. É através desse conhecimento que os estagiários podem compreender e propor alternativas para as situações ocorridas em suas práticas.

Pressupõe-se que o estágio supervisionado possibilite uma prática de reflexão sobre os problemas cotidianos da realidade social. Daí a importância de ele ser trabalhado também sob a forma de pesquisa, que se faz necessária para esclarecer os problemas que a realidade apresenta, propiciando uma reflexão que possa romper com a rotina e possibilite alternativas de mudanças e transformações (RIANI, 1996, p: 117-118).

Tornar os estagiários capazes de compreender os fatos importantes em seu cotidiano escolar e perceber a necessidade de investigar suas origens, seus porquês e suas conseqüências, a fim de buscar novos caminhos de atuação e reflexão da prática docente são algumas das tarefas da supervisão/orientação durante o estágio.

Para Oliveira e Lampert (2007, p: 17), o “estágio é um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. Nesse contexto, cabe aos professores formadores auxiliar os estagiários na busca e coleta de dados a respeito das atividades realizadas na escola, com a finalidade de refletir sobre insuficiências da educação, denunciar as falhas e propor alternativas a elas.

O estágio como forma de pesquisa é o meio que permite ao aluno adentrar

o cotidiano da vida profissional, com um instrumental teórico sistematizado, que constitui: um desafio e cria no aluno um sentimento de insegurança. A partir destas situações o aluno pode desvelar o que se passa nos estágios e nas situações que os envolvem. O cotidiano destes alunos é marcado pela desvalorização de sua própria pessoa. Para eles, a formação acadêmica pode significar sua ascensão social e no mercado profissional. Contrariando suas expectativas, o estágio se transforma em fonte de seus desencantos e frustrações em sua trajetória, em sua busca de realização de seus ideais de progresso e ascensão social (RIANI, 1996, p: 70-71).

Através da pesquisa no estágio, o futuro professor pode estabelecer relações entre teorias e práticas, produzir e partilhar conhecimentos e buscar novas referências para seu trabalho. Nesta perspectiva, Freire afirma que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p: 29).

Conceber o estágio como espaço formativo pressupõe entendê-lo enquanto oportunidade de auxiliar na formação de professores reflexivos, capazes de compreender, atuar e intervir na realidade educacional e reconhecer-se como profissionais aptos a produzirem conhecimentos.

3.2 O que dizem as normatizações?¹²

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/96), conhecida como Darcy Ribeiro. Essa Lei, que expressa a política, o planejamento e as diretrizes para as questões educacionais de nosso país, tem a finalidade de ajustar as proposições enunciadas no texto constitucional de 1988.

Contudo, é importante destacar que muitas das proposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e das entidades

¹² Subtítulo inspirado na Obra “Estágio e Docência”, de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2004).

científicas e acadêmicas, em especial no tocante à formação dos educadores (BERREIRO e GEBRAN, 2006, p: 53).

A LDB é ampla, geral e constituída de 92 artigos, distribuídos em 9 capítulos. Em seu texto, percebemos que os princípios educacionais, bem como as suas “aplicabilidades”, são abordados de forma generalizada e resumida. Portanto, o detalhamento e as redefinições desses princípios são realizados através de decretos, pareceres, resoluções e portarias.

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) gerou (e continua gerando) uma série de mudanças e realinhamentos legais, institucionais e talvez até conceituais, que têm causado impacto na formação de professores, em geral e sobre o entendimento que se tem acerca da prática de ensino e do estágio curricular, em particular (WIELEWICKI, 2005, p 17).

É importante destacar que a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais marcam, segundo Barreiro e Gebran (2006),

(...) um longo percurso de discussões, com várias audiências públicas e reuniões técnicas, realizadas desde 2001. Ao ser apreciado por uma comissão bicameral designada pelo Conselho Nacional de Educação, o parecer da Relatoria foi aprovado por unanimidade em 08 de maio de 2001 (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p: 62).

Dessa forma, as novas políticas de formação de professores e as reestruturações curriculares dos cursos de Licenciatura são acontecimentos inevitáveis a partir da LDB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, cursos de licenciatura – graduação plena foram propostas pelo Parecer CNE/CP 09/2001 e instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2002

(...) constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (CNE/CP 01/2002, Art. 1^o).

A CNE/CP 01/2002 inclui a discussão sobre as competências e conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, as diretrizes para a estruturação da matriz curricular, a construção dos projetos político-pedagógicos dos

cursos de licenciatura e a organização institucional (Leite, 2006).

No que tange mais diretamente às questões do Estágio e da prática de ensino, as Diretrizes apresentam os artigos 12º e 13º.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Em seus incisos, consta que a prática deve estar presente e permear toda a formação inicial, sendo desenvolvida de modo articulado com todas as disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de Licenciatura. Além disso, deverá ser desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão sobre as realidades escolares. Quanto ao estágio, o inciso 3º do artigo 13º diz o que segue:

O Estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (CNE/CP 01/2002).

A Resolução CNE/CP 02/2002 instituiu as questões trazidas no Parecer CNE/CP 28/2001, referentes à carga horária e à duração dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Segundo esse parecer, a carga horária dos cursos de formação deve ser de no mínimo 2.800 horas, a serem

desenvolvidas de forma a garantir a articulação entre teoria e prática. Elas devem seguir, em seus projetos pedagógicos, as componentes comuns.

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (CNE/CP 02/2002, Art. 1º).

A nosso ver, ao apontar para a articulação entre teoria e prática, a Resolução apresenta uma nova visão sobre a formação de professores, que se dá a partir das necessidades atuais da educação.

Entretanto, Pimenta e Lima (2004) discordam desse avanço e afirmam que a distribuição das 2.800 horas revela uma proposta fragmentada que perpetua a dicotomia teoria/prática. Além disso, o Estágio encontra-se, segundo as autoras, “separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competência e aprendizagem de práticas modelares” (Pimenta e Lima, 2004, p: 87).

Logo, mesmo havendo muitas publicações sobre as normatizações, é este o momento para investigarmos as diferentes formas de incorporação e adequação das mesmas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas do país (Freitas, oral – 2007/Apresentação no V Seminário Nacional de Pedagogia Universitária).

3.3 Estágio e a formação inicial de professores: aprender a profissão

A profissão de Professor é uma das profissões que vem adquirindo novas características e vem se transformando, a fim de responder às novas necessidades que se originam das mudanças sociais contemporâneas, pois “novos tempos

requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças no currículo, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (Libanêo, 2002, p: 60).

Não há garantia de que um curso de licenciatura, nem mesmo um curso de Metodologia do Ensino ou numa disciplina de Didática, construa saberes sobre a docência ou produza um bom professor. Entretanto, acreditamos que um curso de formação inicial pode fornecer subsídios e possibilidades para que os professores reflitam, discutam e tragam à discussão seus medos, saberes e experiências sobre a educação, possibilitando seu desenvolvimento profissional.

A aprendizagem da docência, que inicia no momento em que nos tornamos estudantes, ainda na escola básica, perpassa a formação inicial, prossegue ao longo de toda a carreira, e é um processo contínuo e permanente.

De acordo com Stivanin (2007, p: 28) “um dos objetivos principais da formação inicial de professores é de contribuir para o desenvolvimento dos saberes que podem ser mobilizados no desempenho da prática profissional”. Assim, estar sendo professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares. Dessa forma, a formação de professores deve trabalhar em sintonia com essas demandas.

Ainda a respeito da Formação Inicial, Mizukami (2006, p: 152) afirma que “um de seus importantes papéis seria o de alterar o quadro de referência prévias dos futuros professores sobre a atividade escolar, os alunos, o contexto escolar, os conteúdos escolares, etc”. Logo, aprender a ensinar e aprender a ser professor são processos inerentes a um percurso profissional e têm no Estágio Curricular Supervisionado contornos definidos como das etapas da formação docente (MIZUKAMI, 2006).

Neste contexto, Freire (1995) nos diz que

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1995, p: 27).

O ECS constitui-se num importante espaço formativo durante a Formação Inicial. O futuro professor, ao experimentar-se como docente no momento do Estágio, vislumbra como será sua vida profissional, conhece seu campo de atuação, vivencia os problemas e dilemas da escola, e isso auxilia na afirmação ou não de sua escolha profissional. É nesse momento que presenciamos situações em que estudantes se identificavam com a docência e passam a vê-la como uma possibilidade em suas vidas; de outro modo, também testemunhamos casos de total aversão a essa atuação profissional.

(...) o Estágio Curricular Supervisionado é um espaço de intensos aprendizados. Entrar em uma sala de aula, permanecer por um determinado tempo, assumir a regência de uma turma é uma das experiências mais significativas durante a Formação Inicial dos professores. Os sentimentos se misturam, os estudantes não se sentem ainda professores, mas também não são mais somente estudantes. Lidam agora com a realidade escolar na posição de professores, aprofundam conhecimentos a respeito do que é ser professor, ensinar e aprender. (FREITAS e GOULART, 2007, s.p.).

Desse modo, os professores devem buscar novos conhecimentos, refletindo e problematizando-os para estarem constantemente em desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional é o objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir e de (re)inventar sua própria prática na relação estabelecida em sala de aula. (Pimenta e Lima, 2004).

Assim, “o desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e continuidade” (Garcia, 1999, p: 137). Logo, o termo desenvolvimento profissional refere-se a uma contínua busca dos professores pelo saber, para modificar suas práticas pedagógicas, ampliar seus conhecimentos, saber relacionar-se em seu ambiente de trabalho, e compartilhar saberes, visando sempre melhorar seu trabalho e objetivando que seus alunos construam conhecimentos a partir de aprendizagens relevantes.

Acreditamos que essa perspectiva da prática pedagógica só se efetivará se o professor ampliar sua consciência sobre sua prática docente, a de sala de aula, de escola como um todo, o que pressupõe uma análise crítica e uma constante reflexão sobre a realidade em que atua.

4 ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma experiência compartilhada na Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM

(...) é preciso reconhecer o Estágio como um campo de conhecimento a ser investigado, e não como prática apenas, mas com sensibilidade pedagógica capaz de ver a parte e nela assumir a postura e o compromisso de compreender o todo.
(Maria Socorro Lucena Lima, 2004).

Atualmente, faz-se necessário pensar o Estágio Curricular Supervisionado como um espaço de aprendizagem docente e compreendê-lo a partir das novas exigências e desafios formativos. Nesse sentido, é imprescindível formar profissionais capazes de lidar com estudantes oriundos de diversos contextos, com a realidade escolar em transformação e com as questões burocráticas que cercam o sistema educacional.

É fundamental formar profissionais reflexivos e questionadores, capazes de propor transformações, mesmo que pequenas, no ambiente escolar. Deste modo, é preciso formar profissionais cientes de seu papel e de suas responsabilidades perante a sociedade, mas também conscientes e exigentes de seus direitos como profissionais.

Na busca por caminhos em direção a essas demandas, é proposto aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM, desde 2005¹³, uma estratégia de orientação do ECS denominada Acompanhamento da Prática Pedagógica (APP). Esse Acompanhamento é caracterizado por três ações básicas - Atendimentos, Utilização do Diário da Prática Pedagógica (DPP) e Visitas às Escolas (VE) – que serão descritos, detalhadamente a seguir.

¹³ Em março de 2005, instituiu-se a Comissão de Estudos Sobre Estágios Curriculares Supervisionados do MEN/CE/UFSM. Dessa data em diante, a Comissão sistematizou informações, realizou estudos, organizou eventos e publicações a fim de subsidiar as ações educativas dos supervisores/orientadores de Estágio no Centro de Educação da UFSM. No Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, em especial, a definição e a implantação das novas políticas de formação de Professores ocasionou a reestruturação do Currículo e a reelaboração do Projeto Pedagógico. A partir dessas modificações, as Professoras Deisi Sangoi Freitas e Mary Ângela Leivas Amorim propõe e desenvolvem um Acompanhamento da Prática Pedagógica dos alunos em período de Estágio que possibilita, entre outros aspectos, a aprendizagem da docência.

É imperativo dizer que estas ações serão descritas a partir de meu olhar e serão utilizadas narrativas de Alemoa, Alex e Arthur para ilustrá-las e elucidá-las quando houver necessidade.

4.1 Atendimento Individual e Coletivo

A ação denominada Atendimento é subdividida em Atendimento Coletivo (AC) e Individual (AI). Os atendimentos Coletivos são encontros mensais, realizados durante o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, com o intuito de criar um espaço onde as experiências e as vivências dos estagiários sejam compartilhadas e refletidas por todos os participantes da proposta APP.

No processo de socialização das vivências dos estagiários, as experiências e as opiniões contribuem para a elaboração de novos conhecimentos e permitem mudanças no processo como um todo, em que as propostas efetivadas podem ser redimensionadas, reelaboradas e reaplicadas (BARREIRO e GEBRAN, 2005, p: 104).

Ainda nos atendimentos Coletivos, são realizadas leituras e discussões de bibliografias referentes às áreas de Educação e Ensino de Ciência e Biologia, elaboração de planejamentos interdisciplinares e oficinas pedagógicas que são implementadas posteriormente nas turmas dos estagiários.

É nesses encontros que se reúnem as duas orientadoras do ECS e seus respectivos estagiários e, aqui é importante destacar, o quão diferente é o comportamento destes dois pequenos grupos. Os estagiários orientados por Sofia são mais falantes, indagadores e exigentes de atenção e comprometimento. Eles sempre expressam suas opiniões e querem que todos as ouçam e as respeitem. Estão mais dispostos na realização das atividades propostas. Penso que esta situação é reflexo da postura assumida por Sofia, que acredita na importância de um trabalho compartilhado, onde se consiga problematizar e refletir sobre as questões que cercam esse momento formativo, dando maior ênfase à escrita, leitura comentada e discussão e reflexão das circunstâncias acontecidas no ECS partir das narrativas registras no Diário da Prática Pedagógica dos estagiários.

A supervisão coletiva é mais rica, por possibilitar a construção dos conhecimentos por meio da prática do outro, e se constitui em aprendizagem valorizada pelos alunos, que a considera, uma mostra do que se deve ou não fazer (BARREIRO e GEBRAN, 2005, p: 104)

A postura e as atitudes tomadas por Sofia vão ao encontro de uma prática pedagógica que possibilita a formação de professores mais autônomos que consigam enxergar e ultrapassar as barreiras do duro sistema escolar. Entretanto, se nesses encontros as orientadoras do ECS estabelecerem metas comuns para o desenvolvimento das atividades, os estagiários terão um suporte valioso no enfrentamento das adversidades e dilemas decorrentes nos seus estágios.

O Atendimento Individual é um encontro realizado semanalmente, ao longo das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, entre o estagiário, a orientadora do ECS e a equipe interdisciplinar.

Aqui é válido esclarecer dois aspectos: o primeiro diz respeito ao entendimento que temos da palavra “supervisão”. Por acreditarmos que o Estágio é um espaço de aprendizagem docente e de construção coletiva de saberes e fazeres a partir da aproximação do estagiário com o seu campo de atuação – a escola – entendemos que supervisão é um processo de acompanhamento e orientação das atividades realizadas nesse período rompendo, assim, com a cristalizada concepção de inspeção e controle (Freitas et all, 2005) e, por isso, optamos pelas palavras “Orientação” e “Orientadora”.

O segundo aspecto refere-se à constituição e ao trabalho desenvolvido pela equipe interdisciplinar. Esta equipe é formada por mestrandos – oriundos de áreas como Pedagogia, Psicologia e Ciências Biológicas – em Docência Orientada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Sua função é dar um suporte no que diz respeito a questões conceituais, atitudinais e emocionais relativas ao estágio, bem como acompanhar os estagiários nas atividades propostas nesse processo formativo.

No Atendimento Individual são realizadas a leitura comentada, análise e discussão dos registros feitos pelos estagiários nos seus Diários da Prática Pedagógica; o relato dos apontamentos feitos pela equipe interdisciplinar que observa e acompanha o trabalho do futuro professor nas escolas e apreciação e (re)elaboração dos planejamentos de aula e oficinas pedagógicas que devem ser desenvolvidos de maneira que se torne possível a problematização dos objetivos da

aula, as estratégias didáticas escolhidas para atingi-los e as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos

Essas atividades são desenvolvidas em uma mesa redonda, onde todos os participantes desempenham, concomitantemente, a tarefa de ensinar e aprender vista sobre perspectiva freireana de que

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p: 21).

Esses encontros são gravados, com a autorização dos participantes, a fim de utilizarmos as narrativas como dados para pesquisas sobre a formação inicial de professores e como uma forma de reflexão posterior das orientadoras do ECS sobre o trabalho que estão realizando ao longo dos estágios.

Com ação Atendimento (AI e AC), pretendemos criar um espaço onde o estagiário possa perceber-se como ator da sua trajetória docente, apoiando-se nas reflexões e problematizações realizadas a partir de suas experiências e das vivências experimentadas por seus colegas.

4.2 Diário da Prática Pedagógica

A segunda ação do Acompanhamento consiste na utilização do Diário da Prática Pedagógica como um recurso que auxilia os estagiários a refletirem sobre sua prática docente. O DPP vem sendo utilizado por Sofia, na orientação dos Estágios Curriculares Supervisionados das Ciências Biológicas, desde 2002. A partir deste ano ela, junto com outras pesquisadoras, vem desenvolvendo investigações sobre o uso do Diário como possibilidade para a formação inicial de estudantes com o intuito de auxiliá-los na assunção de uma postura questionadora e reflexiva.

De acordo com Freitas e Paniz (2007, p: 45), o Diário da Prática Pedagógica é “um instrumento que permite uma organização e reflexão mais orientada sobre o que se desenvolve em situação prática”. Desse modo, nos DPP os estagiários registram os planejamentos seguidos dos comentários sobre a implementação em

sala de aula, suas reflexões, anseios, expectativas e dilemas referentes aos seus Estágios.

Na primeira experiência com o DPP, que ocorre durante o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, é solicitado aos estagiários o registro de todos os acontecimentos ocorridos durante o trabalho na escola.

É importante dizer que todos os estagiários que venho acompanhando nesses aproximadamente dois anos registravam, pela primeira vez na disciplina de ECS, suas atividades em Diários da Prática Pedagógica, e a maioria desses registros são exercícios difíceis, exigentes e geradores de conflitos e discussões.

Como a maioria dos alunos que fizeram o uso do Diário da Prática Pedagógica, em um primeiro momento questionei a sua validade e implementação. (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 42).

No início odiei a idéia de ter que relatar em um diário tudo o que tinha feito, sentido, percebido, etc. Eu e meus colegas até comentamos, que as professoras já estavam querendo demais. (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 26).

Ainda no ECS do Ensino Fundamental, Alemoa e Alex reconheceram a importância do Diário como uma possibilidade no processo reflexivo sobre os seus saberes e fazeres.

(...) quando comecei a escrever, comecei a gostar, porque ali era a chance de relatar minhas angústias, raiva, alegria, euforia, decepção... resumindo, era a hora de colocar meu sentimento para fora (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 26)

Com o passar dos dias, aquele caderninho em branco foi se apropriando de reflexões e pensamentos organizados de tal forma que possibilitara a visualização da minha trajetória como professor ao longo desse período (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007 p: 42).

É muito interessante o uso do diário, pois para escrevê-lo é necessário fazer uma análise crítica de como estão sendo as aulas, quais são as expectativas que têm ao preparar uma aula e, depois analisar se os nossos objetivos foram atingidos ou

não e o porquê isso ocorreu (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Médio).

Além disso, os Diários são uma maneira de “preservar as memórias, pensamentos, reflexões, conhecimentos e idéias cotidianas dos estagiários” (Paniz, 2007).

Outro aspecto importante, na minha opinião, é o da eternização do momento vivido nessa primeira experiência como regente de turma. Futuramente poderei reler o que escrevi e lembrar das experiências vividas durante a graduação, avaliando em que aspectos fui capaz de superar ou manter antigos hábitos (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 42).

(...) hoje é muito legal reler o diário e relembrar o que estava sentindo naquela data, como por exemplo, o que eu senti quando os alunos me chamaram de professora pela primeira vez. São muitas lembranças que se não fossem registradas através do diário com certeza se perderiam muitos detalhes, que hoje, considero importantíssimo (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 26).

(...) é uma recordação valiosa, assim como as fotos (Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 33).

Já na segunda experiência o registro no Diário é realizado a partir das contribuições de Paniz (2007) e Paniz e Freitas (2007) feitas a partir da Teoria proposta por Donald Schön (2000)¹⁴.

Primeiramente, registra-se a chamada situação problema, ou seja, algum acontecimento que perturbou o desenvolvimento do trabalho; em seguida, a escrita deve referir-se ao modo como o futuro professor resolveu esta situação, aqui denominada, a reflexão na ação; por fim, é feita a reflexão sobre a reflexão na ação, que é o registro das reflexões sobre as medidas tomadas para resolver a situação problema.

A escrita que sugerimos a esses professores vai ao encontro do que Freire (1995) pensa

¹⁴ O pesquisador Donald Schön é o principal formulador da Epistemologia da Prática ao valorizar a experiência e a reflexão nas atividades práticas.

(...) escrever não é um puro ato mecânico, precedido de um outro, que seria um ato maior, mais importante, o ato de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre um certo objeto, em cujo exercício o sujeito pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, termina por apreender a sua razão de ser (FREIRE, 1995, p: 7).

Assim, a escrita no Diário converteu-se em um importante instrumento de reflexão e refinamento sobre o trabalho desenvolvido pelos futuros professores durante o ECS, bem como os permitiu visualizar sua trajetória formativa.

Como Freire (1995), acreditamos na necessidade de

(...) exercitar a capacidade de observar, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos contudo, emprestar ares de certeza (FREIRE, 1995, p: 68).

Durante o Atendimento Individual, os registros dos estagiários são lidos e analisados junto à equipe interdisciplinar, buscando a tomada de consciência das suas crenças, concepções e representações do que seja “tornar-se professor” dentro de uma proposta de orientação de Estágio. Assim, a utilização do DPP permite um trabalho de desconstrução/construção dessas representações na busca pelo desenvolvimento profissional (Paniz, 2007). Logo, “ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido” (Freire, 1995, p: 29).

A leitura do erro registrado no DPP pode evitar que ele aconteça novamente, pois permite que esse seja retomado e repensado (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 49).

Mas reler o quê foi escrito tem também um papel muito importante que é o da autocrítica... poder rever meus erros e corrigi-los posteriormente ou então perceber algo interessante e utilizá-lo novamente em outras aulas (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p:48).

Acreditamos que a utilização do Diário durante o Estágio Curricular Supervisionado possibilita ao futuro professor um diálogo consigo, favorecendo um distanciamento reflexivo e reconstrutivo da sua própria prática. Ou seja, o DPP auxilia na formação de profissionais reflexivos que observem, questionem e avaliem suas práticas.

4.3 Visitas às Escolas

A ação Visitas às Escolas consiste na ida da Orientadora do estágio e dos participantes da equipe interdisciplinar às escolas onde os estagiários realizam as atividades de seus ECS.

Durante as Visitas, os participantes da equipe observam as aulas ministradas pelos futuros professores, registrando as situações e os acontecimentos relevantes que são relatados posteriormente, nos Atendimentos Individuais, com o objetivo de auxiliar na problematização das questões que circundam o ECS promovendo, assim, a reflexão das práticas educativas dos estagiários.

Logo, as visitas são uma possibilidade de dialogar e compartilhar com as instituições escolares, bem como com os professores regentes, saberes e experiências fecundadas durante o Estágio. Além disso, esta ação é uma forma de dividir as responsabilidades, obtidas a partir das recentes políticas educacionais, para a formação inicial de professores.

No entanto, o que notamos é um descaso e uma determinada resistência a presença dos estagiários nas Escolas. Por diversas vezes observamos atitudes divergentes com uma postura participativa e colaborativa que a escola e as instituições devem ter na formação dos estagiários. Penso que esta situação acontece, entre outros motivos pelo desconhecimento das novas políticas de Formação Inicial que asseguram a colaboração/participação no processo formativo dos acadêmicos dos Cursos de Licenciatura.

5 VOZES QUE NARRAM UMA EXPERIÊNCIA

*A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.
(Gabriel García Márquez, 2003).*

As experiências, as histórias, os desejos de Alemoa, Alex e Arthur são singularidades que revelam as suas múltiplas concepções e crenças a respeito do Estágio Curricular Supervisionado. Experiências únicas que os estagiários vivenciaram e continuam vivenciando como filhos, colegas, estudantes, professores... Histórias narradas a partir dessas experiências, pois “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprias uma identidade no tempo” e no espaço (Larrosa, 2002a, p: 69)... Desejos desvelados ou velados nos ditos e não ditos dessas histórias.

São experiências, histórias e desejos que se atravessam num tempo e num espaço do qual fiz parte e que são descritas aqui, baseadas em lembranças e representações.

É válido esclarecer o que denoto por tempo, espaço e convívio. Tempo, de acordo com Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1989), é “a sucessão de anos, dias, horas, momentos que envolvem para o homem a noção de presente, passado, futuro”. Assim, nesse contexto atribui-se a essa palavra o sentido de linearidade, finalidade e lógica. Já espaço, como “extensão definida”, refere-se a uma dada posição delimitada.

Entretanto, se “tempo e espaço, tal como familiarmente os representamos, são o que nos permite pensar a existência do ser” (Valle, 2001, p: 97), como não os relacionarmos a movimento, a constante transformação pela qual o homem atravessa?

Tempo e espaço, sinônimos de movimento, são condições pelas quais podemos dar sentido a capacidade que o indivíduo tem de constituir-se, continuamente, a partir de uma gama de possibilidades. Assim, a característica dessas condições é proporcionar escolhas que como indivíduos imersos em uma

determinada rede social, trespassados por desejos, tradições, determinações, somos capazes de nos (re)criarmos diante de uma perspectiva autônoma.

Valle (2001), à luz dessa discussão, afirma que

Sob a perspectiva da criação, o tempo e o espaço resultam da forma como, a cada vez, em cada sociedade, os construímos; mas sob a perspectiva da autonomia, a destruição da suposta fatalidade do tempo e do espaço implicam a necessidade de que essa criação se dê de forma consciente, explícita e explicitada (VALLE, 2001, p: 108).

Criar um tempo e um espaço onde pudéssemos colaborar para a constituição das trajetórias pessoais e profissionais¹⁵ dos estagiários e com a nossa própria constituição como pessoa e formadora foi e ainda é um desafio dentro da proposta de Acompanhamento da Prática Pedagógica.

Desafio, porque, dentro desse tempo e espaço, o individual e o coletivo, o que é meu e o que é do outro, quem sou eu e quem é o outro se misturam, pois a criação das significações individuais é realizada concomitantemente com as significações coletivas.

Assim, conviver remete ao sentido de “viver com” os estagiários as suas e as nossas experiências. Refere-se ao compartilhar de desejos e frustrações que, por vezes, também são nossos, pois cada um de nós é “um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1983, p: 30).

Enfim, o convívio com Alemoa, Alex e Arthur diz respeito a minha constituição como pesquisadora que se apropriou e mergulhou nesse tempo e espaço buscando dentro deles possibilidades para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

5.1 Narrativas e representações de um Estágio Curricular Supervisionado

Neste momento, comunico as minhas reflexões sobre as concepções e

¹⁵ Definições e trajetória profissional e pessoal podem ser encontradas em Isaia (2003), Antunes et al (2004) e Cavalheiro (2006).

crenças que Alemoa, Alex e Arthur têm a respeito do Estágio Curricular Supervisionado. Para torná-las mais compreensíveis sinalizo em “Estágio Curricular Supervisionado: o momento em que somos colocados à prova”, o entendimento que os estagiários tem a respeito do ECS, bem como papel deste no processo de se tornarem docentes.

Já em “Estágio Curricular Supervisionado: inspeção ou acompanhamento?”, apresento as concepções e expectativas dos estagiários em relação a orientadora de estágio e ao trabalho desenvolvido na Universidade e, em “Escola de Ensino Básico: co-responsável pela formação do estagiário? comunico crenças e desejos que os acadêmicos tem a respeito das escolas onde desenvolveram as atividades referentes aos seus ECS.

Tais reflexões são provenientes de minha participação no Acompanhamento da Prática Pedagógica dos estagiários, do contato com as escolas que os receberam – representada pela figura da professora regente – e do convívio com Sofia, Orientadora do Estágio.

5.1.1 Estágio Curricular Supervisionado: o momento em que somos colocados à prova¹⁶

Sem sombra de dúvidas o estágio, assim como qualquer outro treinamento, é indispensável. Nele o estagiário pode avaliar como é a realidade das salas de aula e fazer a associação entre teoria e prática (Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 33).

No fragmento acima, Arthur apresenta alguns aspectos importantes a respeito do ECS. Primeiramente, podemos observar qual é o seu entendimento sobre estágio; em seguida, ele remete à realidade das salas de aula e por fim trata da relação teoria e prática.

Pensar o estágio como uma prática ou treinamento é uma visão trivial, baseada em nossas experiências como alunos e em nossas concepções e

¹⁶ Subtítulo inspirado no registro que Alemoa fez em seu Relatório Final de Estágio no ensino Médio da “Experiência de Estágio na Formação Profissional”.

representações a respeito do que significa ser professor e de como acontece o processo ensino e aprendizagem. Acredito que tal visão decorre dos modelos de formação que se perpetuaram e ainda se fazem hegemônicos em nosso sistema educacional.

(...) o estágio que tem sido desenvolvido nos cursos de formação de professores tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura de cunho tecnicista. Segue um modelo teórico e científico, baseado quase exclusivamente ao nível da informação e tem como habilidade cognitiva básica à memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento. (...) a ênfase na racionalidade técnica, que nega a dimensão política inerente à esfera de atuação docente, tem contribuído para destituir os processos de formação de professores de uma perspectiva reflexiva, necessária a uma educação emancipatória (LEITE, 2006, p: 72).

Ainda hoje, a relação teoria e prática é estabelecida de forma dicotômica e mecânica. Para nós, é impossível pensar o estágio sem acreditar que teoria e prática estão inter-relacionadas de forma a oferecer aos futuros professores alternativas para as situações encontradas durante o ECS.

Concordamos com Pimenta e Lima (2004, p: 43) quando dizem que “o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos para a análise e investigação das práticas e ações dos sujeitos”. Dessa forma, a prática docente é validada quando os estagiários ratificam, transformam e expandem seus conhecimentos através de proposições teóricas.

Da idéia de Arthur compartilhavam seus colegas, ao afirmarem que o estágio é

(...) a oportunidade da gente pôr em prática o que a gente já aprendeu (...) é treinar para no futuro ser professora (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 26).

(...) tentar colocar em prática o que se está aprendendo (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p 42).

Sobre a experiência do ECS na sua formação Alemoa registra, no Relatório Final de Estágio no Ensino Fundamental II, que:

(...) não há leitura ou estudo que se compare com a verdadeira experiência que obtemos perante o aluno. Isso é indispensável! É nesse momento que nossas dúvidas aparecem, que percebemos que temos muito que aprender, porque o que

sabemos é quase nada. Que não basta saber o conteúdo, mas que temos que nos desdobrar para inventar métodos que despertem a curiosidade dos alunos e assim tornar a aula produtiva (...) essa experiência em sala de aula fez com que eu desenvolvesse habilidades que até então nem sabia que tinha e que serão úteis nas próximas aulas. Adorei meu estágio e essa experiência só fez aumentar minha vontade de dar aula (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2006, p: 26).

No fragmento acima, percebemos alguns vestígios que apontam para a significação que Alemoa tem a respeito do ECS. O primeiro defino como a “experiência de sala de aula”, entendida como aquilo que “nos acontece, o que nos toca, o que nos passa” (Larrosab, 2002, p: 21) durante o desenvolvimento das atividades na escola.

Logo nos primeiros encontros com os estagiários, é notória a vontade em conhecer a realidade escolar e sentir-se parte dela. O desejo de serem chamados de professores, de desenvolver os planejamentos, de conhecer os alunos com seus jeitos e trejeitos, de saber se “vão dar conta do conteúdo”, ou seja, se vão saber ensiná-lo, entre outros, ilustram esta situação. Alemoa, como todos os seus colegas, descreve como “indispensável”, “única”, “necessária”, a experiência de estar em sala de aula, assumindo a regência de uma classe.

Na experiência de sala de aula, incluímos a trajetória dos estagiários precedente à regência, destacando a procura por uma escola onde possam realizar suas atividades e o período de observação e diagnóstico da realidade escolhida.

Muitas vezes, a procura por um local para desenvolver as atividades do estágio torna-se complicada exigindo do estagiário desprendimento, paciência e a habilidade de negociar. Alemoa registra no Diário da Prática Pedagógica a sua busca por uma escola

Hoje, fui na Escola Municipal de Ensino Fundamental AMOR procurar estágio. Falei com a professora de Ciências, que me disse não haver problema. Conversamos, acertamos tudo. Mas, quando fomos falar com a coordenadora ela nos disse que a professora não poderia ter outro estagiário, porque já tinha um estagiário de Química dando aula de Ciências no 9º ano e a regra da escola permitia apenas um estagiário por professor. Tentei convencer a Coordenadora a deixar a professora me dar o estágio, abrindo uma exceção, argumentando que a matéria de Ciências engloba professores

licenciados em Ciências Biológicas, Química e Física, mas ela não cedeu... Fui então a E.E. de Ensino Fundamental VERDADE. Ao procurar os professores de Ciências, me informaram que todos na escola estavam envolvidos em uma Olimpíada. Assim, falei direto com a Coordenadora que me disse que eles já tinham muitos estagiários e que eu deveria procurar outra escola. Estava ficando desanimada, mas ainda havia uma escola das três que eu tinha escolhido para tentar estágio. Esta escolha levou em consideração a distância da minha casa até a escola, para não haver gastos com passagens e perda de tempo. Quando estava indo para a última escola, o Colégio Estadual ESPERANÇA, encontrei meu colega no caminho que também estava indo para lá com o mesmo objetivo. Fomos conversando e torcendo que dessa vez desse tudo certo, afinal ele já tinha procurado outra escola, mas não tinha conseguido. Para nosso alívio, nessa escola fomos muito bem recebidos e, depois conversarmos, a Coordenadora nos disse que teríamos que voltar no outro dia para falar com a professora, mas ela achava que não teria problema. Voltamos no dia seguinte, super ansiosos. Falamos com a professora REGENTE, responsável pela matéria de Ciências e que foi minha colega em algumas cadeiras da faculdade. Finalmente conseguimos o estágio que será realizado nas turmas da 7ª série, no turno da manhã. Acertamos de começar quando iniciasse o terceiro trimestre da escola. (Alemoa, Diário da Prática Pedagógica; Relatório Final do ECS do Ensino Fundamental, 2006, p: 18).

A circunstância apresentada por Alemoa é freqüente e é um dos dilemas enfrentados no ECS. Há um grande número de escolas que ainda não estão preparadas para receber os estagiários, pois, ao meu ver, elas ainda “não se vêem como um espaço formador que participa da formação inicial dos futuros professores” (Arenhardt, 2008, p: 54).

Assim, um dos objetivos do Acompanhamento da Prática Pedagógica é problematizar esta situação possibilitando o desenvolvimento das habilidades necessárias para seu enfrentamento. Além disso, por entendermos que tanto a Universidade quanto a Escola estão implicadas na formação do estagiário, sendo responsáveis pelo seu trabalho e pela sua constituição como profissional, buscamos, através do Acompanhamento da Prática Pedagógica, o compartilhamento deste compromisso e a articulação de experiências e produções.

Entretanto, há instituições que acolhem bem os estagiários, procurando estabelecer um vínculo com a Universidade através do contato com as orientadoras do ECS e do conhecimento, mesmo que superficial, da proposta de

Acompanhamento.

Hoje conversei com a Professora MISTÉRIO e acertei meu estágio com alguma turma de EJA noturno do Instituto BONDADE. Estou muito feliz por ter conseguido estágio nesta escola, novamente na primeira tentativa! Hoje aconteceu a primeira reunião entre os professores onde ocorreram às apresentações da equipe docente e diretiva da escola. O ambiente entre os professores parece muito bom! (Alex, Diário da Prática Pedagógica; Relatório Final do ECS no Ensino Médio, março de 2007).

Pelas observações realizadas nos últimos dois anos, constato que estas instituições são públicas, pequenas e afastadas dos centros universitários e atendem alunos de classe média-baixa ou, são escolas como um grande e antigo Instituto Educacional de nossa cidade que formam futuros professores.

É no período de observação que o compartilhamento das responsabilidades pela formação do estagiário começa a se estabelecer. As observações, que se pautam numa perspectiva de investigação da realidade escolar, têm a duração aproximada de quatro semanas e são reservadas à aproximação, inserção e diagnóstico do local onde o estagiário desenvolverá suas atividades.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006),

As observações servem para compreender as práticas institucionais e as ações na escola, elas banalizam as próprias ações do futuro professor, no sentido de facilitar a compreensão da realidade, dos fatos e a sua prática docente, a partir de um olhar crítico e investigativo (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p: 92).

Durante esse período, os estagiários assistem as aulas na turma em que atuarão, com o intuito de examinar a forma como é realizado o trabalho da professora e, principalmente para "pesquisar seu ingresso na profissão, sua inserção na escola, seus espaços e a construção de sua identidade profissional" (Pimenta e Lima, 2004). Ainda nas observações, os estagiários devem analisar os modos e as características dos alunos a fim de compreender as relações e interações que se estabelecem.

Além disso, as primeiras observações favorecem a familiarização dos estudantes com o estagiário.

(...) após breve apresentação, sentei-me no canto da sala enquanto a professora dava aula. No primeiro período os alunos estavam bastante agitados, fazendo de tudo para chamar minha atenção. Após cada travessura me olhavam de canto para ver se eu estava vendo. Então a professora chamando a atenção dos alunos disse: “é, quero ver vocês fazerem isso quando ela estiver dando aula, aí eu quero ver”. Eles me olharam com uma cara estranha e perguntaram a professora o porque. Ela respondeu: “esperem pra ver”. Então disseram que iam ser piores, mas para minha sorte, num tom irônico. Eu então balancei a cabeça e dei risada, na tentativa de desfazer as palavras da professora. Mesmo sabendo que ela falou aquilo na tentativa de fazer com que eles ficassem quietos eu não queria que isso fosse feito. Afinal, eles podem querer me testar... (Alemoa, Diário da Prática Pedagógica; Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2006, p: 19).

Na narrativa de Alemoa, é evidente a desaprovação da atitude tomada pela professora regente. É sabido que uma pessoa estranha na sala de aula causa, freqüentemente, um certo alvoroço e a estagiária teme que este se perpetue no momento em que assumir a regência de classe. Esse medo, comum a todos os estagiários, ratifica o entendimento do que seja uma “boa aula”. Contudo, a inserção de Alemoa na sala de aula produziu efeitos que a fez sentir-se mais confiante e integrada aos alunos.

Hoje quando cheguei na turma os alunos vieram me desejando “Bom dia professora”. Queriam saber se eu já ia dar aula. Me senti mais segura que no primeiro contato. Acho que foi porque me chamaram de professora (Diário da Prática Pedagógica; Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2006, p:19).

De acordo com a proposta das professoras do ECS, é durante as observações que, os estagiários devem conhecer a estrutura física da escola e os documentos que a regem, analisando-os criticamente, pois se faz necessário conhecer o contexto social e histórico no qual a escola vem se constituindo. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola, Alemoa, Arthur e Alex afirmam

O Projeto Político Pedagógico foi muito bem elaborado, mas na prática ele não é aplicado, salvo raríssimas exceções. O que realmente acontece é que cada professor se preocupa em dar seu conteúdo isolado e não tem tempo para estimular as diferentes habilidades de cada aluno (Alemoa, Dados e

investigação da Escola; Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2006, p: 9).

Nota: destaquei no PPP o que mais me chamou atenção e que é efetivado no Ensino de EJA (Arthur, Dados e investigação da Escola; Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 14).

O documento expressa muitos desejos que nem sempre parecem ser atendidos ao longo do ano letivo (Alex, Dados e Investigação da Escola; Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 11).

A partir das observações, os estagiários elaboram um diagnóstico¹⁷ sinalizando os problemas, necessidades e possibilidades que norteará as suas futuras práticas e ações na sala de aula.

Além disso, ao afirmar que através do estágio se pode “avaliar a realidade das salas de aulas”, Arthur aponta para uma questão bastante importante – a aproximação do estagiário com a realidade escolar. O estágio, entendido como um momento de aprendizagem docente marcado pelo constante contato com a realidade escolar, proporciona aos estagiários vivências antes não experimentadas:

(...) porque se tu não tivesse estágio tu iria sair daqui sem experiência alguma para entrar dentro de uma sala de aula. Então eu acho importante nesta questão porque quando tu sair formado e for entrar em uma sala de aula tu já teve esse convívio antes, já sabe como é, mais ou menos como se comportar. Te dá uma experiência antes, ver como é que está de trabalho (Alemoa, Entrevista, Abril de 2007).

Esta experiência com certeza é indispensável para a formação de profissionais atuantes em escola, pois temos o apoio da professora orientadora e da professora tutora para tirarmos nossas dúvidas que só podem surgir na prática. É útil também para entendermos como é a estrutura de uma escola, o que é ser um professor (...) (Alex, Entrevista, Abril de 2007).

Conhecer o ambiente escolar, sua estrutura, funcionamento e cultura são indispensáveis para os estagiários.

É nesse momento que nossas dúvidas aparecem, que

¹⁷ O diagnóstico é formado pela caracterização da turma, pela investigação da Escola e pela História de Vida da Professora regente.

percebemos que temos muito que aprender, porque o que sabemos não é quase nada. Que não basta saber o conteúdo, mas que temos que nos desdobrar, para inventar métodos de despertar a curiosidade dos alunos e assim tornar a aula produtiva (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 26).

De acordo com Riani (1996, p: 35), o estágio deve proporcionar aos futuros professores uma análise crítica das vivências do ensino, bem como oferecer oportunidades para que estes possam reorganizar, integrar, aplicar o saber adquirido e tomar decisões adequadas frente às situações práticas.

Nessa perspectiva, o “estágio permite a análise da realidade, das marcas do tempo histórico que estão na escola, nos estagiários, nas relações que se estabelecem nele e a partir dele” (Lima, 2004, p: 66-67). O conhecimento do ambiente escolar se for refletido à luz das teorias e das experiências que se teve como aluno, proporcionará ao estagiário o entendimento e a compreensão do seu campo de atuação.

A análise a que se refere Lima (2004) auxilia os estagiários na afirmação ou não da sua escola profissional. Essa situação é bem marcante nas falas de Arthur, Alex e Alemoa

O fato de estágio ser um treinamento temporário permite ao estagiário refletir sobre o seu futuro profissional: é isso mesmo que eu desejo profissionalmente? Sendo assim, mais do que um treinamento, o estágio é um período de decisões (Arthur, Relatório do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 34).

Ele pode dizer se eu quero ou não seguir essa carreira pelas experiências que eu tive (Arthur, Entrevista, Abril de 2007).

(...) tanto é verificar realmente se eu quero ser professora, se é isso mesmo que eu quero... porque uma coisa é a gente imaginar como seria e outra coisa é vivenciar (Alex, Entrevista, Abril de 2007).

(...) essa experiência só fez aumentar minha vontade de dar aula (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 26).

O futuro professor, ao experimentar-se como docente no momento do estágio, vislumbra como será sua vida profissional, conhece seu campo de atuação

e vivencia problemas e dilemas da escola. Isso auxilia na afirmação ou não da sua escolha profissional (FREITAS e GOULART, 2007).

Os estagiários, muitas vezes, saem da Universidade detentores de um saber especializado e conceitual e, ao defrontarem-se com o ensino escolar percebem que tal saber não responde às demandas de alunos curiosos inseridos num contexto social determinado.

Por diversas ocasiões, ouvimos de Alemoa e de seus colegas a célebre frase "na prática, a teoria é outra!". Tal exclamação diz respeito ao uso de metodologias e estratégias de ensino, à vinculação do conteúdo curricular com os contextos dos alunos, ao "domínio de classe", entre outros. A esse propósito, a estagiária afirma em seu Relatório Final (2007).

É nesse momento [estágio] que somos postos a prova e, percebemos que ter domínio sobre o conteúdo não basta. É preciso muito mais do que isso. Agora que já conclui o estágio no Ensino Fundamental e estou fazendo o ECS do Médio, percebo que para cada turma é necessário ter uma estratégia de ensino. Pois o que é eficaz com uma turma pode não ter sucesso algum com a outra. Também descobri no estágio habilidades que eu nem sabia que tinha, como por exemplo: paciência para enfrentar situações adversas na sala de aula, assim como conseguir se tornar amiga de alunos bastante problemáticos. Outro ponto que é indiscutível é que os alunos nos fazem aprender muito, não apenas como pessoa, mas também em relação ao conteúdo (...) (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 48).

As afirmações de Alemoa, realizadas após sua primeira experiência em sala de aula, são inferências importantes sobre a relevância do Estágio Curricular Supervisionado. Ao ser "posta à prova", a estagiária precisou mobilizar saberes, modos e estratégias para enfrentar as situações com as quais se deparava. Essa mobilização era suscitada pelas atividades de reflexão, registro e compartilhamento de experiências desenvolvidas durante o Acompanhamento da Prática Pedagógica.

A estagiária compreendeu, quase ao término do ECS no Ensino Médio, que determinadas circunstâncias só podem ser vividas em sua plenitude – e, aqui me refiro à maneira como reagimos diante delas – quando as experimentamos.

(...) através da disciplina estágio nós conhecemos o ambiente de uma sala de aula não como alunos, mas sim como

professores responsáveis pela turma. (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 49).

Assim, a tão famosa e desejada receita de “como dar aula”, ou melhor, de “como dar uma boa aula” deixa de ter significado, pois, os ingredientes que dispomos, assim como o modo de prepará-los são singulares e dizem de nossas significações e construções realizadas ao longo de nossa trajetória formativa.

Essa circunstância é muito presente no cotidiano de Arthur, podendo ser observada em suas narrativas sobre “a experiência do estágio na sua formação profissional”.

(...) mais uma vez tive a expectativa de aprender a dar aula, de conhecer os protocolos de uma boa aula. E mais uma vez fiquei na expectativa. Não estou dizendo que isso é ruim. Mas é diferente. Geralmente, como nas demais disciplinas, temos tudo delineado. As pessoas, entretanto, tem personalidades, condutas e capacidades de aprendizagem distintas. Por causa dessas variáveis, é improvável que haja uma única maneira de conduzir uma aula. Já me convenci que não aprenderei os protocolos de uma boa aula em disciplina alguma. Isso só ocorrerá na prática, com a vivência (Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, p: 35).

É necessário compreender que o tempo, espaço, os ritmos de aprendizagens e as diversidades culturais de cada estudante são únicas e, por isso, é preciso repensar o nossos fazeres. Conforme Riani (1996), no estágio há a possibilidade de troca, de buscas, de construções coletivas, que propicia aos alunos confronto com a realidade, onde os processos de questionar, dialogar, interagir concorrem para a produção de saberes a respeito da docência.

Entretanto, ao ser questionada sobre o entendimento e o papel do ECS na sua formação, Alemoa opõe-se ao pensamento da autora, bem como, à postura que adotou no Acompanhamento da Prática Pedagógica.

(...) eu entendo que o estágio é onde a gente vai para dentro da sala de aula mesmo. Depois a gente compartilha aqui com a professora, com a orientadora da gente, pra ela dar um respaldo para gente tentar colocar em prática o que a gente está aprendendo (...) (Alemoa, Entrevista, Abril de 2007).

Se partisse somente da narrativa de Alemoa, afirmaria que ela não

conseguiu perceber o estágio como um espaço formativo, atravessado por processos investigativos e reflexivos em sua formação. Ou seja, a estagiária, assim como seus colegas, não compreende e considera os momentos em que refletimos e discutimos, conjuntamente nos Atendimentos, sobre as situações que acontecem durante o desenvolvimento de seu ECS.

Entretanto, fica evidente em seu comportamento e, em suas reflexões e atitudes a compreensão do ECS como período de conhecimento e autoconhecimento.

(...) é no momento do estágio que nos tornamos verdadeiros professores (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 49).

Logo, o estágio se constitui em um espaço de aprendizagens e saberes que devem ser possibilitados e problematizados, ao meu ver, pela professora que orienta o ECS, bem como pela professora regente que abre sua sala aos estagiários. Também, é nesse espaço que crenças e concepções cristalizadas devem ser repensadas e (des)construídas.

5.1.2 Estágio Curricular Supervisionado: inspeção ou acompanhamento?¹⁸

No imaginário social dos brasileiros, ainda é muito forte a idéia de supervisão/orientação como “inspeção/fiscalização”, talvez como resquício dos governos autoritários da ditadura militar, que se distancia das concepções de estágio como construção coletiva e de campo investigativo das práticas escolares e da própria prática do profissional professor (Freitas et al, 2005, p: 13).

O enunciado de Freitas et al (2005) corrobora as crenças e concepções que Alemoa, Alex e Arthur tinham¹⁹ a respeito do processo de orientação de estágio. Por vezes, durante o Atendimento Individual e Coletivo, ouvi dos estagiários

¹⁸ Subtítulo inspirado no texto “Estágios Curriculares Supervisionados nos Cursos de Licenciatura: uma reflexão”, de Freitas et. al, 2005.

¹⁹ A conjugação do “verbo ter” no passado refere-se as desconstruções dessas representações que se realizaram ao longo do Acompanhamento da Prática Pedagógica, durante aproximadamente dois anos.

reclamações e cobranças quanto a presença da professora orientadora na escola, mais precisamente no espaço da sala de aula.

(...) eu até perguntei se ela iria mais vezes, porque eu achava que ia três, quatro vezes e, ela me disse que não precisaria ir. (Alemoa, Entrevista, Abril de 2007).

Eu esperava uma presença ativa da orientadora de estágio (...) o que mais me incomoda é a não presença dela no ambiente escolar, na escola mesmo (...) (Alex, Entrevista, Abril de 2007).

Os alunos, no início das atividades do Estágio no Ensino Fundamental, desejam ser “olhados”, acompanhados de perto, indagados constantemente sobre o andamento de seus trabalhos. Tinham dificuldades em desenvolver o que era proposto, pois sempre esperavam o aval de Sofia.

É interessante ressaltar a importância da figura Orientadora, pois acompanhei seu trabalho e tinha autorização para tomar algumas decisões quando ela se fazia ausente. Entretanto, sentia que meu apoio e minhas atitudes não eram suficientes para deixá-los tranquilos.

Logo, foi preciso problematizar essa situação e instigar os estagiários a agirem de forma mais autônoma e segura. Durante os Atendimentos e Reuniões, essa situação era posta em pauta e os alunos eram questionados e induzidos a pensar sobre o modo como agiram frente a determinadas circunstâncias, bem como, refletir sobre algumas questões burocráticas, tais como: o registro, no caderno do aluno, do conteúdo que está sendo desenvolvido; o preenchimento dos Diários de Classe e documentos exigidos pela Escola e Universidade que atravessavam o ECS.

A postura problematizadora assumida pela orientadora do estágio não foi bem vista, num primeiro momento, por Alemoa e seus colegas. A cada encontro, ela os indagava sobre o desenrolar dos planejamentos, sobre o porquê de certas atitudes em sala de aula e sobre o porquê de determinadas opções e decisões. Sofia desafiava, freqüentemente, os alunos a pensarem sobre o que aconteceria se suas posturas fossem outras.

Alemoa, ao ser perguntada sobre a disciplina Estágio Curricular Supervisionado referiu-se a Sofia, declarando que

(...) no início eu tinha medo dela, estava com medo assim: “Aí, de novo... lá vem ela perguntando”. Mas foi aí que eu aprendi. Ela sempre diz assim: “o professor tem a mania de querer dar a resposta e não faz o aluno pensar e falar sobre o estágio dele” (Alemoa, Entrevista, Abril de 2007).

E ainda, registrou no Relatório Final do ECS no Ensino Médio que

(...) foi com ela que eu aprendi a me colocar no lugar do aluno, tentar pensar como eles. Isso graças a persistência de Sofia em nos questionar incessantemente, o que muitas vezes me deixava irritada, mas hoje eu agradeço por ela ter feito isso (Alemoa, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 26)

A partir da narrativa da estagiária, percebemos que “o aluno é instigado a procurar respostas para os problemas que estão a sua frente, ou seja, a refletir e a elaborar” (Barreiro e Gebran, 2006, p: 24). A elaboração, nesse contexto, remete a produção de sentidos e possibilidades para dilemas e enfrentamentos.

Não sei se o modo autônomo e indagador que Alemoa assumiu durante seus estágios foi uma “imitação” da postura da orientadora do ECS ou se ela, em seu íntimo, já apresentava ou uma ou outra características. Já Alex, na sua primeira experiência como estagiário, por diversas vezes, conseguiu avançar em suas reflexões, buscando caminhos e possibilidades para as circunstâncias que aconteciam em seu ECS.

Hoje não foi fácil... 3º período... Muita conversa paralela, bagunça, me senti frustrado. Mesmo assim não consegui ser duro com a turma. Não adianta, eu ainda me sinto me vejo muito claramente no lugar deles... parece que minha 7ª série foi ontem! (Alex, Diário da Prática Pedagógica; Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2006, Anexo A).

(...) atividade do dia: discutir as respostas das questões propostas por mim na aula anterior. Não posso dizer que a discussão flui da forma que eu gostaria, visto que quem mais falou durante a aula fui eu... (Alex, Diário da Prática Pedagógica; Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2006, Anexo A).

No primeiro fragmento Alex relata uma situação vivida, também, por muitos de seus colegas. Frequentemente, na primeira experiência como docentes, os

estagiários têm dificuldades em lidar com a “bagunça” de seus alunos, pois ainda se sentem como um deles. Normalmente a diferença de idade entre o estagiário e o seu aluno é muito pequena e as lembranças da vida escolar dos estagiários ainda são fortes e estão muito presentes nesse momento. Os estagiários querem assumir-se como professores, colocando-se na posição de autoridade da turma para tentar desenvolver suas atividades, mas nem sempre conseguem.

Já na segunda narrativa, percebemos que Alex consegue compreender que as discussões, propostas como uma atividade, só se efetivam se tiver a participação de todos os presentes – através de diálogos, troca de idéias, confronto de opiniões, etc. – em sala de aula.

No estágio do Ensino Médio, no entanto, Alex simplesmente reproduziu os saberes e práticas já realizadas, não avançando em suas reflexões. Essa constatação foi feita também pelo aluno, sendo registrada em seu DPP e comentada nos Atendimentos Individuais.

Reflexão a respeito deste diário:

Neste segundo estágio, penso que meu diário está muito mais técnico e menos emotivo. Estou usando esta forma de registro de uma maneira quase mecânica, onde os assuntos e metodologias abordados em aula aparecem mais do que aquilo que realmente penso e sinto a respeito de minha prática pedagógica (Alex, Diário da Prática Pedagógica; Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007, Anexo N).

Ao ser indagado sobre o porquê desta situação, o estagiário não soube responder e afirmou que iria voltar a registrar suas reflexões a respeito dos acontecimentos ocorridos em sala de aula. Suponho que isso se deu porque Alex estava bastante preocupado com outra atividade que pretendia realizar, pois a escrita no DPP demanda tempo, paciência e para que apresente as idéias refletidas do aluno deve ser feita de forma sistemática.

Arthur, que no início assumiu uma postura prepotente diante nós e de seus alunos, ao longo de seus estágios, ao deparar-se com situações inesperadas como, por exemplo, quando um aluno perguntou se ele era homossexual, começou a repensar suas atitudes e fazeres na sala de aula e nas atividades desenvolvidas na Universidade.

22 de maio de 2007

(00:42) Arthur: um aluno meu... disse durante a aula q
tinha/qria me fazer uma pergunta
(00:42) Arthur: daí eu fui na classe dele e disse, fala
(00:42) Arthur: e ele, eh pessoal depois eu te pergunto
(00:42) Arthur: ta, passou o intervalo
(00:42) Arthur: daí levei eles dpois pra biblioteca, eles fizeram
uma pesquisa e no fim todos tinham ido e só ficou ele
(00:42) Arthur: daí ele me pergunta:
(00:42) Arthur: professor, tu eh heterossexual?
(00:43) Amiga: hueughueueueueueue
(00:43) Amiga: qq eh isso?????
(00:43) Arthur: não sei se isso eh engraçado, não sei mesmo
(...)
(00:44) Arthur: affff
(00:45) Arthur: ai vim refletindo no caminho
(00:45) Arthur: eu fui muito bonzinho
(00:45) Arthur: deveria ter dito algo pra deixar ele mal
(...)
(00:46) Arthur: não sei o que sinto
(00:46) Arthur: se raiva, se pena, sei lá
(00:47) Arthur: falei pra meu colega q da aula no mesmo
colégio agora pouco e ele falou q nada a ver q eu não dou
motivo para pensar isso e q ele perguntou só pra ver se me
desestruturava, abalava, coisas desse tipo
(...)
(00:48) Arthur: imagina o q alunos não falam dos professores
(Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 32-
33)²⁰

A narrativa acima foi transcrita do Relatório Final do ECS no Ensino Médio de Arthur e faz parte do seu Diário da Prática Pedagógica. Todas as noites após suas aulas, o estagiário costumava contar para uma Amiga os acontecimentos e circunstâncias ocorridas em sala de aula.

(00:59) Arthur: to arrasado, mas não no sentido literal
(00:59) Arthur: não me abalo em nada qto a minha sexualidade
ou o q vão pensar dela
(00:59) Arthur: mas a questão é o qto invasivo pode ser um
aluno

²⁰ É importante dizer que Arthur foi tão resistente à utilização do Diário a ponto de manter um diálogo freqüente com alguns amigos a respeito de sua experiência no MSN, imprimindo-o como seus registros. Segundo o site www.wikipedia.org, o MSN Messenger é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. Esse programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa, podendo ter uma lista de amigos "virtuais", em tempo real.

*(00:59) Arthur: o qto exposto tu ta numa sala
(00:59) Arthur: credo! Q horror!
(Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 34).*

Podemos perceber que Arthur ficou desconcertado com esta situação, questionando o porquê de tal pergunta. Não se satisfaz com a atitude que teve diante do aluno, sentindo-se mal por conseguir agir de outra forma frente a essa circunstância, pensou em levar a situação aos coordenadores da instituição.

29 de maio de 2007

*(...)
(00:10) Arthur: falei com a orientadora
(00:42) Arthur: ela disse q eu fiz bem em agir naturalmente e de forma tranqüila
(00:10) Amiga: eae? Qq ela falou?
(00:10) Amiga: ahammm
(00:10) Arthur: q não dveo voltar nesse assunto
(00:11) Arthur: q pa deixar como ta
(...)*

É pertinente esclarecer que esse “espaço de orientação” só foi possível, porque a proposta “Acompanhamento da Prática Pedagógica” tem peculiaridades que vão de encontro às práticas cristalizadas de supervisão – inspeção – e, que ao longo de seu desenvolvimento, pôde-se atender um número, considerado por nós adequado, de estagiários.

Sabemos que “a existência de um número elevado de alunos para cada supervisor de estágio dificulta a orientação e o acompanhamento” (Riani, 1996, p: 39), pois nesse período os alunos estão mais suscetíveis, o que demanda um exercício maior de atenção, compreensão e estímulo. Além disso, essa situação dificulta a realização de atendimentos mais individualizados e as visitas aos locais onde os estagiários realizam seus ECS.

(...) ressalto a importância da presença do professor responsável pela disciplina de estágio no ambiente escolar (...) No entanto, reconheço que a disciplina demanda uma grande carga horária e que o número de professores não é suficiente para o atendimento ideal de todos os alunos do curso (Alex, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 57).

Sobre a disciplina de Estágio, Arthur registra em seu Relatório que

A redução no número de orientados também fez a diferença. É evidente que quanto menor o número de alunos, mais atenção o professor pode dedicar a cada um deles. Isso de fato aconteceu, proporcionando um maior envolvimento dos alunos com a supervisora (Arthur, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007, p: 51).

A narrativa de Arthur foi feita ao fim do ECS no Ensino Médio e refere-se a diminuição do número de estagiários na disciplina. Antes, no ECS no Ensino Fundamental, ele dividia o tempo e a disponibilidade de Sofia com mais nove colegas, agora era só mais quatro colegas.

Freitas et al (2005), ao refletirem sobre o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Licenciatura da UFSM, destacam alguns desafios burocráticos encontrados no processo de orientação de estágios:

- número excessivo de estagiários por professor orientador;
- aumento do número de estagiários em função da maior procura pelos cursos de licenciaturas;
- aumento no número de escolas com as quais o orientador precisa interagir em diferentes turnos;
- dificuldade de deslocamento para as visitas em virtude do grande número de alunos, turnos e escolas;
- falta de verbas específicas para a produção de materiais para a prática pedagógica e para os deslocamentos de Visita aos locais de estágio, entre outros.

Estes desafios foram enfrentados por Sofia durante toda sua trajetória como Orientadora de Estágio. Entretanto, nos últimos dois anos, a responsabilidade pela regência das disciplinas “Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio”, foi compartilhada com mais duas professoras, o que auxiliou no desenvolvimento da proposta do APP.

Repensar o Estágio e suas implicações na Formação Inicial de Professores e colocá-lo nas pautas das discussões sobre a qualidade da Educação são premissas de nosso tempo.

5.1.3 Escola de Ensino Básico: co-responsável pela formação do estagiário?²¹

Se pensarmos que “é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor” (Lisovski et al, 2006, s.p.), como eximir a escola da responsabilidade pela formação do estagiário? Ou, por que continuar encarregando somente as Instituições de Ensino Superior pela Formação Inicial dos alunos?

A escola é por excelência o lugar onde os estagiários experimentam-se como professores, vivenciando as possibilidades e os dilemas do cotidiano educacional. É no contexto escolar que eles constroem determinados saberes e fazeres marcados pelas relações e interações com os professores, alunos e administradores. Sendo assim, a escola precisa tornar-se consciente de sua tarefa e assumir-se como instituição formadora.

Lisovski et al (2006), em artigo que trata do “Desenvolvimento dos Estágios Curriculares nos Cursos de Licenciatura da URI”, afirma que

As escolas costumam esperar que os docentes das Universidades, orientadores de Estágios, visitem os estagiários em sala de aula, procedendo às “correções” necessárias para o bom andamento de suas aulas. À escola e ao professor titular da turma cabe apenas entregar ao estagiário a lista de regras básicas a serem seguidas e esperar pelo bom desempenho. Com isso, a escola formalmente se “desobriga” em relação à formação daqueles que serão seus prováveis futuros profissionais (LISOVSKI, 2006, s.p.).

A escola e o professor regente precisam, ao meu ver, repensar e redefinir seus papéis frente aos estagiários, promovendo, assim, uma formação mais integral destes. O estágio como espaço de formação e produção de conhecimento pode ser um caminho para essa redefinição.

No APP, a professora regente e a escola como um todo são convidadas a acompanhar o trabalho do estagiário. Esse convite é feito através de cartas, solicitações e visitas às instituições e tem o objetivo de criar uma parceria, ou seja, uma co-responsabilidade na formação do estagiário.

Muitos professores aceitam nosso convite, comprometendo-se a auxiliar os

²¹ Subtítulo inspirado no artigo “Desenvolvimento dos Estágios Curriculares nos Cursos de Licenciatura da URI” de Lisovski et. al, apresentado no VI ANPEDSul – Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul, realizado em Santa Maria nos dias 07, 08 e 09 de Junho de 2006.

estagiários. Entretanto, esse “comprometimento” restringe-se, muitas vezes, a pequenas conversas com os estudantes para saber como os estagiários estão trabalhando.

Em alguns casos estabelece-se uma verdadeira parceria entre os professores regentes, estagiários e orientadores. Um exemplo dessa situação foi o compromisso que a professora regente teve com Alemoa e um colega durante o ECS no Ensino Fundamental. Essa situação fez com que Sofia e Paula convidassem a professora para falar com os demais estagiários sobre a sua experiência profissional.

Outro exemplo de comprometimento com os estagiários foi à disponibilidade da regente de Alex em responsabilizar-se por Arthur e uma colega durante o ECS no Ensino Médio, já que a professora responsável pelas turmas desses estagiários entrou em licença maternidade. Aqui é válido esclarecer que não concordamos com a visão de que o estágio possa suprir a falta de professores, mas ECS desses alunos já estava em andamento e eles optaram por não interrompê-lo.

O desejo de ser visto pelo professor regente, de compartilhar com ele seus planejamentos, suas dúvidas, angústias e propostas são constantes nas narrativas dos estagiários.

(...) eu achei que tinha que mostrar e discutir os planos de aula com ela (...) mas o que aconteceu foi assim: eu entrei em sala de aula e ela nunca foi lá me assistir, ela só me perguntava no corredor como eu estava indo, se estava tranqüila (...) só perguntava do meu relacionamento com os alunos (Alemoa, Entrevista, Abril de 2007).

Tornar o Estágio Curricular Supervisionado um espaço de aprendizagem, de formação e auto-formação, de compartilhamento e produção de saberes é responsabilidade de todos os envolvidos – estagiário, orientador de estágio e professor regente e suas respectivas instituições. É preciso que eles estejam cientes e sintam-se co-responsáveis no processo de formação inicial dos estagiários.

5.2 Saberes necessários no processo de tornar-se professor

As aprendizagens que tive com os estagiários, durante o tempo e espaço em que convivemos, fez-me (re)lembrar “os saberes necessários à prática educativa” trazidos por Paulo Freire. A partir desta constatação, sirvo-me, com respeito e admiração, das idéias legadas em *Pedagogia da Autonomia* (1997) empregando-as, como referência às proposições que emergiram no decurso desse período.

5.2.1 Não há docência sem a reflexão crítica sobre a prática²²

Paulo Freire (1995) nos diz que na formação autêntica do professor é necessário

...viver a tensão dialética entre a teoria. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação (FREIRE, 1995, p: 14).

Nutrir-se da dialética teoria e prática foi uma ação constante de Alemoa. (Re)Pensava as teorias, os conteúdos curriculares, os conceitos, a partir da experiência de seus alunos, dos contextos dos quais fazem parte, das suas “presenças” na escola, na família, na comunidade.

Por exemplo, quando a estagiária propôs, na avaliação sobre o conteúdo Filo Nematelmintos, que os alunos explicassem como se transmite as doenças desse filo; ao invés de “cobrar” os nomes científicos, sua preocupação era que seus alunos conseguissem identificar e tratar os sintomas dessas moléstias, já que havia nas proximidades da escola onde estava estagiando, uma sanga, foco desse tipo de doença.

A forma como ela se colocava durante os Atendimentos, Reuniões Gerais e

²² Subtítulo inspirado na Obra “*Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*”, de Paulo Freire (1997).

na Escola em que estagiou demonstrou a capacidade de pensar criticamente as questões que permeavam sua prática pedagógica. Voltava-se com frequência para si, examinando e até modificando suas atitudes e posturas quando julgava necessário. Libanêo (2006), ao afirmar que a potencialidade reflexiva é uma característica intrínseca ao ser humano, diz que esta é

a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, representações e o próprio processo de conhecer. (LIBANÊO, 2006, p: 62).

É importante esclarecer que a postura reflexiva de Alemoa foi instigada pelas ações básicas do Acompanhamento da Prática Pedagógica, onde ela era levada a identificar e problematizar as situações e dilemas de seu cotidiano.

Já Alex e Arthur, mesmo participando de tal proposta, dificilmente conseguiam atribuir significado aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Por diversas vezes, tendo a possibilidade de escolher o conteúdo e a forma de desenvolvê-lo, mesmo trabalhando com Ensino de Jovens e Adultos, os estagiários não conseguiam confrontá-los com as realidades de seus alunos. Assim, durante os seus ECS, os dois estagiários enfrentaram dificuldades em examinar, problematizar e avaliar para repensar criticamente seus fazeres e suas práticas docentes.

Acredito que essa situação é decorrente da formação recebida durante o processo de escolarização dos estagiários e diz respeito as suas concepções a respeito das circunstâncias que cercam a educação escolar.

Dessa forma, insistimos, através das atividades desenvolvidas durante o APP, que o exercício docente deva levar a reflexão “no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria” (Barreiro e Gebran, 2006, p: 22), permitindo aos estagiários uma análise investigativa e interventiva na e da realidade.

5.2.2 Não há docência sem a disponibilidade para o diálogo²³

Enxergava em Alemoa o desejo e uma preocupação constante de tornar a sala de aula um ambiente de compartilhamento de conhecimentos²⁴, através do diálogo, que “é êste encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (Paulo Freire, 1968, p: 93)

O diálogo é a troca de idéias entre pessoas ou entre o(s) meu(s) “eu(s)” por meio de palavras, gestos ou até mesmo silêncios que denotam as minhas significações e os sentidos que concedo ao outro; é o ouvir atentamente o outro para aprender com ele, para ensiná-lo, pois “podemos estar todos os dias ensinando e aprendendo uns com os outros, e também uns entre os outros, e ainda uns para os outros” (Brandão, 2005, p: 146).

A postura que Alemoa assumiu durante seu ECS era de uma pessoa que estava disposta a dialogar consigo e com o outro - aluno, colega, professora regente e supervisora de estágio. Dar voz a esse outro, ouvi-lo, pronunciar para ele e com ele são constantes de seu trabalho durante o tempo em que foi estagiária.

Quando comecei a falar dos ossos do corpo, disse pra eles irem se apalpando conforme a parte que eu estava falando e depois eu perguntava quantos ossos eles achavam que tinham naquela região, aí eles começaram a participar, todo mundo se analisando, querendo falar, nesse momento eu acho que fiquei mais feliz que eles, por que eu realmente tinha feito eles se interessarem pelo que estava falando (Dário da Prática Pedagógica, 03/11/2006).

(...) terminada essa atividade comecei a fazer algumas perguntas sobre o sistema reprodutor para assim provocar a curiosidade deles sobre o tema que será tratado nas próximas aulas (Diário da Prática Pedagógica, 06/12/06).

Hoje o conteúdo previsto para a aula era Anelídeos (..) .os alunos se interessaram pelo e interagiram bastante (...) fizeram várias perguntas que eu não sabia responder

²³ Subtítulo inspirado na Obra “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa”, de Paulo Freire (1997).

²⁴ O conceito de Conhecimento Compartilhado adotado nesta pesquisa é proposto por Bolzan (2002, 2004).

Ao permitir que seus alunos falassem suas opiniões, suas dúvidas seus entendimentos, Alemoa abria-se para o desconhecido. Desconhecido, pois não sabia a priori onde a curiosidade de seus alunos a levaria.

Em seu estágio no Ensino Médio, durante uma aula onde foi apresentado e discutido o Filo Anelídeos, ela foi surpreendida com perguntas e curiosidades que não sabia responder. Essa situação, que num primeiro momento causou desconforto, preocupação e medo vieram, contribuir para seu amadurecimento.

01/06/07: Hoje o conteúdo previsto para a aula era Anelídeos. Comecei perguntando-lhes quem são os representantes desse filo. Depois questionei se eles sabiam como nós humanos nos beneficiamos desses animais. Os alunos se interessaram pelo assunto e interagiram bastante

Situação Problema: Fizeram várias perguntas que eu não sabia responder. Exemplos: quanto tempo dura o acasalamento; qual é o tempo de incubação dos ovos; quantos corações as minhocas têm; qual a época de reprodução; etc.

Resolução: Quando os alunos faziam alguma pergunta que eu não tinha certeza da resposta, respondia. Porém dizia que não tinha certeza e que iria pesquisar para a próxima aula. As perguntas que eu não tinha nem noção da resposta, dizia que não sabia nada a respeito, mas também iria pesquisar. Interessante que eles não agiram mal por eu não saber as respostas.

Ação reflexiva: Agiria da mesma forma. Obs: Estou escrevendo o diário após ter pesquisado os assuntos que não soube responder na sala de aula. Estou ciente que hoje quem deu aula foram meus alunos, porque graças aos seus questionamentos, tive que pesquisar e conseqüentemente aprendi sobre assuntos que nunca havia parado pra pensar. Isso comprova o que Paulo Freire dizia “o educador ensinando está aprendendo, o educando ao aprender está ensinando” (Diário da Prática Pedagógica, 01/06/07).

A última frase escrita por Alemoa é uma paráfrase de Paulo Freire (1997, p: 23), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A estagiária percebeu com a situação descrita acima – onde a disponibilidade ao diálogo abriu as portas para o desconhecido – o quão profunda e complexa é a relação entre o professor, que não raras vezes é considerado o detentor de um conhecimento pré-estabelecido, e seu aluno considerado por muitos um receptor passivo desse determinado conhecimento (Freire 1968 e 1997).

Freitas e Goulart (2005, s.p.), em artigo onde discorrem sobre a importância de uma postura dialógica diante às metodologias diferenciadas do modelo cristalizado em Escolas de Ensino Básico, afirmam que “um(a) professor(a) aberto(a) ao diálogo propicia a seus alunos a construção da autonomia e criticidade” necessárias para o seu desenvolvimento enquanto indivíduo capaz de se confrontar e intervir no meio onde vive.

Entretanto, não percebi em Alex e Arthur a postura dialógica que Alema desenvolveu ao longo dos seus estágios. Por diversas vezes, nos Atendimentos, os estagiários disseram que sua condição de professor já estabelece que a crença de que são possuidores de um dado saber que deve ser transmitido os seus alunos.

(..) A aula foi no mesmo estilo das anteriores: eu fazendo perguntas antes de explicar os conceitos, eles respondendo e eu procurando responder deles para explicar (Arthur, Diário da Prática Pedagógica; Relatório Final do ECS no Ensino Fundamental, 2007).

*Aula de hoje: exposição a respeito das organelas celulares. Ditado de tópicos relacionados ao conteúdo trabalhado (...)
Situação problemática: apatia dos alunos. Achei que a discussão fosse render mais (...)
Reflexão na ação: instiguei os alunos a exporem suas opiniões a respeito do tema.
Reflexão sobre a ação: estou tentando ao máximo diversificar a abordagem dos temas. Tenho escolhidos assuntos de assimilação mais fácil e próximo ao “cotidiano”. Mesmo assim não obtenho o sucesso esperado. (Alex, Diário da Prática Pedagógica, Relatório Final do ECS no Ensino Médio, 2007).*

A primeira narrativa apresenta o entendimento que Arthur tem a respeito do seu papel como professor. O estagiário, o qual repete essa passagem em outros momentos de seu Diário, acredita que é possuidor de um saber único e válido e que este deve ser repassado a alunos supostamente despreparados e desprovidos de conhecimentos prévios.

Já Alex acredita que, por trazer reportagens do jornal local, despertaria o interesse de seus alunos. O estagiário não percebe, ao considerar seus alunos apáticos frente ao desenvolvimento da aula, que essa situação pode ser consequência do tipo de atividade que escolhida – exposição e ditado sobre o conteúdo.

Compreender que professor e aluno nem sempre assumem papéis fixos, ou seja, um e outro nem sempre cumprem as mesmas funções, é uma das premissas para ultrapassarmos as barreiras do autoritarismo, da fragmentação e da imposição de um conhecimento dado.

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1995, p. 27)

A estagiária dava voz aos seus alunos, possibilitando a produção e compartilhamento dos conhecimentos. Essa situação é ilustrada pelo comentário de Ana, doutoranda que também participa do trabalho de Acompanhamento dos alunos da Biologia, a respeito de Alemoa.

A gente vê claramente essa tua vontade de melhorar. Eu acho que isso é muito positivo. Percebes onde não está certo... A gente percebe uma ansiedade em ti, uma vontade de acertar, de fazer com que esse ambiente [sala de aula] dê certo. Tu te preocupas com o aprendizado dos alunos, daí te preocupas em fazer bons trabalhos. (Ana, transcrição do Atendimento realizado em Maio de 2007).

A forma como Alemoa se colocou diante desta situação surpreendeu a todos nós – Supervisora de Estágio e pesquisadoras que acompanhavam o trabalho de Acompanhamento da Prática Pedagógica.

(...) só sai perguntas legais quando uma aula começa interessante, quando mexe com os alunos (..) é porque tu (Alemoa) possibilitou aos alunos um espaço onde pudessem perguntar, ter curiosidade. (Sofia, transcrição do Atendimento realizado em Maio de 2007).

Naquele momento a enxerguei como professora, como uma profissional consciente da importância de sua tarefa social, como um ser humano disposto a aprender com as adversidades de seu trabalho e de suas relações pessoais e profissionais que se estabelecem ao longo da carreira.

5.2.3 Escola é, sobretudo, gente...²⁵

A educação é uma das práticas mais antigas da humanidade. Nas sociedades primitivas, o processo educacional já acontecia e tinha o objetivo de adequar as crianças ao seu ambiente e fazer com que adquirissem, através da imitação e das cerimônias de iniciação, as crenças e costumes das gerações passadas. (Luzuriaga, 1990; Cotrin, 1991 e Gadotti, 1995).

A transição dessas sociedades, para as primeiras civilizações, trouxe inúmeras mudanças. A educação, antes responsabilidade de toda a comunidade, passa a ser sistematizada e, assim, conforme Gadotti (1995: p: 23) “a escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada”.

Desse modo, as instituições destinadas à instrução e ao recolhimento da infância surgem a partir do século XVI e têm a finalidade de ordenar, regular e disciplinar (Varela e Alvarez-Uria, 1992). Assim, a escola, como uma dessas instituições formais, busca, desde sua proveniência, a socialização dos indivíduos, a transmissão dos saberes e ideologias e a reprodução da cultura²⁶ de um povo.

É importante lembrar, neste momento, que escola têm uma cultura própria cujos elementos são reflexos da sociedade, do tempo e espaço da qual faz parte. Logo, a “cultura escolar”²⁷ é revelada pelas práticas, valores e crenças que são compartilhadas pelas pessoas – estudantes, professores, pais, funcionários - que integram a escola. Ou seja, trata-se do “conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e de pensar o cotidiano da escola” (Viñao Frago, 2001 apud por CARVALHO 2006, p: 6).

²⁵ Subtítulo inspirado no Poema “Escola” de Paulo Freire, disponível no site www.paulofreire.org

²⁶ A cultura pode ser definida como “um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido” (Carvalho, 2006, p: 01).

²⁷ Ainda, Barroso (2004 apud Carvalho, 2006, p: 3-4) apresenta três perspectivas quanto à cultura escolar: Perspectiva Funcionalista: a instituição escolar é uma simples transmissora de uma dada cultura produzida exteriormente e que se traduz nos princípios e normas que o Poder Político – legislação – determina como substrato do processo educativo e da aculturação de crianças e jovens. Perspectiva Estruturalista: a cultura escolar é produzida pela modelização das formas e estruturas – planos de aula, disciplinas, organizações pedagógicas, meios e métodos de ensino, etc – presentes na escola. Perspectiva Interacionista: a cultura escolar é a cultura organizacional, ou seja, em cada escola há um conjunto de fatores próprios e processos sócios específicos que a fazem uma instituição única.

Desde tenra idade, sabemos o que é e o que significa a palavra escola, pois “temos no corpo a compreensão de tudo que implica esta palavra: horários, as disciplinas, as recompensas e sanções, as leituras, os cálculos e, principalmente, um futuro” (Corrêa, 2004, p: 22-23). Assim sendo, a instituição escola está vinculada a mecanismos de controle e enclausuramento cujo objetivo é escolarizar²⁸ o indivíduo para torná-lo “obediente e eficiente” em sua conduta. O processo de escolarização é viabilizado a partir das práticas disciplinares (Foucault, 1987) que se concretizam através de estratégias e métodos de controle e docilização dos corpos.

Essas práticas disciplinares, à medida que padronizam, hierarquizam e distribuem lugares dentro do âmbito escolar, instituem preceitos e normas que visam à homogeneização de crianças, jovens e adultos. Estar ou parecer fora do que é referência, é estar ou parecer anormal, e isso acarreta um controle ainda maior.

O papel da escola é o de normalizar. Ela inviabiliza violentamente para normalizar. E normalizar aqui significa conter e pacificar essas forças até o ponto de transformar fluxos de vida em informação. A transformação de fluxos de vida em informação se dá por meio dos processos de avaliação e de julgamento (...) (CORRÊA, 2004, p: 48).

Se “a escola passou a ser o local de controle, vigília, submissão às regras de tempo, espaço, a exames, punições e sanções” (Bossa, 2005, p: 22.), quem é o sujeito desse sistema? Nós, enquanto professores, podemos romper, mesmo que esporadicamente ou de forma limitada, com as práticas que caracterizam a escola como instituição disciplinadora? Nós podemos criar possibilidades para que nossos alunos tomem consciência dessa situação?

É pelos espaços escolares que transitam crianças, adolescentes, alunos, alunas, professoras, professores dentre outros profissionais, por um longo tempo de suas vidas. Não são mentes desprendidas dos corpos ou neles secretamente contidos que ali se reúnem para aprender. São vidas, sentimentos, medos, saberes, desejos que circulam, se entrelaçam pelos tempos, pelos espaços, nas tramas das relações interpessoais. (ÁVILA, 2004, p: 8)

Alemoa conseguia perceber essas “vidas”. Enxergava quem estava entre as mesas e cadeiras enfileiradas, organizadas desta forma para manter a manutenção

²⁸ Escolarização, segundo Corrêa (2004, p: 25) é o conjunto de processos educacionais que se dão sob a vigência e respeito a uma lei que regula, indistintamente, todas as instituições de ensino dentro de um território, ou seja, o conjunto de processos educacionais regulados pelo Estado.

da ordem e da submissão²⁹. Conseguia ouvir as vozes silenciadas pelo desinteresse, medo, vergonha e desânimo. Avistava e posicionava-se além do “pequeno/grande” espaço destinado ao detentor singular dos saberes. Ela “se dá conta rapidamente do que está acontecendo, do que está ‘pegando’” (Sofia, transcrição do Atendimento realizado em Maio de 2007).

Para Alemoa, cada estudante sentado na frente ou no fundo da sala de aula era um ser importante. Cada opinião, entendimento ou desentendimento era levado em consideração. As situações que atravessavam seus planejamentos eram motivos para novas ações e não para desespero ou desconcerto.

Depois do fim da aula pedi que a Gentileza, a Paixão e a Alegria ficassem mais um pouco. Eles são bastante conversadores e adoram incomodar os seus colegas. Mas, são sempre os primeiros a acabarem as atividades. Então conversei com eles e expliquei que eu estava a toda hora chamando a atenção...não porque eles estavam fazendo as atividades, mas sim porque eles estavam atrapalhando os outros alunos (Alemoa, Diário da Prática Pedagógica, p: 23, dia 01/012/2006).

(...) nesse dia [o] Inter estava jogando pelo campeonato mundial de interclubes. Eles pediram para levar o rádio e escutar o jogo. Eu deixei. Mesmo com o rádio eles fizeram as atividades (Diário da Prática Pedagógica, dia 13/12/2006, p: 24).

O enfoque da aula foi explicar as questões que haviam ficado sem respostas na aula anterior. Os alunos estavam muito curiosos e sedentos pelas explicações. Foi uma aula excelente (Diário da Prática Pedagógica, 05/06/2007, p: 40).

A partir desses fragmentos, percebemos que para Alemoa o estudante é muito importante. Na primeira situação, a tradição escolar é encaminhar para a Orientação os alunos que conversam ou atrapalham o desenrolar da aula. Entretanto, a estagiária sempre optou por resolver com eles e, no espaço de sala de aula os problemas e as dificuldades encontradas. Estava atenta ao comportamento de cada estudante, indagava-os a cada vez que eles agiam de forma inesperada.

²⁹ Aqui é imprescindível lembrar das obras de Michel Foucault, em especial Vigiar e Punir (1987). Nessa obra, o autor apresenta a genealogia do poder disciplinar, mostrando o surgimento de técnicas e práticas de vigilância e doutrinação centradas na docilização dos corpos dos indivíduos. Foucault nos possibilita a reflexão sobre práticas e discursos pedagógicos que concorrem para a compreensão do papel da escola como uma instituição reguladora.

Perguntava sobre a aula, sobre seus desejos, sobre suas vidas, incentivando-os a lutar pelas coisas que achavam certas e, ao mesmo tempo, exigia deles comprometimento com as tarefas propostas e respeito com os colegas.

Já no dia em que o Clube de Futebol Internacional jogou a final do Campeonato Mundial o nosso Estado praticamente parou. Os alunos estavam inquietos, rindo, torcendo, “agourando”. Como desvincular esse entusiasmo da atividade de sala de aula?

Aberta ao inesperado, a estagiária incentivou a audição do jogo, torceu, brincou e, nos entremeios, tentou desenvolver as atividades e os conteúdos que tinha preparado. Com essa situação, percebemos que, Alemoa não conseguiu ultrapassar a lógica conteudista que está presente no sistema escolar.

Denoto aqui como sistema escolar os princípios, os ditos e não ditos, os modelos, as posturas, as práticas, etc., que estão cristalizadas e são perpetuadas na imensa maioria de nossas escolas, dentro de currículos regidos pelos princípios da padronização, sincronização, especialização, fragmentação e legitimidade disciplinar (Machado, 2005).

Nesse dia, acompanhei seu trabalho na escola e pude corroborar o quanto é difícil lidar com situações que não são esperadas. Penso que a escola deveria estar preparada para enfrentar esse tipo de circunstâncias e que deveria, naquele momento, ter convidado todos os alunos a assistirem o jogo de futebol, corroborando para o processo de socialização dos estudantes.

Atravessada pelas suas experiências enquanto aluna, pelas vivências de seus colegas, pelos nossos saberes e fazeres, Alemoa cotidianamente ia se constituindo, mesmo assim, em uma professora disposta a enxergar e ouvir seus alunos e a (re)pensar seu papel diante deles.

Na terceira narrativa, Alemoa conta como foi a aula após ter sido sabatinada por seus alunos no encontro anterior. Certa de que somos seres “inconclusos”, ela pesquisou os pontos levantados durante o desenvolvimento do conteúdo sobre o filo Anelídeo para esclarecer e provocar mais discussões a partir de seus achados.

Penso no futuro de Alemoa, Alex e Arthur, imagino se vão ou não se contagiar com os fatores que compõem esse sistema, se conseguirão romper com as fortes barreiras e determinismos que são ulteriores a eles, se farão a “diferença” na vida de um, dois ao mais estudantes. Concebo apenas hipóteses – pois não somos capazes de prever as ações futuras – circundadas pela crença e esperança

de que podemos transpor, pelo menos em alguns aspectos, o sistema escolar.

Compreender que a escola é uma instituição disciplinadora porque, em parte, a concebemos assim, é indispensável aos estagiários, pois eles ainda são capazes de questionar seu status quo, evitando a passagem conformista de uma professora citada como exemplo por Freire (1995) nas cartas à quem ousa ensinar: “Que posso fazer, se é sempre assim? Me chamem professora ou tia eu continuo mal paga, desconsiderada, desatendida. Pois que assim seja” (Freire, 1995, p: 64).

5.2.4 Estágio como um espaço de aprendizagens

Ao mesmo tempo, o comportamento dos estagiários levou-me a algumas indagações sobre os processos de aprendizagens, especificamente as aprendizagens docentes. Será que, enquanto estagiários, refletimos sobre o modo como aprendemos? Será que conseguimos perceber as implicações existentes na relação ensino e aprendizagem? Será que percebemos que aprendizagem depende do desejo do outro em aprender? Ou do nosso próprio desejo de aprender e/ou ensinar?

Aprender tem inúmeros significados: é tornar-se capaz de realizar algo; é tomar conhecimento mediante o estudo ou ainda, desenvolver a capacidade de resolver problemas; é sinônimo de experiência.

Aprender é, antes de tudo, viver. “A aprendizagem não é algo que fazemos às vezes, em locais especiais ou em alguns períodos da nossa vida. É parte da nossa natureza” (Claxton, 2005, p: 16). Assim, aprender é um processo contínuo que inicia em nosso nascimento e prolonga-se durante nossa vida.

As discussões e reflexões sobre os processos de aprender e ensinar realizadas nos Cursos de Licenciatura deveriam estar enlaçadas à Formação Docente. O pensar sobre o jeito como aprendemos a estar sendo³⁰ professor(a)

³⁰ A expressão estar sendo professor(a) remete às idéias de Paulo Freire de que “O mundo não é. O mundo está sendo” (Pedagogia da Autonomia, 1997) e a “Ninguém nasce com predeterminação daquilo que vai ser. Quero dizer, não acredito na frase “nasceu professor, nasceu médico”, a gente se faz ou não se faz, se cria como médico, professor, cozinheiro. Em certos momentos na vida, a gente começa a se constituir nisso ou naquilo” (Pedagogia da Tolerância, 2004).

possibilita enxergar as características essenciais que nos fazem únicos, ou seja, nos faz olhar para o tipo de professor(a) que somos.

Deste modo, a Formação Inicial e o Estágio Curricular Supervisionado devem pautar-se na investigação de nossas experiências de vida, na reflexão de nossas atitudes e no questionamento e avaliação dos nossos fazeres. Nesta perspectiva, é necessário compreender o “estágio como oportunidade de aprendizagem da profissão docente” (Pimenta e Lima, 2004, p: 99-100).

Ainda, o ECS é um espaço onde podemos problematizar as crenças e as representações dos estagiários a respeito da aprendizagem. Comumente, escutamos nos Atendimentos e Reuniões Gerais, que “o ensino resulta na aprendizagem”.

Acreditamos que os processos de ensinar e aprender estão intensamente relacionados, mas nem sempre são produtos um do outro. Para aprender algo ou alguma coisa, é preciso estar disposto, propenso e desejante de tal aprendizagem. Como professores, podemos somente criar as possibilidades para o desejo de aprender, mas não podemos impô-lo.

Outro ponto relevante que pode ser problematizado durante o Estágio é que “o aprender precedeu o ensinar, ou em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (Freire, 1997, p: 26). Aprendemos muitas coisas, de várias formas, em diversos lugares, com o outro ou imersos em nossas próprias vivências. A cada instante, aprendemos novos sabores; aprendemos com os dissabores; aprendemos novos papéis; aprendemos a lidar com os colegas, alunos, pais; aprendemos com a nossa imaginação; com nossa intuição; aprendemos a expressar nossas emoções... Aprendizagem produz desenvolvimento, assim,

Não temo em dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1997, p: 26).

A partir desse contexto, podemos pensar sobre a maneira como ensinamos nossos alunos. Saber que somos parte desse processo, mas não a garantia de que a aprendizagem acontecerá é importante para a nossa prática pedagógica.

O sucesso do professor depende da natureza de suas relações com os

outros “significantes” que fazem parte do campo pedagógico. Dito de outro modo, o professor não é o único responsável de seu próprio sucesso, dado que este depende de fatores que operam no campo em questão (ADA ABRAHAM, 1987, p: 31)³¹.

Aqui é importante destacar dois aspectos. O primeiro diz respeito a enorme dificuldade que estagiários tinham em lidar com o fracasso escolar³² (entendido como baixo desempenho) de seus alunos. Sempre dispostos a “dar uma boa aula”, sentiam-se extremamente incomodados quando acreditavam que tinham falhado no desenrolar de uma aula, avaliação ou proposta de ensino. Os estagiários desejavam que todas as atividades planejadas fossem desenvolvidas com sucesso e aprovação dos alunos, esquecendo, muitas vezes, que tais também precisam ser desejadas pelo outro.

Acreditamos que nós, professores e estagiários, não estamos preparados para trabalhar com a questão “fracasso escolar”. Essa situação acontece porque ele está ligado à falha, a falta de esforço e capacidade, a incompetência e isso remete ao nosso desejo de estar bem diante do olhar do outro. É preciso problematizar essa questão, discuti-la na Universidade, na Escola, com pais, alunos e professores. É necessário (re)significar a “cultura do fracasso”, fazendo com que esta signifique um caminho em busca do êxito.

O outro aspecto que merece destaque é o estigma do Ensino Tradicional³³. Muitas vezes, saímos da Universidade, em direção à escola munidos de idéias, pensamentos e propostas diferenciadas, cheios de vontade de mudar o ensino e o que está cristalizado no ambiente escolar. Contudo, quando nos deparamos com a realidade escolar, percebemos o quanto é árdua e demorada essa mudança, e isto nos causa muitas angústias e inquietações. Alemoa, contando, em um dos Atendimento, como os alunos tinham se saído na avaliação que preparou disse

³¹ El éxito de un enseñante depende de la naturaleza de sus relaciones con los otros “significantes” que forman parte Del campo pedagógico. Dicho de otro modo, el enseñante no es el único artesano de su propio éxito, dondo que éste depende de los factores que operan em el campo em cuestión (Ada Abraham, 1987, p: 31).

³² Para Perrenoud (200, p: 22) o “fracasso escolar só acontece no âmbito de uma instituição particular, que tem o *poder* de julgar, de classificar e de *declarar* um aluno em fracasso. Esse julgamento é *constitutivo* do fracasso escolar: é a escola que avalia seus alunos e conclui, de modo *unilateral*, que alguns fracassam”.

³³ A idéia de Ensino Tradicional vai ao encontro da concepção de Educação Bancária de Freire (1968, p: 67), em que “o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber” ou seja, “quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem dócilmente “encher”, tanto melhores educandos serão”. “Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (p: 66).

Fiquei decepcionada porque quando elaborei a prova, o objetivo era não cobrar “decoreba”, mas sim assuntos que parecessem ser mais interessantes. E todo o conteúdo que caiu na prova tinha sido revisado na última aula (Alemoa, Diário da Prática Pedagógica; Maio de 2007).

Saber trabalhar com essa questão é uma exigência do nosso ofício, nos tempos atuais. Freire (1997, p: 79) nos diz que é preciso termos a certeza “de que é possível mudar, de que é preciso mudar” e, essa mudança implica, ao meu ver, paciência, posicionamento em relação às situações que acontecem no cotidiano escolar e comprometimento com a profissão que escolhemos.

6 PALAVRAS FINAS SOBRE UMA EXPRIÊNCIA...

*Medo da despedida e vontade de outras "...partidas". De certeza, era só incerteza da história que se construía. Perdi-me no meio de múltiplos sentimentos que apareceram sem esperar, me fizeram para e que me redescobriram ao viver outras emoções. E, assim, me enroscando aos outros que descobri as respostas para as perguntas que fazia.
(Joana Elisa Röwer, 2006).*

O Estágio Curricular Supervisionado consiste, a meu ver, em um espaço formativo privilegiado para o estabelecimento de relações entre teoria e prática que tem sentido quando entrelaçada aos diferentes componentes curriculares. Por isso, acredito que o ECS deveria ser um elemento articulador entre as disciplinas e um elo de ligação entre ensino e aprendizagem, fundamentando-se nas relações de trabalho, estudo e profissão.

Dessa forma, é necessário conceber o Estágio Curricular Supervisionado como um espaço de formação em que a aprendizagem da docência é marcada pela constante aproximação do futuro professor com a realidade escolar, pela oportunidade de afirmar ou não a escolha profissional e por um intenso processo de reflexão sobre a prática educativa.

É importante criar, já na Formação Inicial, ambientes de análise da prática, de partilha de conhecimentos, sugestões, atividades e de reflexão sobre as práticas escolares, partindo das experiências docentes dos acadêmicos. Pois, através desses ambientes os estagiários podem refletir sobre suas vivências no cotidiano escolar e encontrar alternativas para dilemas e enfrentamentos.

O Estágio desenvolvido a partir da proposta Acompanhamento da Prática Pedagógica constitui-se em um rico campo a ser investigado, dentro do qual pôde-se discutir e refletir sob as crenças e concepções que os estagiários tem a respeito do ECS.

Ainda hoje, percebemos que a concepção de que o Estágio Curricular Supervisionado é um momento de treinamento onde os conhecimentos teóricos apreendidos durante a formação inicial são colocados em prática está cristalizada nas narrativas dos estagiários.

Pensar o estágio como uma prática ou treinamento é uma visão trivial,

baseada em nossas experiências como alunos e em nossas concepções e representações a respeito do que significa ser professor e de como acontece o processo ensino e aprendizagem. Acredito que tal visão decorre dos modelos de formação que se perpetuaram e ainda se fazem hegemônicos em nosso sistema educacional.

Outra concepção que permeia as narrativas de Alemoa, Alex e Arthur é o desejo de serem “olhados”, acompanhados de perto, indagados constantemente sobre o andamento de seus trabalhos. Nesse contexto, percebi o quão importante é a figura de Sofia – Orientadora do Estágio – pois acompanhei seu trabalho e tinha autorização para tomar algumas decisões quando ela se fazia ausente. Entretanto, sentia que meu apoio e minhas atitudes não eram suficientes para deixá-los tranquilos, sendo necessário problematizar essa situação e instigar os estagiários a agirem de forma mais autônoma e segura. Assim o espaço de orientação de estágio, realizado a partir da proposta “Acompanhamento da Prática Pedagógica” tem peculiaridades que vão de encontro às práticas cristalizadas de supervisão – inspeção.

Por fim, há o desejo dos estagiários de serem visto também pelo professor regente, de compartilhar com ele seus planejamentos, suas dúvidas, angústias e propostas. Entretanto, percebemos que as instituições escolares e seus atores ainda não se assumiram como responsáveis pela formação dos licenciandos. Dessa forma, penso que a escola e o professor que recebem os estagiários em suas turmas precisam repensar e redefinir seus papéis frente aos licenciandos estagiários, promovendo, assim, uma formação mais integral destes.

Ao mesmo tempo, esse ECS nos fez (re)pensar sobre o “modelo” de profissional com o qual pretendemos contribuir para formar, sobre as concepções e crenças que alimentamos ou ajudamos a desconstruir e sobre o papel social que exercemos nesse espaço de aprendizagem docente.

Ao assumirmos a profissão professor, estamos nos comprometendo com o outro. O outro aluno, o outro colega, o outro a servente da escola, ou o outro estagiário. E por estar lidando com o “outro”, por vezes diferente ou semelhante a nós que devemos nos conscientizar da interferência de nossos atos nas suas vidas. Com isso, percebi o quão imensa é a nossa responsabilidade no exercício da docência.

Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1995, p: 47).

Assim, posso afirmar que, a partir do convívio com Alemoa, Alex, Arthur, Sofia e demais participantes dessa experiência, aprendi, entre outras coisas, a enxergar os estudantes como sujeitos capazes de (re)conhecer e intervir em suas realidades. Aprendi que a paciência e a compreensão são virtudes necessárias ao nosso ofício e que exigir do outro comprometimento com seus fazeres e decisões é indispensável para sua educação.

A compreensão que Alemoa demonstrava ter a respeito da “inconclusão do ser humano” impulsionou-me na busca por novos saberes e novas possibilidades para a realização do trabalho docente. Com Alex, percebi o quão invasivo é o sistema escolar – com sua lógica conteudista, normativas, horários fixos, espaços delimitados, cultura do erro, do acerto, do silêncio – em nosso corpo e, em nosso pensar. Já Arthur ajudou-me a ser mais tolerante, revitalizando idéia de que *“aprendo com o diferente”*.

Sofia, há muito tempo (re)aprende com seus estagiários, auxiliando-os no entendimento da palavra autonomia e das implicações que se tem quando nos constituímos, cotidianamente em pessoas autônomas.

Nessa *“longa viagem”* – experiência de acompanhar o ECS a partir da proposta de Acompanhamento – foi me *enroscando aos outros* – Alemoa, Alex, Arthur e Sofia – *que descobri as respostas para as perguntas que fazia* e que, surgiram outros questionamentos que agora inquietam meu pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, Ada. **El mundo interior de los enseñantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.

ANTUNES, H. S.; STIVANIN, N. F. Estágio Supervisionado e suas significações sociais: uma perspectiva a partir da formação inicial do Curso de Pedagogia – CE/UFSM. In: **Interação Universidade-Escola na formação de professores. IV ANPESul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria, junho de 2006.

ARENHARDT, Simone. **Gestão de Estágios Curriculares Supervisionados em diferentes instâncias**. Monografia (Especialização em Gestão Educacional). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

ÁVILA, Ivany Souza (Org). **Escola e Sala de aula**. Mitos e Ritos – um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de Professores**. São Paulo: Avercamp Editora, 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOSSA, Nadia A. **A escola ideal e o ideal de escola: análise histórica-filosófica da instituição escolar**, 2005. Artigo retirado do site www.psicologia.com.pt, consultado dia 01/03/2008, às 10hs.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**. Uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 01/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de Professores de Educação Básica em nível superior.

BURIOLOLA, Marta A. Feiten. **O estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, 25-06-06, nº 39/2.

CHIZZOTII, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY. M. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação contemporânea no Brasil: escolarização, comunicação e anarquia**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais/Política). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

COTRIN, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**. 4ª ed., São Paulo: Saraiva, 1991.

DESLANDES, Sueli Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 115, março/2002.

FAZENDA, Ivani Maria Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: Piconez, S. C. B. (Coord.); Fazenda, I. C. F. [et al]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** – O nascimento da prisão. 30ª ed. RJ: Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Paulo Freire - Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

_____. **A importância do ato de ler** - Três artigos que se completam. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1983 (Coleção Polêmicas do nosso tempo – nº 04).

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 6ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREITAS, Deisi Sangoi et al. **Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: Enfrentando Desafios Formativos**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, PPGE, 2005.

FREITAS, D. S.; GOULART, S. F. Unidades Didáticas Interdisciplinares:

possibilidades e desafios. In: **V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Anais do V ENPEC, 2005.

FREITAS, D. S. et all. O Estágio Supervisionado Como Espaço de Investigação e Construção de Saberes. In: **IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária - Aprendizagem no Ensino Superior: desenvolvimento profissional do docente e o desempenho dos alunos**. Anais do IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária - Aprendizagem no Ensino Superior, 2006.

FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. Diário da Prática Pedagógica e a Construção da Reflexividade do Profissional Professor. In: Freitas, D. S.; Giordani, E. M.; Corrêa, G. C. (Orgs). **Ações Educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

FREITAS, D. S.; GOULART, S. F. Formação Inicial de Professores: um desenho de Acompanhamento. In: **V Seminário Nacional de Pedagogia Universitária – Trajetórias de Formação de Educação Superior: perspectivas teórico-metodológicas**. Anais do V Seminário Nacional de Pedagogia Universitária - Trajetórias de Formação de Educação Superior, 2007.

FREITAS, Deisi Sangoi. Formação Inicial de Professores: um desenho de Acompanhamento. **Apresentação Oral no V Seminário Nacional de Pedagogia Universitária - Trajetórias de Formação de Educação Superior**, 2007.

GADOTTI. Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Ed). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOULART, Sheila Fagundes. **Proposta Final de Estágio**. Santa Maria: A autora, 2004.

_____. **A prática reflexiva do professor frente a uma abordagem metodológica alternativa**. Ante Projeto, Santa Maria: A autora, 2005.

_____. **Relatório da Disciplina APG 303 – Docência Orientada I**. Santa Maria: A autora, 2006.

_____. **Diário de Campo**. Santa Maria: Autora, 2006-2007.

ISAIA, S; BOLZAN, D. V. P. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? In: **Revista Educação**. Santa Maria, CE/UFSM. V. 29, nº 2, 2004 (Dossiê: Formação de Professores e Profissionalização Docente).

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Tecnologias do Eu e educação. In: Silva, T. T. da (Org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan-Abr, nº 19, 2002b.

LEITE, Y. U. F. O lugar das práticas pedagógicas na formação os professores. In: SILVA, A. M. M; MACEDO, F. M. T.; MELO, M. M. O.; BARBOSA, M. L. F. F. (Org). **Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador**: repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino. 1ª ed. Recife: XIII ENDIPE, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento brasileiro? In: Pimenta, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena e colaboradores. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de O. C. **Aprendiz da prática docente**: a Didática no exercício do magistério. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIVOSKI, Lisandra Almeida; CHAVES, Taniamara; WINCH, Paula Gaida; DUTRA, Edna Falcão. Desenvolvimento dos estágios curriculares nos curso de licenciatura da URI. In: **Mesa redonda – Interação Universidade-Escola na formação de professores. IV ANPESul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Santa Maria, junho de 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lourenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 18 ed., São Paulo: Nacional, 1990.

MACHADO, Roberto Luiz. A questão curricular: desafios e intermediações. In: FREITAS, Deisi Sangoi et al. **Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: Enfrentando Desafios Formativos**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, PPGE, 2005.

MÁRQUEZ. G. G. **Viver para contar**. Tradução: Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, M. G.N. Analisando a função Social da Escola: a inserção do pedagogo na vida escolar durante o primeiro ano de curso. In: SILVA, A. M. M.; MACEDO, F. M. T.; MELO, M. M. O.; BARBOSA, M. L. F. F. (Org). **Políticas Educacionais, Tecnologias e Formação do Educador: repercussões sobre a Didática e as Práticas de Ensino**. 1ª ed. Recife: XIII ENDIPE, 2006.

MOLINA NETO. V. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). In: **Movimento**. Porto Alegre, V. 12, nº. 2, maio/agosto, 2006.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, V. 1, nº 3, 2º semestre/2006.

OLIVEIRA, M.; LAMPERT, J. O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das Artes Visuais. In: Freitas, D. S.; Giordani, E. M.; Corrêa, G. C. (Orgs.). **Ações Educativas e Estágios Curriculares Supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Implicar-se... implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação/formação. In: SOUZA, C. de S. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre:

EDIPUCRS, 2006.

PANIZ, Catiane Mazocco. **Diário da Prática Pedagógica e a Construção da Reflexividade na Formação Inicial de professores de Ciências Biológicas da UFSM**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, dez 1999. p. 109-125. Disponível:<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos>.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. In: PICONEZ, S. C. B.; FAZENDA, I. C. F. et al (Coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2ª ed., Campinas: Papyrus, 1994.

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

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo: Lúmen, 1996.

RÖWER, Joana Elisa. ... **era uma vez**: quem diz como essa história começa? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006

STIVANIN, Neridiana Fábia. **Estágio Curricular**: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o Curso de Pedagogia/CE/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

VALLE, Lílian do. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, V. M. (Org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. Maquinaria escolar. In: **Teoria e Educação – Dossiê História de Educação**. Porto Alegre, 1992.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão. In: FREITAS, Deisi Sangoi et al. **Caderno do II Seminário sobre Estágios Curriculares Supervisionados: Enfrentando Desafios Formativos**. Santa

Maria: UFSM, Centro de Educação, PPGE, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista semi-estruturada

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1. O que você entende por Estágio Curricular Supervisionado?
2. Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado na sua formação?
3. Quem você acredita ser responsável pela sua formação? De que maneira?
4. Durante o desenvolvimento do seu Estágio, o que você esperava da escola? Da professora regente? E da supervisora de estágio?
5. Quais as tuas expectativas em relação ao Estágio Curricular Supervisionado?

JOGO “BATE E VOLTA”:

- Estágio:
- “Fulana de Tal” antes do estágio:
- Professora regente:
- Professora supervisora:
- “Fulana de Tal” depois do estágio:

Apêndice B – Convite para a participação na pesquisa

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

Prezado Estagiário

Venho convidá-lo a participar da minha Pesquisa de Mestrado, intitulada “Estágio Curricular Supervisionado: Que espaço é esse? Representações dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSM”. Na pesquisa, procurarei refletir sobre as crenças e concepções que temos sobre o Estágio Curricular Supervisionado enquanto estagiários. É imperativo dizer que sua identidade será mantida em sigilo e que você poderá escolher um pseudônimo.

Para qualquer dúvida e esclarecimentos, meus telefones para contato são (55) 3026-1255 e 9997-6705.

Desde já agradeço

Sheila Fagundes Goulart
Mestranda PPGE/UFSM

Apêndice C – Carta de Cessão

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

Carta de Cessão

Eu, _____, aluno do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria, matrícula _____, portador da Carteira de Identidade nº _____ e do CPF nº _____ declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia vinte e cinco de abril de dois mil e sete (25/04/2007), para a aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação SHEILA FAGUNDES GOULART para ser utilizada - em sua Pesquisa de Mestrado - integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, autorizando a sua audição, transcrição e usos das citações. Da mesma forma, cedo os direitos das gravações realizadas durante o Acompanhamento da Prática Pedagógica, bem como da utilização dos Relatórios Finais de Estágio.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente que terá minha assinatura.

Assinatura

Pseudônimo

Santa Maria, ____ de ____ de 2007.

ANEXOS

Anexo A – Carta entregue aos professores

INFORMAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO

Caro Colega

Primeiramente, muito obrigado por considerar a possibilidade de receber estagiários da UFSM. Para subsidiar a tomada de decisões por da Escola, procurarei elaborar esta listagem de informações sobre o Estágio ora solicitado. A intenção é que estas informações sejam tomadas como um ponto de referência, sem, no entanto, cercear o bom andamento das atividades da Escola. Assim, cabe ressaltar que, ao assumir o compromisso de Estágio, nosso(a) aluno(a) assume um compromisso com sua Escola, seu projeto político-pedagógico e com todas as normativas que dele decorrem.

Sistematicamente, as informações são as seguintes:

1. O Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Biológicas pressupõe o desenvolvimento de uma carga horária total de 90 horas-aula por semestre, durante 4 semestres. A intenção é que o professor em formação passe de uma condição de observador e monitor das atividades de um profissional mais experiente para uma em que possa assumir na plenitude as atribuições de um professor de Biologia. Isso implica que o foco para os estágios seja muito mais um espaço de aproximação e vivência do que propriamente de docência, embora isso não esteja proscrito ou vetado. Cabe, como várias outras questões, usar o bom senso.
2. Dentre as atividades que compõem a carga horária de Estágio podem ser incluídos: planejamento, pesquisa, orientação, regência, atendimento a alunos, pais e profissionais da Escola, participação em reuniões e/ou atividades da Escola, desenvolvimento de projetos, avaliação, organização e sistematização de informações, produção de materiais, enfim, toda e qualquer atividade que caracterize a atuação docente.
3. Em função da carga horária destinada à Biologia nas Escolas, tem –se adotado como parâmetro o desenvolvimento do Estágio ao longo de pelo menos 1 trimestre letivo de regência, respeitando-se aí os limites, os potenciais, as necessidades e as normativas da Escola.
4. O Estágio deve ser acompanhado pelo Professor orientador da UFSM e pelo Professor regente da turma.
5. A forma do acompanhamento deverá ser definida consensualmente entre Escola e Universidade, observando-se as possibilidades e necessidades de ambos os parceiros.
6. Todas as atividades desenvolvidas pelo(a) estagiário(a) devem ser previamente submetidas ao Professor Tutor da Escola, na forma e periodicidade definida entre ambas.
7. É competência privativa do Tutor e/ou da equipe diretiva da Escola autorizar o desenvolvimento de atividades por parte do estagiário(a).
8. Previamente à realização do Estágio de regência, propriamente dito, deverá ser realizado um período de ambientação, normalmente caracterizado por atividades de observação, investigação e planejamento, que resultará na formulação e submissão de um plano de trabalho a ser apreciado, avaliado e aprovado pela Escola.
9. Ao ser aceito(a) pela Escola, o(a) estagiário(a) assume solidariamente todos os compromissos com o projeto Político-Pedagógico, com o Regimento, com as normativas e as políticas da Escola.
10. O processo de avaliação do Estágio é realizado paritariamente pelo(a) estagiário(a), pelo Professor Tutor e pelo Professor orientador da UFSM.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Departamento de Metodologia do Ensino
Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas

Colega

Inicialmente, agradecemos por você ter disponibilizado um espaço a fim de que nosso(a) aluno(a) realizasse seu contato com a escola. Você deve lembrar o quanto este momento foi importante para sua formação profissional e o quanto à participação da escola é significativa neste instante de formação do futuro professor. Por acreditamos que seu auxílio, enquanto profissional experiente, muito contribuirá na formação de nossos alunos, solicitamos que você avalie o desempenho do aluno estagiário que está sob sua responsabilidade. Sugerimos alguns critérios a serem analisados na elaboração desta avaliação, mas você tem liberdade para propor outros que não estejam contemplados em nossa lista, de modo que seu parecer torne-se o mais completo possível.

Os critérios são os seguintes:

1. Domínio do conhecimento na área específica de atuação:

Emprega conceitos básicos;
Sabe utilizar a terminologia específica;
Determina o que é essencial dentro de um conteúdo;
Utiliza diferentes estratégias/atividades no desenvolvimento de suas aulas;
Mantém coerência entre teoria e prática;
Relaciona os conteúdos com o dia-a-dia;
Apresenta conceitos com clareza e segurança;
Apresenta os conteúdos numa seqüência lógica.

2. Planejamento de situação de ensino:

Planeja, antecipadamente, as situações de ensino;
Relaciona o planejamento com o nível dos estudantes e/ou contexto do trabalho;
Ajusta o planejamento com o tempo disponível para execução;
Apresenta capacidade de decisão frente a novas situações;
Cria novas situações ou situações alternativas no desenvolvimento do trabalho;
Utiliza os recursos disponíveis próximos da realidade da escola ou dos estudantes.

3. Comunicação

Apresenta habilidade de comunicar-se escrita e/ou oralmente;
Comunica-se com clareza; apresenta as idéias de forma objetiva e organizada;
Questiona, esclarece dúvidas, busca a participação de todos;

4. Compromisso

Apresenta senso de responsabilidade com suas tarefas;
Assume o estágio com profissionalismo;
Participa das atividades relacionadas com o trabalho profissional, quando solicitado pela escola;

É pontual em suas tarefas;
Apresenta iniciativa;
Integra-se aos sistemas da escola;
Informa-se dos critérios e normas de funcionamento da escola.

Se for possível entregue seu parecer por escrito, explicitando aspectos onde o aluno estagiário, na sua opinião, deve melhorar para otimizar seu desempenho. Transforme, posteriormente, estes aspectos em uma nota final de zero a dez. Esclarecemos que sua nota será utilizada na composição da média final dos alunos estagiários. Se você desejar informações quanto aos processos avaliativos ou de orientação do estagiário basta entrar em contato conosco.

Novamente agradecemos e nos colocamos a disposição,
Cordialmente

Anexo B – Ata de Encontro da Orientação

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
CE – Centro de Educação
MEN – Departamento de Metodologia do Ensino
MEM 1114 – Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas I

Aluno(a): _____

ATA DE ENCONTRO DE ORIENTAÇÃO

MEN 1114 Dia da semana: _____ Data: _____
Horário de início: _____ Horário de término: _____

Pauta do Encontro:

Resumo do Encontro:

Observações Adicionais:

Assinatura do(a) aluno(a): _____

Anexo C – Roteiro para elaboração do Diário da Prática Pedagógica

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

Sugestão de registro no Diário da Prática Pedagógica (DPP)

1. Situação Problema: Situação que aconteceu na sala de aula, na escola e que você considera uma situação problemática, como por exemplo: dificuldade de aprendizagem dos alunos, bagunças na sala, dificuldade em realizar alguma atividade, etc.
2. Como resolveu (reflexão na ação): como você resolveu a situação problemática, o que fez, de que forma agiu.
3. Análise da situação (reflexão sobre a ação): reflexão posterior, é a reflexão sobre o que você fez para resolver a situação problemática, se você acha que deveria ter resolvido de outra forma ou não, que poderia ter funcionado melhor, o que você faria se acontecesse novamente, etc.