

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA

**RACIONALIDADE E TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ESTÁGIOS
CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UFC: O QUE
ACONTECE NA PRÁTICA?**

FORTALEZA/2008

VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA

**RACIONALIDADE E TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ESTÁGIOS
CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UFC: O QUE
ACONTECE NA PRÁTICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira Contemporânea da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção de título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jacques Therrien

FORTALEZA/2008

VINÍCIOS ROCHA DE SOUZA

RACIONALIDADE E TRABALHO PEDAGÓGICO NOS ESTÁGIOS CURRICULARES EM CURSOS DE LICENCIATURA DA UFC: O QUE ACONTECE NA PRÁTICA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Contemporânea da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção de título de mestre.

Aprovado em / /

Prof. Dr. Jacques Therrien
(Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Ângela Terezinha de Souza
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedicado à

**Prof. Dr. Werner Markert
(in memorium),**

Pela amizade, sabedoria, orientação e respeito.

Evaldo de Souza Alencar,

Meu irmão na vida e na morte que me ajudou a levantar e prosseguir.

Ana Maria Iorio Dias,

Pela compreensão, ensinamentos e sustento emocional.

**Maria Goreth
(minha mãe)**

Por tudo que passamos juntos.

AGRADECIMENTOS

A todas as energias da natureza que se materializam em Deuses e Divindades;

Ao meu pai Aluisio Rocha de Souza, que me nutre de apoio e incentivo ao longo da minha caminhada em busca de aperfeiçoamento humano/espiritual. Ser humano mais inteligente e iluminado que conheci.

Ao meu pai Luiz Rocha de Souza, pelos bons momentos.

Ao prof. Dr. Jacques Therrien, pela amizade, apoio, orientação, incentivo, exemplo, confiança e tempo dedicado a mim.

Aos integrantes do grupo Saber e Prática Social do Educador. À profa. Dra. Ângela Souza, pelo carinho, amizade, respeito e ensinamentos. Às professoras doutoras Adriana Campani e Dalva de Oliveira, pelas reflexões coletivas. Às eternas bolsistas: Ludmila Freire, Juliana Parente, Lara Söldon, Talita, Aline e Goretti Herculano, pelo apoio, amizade e incentivo.

Aos amigos e companheiros intelectuais, Ana Carmita, Joyce Carneiro, Isabel Said, Vera Fick, Maria Neyara, Eleomar Rodrigues, Patrícia, Maira Mamede e Silvina Mônica, com quem compartilhei momentos de alegria, amizade, reflexão, coerência educacional e crescimento humano.

Aos professores Luis Botelho, Paulo Barguil, Ercilia Maria, fundamentais na minha formação acadêmica e humana.

A todos e todas, integrantes do grupo FELA.

Aos sujeitos que deram suas contribuições como participantes da pesquisa.

A todos os meus amigos e familiares que sempre me apoiaram.

À Gina Meyre pelo apoio e amizade.

À CAPES, pelo apoio sem o qual esse estudo não seria possível.

Eu que não me lembrara de dizer que sem o medo...

Havia o mundo.

Clarice Lispector

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo geral compreender as razões que dão sustentabilidade ao trabalho pedagógico realizado por professores/as da Universidade e das escolas junto a estudantes-estagiários durante as disciplinas de estágio curricular em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará - UFC. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. No total foram pesquisados dois Centros de formação de professores: O Centro de Humanidades e o Centro de Ciências, considerando como espaço de pesquisa os cursos de Letras e de Geografia. Os sujeitos da pesquisas foram quatro professores universitários (dois de cada um dos cursos mencionados), quatro estudantes de graduação matriculados na disciplina de estágio (dois de cada um dos cursos mencionados), e dois professores de escolas públicas do município de Fortaleza. Foi utilizado como instrumento de coleta da pesquisa a análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas. As constatações desse estudo nos levaram a concluir que a análise do trabalho pedagógico, a partir dos seus interlocutores (professores e estudantes), aponta para a constatação de que o trabalho desenvolvido pelos atores da pesquisa em estágio pauta-se por intencionalidades estruturadas num saber de experiência, situado nos limites de uma leitura interpretativa da compreensão de mundo pessoal e profissional dos envolvidos, não havendo uma unidade ampla de pensamento por cursos ou categorias profissionais (professores) ou estagiários. Os saberes de formação e as concepções pré-estabelecidas (principalmente as teóricas) dos envolvidos no trabalho com o cotidiano educativo vão se reestruturando no processo de interação e originando novas práticas quase sempre situadas num entendimento ou juízo de valor acerca da melhor ação. Considera-se por um lado a emergência de uma razão comunicativa, alicerçada no predomínio de uma ação pautada no entendimento e em fins coletivos; e, em contrapartida, situações em que a racionalidade utilizada é a instrumental, por meio da qual nossos personagens representam o mundo exclusivamente em função de sua visão pessoal e de forma monológica.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico, estágio, docência, racionalidade.

ABSTRACT

The general objective of this work was to comprehend the reasons that sustain the pedagogical work carried out by university professors and school teachers along with students-interns during the internship disciplines of the bachelor degrees at the Federal University of Ceará (UFC). In order to accomplish this goal, an exploratory and qualitative research was made, in the variety "**studies of case**". In total, two centers of teacher's formation were researched: the Humanities Center and the Sciences Center, considering the courses of Geography and Letters as the specific research areas. The subjects of this research were four university professors (two from each of the mentioned courses), four graduate students registered in the internship discipline (two from each of the mentioned courses) and two teachers of public schools in the city of Fortaleza. As instrument to perform the research, it was used the analysis of documents and semi-structured interviews. The observations in this inquiry led us to conclude that the analysis of the pedagogical work, starting from its speakers (teachers and students), shows us that the work developed by the actors of this research in internships is regulated by intentions structured in a knowledge of experience. This knowledge is placed in the limits of an interpretative reading of the personal and professional worlds of the people involved, and there is not a broad and united line of thought in the courses or professional categories (teachers) or interns. The knowledge of formation and the pre-established conceptions - especially the theoretic ones - of the involved in the work with the educational quotidian get restructured in the process of interaction. This gives origin to new practices that are usually placed on an understanding or value judgment about the best action. On the one hand, it is considered the emergence of a communicative reason, based on the predominance of an action ruled on the understanding and collective ends; and on the other hand, it is also taken into account the situations where the used rationality is the instrumental one, through which our characters represent the world exclusively in the function of their personal point of view and on a monologic way.

Key words: Pedagogical work, internship, teaching, rationality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 APORTES TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO	20
1.1 RACIONALIDADE, RACIONALIDADE CONTEMPORÂNEA E TRABALHO PEDAGÓGICO.....	20
1.1.1 <i>Racionalidade</i>	20
1.1.2 <i>Racionalidade Contemporânea e Trabalho Pedagógico</i>	26
1.2 LEGISLAÇÃO NACIONAL E A POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR NA UFC	30
1.2.1 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO NACIONAL	30
1.3 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA E A POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR NA UFC.....	33
1.3.1 <i>Legislação específica</i>	33
1.3.2 <i>A política de Estágio na UFC</i>	36
1.3.3 <i>O Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Letras: O Que Diz O Projeto Político-Pedagógico – PPP</i>	37
1.3.4 <i>O Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia: O que diz o Projeto Político-Pedagógico – PPP</i>	38
2 OBJETIVOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	42
2.1 ESPAÇOS E ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE PESQUISA	43
3 O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	47
3.1 NO “CASO” O CURSO DE LETRAS.....	47
3.1.1 <i>As razões de ser dos iniciantes (estagiária Ártemis)</i>	47
➤ A preparação na Universidade	48
○ <i>Caminhos e Descaminhos na relação com o orientador</i>	48
➤ A vida na escola (sala de aula)	52
○ <i>Trabalho solitário e Autonomia Docente</i>	52
○ <i>O campo de estágio: choque com a realidade em contexto escolar</i>	54
○ <i>Gestão da sala de aula</i>	56
○ <i>O não saber agir e o excesso: o estudante violento e os desinteressados</i>	59
➤ Daquilo que fica... O aprendizado	61
○ <i>O aprender na prática a especificidade das ações de ensino</i>	61
3.1.2 <i>As razões de ser dos iniciantes (estagiária Pandora)</i>	62
➤ A preparação na Universidade	63
○ <i>Uma parceria em construção: Supervisora de Estágio e estagiária</i>	63
➤ A vida na escola (sala de aula)	67
○ <i>Frequêntando a escola: conhecendo o professor titular da sala de aula</i>	67
○ <i>O trabalho pedagógico com os conteúdos escolares</i>	70
➤ Daquilo que fica... O aprendizado	74
○ <i>A construção de seqüências didáticas</i>	74
3.1.3 <i>As razões de ser dos profissionais da universidade - Adônis</i>	75
➤ A aprendizagem da Docência em Supervisão de Estágio	75
○ <i>Um bacharel aprendendo na prática</i>	75
➤ A condução da disciplina (opções didático-metodológicas)	77
○ <i>A teoria determina a prática</i>	77
➤ Daquilo que fica... (O aprendizado e aperfeiçoamento da prática)	81
○ <i>A Universidade resgatará a escola</i>	81
3.1.4 <i>As razões de ser dos profissionais da universidade - Semile</i>	81
➤ A aprendizagem da docência em Supervisão de Estágio	82
○ <i>A aprendizagem por meio do desenvolvimento de uma competência comunicativa e relacional</i>	82
➤ A condução da disciplina (opções didático-metodológicas)	85

○	<i>A parceria com o profissional da Escola e o trabalho pedagógico realizado na Universidade e Escola.....</i>	85
○	<i>A relação entre o trabalho pedagógico realizado na Universidade e Escola</i>	90
➤	Daquilo que fica... (O aprendizado e aperfeiçoamento da prática).....	91
○	<i>O diálogo como um contínuo aprendizado.....</i>	91
3.1.5	As razões de ser dos profissionais da escola – Apolo.....	93
➤	As implicações da abertura para a Universidade (ganhos e deméritos).....	94
○	<i>Disciplina de Estágio: Razão política... Condução autoritária</i>	94
➤	A gestão da disciplina (o papel do professor da escola).....	95
○	<i>Supervalorização da prática em detrimento da teoria e individualidade na ação.</i>	95
➤	Daquilo que fica... (resultados da experiência).....	98
○	<i>O deslocamento da condição de professor à de aprendiz.....</i>	98
3.2	NO “CASO” O CURSO DE GEOGRAFIA	98
3.2.1	As razões de ser dos iniciantes (estagiário Hermes).....	98
➤	A preparação na Universidade.....	99
○	<i>De bacharel a licenciado: a docência como oportunidade de trabalho.....</i>	99
➤	A vida na escola.....	103
○	<i>Aprendendo a conhecer e a reconhecer a escola como ambiente de trabalho.....</i>	103
○	<i>O contato com o público.....</i>	103
○	<i>A sala de aula compartilhada</i>	106
○	<i>A regência motivacional.....</i>	108
➤	Daquilo que fica... O aprendizado.....	110
○	<i>A docência como nova profissão</i>	110
3.2.2	As razões de ser dos iniciantes (estagiária Atena).....	111
➤	A preparação na Universidade.....	111
○	<i>Da opção pela iniciativa privada ao interesse pela educação pública.....</i>	111
➤	A vida nas escolas	114
○	<i>O estágio fora da sala de aula: um espaço para a crítica</i>	114
➤	Daquilo que fica	118
○	<i>Aprendendo a conviver na escola</i>	118
3.2.3	As razões de ser dos profissionais da universidade - Nereida	118
➤	A aprendizagem da docência em Supervisão de Estágio.....	119
○	<i>Aprendizagem por meio da valorização de saberes pedagógicos</i>	119
➤	A condução da disciplina (opções didático-metodológicas)	121
○	<i>O docente de Geografia visto como profissional da educação</i>	121
○	<i>Campo de estágio: um espaço aberto.....</i>	123
➤	Daquilo que fica.....	126
○	<i>O encontro com novas realidades de ensino em Fortaleza.....</i>	126
3.2.4	As razões de ser dos profissionais da universidade - Nereu	126
➤	A aprendizagem da docência em Supervisão de Estágio.....	127
○	<i>A pesquisa como espaço formativo.....</i>	127
➤	A condução da disciplina (opções didático-metodológicas)	128
○	<i>Legitimando o estágio também fora da sala de aula.....</i>	128
➤	Daquilo que fica	132
○	<i>O conhecimento regional do ensino</i>	132
3.3.4	As razões de ser dos profissionais da escola - Teia.....	133
➤	As implicações da abertura para a Universidade (ganhos e deméritos).....	133
○	<i>A experiência de estágio como formação continuada.....</i>	133
➤	A gestão da disciplina (o papel do professor da escola).....	135
○	<i>Ensinar o domínio de sala de aula pelo bom ‘exemplo’</i>	135
➤	Daquilo que fica... O aprendizado.	138
○	<i>Uma aprendizagem para um novo futuro profissional.....</i>	138
	CONCLUSÕES	140
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
	ANEXO	150

INTRODUÇÃO

A preocupação com a problemática dos estágios foi-se construindo logo após minha entrada no Curso de Pedagogia, a partir do segundo semestre, quando do meu ingresso no Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire. Essa temática sempre foi motivo de inquietação do conjunto dos estudantes nos momentos de organização de grupos de estudos, assembléias e encontros promovidos pela direção representativa dos estudantes.

Naquela época, as principais questões debatidas giravam em torno da desvalorização da prática na graduação em meio a estágios que se realizavam na fase terminal dos cursos; dos saberes que dizem respeito à ação pedagógica dos professores; da adequação do trabalho pedagógico e da pesquisa Universitária à realidade das escolas; e as relações que se estabeleciam entre os atores envolvidos no processo (professores e estudantes da Universidade e das escolas).

Lembro-me do quanto discutíamos no Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire a respeito de certo sentimento de solidariedade, tão carente ao movimento dos profissionais da educação, que implicava na organização de espaços de ação docente que integrasse professores da Universidade e das Escolas. Partíamos do pressuposto de que a integração desses dois segmentos (Universidade-Escola) permitiria um maior fluxo de saberes e a formação de um *habitus* de cooperação e atualização de conhecimentos por parte dos professores. Naquele momento, acreditávamos que a tão sonhada formação continuada aconteceria na medida em que os professores da Universidade estivessem freqüentando as escolas, aptos a aprender a dinâmica da sala de aula da educação básica, enquanto que os seus colaboradores, professores das escolas, aprenderiam um pouco mais a partir do contato com a pesquisa e com os novos saberes produzidos na Academia.

A presença do pensamento de Paulo Freire impregnava de sentidos os nossos desejos de horizontalizar radicalmente a relação Universidade-Escola. Ostentávamos com segurança o desejo de uma *educação como prática de liberdade* através de *uma ação cultural para a liberdade* cujos fins seria o diálogo entre docentes.

[...]o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como caminho pelo qual os homens encontram

seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial" (FREIRE, 1980, p. 82)

Contudo, discutir tais questões nos levava a rever nossas práticas como representantes da vida acadêmica, a fim de perceber como a Institucionalização da prática de formação de professores na Academia acabou por afastar sobremaneira a maior parte dos formadores de formadores do cotidiano das escolas, o que implicava redefinir, também, o real papel que cumpre a Universidade em sua função social na formação de professores. Algumas leituras de Gramsci (1978) demonstravam que a Universidade moderna se consolidou como um espaço de problematização em torno das questões provindas da prática social, a partir da idéia de que era necessário um afastamento intelectual dos pesquisadores para que houvesse a reflexão, sistematização e validação de um saber, dito, de erudição.

Já Marilena Chauí afirmava que a Universidade brasileira ainda defende um projeto de formação pedagógica centrada na educação humanística clássica, alicerçada na separação rigorosa entre a promoção das funções intelectuais e as atividades práticas. Esse projeto corrobora com a “idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão” (CHAUÍ, 2002, p. 05).

A partir dessa forma clássica de pensar a relação entre produção de conhecimento e sociedade, donde os processos de teorização e racionalização¹ da prática se tornaram os fundamentos da técnica e, por conseguinte, da formação profissional, foi que se ocasionou um descompasso entre os conhecimentos formalizados que passaram a ser vistos como automatizados e descolados da prática.

No meu entendimento, essa lógica que separa teoria e prática no limiar do processo de formação profissional foi o que motivou a inserção da prática de estágio em cursos de licenciatura como “fase terminal do curso” através de currículos que designam tão separadamente um momento de aprender sobre a realidade para depois intervir nela.

Há uma parte da educação básica, na qual os conteúdos raramente se relacionam à área específica do processo produtivo para qual o curso se destina. Em

¹ No caso do ensino, por exemplo, era comum a realização, até a década de 1960, de pesquisas em torno da psicologia da educação que alicerçavam métodos legitimados cientificamente e em laboratórios para a intervenção na escola. Essa abordagem científica “dissolvia os problemas sociais-morais em técnicos individuais e atitudes” (CONTRERAS, 2002, p. 62).

seguida, sobrepõem-se a essa formação genérica e desarticulada um conjunto de conteúdos específicos que não necessariamente integram-se a ela e entre si. Ao final, quase que como um acessório, o estágio, onde milagrosamente deverá ocorrer a articulação entre os diversos conteúdos trabalhados de forma segmentada, e prática (KUENZER, 1997, p. 53)

Um pouco mais adiante, por volta do 4º semestre, fui eleito coordenador da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia – EXNEPe, agremiação responsável pela organização do movimento nacional dos estudantes de pedagogia. Dando seqüência ao trabalho desenvolvido no Centro Acadêmico, optei por direcionar a minha participação à condução da executiva dos estudantes, na célula/núcleo responsável pela formação de professores. Àquela época, deparávamo-nos com os problemas relacionados à identidade do pedagogo, ao campo de atuação e ao sentido da prática docente. Se, por um lado acreditava, anteriormente, que a dimensão política desse trabalho parecia caminhar em direção a uma discussão mais conceitual em relação à legislação que orientava a formação de professores, por outro o contato com a literatura especializada, os colegas estudantes gestores da EXNEPe, e os professores da minha e de outras Universidades, mostraram-me que o pano de fundo da discussão em torno da natureza do campo pedagógico eram os saberes dos profissionais de educação e as relações de poder socialmente estabelecidas a partir deles.

Nesse mesmo período, fui convidado a participar como voluntário de algumas reuniões do grupo “Saber e Prática Social do Educador”², onde, um pouco mais tarde, tornei-me bolsista de Iniciação Científica – IC. O grupo de pesquisa tinha uma ampla produção sobre formação de professores, além de literatura nacional/internacional bastante atualizada. A partir daí, iniciei os primeiros estudos dirigidos especificamente à problemática dos saberes de formação profissional e ao papel da epistemologia da prática na constituição da práxis docente.

No grupo de pesquisa aprendi que o exercício cotidiano docente é referendado por uma diversidade de elementos adquiridos ao longo da vida do professor, que vão desde valores culturais e familiares, referentes à leitura de mundo deste, a saberes edificados na sua formação acadêmica e ao longo de sua experiência profissional. O docente é, portanto, um sujeito que

² O grupo “Saber e Prática Social do Educador” era responsável pelo Projeto Integrado de Pesquisa “Experiência e Competência no ensino: um estudo da ação pedagógica na perspectiva da ergonomia do trabalho docente”. A coordenação do grupo era feita pelo prof. Dr. Jacques Therrien. Contávamos, ainda, com a participação efetiva dos professores Dr. Francisco Antônio Loiola e Dr^a. Angela Souza.

detém saberes, mas que, ao mesmo tempo, no exercício da profissão, transforma-os em interação com os estudantes.

Esses saberes que fazem parte do repertório de conhecimentos dos docentes materializam-se em contexto de prática. De fato, é coerente assinalar que os profissionais de ensino são chamados constantemente a encaminhar situações complexas que denotam uma tomada consciente de decisões, referendadas num processo de reflexão-crítica; daí porque é impossível compreender o fenômeno educativo desatrelado de uma compreensão político-existencial da vida.

De modo geral, essa epistemologia centrada na prática assume a tese de que a ação pedagógica docente constitui um lugar autônomo e singular de formação, bem como um espaço fecundo de produção de saberes originados a partir da atividade profissional crítico-reflexiva. Tardif (2002)³ chama de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas. A pesquisa que se realizou nesse período referendava o papel dos saberes de experiência na atualização dos demais saberes da docência e a sua relação com o saber ensinar. Os resultados finais da pesquisa nos levaram a crer que os professores aprendem a ensinar “ensinando”.

Em seguida, já no período final do curso de graduação, como bolsista de Assistência Técnica AT/CNPq, participei do projeto “Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações para a teoria e práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica”. O projeto de pesquisa mencionado pretendeu perceber como as instituições formadoras através de suas concepções, práticas, e projetos pedagógicos, preparavam os futuros professores da educação básica, considerando um modelo de formação, tendo em vista desenvolver um conceito de competência, implicando o desenvolvimento de um profissional transformativo.

³ - No que concerne à formação profissional, a tipologia desenvolvida por Tardif & Lessard (1991) classificam os saberes profissionais dos professores em *saberes disciplinares*, que dizem respeito aos saberes eleitos socio-culturalmente e que o professor deve dominar para ministrar suas aulas (a matemática, a geografia, a física, por exemplo); *saberes curriculares*, que refletem a seleção e organização estrutural dos conteúdos a serem ensinados pelo professor (os programas, as diretrizes etc.); os *saberes de formação profissional (saberes pedagógicos)*, que são saberes apreendidos durante o processo de formação inicial nas faculdades de educação e cursos de licenciatura e dizem respeito às concepções de ensino e aos diferentes campos de saber que colaboram com a pedagogia (ciências sociais, filosofia, psicologia etc.); e o *saber de experiência*, que atua assumindo a tutoria da prática pedagógica, na condição de transformador dos demais saberes.

A compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como princípio formativo pelos integrantes do grupo Saber e Prática social do Educador. Desta feita, reconheci essa temática como intento de pesquisa a partir da interpretação crítica dos trabalhos da professora Selma Garrido Pimenta (1990, 1997). Em seus trabalhos prevalece a conceitualização do estágio alicerçado numa concepção dialética da formação, como ponto mediador da relação teoria e prática, elementos da práxis pedagógica reflexiva.

Segundo ela, a reflexão permite uma melhor apreensão desta mesma prática com vistas à formação de um novo modelo de atuação com fins de transformação social. O estágio configura-se como espaço do currículo de formação reflexivo-crítica nos futuros campos de atuação profissional, onde os estudantes devem fazer a leitura de mundo, o que exige saberes e competências para “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção” (PIMENTA, 2001, p. 76) e de transformação.

A autora, amparada em Vasquez (1977), realiza uma crítica ao processo histórico da divisão social do trabalho a partir do qual a teoria adquiriu certa autonomia em relação à prática. Nesse sentido, à teoria cabe a missão de fornecer ao longo da constatação e esclarecimento da situação onde a prática se desenvolve, elementos e condições de realidade passíveis de validação. “A teoria, com efeito, surge a partir da prática, é elaborada em função da prática, e sua verdade é verificada pela própria prática” (VASQUEZ, 1977, p. 209-243).

E, foi justamente em meio a essas leituras que passei a cursar, como estudante, as disciplinas: Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e Estágio Supervisionado em Didática no Ensino Médio (modalidade normal). Nesse momento, soma-se aos estudos um conjunto de vivências que me permitiram encarnar a discussão conceitual acerca dos estágios, a dimensão da experiência vivida. Lembro-me dos professores das referidas disciplinas na Faculdade “correndo” de um lado para o outro em busca de uma escola que aceitasse os estagiários. Uma vez encontrado o estabelecimento de ensino, recordo-me também do esforço impetrado por meus professores a fim de convencer o coordenador pedagógico a persuadir os professores da escola a nos aceitar em suas salas de aula.

É difícil esquecer o estranhamento de ambos os lados. Os estagiários chocados com os problemas e conflitos de uma turma de alfabetização de adultos de uma escola pública da periferia de Fortaleza; a professora nervosa e inquieta em relação aos diários de campo que escrevíamos acerca de seu trabalho e às perguntas que lhe fazíamos – com muito jeito – quando era possível. Vêm-me com frequência à mente dois questionamentos diários da professora da escola: “- Vocês voltam amanhã? Quando vocês vão assumir a turma?”. Ao contrário, a professora responsável pela disciplina nos recomendava: “- Cuidado com as perguntas que vocês vão fazer... Somos nós que precisamos deles!”. E, alguns de nos (estagiários) pensando: “- Será que não dá para trabalharmos juntos?!”

Entendo como explicação das situações acima citadas que o professor ou estudioso da área de educação quando penetra no universo escolar, carrega consigo certa representatividade de todo o conjunto da comunidade científica do qual a Universidade é moradia. O professor da escola⁴ é normalmente visto, de forma preconceituosa, como um conservador que irá “com certeza” contrariar os esforços pedagógicos científicos de vanguarda feitos pela Instituição Universitária (SACRISTAN, 2002). É por isso que dificilmente lhes perguntamos sobre os motivos de suas ações por suas “razões” de agir; conformamo-nos muito mais com relatórios lidos a quatro paredes na Universidade e sem direito de resposta.

Todavia, essa experiência foi muito importante no sentido de desenvolver ainda mais o meu interesse pela prática docente. Através dela, percebi que aquilo que nos unia – a professora da escola e eu – era o trabalho pedagógico e que as perguntas que insistia em lhe fazer a partir do meu diário de campo visavam desvelar as intencionalidades.

Durante esse mesmo período, com a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, Parecer CNE 09/2001), que preconizavam a prática como instância privilegiada de produção de saberes, emergiu a necessidade de que os cursos de Licenciatura reformulassem os seus Projetos Político-Pedagógicos. Fez-se necessário, além disso, que os próprios professores inseridos neste processo modificassem a maneira de pensar a formação docente, considerando o exercício da prática profissional, já durante a

⁴ - Para Contreras (2002, p. 65), “[...] o resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino, fundamentalmente, é o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários”.

graduação, como ferramenta basilar para a construção de competências e o bom exercício profissional dos egressos que exercerão a docência.

As Diretrizes recomendavam a inclusão de 400 horas de prática como componente curricular, perpassando toda a extensão do curso, bem como de 400 horas de estágio curricular. Determinava, assim, que os estudantes deveriam construir saberes a partir da mediação entre os conteúdos específicos e a realidade da sala de aula desde o início de sua formação na Universidade.

Configurava-se, portanto, um processo de ruptura com a antiga concepção “aplicacionista” presente nos cursos de licenciatura. Tal concepção corroborava para referendar a dicotomia existente entre teoria e prática, tendência essa que defendia a aquisição de conteúdos técnicos e específicos como condição essencial para a formação de um profissional docente competente.

[...] uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente no curso de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, Parecer CNE, 09/2001, p. 23).

Essas reflexões foram aprofundadas pelo meu contato efetivo com a prática na condição de professor substituto (entre os anos de 2004 e 2006) das disciplinas Didática, Ensino de Ciências e Estágio Supervisionado da Faculdade de Educação - FACED e como colaborador da Pró-Reitoria de Graduação da UFC, junto à Comissão de Estágio Curricular.

Nesse período, elaboramos um conjunto de medidas para institucionalizar no cotidiano do trabalho da PROGRAD, ações que viabilizem, no conjunto das licenciaturas, uma reflexão permanente sobre as práticas de Estágio Curricular na Universidade Federal do Ceará. Esse momento histórico nos permitiu elaborar, em conjunto com as demais coordenações de curso, o atual documento que normatiza e dá ordem à Prática de Estágio Supervisionado nos Cursos de Graduação da UFC (Resolução CEPE N° 21, de 14 de julho de 2006)⁵.

A minha principal meta como professor de Estágio era fazer de minha disciplina um espaço de formação/comunicação entre os/as professores/as, tendo como base a ação-produção

⁵ - É importante reconhecer que a resolução somente foi aprovada após a maior parte dos cursos de licenciatura já terem realizado o processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico.

dialógica e compartilhada de conhecimentos sobre prática. O espírito de tal intento era a busca da epistemologia⁶ ideal, de uma racionalidade docente complexa, impregnada de sentido coletivo, uma vez que o espaço pedagógico deveria ser pensado desde seu planejamento até a sua avaliação por um grupo (professor/a da Universidade e da escola e os demais estudantes da disciplina).

Nesse período de experiência docente foram constantes as leituras de Habermas (1997)⁷. Este autor, ao tratar a comunicação como elemento central do processo de socialização da vida humana, fornece-nos argumentos para a construção de um conceito de ação pedagógica que deverá englobar, além da categoria técnico-instrumental, uma dimensão central e coordenativa denominada racionalidade ou ação comunicativa (BOUFLEUR, 2001).

Habermas concebe trabalho e interação como duas dimensões da racionalidade humana que permitem modelos distintos de ação: de um lado, o trabalho que se caracteriza por ser uma ação de tipo instrumental, "que regula o metabolismo da espécie humana com a natureza circundante" (HABERMAS, 1994, p. 45); do outro, a interação que diz respeito a uma ação comunicativa, que determina a relação entre as pessoas em processo de construção sócio-cultural. Portanto, do vínculo existente entre "trabalho e interação depende essencialmente o processo de formação tanto do espírito como da espécie" (Ibidem, p. 47). Trabalho e interação são elos co-determináveis e indissociáveis da racionalidade⁸ e da ação humana, que se complementam na base de sustentação da sociabilidade da vida.

Quando fazemos menção ao trabalho docente, portanto, à ação pedagógica nos mais diversos espaços formativos, estamos nos referindo sempre a um *modus* de agir em relação a 'um outro' no processo formativo, o que implica pensar a docência como uma atividade movida por

⁶ - Bachelard (1993) afirma que a epistemologia deverá interrogar-se sobre as relações susceptíveis de existir entre a ciência e a sociedade, entre as ciências e as diversas instituições científicas ou entre as diversas ciências. O conhecimento passa a ser entendido como um processo ao invés de resultado da compreensão definitiva de um fenômeno. "A tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo" (JAPIASSU, 1986, p. 27).

⁷ - Habermas defende que a racionalização de uma prática na dimensão da interação social significa a extensão de um processo de comunicação. As experiências compartilhadas pelos indivíduos deverão estar voltadas para o entendimento, que se torna o mecanismo de coordenação da ação e base do potencial de emancipação humana.

⁸ - Essas categorias só podem ser pensadas de forma separadas para efeito de compreensão didática.

uma racionalidade reflexiva⁹, com uma dimensão intencional: a leitura de mundo que é uma atividade inerente ao trabalho pedagógico dos professores (THERRIEN & LOIOLA 2003).

O trabalho pedagógico é uma atividade complexa e global. O espaço da ação docente se constitui primordialmente através da interação, - por meio de um constante diálogo pessoal -, do profissional consigo (seus saberes e valores), com os demais estudantes e colegas de profissão, e com as recomendações impetradas pelos Sistemas Educacionais. Para Therrien (2006) o trabalho pedagógico representa uma

[...] práxis social transformadora de um sujeito (educador) em interação situada com outro sujeito (aprendiz), em que a produção de saberes, técnicas, atitudes, valores e de significados em torno dos conteúdos de aprendizagem caracteriza e direciona a comunicação, a dialogicidade e o entendimento entra ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social. (THERRIEN, 2006, p. 8)

A inquietação e o interesse pela prática docente levaram-me a realizar essa investigação, na tentativa de esclarecer um pouco mais as relações que se estabelecem entre os atores envolvidos no processo de fazer estágio em cursos de licenciatura.

Parti da premissa de que os professores da Universidade, da Escola e os estagiários realizam um intenso trabalho pedagógico ao longo da disciplina de Estágio Curricular e de que é possível compreender como se constitui na prática esse trabalho, a partir do desvelamento das intencionalidades que norteiam as razões de atuar desses atores.

Esse trabalho pretendeu compreender, portanto, qual o trabalho pedagógico realizado por professores/as da Universidade, das escolas, e por estudantes-estagiários durante as disciplinas de estágio curricular em cursos de licenciatura da UFC, considerando as razões que fundamentam os discursos que respaldam as suas ações.

⁹ - Um número cada vez maior de pesquisadores na área de educação (NÓVOA, 1986; ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2001) tem centrado seus estudos no paradigma da profissionalização reflexiva, a partir da crítica dos modelos tradicionais de formação de professores. É inegável a contribuição de Donald Schön para a fundamentação de uma nova epistemologia da prática profissional, alicerçada no paradigma da reflexividade. O seu trabalho influencia reformas curriculares em âmbito internacional, bem como serve de referência para o trabalho de professores em todo o mundo. Entretanto, é justamente a partir de sua crítica que construiremos os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçaram a nossa compreensão do que deve ser uma epistemologia da prática realmente reflexiva. Zeichner (1993) consideram que a atividade reflexiva em Schön, quando tratada por ele como “processo solitário”, não evidencia o caráter dialógico que o ato de reflexão exige para a construção de uma prática social de comunicação entre os profissionais de educação.

Acredito que o estudo dialético da racionalidade docente, em consonância com o trabalho pedagógico dos docentes ajudar-nos-á a compreender a epistemologia da prática profissional que se constitui ao longo da disciplina de estágio supervisionado, a partir da compreensão, utilização, re-interpretação e aprendizagem de novos saberes por parte dos próprios profissionais envolvidos nessa experiência.

Para viabilizar e estruturar o conjunto de informações adquiridas ao longo do procedimento de pesquisa, esse trabalho foi sistematizado em três capítulos, cujos temas são decorrentes da seqüência lógica de desenvolvimento da investigação.

O primeiro capítulo, situado após o texto da introdução, apresenta a composição do quadro de referência teórico, histórico e legal que sustentam o horizonte de pesquisa considerando a intrínseca relação entre racionalidade e trabalho pedagógico. Nesse mesmo capítulo, são consideradas as legislações para o Estágio Supervisionado e são apresentados os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura estudados, a saber, Letras e Geografia.

O segundo capítulo apresenta os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados. Essa parte do trabalho diz respeito à incursão do pesquisador pelo estudo de caso em pesquisa do tipo exploratória.

O terceiro capítulo traz a análise da pesquisa considerando o trabalho pedagógico realizado pelos profissionais e estudantes, a partir de suas próprias razões, ou seja, o significado que atribuem às suas intencionalidades e ações pedagógicas durante a gestão da disciplina de estágio. Considera-se aqui a preparação na Universidade, no que diz respeito à maneira como os professores e estudantes estagiários organizam a disciplina; a gestão no que tange à gerência da sala de aula, especificamente para o professor da escola e o estagiário; e a avaliação por parte de todos os participantes, o que implica o aperfeiçoamento e a contínua aprendizagem da prática.

Por fim, apresento as conclusões finais seguidos de anexos e a relação de autores que contribuíram junto às reflexões dessa pesquisa.

1 APORTES TEÓRICOS, HISTÓRICOS E LEGISLAÇÃO

Esse capítulo aborda questões relativas ao desenvolvimento da racionalidade humana, um pressuposto do trabalho pedagógico docente. Inicialmente, tratamos do conceito de racionalidade, a partir de um enfoque histórico e crítico das compreensões do que vem a ser razão. Em seguida, discorremos sobre a racionalidade contemporânea, delineando-a nos limites das compreensões da teoria crítica Habermasiana, considerando as dimensões instrumental e comunicativa da racionalidade, compreendendo a última como cerne do trabalho pedagógico crítico-reflexivo. Por último, apresentamos considerações sobre a história, legislação e a política de Estágio Curricular na UFC, temas que aparecem como pano de fundo da pesquisa e que nos ajudaram a contextualizar e compreender a dinâmica sob a qual se estruturam as atividades dos sujeitos pesquisados.

1.1 RACIONALIDADE, RACIONALIDADE CONTEMPORÂNEA E TRABALHO PEDAGÓGICO

1.1.1 Racionalidade

Diz o Dicionário da Língua Portuguesa Novo Aurélio (1999, p. 1698): “Racionalidade- [Do lat. Tard. *Rationalitate*.] s.f. 1. qualidade de racionável ou racional. 2. v. raciocínio. 3. *filos*. Numa perspectiva dialética, a qualidade socialmente construída, da atividade humana que é adequada às finalidades visadas”.

O termo “racionalidade” designa sempre uma ação relacionada à forma de *atividade humana* (atributo do exercício da razão), com vistas à concretização de um ou mais objetivos, se consideradas as “ditas” *finalidades visadas*. A racionalidade é, portanto, o próprio desencadeamento do processo de pensamento livre (consciência) impetrado pela razão humana.

Nas sociedades ocidentais, o construto *razão* advém das seguintes expressões etimológicas: a palavra latina *ratio* e a palavra grega *logos*. A palavra *logos* surge da verbalização do termo *legein*, que está associado aos verbos “reunir” e “calcular” e *Ratio* (verbo *reor*), que

quer dizer “contar”, “medir”, e “juntar”. É importante perceber que, quando estamos realizando as ações relativas ao ato de reunir ou contar algumas coisas, por exemplo, estamos pensando de forma ordenada e organizada a fim de realizar uma determinada atividade que nos auto-imputamos ou que nos é solicitada por outrem. Dessa forma, em sua essência, a palavra “razão” representa a expressão do intelecto humano que se exprime corretamente e que também organiza ou modifica a realidade em função de determinados pontos de vista.

Por toda a história da humanidade, a Filosofia como um todo e seus maiores interlocutores – os filósofos – têm se debruçado sobre a temática da razão e seus desdobramentos no processo de formação do ser humano. Os pré-socráticos, os filósofos do período clássico (ênfase em Aristóteles), os pós-socráticos (os estóicos, principalmente Sêneca), e alguns filósofos da Idade-Média, que, mesmo atribuindo à razão um valor subordinado à fé, como Thomás de Aquino, por exemplo, contribuíram bastante para a reflexão sistemática e o acúmulo de saberes acerca da razão e da racionalidade humana.

Contudo, é imprescindível destacar no processo de análise histórica da racionalidade o pensamento filosófico da modernidade ocidental. Fatores, tais como: o renascimento cultural e científico, o surgimento da burguesia, o antropocentrismo e as novas formas de pensar o mundo e o Universo entram em cena, dando novos contornos à concepção de razão.

René Descartes publica em 1637 o seu Discurso do Método, dando contornos públicos à célebre expressão máxima do cartesianismo “*cogito, ergo sum!*; penso, logo existo!” privilegiando a razão, e, para alguns, dando início à filosofia moderna. Também no séc. XVII, o pesquisador e sábio inglês Francis Bacon cria um método experimental, conhecido como Empirismo. Neste mesmo sentido, desenvolvem seus pensamentos Thomas Hobbes e John Locke.

O Iluminismo vive o seu apogeu no séc. XVIII. A experiência e o método científico passam a ser valorizados como as “verdadeiras” formas de obtenção do conhecimento, de uma nova razão esclarecedora, capaz de acordar os homens de um sonho “dito” dogmático. Esse é o período áureo do pensamento de Immanuel Kant, Friedrich Hegel, Montesquieu, Diderot, D'Alembert e Rosseau.

O século XIX é marcado pelo Positivismo de Auguste Comte. O ideal de uma sociedade baseada na ordem e no progresso influencia nas formas de refletir sobre as coisas. O fato histórico deve falar por si próprio e a racionalidade científica, capaz de controlar e medir, deve

ser vista como a única forma de se alcançar o verdadeiro conhecimento. Neste mesmo século, Karl Marx desenvolve, a partir da dialética hegeliana, o Materialismo Histórico, enfatizando o trabalho como categoria central na construção da subjetividade e das forças relacionais de poder, que se desenvolvem numa sociedade dividida em classes antagônicas.

Max Weber, filósofo alemão, publica um conjunto de interessantes estudos sobre o processo de Institucionalização da racionalidade como alicerce estrutural da sociedade ocidental, principalmente na Europa entre os séculos XVI e XIX. Weber também é conhecido pelo seu estudo da burocratização da sociedade. No seu trabalho, delinea a famosa descrição da burocratização como uma mudança da organização social baseada em valores e ação (a chamada autoridade tradicional) para uma organização orientada para os objetivos e ação (chamada legal-racional).

Na contemporaneidade (séc. XX), várias correntes filosóficas, de uma forma ou de outra, contribuem direta ou indiretamente para a construção do debate sobre a racionalidade. Releituras do marxismo são elaboradas a partir de pensadores como Antonio Gramsci, Henri Lefebvre, Michel Foucault, Louis Althusser e Gyorgy Lukács. A Antropologia ganha importância e influencia o pensamento do período, graças aos estudos de Claude Lévi-Strauss. A Fenomenologia, descrição das coisas percebidas pela consciência humana, tem seu maior representante em Edmund Husserl. A existência humana ganha importância nas reflexões de Jean-Paul Sartre, o criador do Existencialismo.

O séc. XX é também palco do surgimento de um grupo de intelectuais que voltaram seus estudos para a crítica da razão (Adorno e Horkheimer) ou do que pode ser chamado de irracionalidade do mundo contemporâneo, em função da economia capitalista (Escola de Frankfurt – década de 1920). Eles organizaram um programa de estudos chamado de “Teoria Crítica da Sociedade” que implicava na estruturação de pesquisas interdisciplinares que envolvessem os diversos aspectos racionais da vida (através dos estudos de psicanálise, antropologia, estética, história, cultura etc.), considerando as possibilidades de formulação de uma teoria que poderia ser, ao mesmo tempo, crítica e analítica da sociedade, a fim de transformá-la racionalmente.

Os diversos autores que compunham o chamado Grupo Frankfurtiano tinham em comum uma posição “crítica” e certa desilusão com relação às transformações políticas e sociais que

estavam ocorrendo no mundo contemporâneo. Na Alemanha, por exemplo, a vitória do nazismo aniquilava de vez a realização dos ideais iluministas de autonomia, liberdade, emancipação, e esclarecimento.

[...] os princípios básicos presentes na ciência e na técnica estariam a serviço do capital, pois visariam o lucro. os regimes fascistas estariam relacionados com as sociedades capitalistas e tecnocráticas que impõem a ditadura do lucro sem a preocupação com o bem estar coletivo (MACIEL, 1999, p. 45).

Para Theodor Adorno, durante os últimos três séculos a humanidade se devotou a uma crença vã de que por meio da ciência e da técnica poderíamos evoluir no sentido de construir uma sociedade mais igualitária, expoente máximo da concretização dos ideais iluministas, realização plena do acordo entre razão e realidade. Contudo, a evolução esperada com o desenvolvimento das revoluções científicas, do desenvolvimento econômico e do progresso humano produziu experiências nefastas no âmbito das relações humanas nesse último século. Um exemplo clássico que representa a contradição dos ideais de libertação por meio da razão foi o surgimento de Auschwitz.

O principal papel da educação nessa perspectiva seria elaborar uma crítica permanente ao conjunto das relações racionais constituídas no passado e no presente, a fim de que se possa projetar um futuro diferente, avesso aos ideais de reificação que barbarizam e admoestam o gênero humano.

Torna-se oportuno, nesse momento, destacar a colaboração do filósofo Jürgen Habermas¹⁰ (herdeiro do pensamento da Escola de Frankfurt) no que tange à organização de um modelo de compreensão das racionalidades dos sujeitos, e em seu esforço para redefinir a razão iluminista, com vistas à sua transformação no limiar da Modernidade tardia.

Para Habermas a noção de racionalidade moderna, tal qual a expressada por Weber em seus trabalhos, guia-se por critérios essencialmente técnicos, onde “a racionalização progressiva

¹⁰ - Jürgen Habermas (Düsseldorf/Alemanha, 18 de junho de 1929), filósofo e investigador atento das obras de Schelling, Kant e Marx, foi colaborador de Theodor Adorno e membro do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt (Institut fuer Sozial forschung), um espaço consagrado aos estudos das ciências humanas que reunia pensadores das mais diversas áreas do saber (psicologia, história, filosofia, etc.), e ficou conhecido popularmente como Escola de Frankfurt. Em 1968, transferiu-se para Nova York passando a lecionar na New Yorker New School for Social Research. Em 1971, Habermas dirigiu o Instituto Max-Planck, em Starnberg, Baviera. Em meados de 1983, transferiu-se para a Universidade Johan Wolfgang Goethe, de Frankfurt. Reelaborando as discussões da Escola de Frankfurt, Habermas aponta a ação comunicativa como superação da razão iluminista que, infelizmente, transformou-se num novo paradigma que encobre a dominação burguesa (Razão Instrumental).

da sociedade depende da Institucionalização do progresso científico e técnico” (HABERMAS, 1994, p. 45).

A *racionalidade instrumental* é, portanto, eminentemente técnica e objetiva. Ela se processa quando a ação se pauta pela realização de fins e metas preestabelecidas, configurando-se como a ação de um indivíduo centralizador e monológico que visa representar o mundo tal qual a sua visão, a fim de manipulá-lo. Daí o interesse da instituição “Estado” em, por meio dos setores dominantes da máquina pública, usar ciência e técnica como ideologia.

Hoje, a dominação eterniza-se e amplia-se não só mediante a tecnologia, mas como tecnologia; e esta proporciona a grande legitimação ao poder político expansivo, que assume em si todas as esferas da cultura. Neste universo, a tecnologia proporciona igualmente a grande racionalização da falta de liberdade do homem e demonstra a impossibilidade ‘técnica’ de ser autônomo, de determinar pessoalmente a sua vida (HABERMAS, 1994, p. 49)

Habermas (1997) amplia o conceito de razão, acrescentando o processo de comunicação como eixo central que deverá nortear as interações intersubjetivas dos sujeitos. Para ele, importa cultivar o *logos* da troca de idéias, opiniões e informações entre os sujeitos históricos, estabelecendo o diálogo. Propõe, assim, duas abordagens teóricas possíveis à sociedade: o sistema e o mundo da vida. Sistema refere-se à denominada “reprodução material”, regida pela lógica instrumental (adequação de meios afins). Mundo da vida refere-se à “reprodução simbólica”, ou seja, à rede de significados que compõem determinada visão de mundo, atenham-se eles aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos.

A ação comunicativa, sua principal teoria, é proposta em função da integração social e, como consequência, da democratização do espaço público para o exercício da cidadania plena. Essa sistematização teórica possibilitaria a resolução dos conflitos interpostos na sociedade, não como mais uma resolução, mas como a mais eficiente, pois é aquela que resulta do entendimento de todos os envolvidos no emaranhado de relações de intersociabilidade.

A *racionalidade comunicativa* se faz, prioritariamente, na prática interativa dos sujeitos. Esses trazem, em seus atos de fala, as experiências pessoais, suas representações culturais, bem como, elementos concernentes aos seus contextos sociais, mediante a interação e os entendimentos possíveis. Essa racionalidade é impregnada de sentido e de caráter plural. Sua maior relevância está em pretender, através do agir comunicativo, denunciar e extinguir a arbitrariedade e a coerção nas questões que circundam os indivíduos, propondo uma maneira de

haver uma participação mais ativa e igualitária de todos, nas decisões que os envolvem, construindo, assim, o consenso e a justiça através do entendimento.

Essa racionalidade comunicativa expressa-se na força unificadora do discurso orientado para o entendimento, que assegura aos falantes participantes no acto de comunicação um mundo da vida intersubjectivamente partilhado, garantindo assim simultaneamente um horizonte no seio do qual todos se possam referir a um só mundo objetivo (HABERMAS, 1998, p. 192)

Este modelo de racionalidade implica na capacidade que os sujeitos têm de se inter-relacionarem pela tolerância, compreensão, argumentação, e respeito mútuo, ao mesmo tempo em que aparece como capacidade de autoconhecimento e compreensão do mundo objetivo. Isso implica na preservação ética do processo de comunicação, uma vez que necessita que os sujeitos que desejam o entendimento “apresentem exigências de verdade, sinceridade e acerto, responsabilizando-se reciprocamente por seu cumprimento” (HABERMAS, 1998, p. 100). A ação comunicativa objetiva, portanto, que acatemos uma ordenação de comportamento por meio da constituição de situações ideais de fala, cujo principio seja compreendido e aceito por um determinado grupo cultural.

Como consequência, a transformação da esfera pública acontece através da participação dos sujeitos, o que nos permitiria redefinir e banir o conceito de opinião de massa, reordenando o Estado e a sociedade civil em um coletivo que detêm uma “opinião rigorosamente pública” (HABERMAS, 1984, p. 274). A argumentação racional-comunicativa permite a estruturação de acordos para a construção e democratização do mundo da vida.

Kant (1784) definia o Iluminismo como a liberação do sujeito de sua condição auto-imposta, dependente e de pensamento servil, associando-o à noção de esclarecimento, portanto, um imperativo moral e político. Para Habermas, a construção do projeto de auto-emancipação é indissociável à busca da emancipação também do próximo.

Integrar o pensar e o agir numa só ação. Se a teoria tradicional leva ao comodismo, a Teoria Crítica leva à contraposição e ao questionamento da ordem vigente e à transformação da realidade; empreende uma ação transformadora para que a sociedade não se deixe dominar completamente por uma racionalidade técnica e hegemônica advinda do pensamento científico tradicional.

É possível pensar uma sociedade racional baseada no diálogo? Que currículo de graduação, ensino e modelo de Universidade?

É importante ressaltar que Habermas não propõe uma solução efetiva, mas, ao contrário, sua teoria, em primeiro lugar, permite-nos a crítica ao modelo técnico-racional pelo qual se engendram as relações sociais na sociedade capitalista, apontando uma perspectiva (ação comunicativa) através da qual seria possível alterar o quadro opressivo. Nesse sentido, é possível perceber em sua obra os fundamentos de uma teoria pedagógica que legitima um determinado intento educacional. A idéia aqui é de que é preciso reconstruir a Universidade com vistas à formação de sujeitos comunicativos dispostos à cooperação e à solidariedade para o amadurecimento das causas humanas.

1.1.2 Racionalidade Contemporânea e Trabalho Pedagógico

A condição humana vivencia, nos limites de uma modernidade tardia, um período de grandes incertezas. A humanidade chega ao séc. XXI imersa num mar de contradições. Os conceitos de democracia, justiça social, liberdade e ética se esfacelam em meio à dinâmica hegemônica e contraditória do mercado e do neoliberalismo capitalista. A primazia da razão – herança do sonho iluminista de libertação – potencializa-se como racionalidade instrumental, cujo o enfoque central é a não reflexão e o assujeitamento do ser humano frente às demandas das regras científicas e da técnica, com vistas ao “êxito”, solapando todas as outras possibilidades de leitura e interpretação do mundo: tradições culturais, crenças, arte, filosofia etc.

Contudo, para além da inestimável contribuição da racionalidade científica e da lógica cartesiana na transformação do mundo da vida, a mesma história, aos poucos, se encarregou de desvelar os limites e os absurdos do domínio dessa racionalidade como recurso único de libertação. A hiper-modernidade denuncia a contradição: a racionalidade da razão científica expulsou o homem de si mesmo e o amarrou aos determinismos estreitos e externos das regras e normas da natureza. A proposta de controle absoluto pela razão prendeu e condenou o homem a uma busca de emancipação fora dele mesmo, na expressão da escola de Frankfurt (THERRIEN, 2005, p. 02)

Esses fenômenos sociais, associados aos conflitos da racionalidade, são totalmente passíveis de serem reconhecidos em contextos educacionais, principalmente no currículo, na

Pedagogia, Didática e Gestão Universitária. No Ensino Superior, são patentes as novas legislações e reformas educacionais com intento de uma racionalidade instrumental que impetram discursos e práticas de dominação e subordinação das categorias ocupacionais universitárias (professores, estudantes e funcionários) às demandas do mundo do sistema e à lógica do capital.

No que tange, mais especificamente, ao ensino e à formação de professores, é possível perceber por parte dos docentes universitários, bacharéis afeitos ao trabalho em laboratório e a predominância de relações monológicas de determinadas pesquisas na área das ciências naturais – em que predomina a relação sujeito-objeto – um certo desprezo pela pedagogia e pela didática¹¹. De outra forma, professores das licenciaturas afeitos a uma racionalidade mais interdisciplinar e comunicativa da prática educativa encorrem, muitas vezes, num ato de desprezar o saber advindo da ciência e da técnica apurada. Em nome do reconhecimento dos saberes do educandos, acontecem exageros de toda ordem que privam os licenciandos (futuros professores) da aprendizagem de conhecimentos próprios da tradição cultural humana e pedagógica.

Nesse sentido, entendo que as questões citadas em relação ao contexto de formação de professores, estão diretamente associadas ao modelo de racionalidade reflexiva que o docente faz na própria prática, pressuposto de uma epistemologia da prática fecunda na produção, interpretação ou negação de saberes, alicerces do trabalho pedagógico cotidiano.

Compreendo, portanto, como trabalho pedagógico o processo de construção e sedimentação da racionalidade profissional docente na experiência diária dos professores, através de um contínuo movimento de ação-reflexão-ação. No trabalho pedagógico saberes são revistos, reordenados e adquiridos a partir das situações práticas, em função do encaminhamento de ações didáticas (na minha compreensão com vista ao entendimento e emancipação dos sujeitos do ato educativo: professores e estudantes).

¹¹ - Ora, pensar a pedagogia e a didática implica referendar uma epistemologia da prática que só é possível em função de uma racionalidade comunicativa verdadeiramente formadora, pois reconhece o “outro” do processo formativo que, ao passo que se forma, também cria condições para que o docente aprenda a própria prática e se forme continuamente.

Essa racionalidade pedagógica é constituída pela associação dialógica e intersubjetiva de elementos da racionalidade instrumental e da racionalidade comunicativa, referentes à aquisição normativa de saberes, e se sustenta em um *habitus* de socialização de conhecimentos.

[...] uma praxis social transformadora de um sujeito (educador) em interação situada com outro sujeito (aprendiz), em que a produção de saberes, técnicas, atitudes, valores e de significados em torno de conteúdos de aprendizagem caracteriza e direciona a comunicação, a dialogicidade e o entendimento entre ambos na direção de uma emancipação do ser social (TERRIEN, 2006, p. 8).

Se considerarmos o caráter interativo da prática docente, podemos concluir que a relação entre sujeitos representa o cerne dessa profissão. A interação entre pares e estudantes se constitui como um largo campo de produção, e, principalmente, de legitimação de saberes, na medida em que exige que os professores atribuam significado à experiência diária, respaldando os saberes oriundos de sua atuação profissional.

A epistemologia da prática é, portanto, o potencial racional reflexivo-crítico do profissional docente que aprende e difunde cotidianamente a sua profissão. Sua principal tarefa é a de desvelar e referendar os conhecimentos e discutir como esses se articulam em função das tarefas e atividades referentes ao trabalho do professor, “[...] uma forma de entender-se com a prática, essa como sendo fruto das tensões e conquistas próprias da condição humana” (MONTEIRO, 2006, p. 07).

Pensar o conhecimento como processo social implica reconhecer o papel da prática como alicerce da construção de saberes e modalidade que permite aos sujeitos no trabalho, confrontarem situações, podendo nelas intervir, de acordo com o seu grau de conscientização. “A concepção de trabalho como fonte de conhecimento implica em compreendê-lo como atividade teórico-prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e, novamente ação transformadora” (VASQUEZ, 1977, p. 78).

A modalidade, que fará com que uma atividade prática torne-se eficaz, fecunda e consistente, a ponto de se constituir como ação transformadora, é a práxis criadora. Essa categoria se insere num contexto maior, qual seja a práxis total humana (VASQUEZ, 1977), constituída na relação indissociável entre trabalho e comunicação como ponto mediador da atividade de reflexão.

No campo da educação, esse pressuposto conduz a considerar os professores como intelectuais (GIROUX, 1997) e como sujeitos culturais que, no contexto real de prática, produzem saberes, e que se orientam adotando também outros referenciais não necessariamente universitários: saberes práticos/saberes de ação que se consolidam como saberes de experiência. Sacristan (2002, p. 87) afirma que “dizer que um professor se nutre de raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais elas surgem e as condições de trabalho em que vai trabalhar”.

Bouffleur (2006) faz uma leitura da teoria social de Habermas e da categoria racionalidade comunicativa, trazendo-a para o contexto da educação. Ele considera que uma proposta de racionalidade docente que atenta para os traços intersubjetivos da personalidade e da formação do professor e nas ações dialógicas que ele estabelece com o mundo, pode reconfigurar o espaço pedagógico em função de uma aprendizagem mais significativa no limiar das relações de ensino-aprendizagem.

Entendemos que a organização do espaço pedagógico, bem como as possíveis justificativas para a educação se articulam, de alguma forma, com o que podemos caracterizar como paradigmas de racionalidade ou de conhecimento, ou seja, com o que podemos entender como “modos de operar” da razão. Isso porque é a partir das pressuposições básicas acerca desse modo de operar da razão humana que se estabelecem também as condições gerais do aprender e do aprender com os outros, de cujo entendimento resultam implicações para a educação (BOUFLEUR, 2006, p. 303).

É possível, portanto, pensar um modelo de racionalidade e trabalho pedagógico sustentado por uma epistemologia da prática de caráter crítico-reflexiva comunicativa. O que se espera é formação contínua e continuada de um profissional transformativo que, na sua atuação, seja capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos, mobilizando e transformando criticamente seus conhecimentos a partir da interação dialógica e democrática com seus pares e os demais participantes do processo educacional. Assim,

[...] no âmbito de uma racionalidade comunicativa busca-se garantir, fundamentalmente, a integração das diferentes razões, lingüisticamente mediatizadas, com suas distintas lógicas e não a imposição de uma lógica única de pensar (MARTINAZZO, 2005, p.197).

O ato de refletir em torno da racionalidade pedagógica que sustenta e dá sentido à prática docente, permite-nos compreender as intencionalidades do professor, como esse lida com

a autonomia que detém sua compreensão do que é o campo pedagógico e o tipo de relação que esse estabelece com o conhecimento.

1.2 LEGISLAÇÃO NACIONAL E A POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR NA UFC

1.2.1 O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO NACIONAL

Analisando sob o aspecto legal atual podemos observar que a obrigatoriedade do estágio curricular na formação profissional está definida na legislação federal LDB 9394/96 e nos atos normativos dali originados. Em específico, encontra-se discutido no Parecer CNE/CP 27/2001 e estabelece que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escolas de educação básica. Deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente (CNE/CP 28/2001) para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente, na condição de assistente de professores experientes.

Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e a escola campo de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações orgânicas entre a instituição de ensino e as unidades dos sistemas de educação básica. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes e segundo os objetivos de cada momento de formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolver uma atuação coletiva dos formadores. Nas palavras de Piconez (1998):

A disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso (PICONEZ, 1998, p. 30).

Atendendo ao que dispõe a legislação federal sobre o Estágio Supervisionado, pode-se afirmar que é um momento de formação profissional, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios daquela área profissional, sob a responsabilidade de

um profissional habilitado (Parecer CNE 28/2001). O Estágio Curricular Supervisionado se constitui em uma das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional na medida em que é considerado o momento de efetivar, sob a supervisão de um professor experiente, um processo de ensino-aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (*idem*).

O Estágio Curricular Supervisionado poderá acontecer em instituições de ensino público: municipais e estaduais, havendo a possibilidade de instituições não formais de ensino quando em atividades de extensão.

Diante destes atuais dispositivos legais, é necessário refletir como ocorre na prática, e, principalmente, qual a sua concepção contemporânea, pois não cabe mais repetir modalidades que legitimam a separação entre teoria e prática e ou concebê-lo como complementação aos conteúdos de formação específica de cada curso. O grande cerne do curso de formação de educadores é formar para a totalidade da educação básica – desde conteúdos, gestão, planejamento, relação com a comunidade, com os educadores e alunos, etc.

Educadores como Pimenta & Lima (2004), apontam em suas pesquisas no campo da formação de professores, que a universidade é, por excelência, o espaço formativo da docência, e ainda, que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade. Uma alternativa é que neste espaço haja interação com a escola de educação básica. A pesquisa na prática de estágio é o caminho metodológico para essa formação e a possibilidade de interação entre a universidade e a educação básica.

Alguns encaminhamentos são necessários para comprovar essa interação como o retorno daquilo que foi pesquisado, elaborado e re-elaborado a partir da presença do estagiário na escola de educação básica, em propostas de formação continuada para esta escola e a presença desta na universidade em propostas significativas de relato de experiências, por exemplo, ou ainda nas aulas de estágio com a apresentação e discussão de temas pedagógicos.

A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir destes encaminhamentos, tanto para o aluno estagiário como para aquele educador de educação, que recebe o aluno estagiário pois ambos se “formam” na prática.

Tem-se, portanto, na investigação da escola, em todas as suas performances, uma concepção e uma possibilidade concreta como encaminhamento para o estágio curricular

supervisionado. Ou seja, concebê-lo como pesquisa pressupõe o embate direto com a sala de aula e com o cotidiano da escola e com a legitimação, confirmação e ou transformação de aspectos teóricos construídos em disciplinas de formação específicas. O trabalho seguirá uma abordagem teórico-prática que, certamente, tornará o fazer pedagógico mais qualitativo, mais dinâmico e transformador. Diga-se o mesmo para todos os aspectos que compõem a totalidade da escola: a gestão, as relações intra e extra-escolares, o planejamento, etc.

A duração do estágio é de 400 horas-aula (Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2001), que poderão ser distribuídas nas seguintes modalidades:

- 1- Regência de classe: pressupõe a iniciação profissional como um saber que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige;
- 2- Projetos de extensão: pressupõe a realização de atividades na forma de seminários, mini-cursos e oficinas para professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, ou ainda grupos de educação não-formal sobre temas específicos de cada curso de licenciatura.
- 3- Projetos de pesquisa: pressupõe propostas de pesquisa educacional acerca de “inquietações” próprias do processo de ensino-aprendizagem e suas especificidades.
- 4- Monitorias: pressupõem acompanhamento ao trabalho de educadores em grupos de educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, grupos da terceira idade, etc. com roteiro e relatórios de atividades;
- 5- Seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da universidade e unidades escolares.

Sendo assim, o estágio curricular supervisionado é a disciplina na qual o estagiário deve vivenciar várias práticas e vários modos de ser professor. Conforme a LDB 9394/96 no seu artigo 13, os profissionais da educação – docentes deverão vivenciar da vida escolar de um modo geral, desde atividades de elaboração de proposta pedagógica da escola, até elaboração e cumprimento de planos de trabalho, seguido de atividades, como zelo pela aprendizagem do aluno, estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento, participação nos

períodos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, e, a colaboração em atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Conclui-se que, no envolvimento total do estagiário com a escola de educação básica, conforme as prerrogativas legais atuais, há a tentativa de resgatar tanto o compromisso do futuro educador com o todo da escola (gestão, planejamento, relação com a comunidade, etc.) e, principalmente, retornar à comunidade o “saber” construído na universidade. Certamente o resgate da interação universidade e escola de educação básica.

1.3 LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA E A POLÍTICA DE ESTÁGIO CURRICULAR NA UFC

1.3.1 Legislação específica

Nos documentos que conseguimos levantar sobre os estágios, compreendendo as datas que vão de 1967 a 1984, os quais serão mencionados em seguida, foi possível identificar, como denominador comum, a importância atribuída ao estágio como fator de integração universidade x empresa, com vistas à formação de profissionais voltados, quase que exclusivamente, para o mercado de trabalho, aptos a atender às exigências do processo desenvolvimentista brasileiro, durante o período da ditadura militar.

É imprescindível levantar mão à crítica de que a legislação específica foi planejada, quase que exclusivamente, indiferente aos cursos de formação de professores nas Universidades.

Apresentaremos, em seguida, um resumo do que contém os documentos encontrados no âmbito da legislação nacional:

- Portaria N° 1.002, de 29 de setembro de 1967, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, que instituiu nas empresas a categoria de Estágio, a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades e Escolas Técnicas de Nível Colegial.

Com esta portaria se instituiu nas empresas a categoria de estágio, por se considerar que, através do entrosamento empresa-escola, as Faculdades e Escolas Técnicas teriam condições de melhor formar seus profissionais nos “moldes e especialidades reclamadas pelo desenvolvimento do país”.

Algumas normas foram fixadas para a admissão de estagiários, dependendo ser celebrado um acordo de ambas as partes constantes do “contrato- padrão de bolsa complementação educacional”. Neste acordo, deveriam estar definidos: a duração e o objetivo da bolsa, horário de estágio e especificamente pela empresa, valor da bolsa e seguro de acidentes- bolsistas para os bolsistas.

- Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970, que institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinado à Implantação de Programas de Estágios Práticos para Estudantes do Sistema Superior de Áreas Prioritárias.

Neste decreto foram consideradas como áreas prioritárias, especialmente, as áreas de Engenharia, Tecnologia, Economia e Administração. Demonstra ser conveniente propiciar aos estudantes do Sistema de Ensino Superior, a oportunidade de se exercitarem no desempenho de tarefas relacionadas com as respectivas especialidades, mediante estágios práticos em estabelecimentos oficiais e privados que ofereçam as condições a isso necessárias.

Este decreto estabeleceu ainda que se formasse um grupo de Coordenação de Estágio constituído por representatividade do Ministério e Coordenação Geral, articulados com o Ministério da Educação e Cultura. Participaram também do grupo os Ministérios do Interior e dos Transportes.

- Decreto nº 75.778 de 26 de maio de 1975, que dispõe sobre o estágio de estudantes de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no serviço público federal.

Este decreto normatiza o funcionamento dos estágios de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º grau, quanto: ao período no qual o aluno está apto a estagiar (um dos dois últimos semestres), os objetivos do estágio – complementação educacional e prática profissional, de acordo com os programas escolares; duração de estágio, número de horas e número de estagiários por órgãos. Enfatiza mais uma vez a não vinculação empregatícia.

- Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior, e de ensino profissionalizante de 2º grau e supletivo (anexo 2);

Esta lei distingue o estágio curricular de estágios realizados sob a forma de ação social e comunitária. Quanto ao estágio curricular este deve “propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano”.

Enfatiza o não vínculo empregatício, deixando em aberto a concessão de bolsa ou qualquer outra forma de pagamento ao estagiário, mostrando, porém, a exigência de seguro contra acidentes pessoais.

- Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a lei 6494, de 7 de dezembro de 1977. (anexo 3);

Este decreto normatiza as disposições da lei 6.494, atribuindo competência às Instituições de Ensino Superior decisões sobre o estágio curricular quanto à: inclusão do estágio curricular na programação didático-pedagógica; carga horária; duração e jornada de estágio (pelo menos um semestre letivo); estabelecimento de condições para caracterização e definição dos campos de estágio curriculares, definição da sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular.

Exige a existência de instrumento jurídico (convênio) que caracterize e defina o estágio entre a Instituição de ensino e a Instituição concedente de Estágio, devendo estar acordadas todas as condições de realização do estágio. Exige também a celebração de termo de compromisso entre o estudante estagiário e a parte concedente do estágio, com a interveniência da Instituição de Ensino.

Fica a cargo da Instituição de Ensino, quer diretamente, quer com atuação conjunta com agentes de integração, providenciar seguro de acidentes pessoais em favor do estagiário.

- Decreto nº 89.467, de 21 de março de 1984, que revoga o parágrafo único do art. 12 do decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982;

Com este decreto a responsabilidade do estágio em termos de ensino ficou desvinculada de órgãos ministeriais.

1.3.2 A política de Estágio na UFC

Objetivando perceber como está estruturada nos dias de hoje a política de estágio curricular da UFC, no que tange especificamente aos cursos de licenciaturas analisei a Resolução CEPE N° 21, de 14 de julho de 2006, que disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os alunos do curso de Graduação da UFC.

As principais características dessa nova legislação dizem respeito ao interesse da Pro-Reitoria de Graduação em considerar toda atividade de “estágio” da Universidade como sendo curricular e supervisionada, o que implica acompanhamento pedagógico por parte de seus profissionais. A resolução reforça a obrigação de que os cursos de graduação mantenham convênio formal com as Instituições (campo de estágio) o que somente ocorre em experiências situadas em alguns cursos de graduação.

Podemos considerar um “avanço”, nesse documento, a caracterização do Estágio Curricular Supervisionado no que se refere às suas especificidades. Temos, portanto, o Estágio Curricular Supervisionado Não-Obrigatório: que diz respeito à integração Universidade-Empresa e é administrado pela Coordenadoria de Integração Universidade-Sector Produtivo/CIUSP – órgão suplementar integrado Pró-Reitoria de Extensão; e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, quando se trata da disciplina de Estágio da matriz curricular dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de graduação, aos quais professores e discentes dessa Universidade estão vinculados.

Outro progresso é a composição de um plano de trabalho obrigatório que deverá ser elaborado semestralmente, em cada curso, no início da disciplina de estágio, compondo os seguintes requisitos mínimos: objetivos; atividades previstas; período (início e término do estágio); local e caracterização da Instituição que receberá o estagiário e identificação do professor supervisor e do co-supervisor do estágio.

Merece destaque, também, a formulação de um programa de Estágio Curricular Supervisionado – PECS que estabelecerá as normas gerais para a formação de uma política de estágio Curricular na UFC. Tal comissão é formada por representantes dos seguintes segmentos acadêmicos: um representante de cada Centro ou Faculdade, indicado por sua direção; um representante e um suplente de Coordenadores de Cursos de Graduação indicado pelo Fórum de

coordenadores; um representante e um suplente de discentes indicado pelo Diretório Central dos Estudantes – DCE; um representante da Pró-Reitoria de Graduação indicado pelo Pró-Reitor de Graduação; um representante da Pró-Reitoria de Extensão indicado pelo Pró-Reitor de Extensão; Um representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Essa comissão deverá elaborar as normas gerais para a formulação de uma política de Estágio na Universidade.

Alguns relatos obtidos no diálogo que tive com alguns dos membros da atual comissão de estágio nos permitem inferir que o desenvolvimento de uma reflexão sistemática e contínua acerca da prática na Universidade Federal do Ceará representa o ponto nodal do aperfeiçoamento da Disciplina nos cursos de graduação na Universidade.

Segundo a comissão, no que tange especificamente ao caso das licenciaturas, a discussão nos cursos avançou no sentido de que os professores se permitiram refletir recentemente sobre os fundamentos epistemológicos que deverão orientar a concepção de estágio supervisionado.

Nos últimos quatro anos, todos os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará passaram por um processo de reformulação curricular, adequando os seus Projetos Políticos Pedagógicos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. (parecer n.º 009/2001). Os cursos de graduação também obedeceram às orientações de Diretrizes Específicas.

1.3.3 O Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Letras: O Que Diz O Projeto Político-Pedagógico – PPP

Especificamente no curso de Letras, a discussão para a elaboração da última versão do Projeto Político-Pedagógico (maio/2007) ocorreu, inicialmente, com a apresentação e discussão das Diretrizes Curriculares, seguida da redefinição dos objetivos do Curso, do perfil necessário ao licenciado em Letras e da explicitação das habilidades e competências a serem desenvolvidas durante o curso. Em seguida, os resultados dessas discussões foram apresentados aos alunos durante a Semana de Letras em 2003.

Atendendo a uma decisão do colegiado, houve uma divisão de tarefas na Coordenação do Curso com a formação de três comissões, quais sejam: Prática como componente Curricular, Atividades Complementares e Estágio Supervisionado. As propostas foram apresentadas durante

a Semana de Letras de 2005. A partir de então, houve reuniões com os chefes de departamento para a integralização curricular.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras as 400 horas de Estágio Supervisionado deverão ser distribuídas nas seguintes disciplinas:

Semestre VII	Semestre VIII
Estágio em Ensino de Leitura	
Estágio em Ensino de Análise Linguística	Estágio em Ensino de Língua Portuguesa
Estágio em Ensino de Linguagem Oral e de Linguagem Escrita	Estágio em Ensino de Literaturas da Língua Portuguesa II
Estágio em Ensino de Literaturas de Língua Portuguesa I	

O número mínimo de horas-aula de regência, nas disciplinas de estágio, será de 14 (quatorze). Os estudantes que lecionam no período de estágio poderão aproveitar 30% (trinta por cento) do número de horas-aula destinadas à regência, desde que apresentem ao professor documento comprobatório da atuação na área específica do Estágio e relatório de atividades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras (Parecer CNE/CES 492, 2001) bem como o Projeto Político-Pedagógico do curso de Letras não trazem uma discussão curricular específica acerca do Estágio Supervisionado.

1.3.4 O Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia: O que diz o Projeto Político-Pedagógico – PPP

Encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação da UFC em Dezembro de 2004, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia (Licenciatura) segue pontualmente às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. (parecer n.º 009/2001) bem como das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia (Parecer CNE/CE 492/2001).

O estágio curricular supervisionado de ensino a se realizar a partir da segunda metade do curso, cumprindo um total de 400 horas é obrigatório e deve ocorrer em escola básica, propiciando ao futuro professor uma inserção em seu espaço profissional para o exercício da atividade docente. (Parecer CNE/CE 492/2001).

O estágio curricular supervisionado de ensino refere-se ao tempo de aprendizagem, que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um estagiário.

O estágio, condição para a obtenção da licença para o exercício da docência, oportuniza a vivência *in loco* e o conhecimento de situações reais diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É importante que a inserção do futuro professor em seu campo de estágio se dê de forma a preservar a integridade do projeto pedagógico da instituição que o recebe.

Estamos vivenciando um período de hiper-valorização da prática, quase que a tomando como fundamento da organização da vida profissional. Trata-se, portanto, de uma nova epistemologia da ação que se estrutura sob a tese de que a prática se organiza numa realidade singular que não pode ser simulada “laboratorialmente”, nem reproduzida em um contexto como aqueles das faculdades ou centros de formação de professores.

A Universidade tem procurado, passo a passo, incorporar no bojo das transformações vivenciadas pelos projetos político-pedagógico dos cursos de graduação essa discussão. É patente no discurso pedagógico moderno a incorporação da idéia de que grande parte das experiências acadêmicas vivenciadas pelos estudantes, aquelas que dizem respeito à pesquisa e extensão, devem ser associadas aos currículos de formação.

Dessa forma, o curso de licenciatura em geografia decidiu redefinir o conceito de estágio articulando, a ele, as atividades complementares, que serão estabelecidas pela coordenação do curso em comum acordo com os demais professores. O estágio é, portanto, citado como o ponto integrador e articulador da unidade teoria e prática.

Esse PPP orienta que o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. “É necessário que haja um regime de

colaboração entre a unidade escolar que acolhe o estagiário e a instituição formadora, partir de acordos que envolvem além daquelas duas o órgão executivo do sistema”.

As duas perspectivas atribuídas à prática pelos documentos legais que regem a formação dos professores pretendem uma abordagem mais integrada e flexível, que supere a fragmentação anterior e que atenda às diferentes necessidades e especificidades na busca de uma maior qualidade nos cursos de formação docente.

As 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado. Para o cumprimento dessa carga horária são previstas atividades pedagógicas de caráter teórico-prático a serem desenvolvidas pelos Trabalhos de Graduação de Licenciatura (TGL) I e II e a regência de classe, desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, II, III e IV, totalizando 416 (quatrocentos e dezesseis) horas.

5º semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
Estágio curricular supervisionado em geografia I	Estágio curricular supervisionado em geografia II	Estágio curricular supervisionado em geografia III	Estágio curricular supervisionado em geografia IV
		Trabalho de graduação de licenciatura I	Trabalho de graduação de licenciatura II

O citado documento propõe que haja uma contrapartida das agências formadoras no sentido de “oferecer alguma modalidade de formação continuada aos professores das escolas campo de estágio”.

Mizukami *et. al.* (2002) assinala que o desenvolvimento do estágio na escola permite a construção de um conjunto de fenômenos, e, ao mesmo tempo, a possibilidade de intervenção no contexto em que ocorrem, de forma que os conhecimentos são elaborados ou reconstruídos de modo colaborativo entre os diferentes participantes do contexto investigado (professores da escola e da universidade). Não se busca apenas a melhoria da ação docente, mas a produção de conhecimentos sobre a aprendizagem e desenvolvimento da docência.

As características do pensamento e a postura do professor não são características pessoais desse professor, mas sim de um professor engajado com outros em atividades sociais, com o ambiente e cultura escolar. Daí que a formação permanente de professores, além de ser uma heurística da prática, é também um grande problema teórico: ela constitui uma unidade de estudo que integra dinamicamente, dialeticamente o professor e o ambiente escolar. O foco deve caminhar do indivíduo como tal para o indivíduo na atividade social. Ele está centrado no sistema social no qual esperamos que os professores aprendam e ensinem, com o entendimento de que este sistema é mútua e ativamente criado por eles mesmos e por seus estudantes estagiários.

Contudo, a maior parte das pesquisas sobre o estágio supervisionado revela que o professor universitário frequenta a escola durante a disciplina, mas que esse não é um caminho de mão-dupla. As escolas de educação básica não fazem oposição em sua maioria, a ser ocupadas pela comunidade universitária, mas a Universidade continua representando um espaço estranho à maior parte dos docentes do ensino fundamental e médio. É oportuno enfatizar a ousadia do PPP do curso de licenciatura em geografia em viabilizar um espaço de interlocução de saberes e formação continuada para os professores das escolas na Universidade.

2 OBJETIVOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo teve como objetivo geral compreender as razões que dão sustentabilidade ao trabalho pedagógico realizado por professores/as da Universidade e das escolas junto a estudantes-estagiários durante as disciplinas de estágio curricular em cursos de licenciatura da UFC.

O desenvolvimento do trabalho prosseguiu através dos seguintes objetivos específicos:

- Identificar na prática dos docentes como se materializam os elementos constitutivos da proposta de Estágio dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos investigados;
- Interpretar as compreensões pedagógicas que fundamentam os discursos dos sujeitos da pesquisa;
- Descrever como se dá o processo de interação formativa entre professor/a da Universidade, professor/a da escola e estudante-estagiário.

Acredito que a investigação deva ser um mecanismo de inovação e transformação da prática dos professores. Nesta perspectiva, Geraldi & Pereira (1998, p. 21), afirmam que o papel do pesquisador na área de educação é “estimular os processos de reflexão que capacitem os agentes internos para gerar suas teorias críticas”.

Optei por realizar uma pesquisa exploratória do tipo “estudo de caso” por compreender que um estudo empírico que investiga um fenômeno atual como o *trabalho pedagógico*, no limiar das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Cursos de licenciatura, poderá situar a pesquisa social na área da docência em Estágio no seu contexto de realidade, qual seja, aquilo que de fato acontece nas salas de aula da Universidade e das Escolas durante a gestão da Disciplina. Para Gil (1999, pág. 73),

O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos tais como: explorar situações de vida real cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em

situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamento e experimentos.

2.1 ESPAÇOS E ATORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE PESQUISA

Realizo um estudo de caso envolvendo professores da Universidade, das escolas e estudantes de cursos de graduação distribuídos sob a seguinte ordenação¹²:

Centro de Humanidades	Centro de Ciências
Curso de Letras	Curso de Geografia
02 (duas) Estudantes Universitárias: Pandora Ártemis	02 (dois) Estudantes Universitários: Hermes Atena
02 (dois) Professores Universitários: Semile Adônis	02 (dois) Professores Universitários: Nereida Nereu
01 (um) Professor da Escola: Apolo	01 (um) Professores das Escolas: Téia
Total: 05 (cinco) indivíduos	Total: 05 (cinco) sujeitos
TOTAL DE SUJEITOS PESQUISADOS: 10 (dez)	

No total foram pesquisados dois Centros de formação de professores: O centro de Humanidades e o Centro de Ciências. A opção por esses dois *Campi* diz respeito a uma tentativa de captar a leitura diversa que a cultura situada de formação docente desenvolveu nessa Universidade, visto que é nesses dois *Campi* que estão situados dez dos treze cursos de licenciatura da UFC.

A opção pelos cursos de Letras e de Geografia obedeceu aos seguintes critérios:

- Curso com processo de Reformulação Curricular encerrada e com novo Projeto Político-Pedagógico atualizado e em andamento;
- Abertura para o diálogo por parte dos agentes administrativos, coordenadores, chefes de departamento, professores e estudantes.

¹² - Todos os sujeitos participantes da pesquisa serão protegidos sob pseudônimos que fazem menção a personagens da mitologia grega.

Os critérios de escolha dos professores Universitários, das escolas e estudantes estagiários seguiram algumas determinações:

CURSO DE LETRAS/GEOGRAFIA

Professores Universitários

- Curso de Letras - Sorteio de 02 (dois) profissionais entre os seis (06) que compõem a Unidade de Estágio curricular do Curso em questão.
- Curso de Geografia - Sorteio de 02 (dois) profissionais entre os três (03) que compõem a Unidade de Ensino de Geografia do Curso em questão.
- Abertura para o diálogo e desejo pessoal de colaborar com o projeto de pesquisa;
- Alguma Frequência nos últimos 4 (quatro) semestres em orientação de turmas de Estágio Supervisionado;

Professores das Escolas

- Abertura para o diálogo e desejo pessoal de colaborar com o projeto de pesquisa;
- Alguma Experiência em receber estagiários em suas salas de aula, nos últimos quatro anos;

Estudantes Estagiários

- Sorteio de 02 (dois) estudantes em meio ao universo da turma dos professores pré-selecionados.
- Boa frequência às aulas.

Optei como recurso de pesquisa pelo mecanismo denominado de entrevista semi-estruturada. Nessa modalidade de entrevista, o entrevistador tem uma participação ativa, apesar de observar um roteiro temático; ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões de forma a compreender o contexto. De acordo com Triviños (1987, p.146), trata-se de um dos principais recursos que o investigador pode utilizar como técnica de coleta de informação:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p.146)

Parti do pressuposto de que entrevista poderia aguçar o potencial reflexivo dos professores e estudantes na medida em que estes são convidados a justificar racionalmente os motivos de suas ações em função das práticas por eles impetradas.

Para tanto, analisei os resultados dessa pesquisa considerando o *trabalho pedagógico* e as razões que lhe dão sustentabilidade durante o estágio supervisionado a partir de três dimensões que considero essenciais no processo de aprendizagem do fazer estágio supervisionado que são:

- A preparação na Universidade, no que diz respeito à maneira como os professores e estudantes estagiários organizam a disciplina a partir da apropriação, resignificação e produção de saberes específicos para a gestão da disciplina no limiar da atuação nas escolas e a participação do professor-colaborador da escola nesse processo;
- A gestão no que tange a gerência da sala de aula por parte do professor da escola e do estagiário (durante o período de regência) considerando os dilemas inerentes à prática docente tais como: a gestão da matéria, o saber pedagógico produzido ou atualizado, a autonomia docente.
- Avaliação do processo, o que implica o aperfeiçoamento e a contínua aprendizagem da prática por parte dos professores da Universidade das escolas e os estudantes estagiários.

A perspectiva foi captar, por meio da análise das falas dos professores e estagiários, o sentido que os mesmos atribuem aos seus “modos de agir”, as intencionalidades que perpassam às ações, e o juízo que assegura razão a uma determinada compreensão-ação a respeito da realidade daqueles que fazem o estágio, e assim, identificar as compreensões pedagógicas que fundamentam os discursos dos sujeitos da pesquisa e o processo de interação formativa dos atores envolvidos na disciplina de estágio.

Em todas as entrevistas realizadas os profissionais foram interrogados sobre o “Como” e os “porquês?” de determinado agir, a fim de que pudéssemos captar na argumentação livre dos sujeitos da pesquisa, as operações discursivas que legitimam ou validam os seus “modos operantes” docentes.

Dessa forma, evitei impor aos participantes da pesquisa um conjunto de inferências pré-estruturadas daquilo que poderia ser considerado como uma atitude docente racional ou não. Para Tardif (2002)

O que é racional (ou não) não pode ser decidido *a priori*, mas em função da discussão e das razões apresentadas pelos atores. Nesse sentido, pode-se dizer que a exigência de racionalidade que guiam as ações e os discursos das pessoas não resulta de uma razão que vai além da linguagem e da práxis: elas dependem das razões dos atores e dos locutores, e do contexto no qual eles fazem e agem. (p. 199)

O trabalho pedagógico dos profissionais de educação é fortemente marcado pelos conteúdos racionais das Instituições de Ensino: programas, planejamentos, reuniões, legislação educacional, currículo, projetos, aulas, etc. Perceber como os professores materializam em suas práticas as intencionalidades profissionais que dialogam com o contexto de ensino em que estão situados, nos permitiu compreender a construção do seu “modo de ser docente”, referendado e reconhecido pelo próprio autor da ação.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Esse capítulo trata da análise do trabalho pedagógico desenvolvido pelos atores da pesquisa, estagiárias, professores orientadores dos Cursos de Letras e de Geografia da universidade e professores das escolas. Tratamos aqui das diferentes concepções de ação profissional docente e da consolidação de modelos de profissionalização docentes constituídos a partir de motivações de ações referendadas no reconhecimento discursivo dos sujeitos da pesquisa. Considera-se aqui, portanto o pensamento dos pesquisados quanto ao processo de preparação da disciplina de estágio na Universidade, sua execução na escola e a avaliação da experiência vivenciada por eles. Nesse sentido, o trabalho pedagógico foi percebido em função da natureza, enfoques, orientações científico-pedagógicas, dados a práticas desenvolvidas pelos próprios sujeitos da pesquisa.

3.1 NO “CASO” O CURSO DE LETRAS

3.1.1 As razões de ser dos iniciantes (estagiária *Ártemis*)

Ártemis (29 anos) é uma estudante do curso de Letras com habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas. Seu desejo inicial era graduar-se em outra área (Administração). Contudo, por motivos pessoais, decidiu prestar vestibular para o curso de Letras em virtude de sua paixão pela literatura brasileira. A pesquisada se diz plenamente apaixonada pela docência. Na Universidade, realiza pesquisa científica na condição de bolsista PIBIC-FUNCAP, além de estar integrada ao grupo de monitoria da UFC. Ela está constantemente publicando trabalhos relacionados à pesquisa e à docência em congressos, encontros, simpósios, etc. Suas experiências com a docência começaram realmente no período de estágio, embora, a pesquisada tenha tido o que ela considera “um pequeno ensaio de docência” com a educação infantil, durante os primeiros semestres da graduação. O estágio acadêmico aconteceu numa escola pública de ensino médio da rede estadual de educação do Ceará, situada na periferia de Fortaleza. Em relação ao seu futuro profissional, pretende trabalhar junto aos estudantes do ensino médio por um

determinado período e depois lecionar em cursos de graduação de Universidades ou Faculdades. Recentemente foi aprovada para o mestrado em Literatura brasileira na faculdade em que se formou. **Ártemis é aluna do prof. Adônis (Universidade)**

➤ **A preparação na Universidade**

○ *Caminhos e Descaminhos na relação com o orientador*

O estágio na Universidade para os cursos de formação de professores é compreendido como um espaço de autoformação, ao passo que também representa a re-aprendizagem coletiva da docência, na medida em que envolve tanto os professores da Universidade, quanto os das escolas. É o momento preciso em que as portas do viver escolar se apresentarão para os “iniciados” como um real despertar para uma nova carreira profissional.

A maior parte das disciplinas dos currículos universitários que dizem respeito à prática de estágio supervisionado se inicia com um processo de maturação e tomada de decisão na Universidade a respeito do universo de conhecimentos que serão trabalhados durante a disciplina, até a chegada nas escolas. Nesse momento, textos teóricos são recomendados, locais *campi* de estágios são determinados, professores das escolas são escolhidos para acompanhar os neófitos. Uma rotina de horários é definida em função de objetivos pedagógico distribuídos numa determinada carga-horária e procedimentos são recomendados.

Esse é o espaço para o planejamento de ações que deverão coadunar-se numa espécie de ritual acadêmico que via-de-regra, deverá alcançar os meandros do trabalho pedagógico nas escolas. Contudo, as percepções que os atores do processo possuem a respeito dos acontecimentos em uma sala de aula são as mais diversificadas possíveis. No entendimento da estudante Ártemis o processo de orientação com o seu professor-supervisor de estágio foi marcado por um desentendimento quanto à dinâmica de trabalho proposta a ela.

No estágio de Língua Portuguesa, creio que perdi todo o meu tempo de estudo em sala. Não acrescentou muita coisa! Penso assim porque o professor dava muitos exemplos de atividade, dicas, assim, maravilhosas, mágicas, que ele ensinava a gente fazer, que iria funcionar e que daria tudo certo, mas que na realidade num foi bem desse jeito. Eu tive que lidar com aluno que tava com a arma em cima da mesa e quando a gente foi questionar com ele, ele olhou pra gente e disse: é assim mesmo, escola pública é assim. Queria que ele pelo menos tivesse se preocupado comigo. Assim, orientação mesmo, ele orientou para o relatório. Do jeito que ele queria. Olha, eu quero isso, isso, isso, tem que ter

isso, não precisa daquilo, mas com relação às aulas, ele vivia dizendo assim: olha, vocês vão agora pra realidade... Tudo dele era muito fácil de resolver. Tudo muito mágico. Olha, você chega lá, dá sua aula, faz a sua parte...
(Ártemis)

A partir da fala da estudante foi possível perceber, inicialmente, que há uma preocupação em relação à temporalidade dos acontecimentos, muito comum aos estudantes que participam da vivência das disciplinas de estágio, que é de encontrar caminhos e respostas imediatas aos percalços educativos por eles vividos. A expectativa normalmente expressa é a de que uma disciplina que se situa ao final do curso deverá obrigatoriamente conter elementos que corroborem para que a intersecção de saberes apreendidos ao longo do curso possam se expressar com uma maior facilidade e fluidez em sua sala de aula.

A percepção da estudante em relação ao seu professor revela alguns fatos interessantes. O primeiro diz respeito à preocupação com a multilateralidade da orientação pedagógica do professor. Segundo ela, este se apresentou na condição do sujeito que prescreve tarefas e atividades que deverão nortear uma determinada rotina de trabalho, sem conhecê-la a fundo. Num segundo plano ele parece reconfortá-la, ao passo que a si mesmo, quando no caso da inquietação da estagiária que tinha um estudante armado em sua sala ele expressa que “*é assim mesmo, escola pública é assim.*”.

Em verdade, essa espécie de conforto em acomodar-se com a realidade da violência escolar tem no mínimo três aspectos bem interessantes. O primeiro deles diz respeito, segundo a estagiária, a uma leitura conjuntural político-pedagógica que o professor-orientador teve em relação ao fenômeno da violência nas escolas e que o permitiu, a partir disso, tecer conjecturas de que isso faz parte da dinâmica e conflituosa relação de autoridade e responsabilidade do Estado para com as escolas das classes populares. Portanto, não lhe causou estranheza que na realidade da educação pública um estudante estivesse armado. O segundo fato diz respeito à ansiedade da estudante-estagiária de que o professor se preocupasse com o seu bem-estar, por estar trabalhando numa situação de risco a sua integridade. Em terceiro plano, o professor-orientador no entendimento da estagiária, era um sujeito burocrático, preocupado muito mais com a elaboração de um relatório técnico de estágio do que com todas as questões que se apresentavam a ela durante a sua vivência na escola.

Para Ártemis, a maior parte das decisões estabelecidas pelo professor-orientador na Universidade durante o período de preparação da estagiária para entrada de fato na sala de aula na escola evidenciava uma compreensão de prática de estágio centrada na idéia de que os elementos básicos constitutivos da prática de estágio segundo a literatura especializada (PICONEZ, 1998; PIMENTA & LIMA, 2004) poderiam ser desconsiderados ou substituídos pelo esforço individual do estagiário, ou mesmo ficar à mercê da disposição ou dos interesses do coletivo que faz a gestão da escola.

A experiência de estágio vivenciada pela estudante em sala de aula não contou com um professor-orientador da escola. Tratou-se de uma experiência solitária (de uma estagiária) numa sala de aula do 3º ano do ensino médio, trabalhando conteúdos de língua portuguesa.

... o professor disse a escola, determinou o horário e a turma que a gente ia ensinar, e nesse espaço de tempo a escola não tinha professor de língua portuguesa para me orientar. Ele não tentou me convencer a procurar outra escola com sala de aula que tivesse uma professora. Então eu sugeri a ele, que aproveitasse as minhas aulas em outra escola que eu já tinha contato. E ele disse que não, que não conhecia a escola, que não conhecia ninguém de lá, então pra ele era muito mais cômodo que eu ficasse na escola que ele já tinha contato, mesmo sem professor na sala de aula para me orientar. . Para a escola era interessante porque enquanto a Secretaria Regional não mandava uma professora eu estava fazendo com que os alunos não perdessem o ano. E eu fiz para não perder o estágio. E será que não perdi? Acho que não fiz um estágio mesmo. Mas senão fizesse isso não me formava. A professora titular da disciplina que deveria me orientar no estágio nunca chegou e isso se arrastou até o final do ano letivo. E a relevância da minha participação para a administração da escola em relação ao estágio seria um documento assinado pela coordenadora dizendo que eu compareci. E a coordenadora fez e pronto. Ela assinou o documento dizendo que eu estive presente no período, cumpri a carga horária de tantas aulas, num sei o quê, eram essas coisinhas que o meu professor queria junto com um relatório.(Ártemis)

É interessante destacar aqui como os movimentos contraditórios do *mundo social* das normas, desdobram-se por sobre si mesmo causando uma interlocução anacrônica entre atores que operam no *mundo da vida* (HABERMAS, 1998). As Instituições Universitárias e Escolares atuam sob a égide de instrumentos legais que normatizam por meio de documentos um *modus* de ser dos Estabelecimentos de Ensino em relação ao estágio, seja o Projeto Político-Pedagógico da Universidade ou mesmo o Estatuto do Estágio da escola em questão. Em ambos os documentos, fica clara a evidência de que o estágio supervisionado deverá acontecer a partir da atuação em regime de colaboração dos seguintes atores: professor universitário, professor da escola,

estudante estagiário e estudantes da sala de aula. Contudo, os atores participantes desse processo, segundo as razões de Ártemis, operam sob uma lógica de atendimento às próprias necessidades ou às de outrem, mas nunca a partir de uma decisão racional que satisfaça a todos os implicados na questão e em relação ao atendimento à lei.

A escola, por meio de sua equipe gestora, estava preocupada consigo e com os seus estudantes, e, para que o ano não fosse perdido por ausência de uma professora de língua portuguesa, ou mesmo para que as aulas não se estendessem até o período de férias preferiu optar pela utilização do trabalho da estagiária. A escola se sujeitou a assinar um documento para a Universidade afirmando que a estudante estava estagiando de forma supervisionada, com o professor na sala de aula, quando, na verdade ela estava cumprindo o papel de professora titular da disciplina. O professor-supervisor da disciplina de estágio da Universidade defendeu a tese de que a relação estabelecida ao longo de anos de trabalho com o campo de estágio não podia ser rompida, mesmo que sob circunstâncias difíceis – uma estagiária sem orientação na escola. A estagiária realizou a experiência de estágio para atender por “direito” uma exigência técnica do currículo do curso de Licenciatura em Letras, em virtude de sua formatura acadêmica, mas se questiona se de “fato” cursou uma disciplina de estágio.

Um relatório assim, o professor pedia a descrição da escola, o público, pedia pra gente descrever uma aula de observação, não deu pra fazer porque os meninos estavam sem professor, né, então eu não tive uma aula como parâmetro, não tive o que observar. O meu orientador na Universidade pedia pra fazer uma aula, consertando aquilo que achava que não tava bom no conteúdo dos alunos. Ele me perguntava na sala de aula: - Como você daria melhor uma aula sobre esse assunto?. Pedia também os planos. Ele achava que podia dar uma receita teórica e você pega aquela receita e joga lá e vai funcionar e ele estipula uma meta e você tem que chegar lá e dizendo: professor foi exatamente como o senhor falou. E não é! Não é, porque eu peguei alunos de terceiro ano que não sabiam ler direito. E então como é que você vai passar uma atividade e a atividade vai ser produtiva? Não vai, porque não sabiam ler, não sabia nem o que é que eu tava pedindo... É! Ele não sabia, ele não compreendia aquilo pra ele não tinha valor nenhum, não tinha significado nenhum, porque ele não interagiu naquela atividade. Ele não foi nenhuma vez a escola me ver lecionar. (Ártemis)

Ártemis compreendeu que o trabalho pedagógico recomendado pelo professor da Universidade seguiu um parâmetro inicial que parece ser comum à maior parte das disciplinas de estágio supervisionado, um método reconhecido por parte da literatura pedagógica, que é um relatório que traça um diagnóstico inicial a respeito da escola e seus agentes internos.

Segundo Ártemis o professor passou a realizar abstrações ou simulações a partir dos relatos dela de como deveria ser o melhor procedimento correto à luz de determinada teoria para que os entraves da prática pudessem ser superados. E é a partir dessa interpretação que a estagiária percebe um distanciamento entre a relação que ela estabelece com o mundo vivido por ela, e as expectativas e recomendações pedagógicas do professor-orientador.

Há, na verdade, um percalço comunicativo em função de um não conhecimento real e interativo por parte do professor acerca da realidade que se apresenta à estagiária na escola. Por interação, Habermas (1997) compreende a dimensão do tecido social em que preceitos ou regras sociais se organizam a partir da co-existência pacífica entre homens e mulheres, capazes de comunicação e ação. Trata-se, portanto, da mobilização de um pacto social donde os atores optam por manter uma integração cujos fins são o bem-estar coletivo do grupo.

➤ **A vida na escola (sala de aula)**

○ *Trabalho solitário e Autonomia Docente*

É matéria constante nos estudos educacionais sobre a natureza do trabalho docente um interesse pela “vida” do professor no seu aspecto mais geral como elemento determinante do seu processo de formação (NÓVOA, 1992). O que é comum a esses trabalhos é o apreço à história sócio-contextualizada de formação humano-cultural dos professores e a relação com as suas ações pedagógicas em sala de aula.

Ainda tratando dessa temática de pesquisa é oportuno enfatizar os trabalhos dos pesquisadores das Universidades canadenses que alicerçam suas pesquisas acadêmicas em torno dos saberes docentes que se materializam em situações práticas de ensino (TARDIF, 2002).

O que é traço comum e pontual no âmbito da pesquisa internacional e que também reverbera na América Latina, e, principalmente, no Brasil é a perspectiva de compreender o profissional docente como um sujeito pluricultural produtor e reproduzidor de saberes que desenvolve o aprendizado da profissão em situação real de prática.

Contudo, a maior parte das pesquisas indica que os profissionais de sala de aula ainda possuem uma grande dificuldade em articular-se num movimento donde espaços de reflexão coletiva sejam arquitetados, a ponto de os docentes realmente colaborarem uns com os outros. É comum observar ao longo do processo histórico de formação da profissionalização docente, que,

na maior parte do tempo os professores estão sozinhos em sala de aula, e, portanto, que essa categoria profissional já assimilou um *habitus* de trabalho profissional, com características de um trabalho solitário.

Eu via o fato de assumir sozinha uma sala de aula de 3ª ano como um desafio, um dos maiores da minha vida. Fiquei assim, meio insegura, porque você vai assumir uma turma só, uma turma que você não conhece e está apenas estagiando, mas acabei me conformando. Aos poucos fui até gostando da idéia... Porque parece que professor bom é aquele que domina uma sala sozinha, que é dono de sua sala. A idéia de não ficar subordinada a alguém. Eu já tinha ouvido relatos de que professor interferia durante a aula, de que você estava lecionando e dizia que não era assim, do jeito que você tava fazendo. Era complicado ficar sozinha, mas a idéia de subordinação também me incomodava. Então a sala era minha, eu trabalhava do jeito que eu quisesse. Eu achei mais interessante. Mais arriscado também, né, porque se eu fizesse alguma besteira lá, não ia ter ninguém pra corrigir. Então, era perigoso nesse sentido. Não tem um professor ali, lhe vigiando, pra dizer que você errou que não é assim, que não é bem daquele jeito. Em relação ao conteúdo, era apenas o livro e eu. Então eu tinha certa autonomia, mas pagava um preço caro por ela. (Ártemis)

Ártemis demonstrou, em seu discurso inicial, a compreensão de que assumir “sozinha” uma turma durante a disciplina de estágio supervisionado representaria algo danoso. A opinião da estagiária corrobora com a literatura pedagógica especializada que afirma que o projeto de formação do *treinner* implica numa orientação assistida. Todavia, num segundo movimento discursivo Ártemis se mostrou seduzida pela possibilidade de realizar um trabalho pedagógico em sala de aula, segundo o seu entendimento, como sendo autônomo. Autonomia nesse momento se confunde com individualidade e essa última se distancia de uma prática pedagógica amparada no processo de intersubjetivação (MARTINAZZO, 2005).

A autonomia está ligada a uma liberdade moral e intelectual que o sujeito deve possuir, enquanto que a individualidade, aquilo que pertence ao indivíduo e que diz respeito à sua totalidade manifesta-se nos traços característicos de sua personalidade e ações. Portanto, o indivíduo é um elemento irreduzível de uma coletividade. Relacionado ao trabalho docente, a autonomia representa um ponto nodal da ação pedagógica dos professores em sala de aula (CONTRERAS, 2002).

Se considerarmos que, parte daquilo que o professor realizar em sala de aula está prescrito nas normas, currículos e orientações pedagógicas estruturadas pelo Estado legislador e pelo estabelecimento escolar, então podemos admitir que a autonomia dos professores em sala de

aula é, por natureza, relativa. Therrien, Mamede & Loiola (2005, p. 08) argumentam que o docente faz “[...] adaptações na organização e na estrutura dos conhecimentos, para adequá-los ao contexto onde o ensino ocorre, às limitações espaço-temporais e às normas institucionais e curriculares, até mesmo aos conteúdos de ensino”.

A estagiária associou em seu discurso o trabalho solitário como uma conquista da autonomia, alicerçada na idéia de que o ambiente de sala de aula deveria passar por uma gestão, que permitisse ao professor tomadas de decisões essencialmente de caráter individual.

○ *O campo de estágio: choque com a realidade em contexto escolar*

Considerando as particularidades de dois universos distintos como a Universidade e a Escola, o primeiro momento do estágio supervisionado na escola, pode representar, conforme destaca Veenman (1984) apud Garcia (1992), um choque de realidade, cuja a essência traz ao estagiário um sentimento de desconforto e desencanto. As primeiras impressões da professora-estagiária em relação ao seu novo ambiente de trabalho, mesmo que provisório e limitado pelo semestre, convergiam para uma espécie de senso de perda do domínio de conteúdo ou mesmo falta de saberes, em função da necessidade de adaptação a um novo contexto de trabalho. É provável que isso tenha ocorrido em função da necessidade de re-aprendizagem ou re-contextualização, por parte da estagiária, dos conhecimentos teorizados e aprendidos na Universidade, e que deveriam ser tematizados no plano da prática.

Na escola não fiz nenhum trabalho junto à coordenação e à supervisão. Eu chegava lá e eles me mandavam pra sala de aula. Eu tinha na sala de aula 35 alunos, mas freqüentando mesmo só tinham uns 28. Assim, eles não demonstram o menor interesse, mesmo que você procurasse conscientizar que através da educação a vida deles poderia melhorar. Eu me lembro de um fato estranho, alguns queriam fazer inscrição para o vestibular, mas não se interessavam por estudar ou ler. Nem dos livros que estavam sendo cobrados no vestibular da Universidade eles queriam saber, nem de nenhum conteúdo de gramática. A escola abrange os alunos da periferia. Então são alunos de uma realidade mais pobre, então eles estão ali pela merenda, eles estão ali porque são vinculados a algum programa do governo, tão ali por obrigação, pra passar o tempo, pra sair de casa oficialmente, porque se ficar em casa o pai vai querer que trabalhe, e eu tô falando baseada nos depoimentos que eu ouvi lá, deles mesmos. Assim, claro que depois descobri aquele grupinho que é mais interessado. Mas, no geral eu tive uma péssima impressão deles no primeiro momento. Depois, você vai amadurecendo, vai ficando mais tolerante, assim, e você vai aprendendo a contextualizar os saberes da faculdade, do curso de Letras... Percebi então que a melhor medida era ensinar para os grupos dentro do grupo geral. E foi o que fiz porque notei que cada pequeno grupo era um universo com necessidades

específicas. Eu lamentei muito, assim, porque a professora estava afastada, a escola não se interessou muito em arranjar alguém realmente profissional, que me substituísse. (Ártemis)

O primeiro ponto a destacar aqui é a ausência de um trabalho pedagógico na escola, no que tange à familiarização da estagiária com o ambiente técnico-administrativo e com o espaço físico e cultural da escola, que deveria acontecer num momento anterior à entrada da estagiária na sala de aula. Percebeu-se que a estagiária não conhecia a escola e nem sabia muito sobre os estudantes com os quais trabalhou. As recomendações gerais do PPP do curso de Letras e da literatura especializada (LIMA, 2002) são para que o estágio supervisionado seja compreendido como um projeto mais amplo, qual seja, um espaço de interlocução e troca compartilhada de saberes onde ambas as Instituições envolvidas amadureçam no limiar da experiência. No entanto o trabalho da estagiária resumiu-se à sala de aula. Sobre a dinâmica de trabalho Universidade-Escola afirma Kulcsar (1994, p. 65)

[...] o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente... Deve sim, assumir a função prática, revisado numa dimensão mais dinâmica, profissional e produtora de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

Freitas (1996, p. 32) amplia essa concepção associando a disciplina de estágio a uma oportunidade para o aperfeiçoamento das relações sociais no interior das instituições públicas a partir da possibilidade de pensar o estágio

[...] como momento em que em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana, material e cultural. (...) transformando as condições sob as quais ele se dá e comprometendo-se com o projeto de democratização da escola.

Um outro ponto interessante a destacar do evento relacionado ao contato de Ártemis com a realidade escolar diz respeito ao olhar que a estagiária lançou acerca dos estudantes que compuseram o universo de sua sala de aula. Segundo ela, praticamente todos faziam parte de uma classe social desfavorecida, para os quais a escola representava muito mais um espaço de refúgio às obrigações rotineiras do cotidiano familiar, do que mesmo uma Instituição educacional capaz de promover, junto aos educandos, um processo de emancipação e ascensão social. Os estudantes eram tratados de forma uniforme, como se estivessem ali por motivos outros que não fosse a

educação, e “nivelados” por um parâmetro geral que os colocava em pé de igualdade, abaixo das expectativas da, agora, professora.

A partir dessa contextualização do grupo, a primeira atitude da estagiária foi orientada na perspectiva de conscientização da classe, de demonstrar ao grupo a importância da educação no âmbito da socialização humana.

Em seguida, a leitura de Ártemis acerca da composição do grupo que tinha à disposição passa por uma espécie de refinamento, e, a partir daí, a sua sala de aula perdeu a uniformidade. Ela percebeu que uma sala de aula é composta por uma heterogeneidade de pequenos grupos que se diferenciam em função de interesses específicos.

Esse movimento de percepção espaço-cultural da sala de aula tem uma culminância efetiva com o que a estagiária classifica como o momento em que aprendeu a *contextualizar os saberes da faculdade, do curso de Letras, a ensinar para os grupos dentro do grupo geral*. O ato de contextualizar implica na aprendizagem de uma transposição didática (NIQUINI, 1999), que se processa em situação real de prática, e diz respeito à mobilização de saberes, a partir da interpretação dos conhecimentos aprendidos no âmbito das teorias científicas educacionais socializadas nos cursos de formação de professores.

○ *Gestão da sala de aula*

Ao longo do processo de trabalho pedagógico, a primeira medida estabelecida por Ártemis para realizar a gestão da sua sala de aula foi trabalhar especificamente com os conteúdos sugeridos pela escola. Essa medida foi explicada por ela como um recurso encontrado para viabilizar com uma maior velocidade uma rotina de trabalho e a estruturação de uma seqüência didática. É interessante perceber como o discurso de uma possível autonomia plena de trabalho, que era tão almejada pela estagiária, é redefinido em função dos interesses da Instituição de ensino.

Como a escola tava sem professor, a gente teve que seguir apenas o programa deles. Fiz isso porque não dava pra fazer um 'feedback' e aprender com o profissional de sala de aula, porque ele não estava lá. Então tive de me submeter um pouco ao livro didático. Passei a me preocupar exclusivamente com o cumprimento do programa deles. Por eles. Passei a me importar mais. E nosso estágio, ele se estendeu além do previsto, justamente porque tava sem professor e também das condições da escola, eu fiquei até as avaliações do final do ano. Os estudantes precisavam de mim. (Ártemis)

A estagiária assumiu que a partir desse momento passou a trabalhar exclusivamente a partir do programa da escola, considerando o livro didático como um objeto fundamental na estruturação de sua aula. A rotina de trabalho se estabeleceu em função do cumprimento da carga horária da disciplina e o favorecimento de um grupo de estudantes que Ártemis passa a identificar como sendo dependentes do seu trabalho.

Em relação à gestão dos conteúdos escolares Ártemis diz que trabalhou a partir de um saber pedagógico volátil aprendido no cotidiano das salas de aula da Universidade, e que, portanto, o que ela considerou como sendo a sua pedagogia e que norteou o seu trabalho estava relacionado diretamente à estrutura da atividade que pretendia realizar.

Eu penso a minha pedagogia a partir da estrutura da atividade. Quando vou ver os recursos que deverei utilizar pra trabalhar determinados conteúdos. A maneira como você direciona a aula. Você pretende trabalhar literatura, por exemplo, você vai começar com o quê? Você vai jogar uma música. Ela é a própria estrutura da sua aula. Tirou o conteúdo, como é que você pretende trabalhar, o que é que você vai fazer primeiro. Você vai começar pelas características, você vai começar pelo questionário, que abordagem você vai fazer. (Ártemis)

Trata-se, portanto, de uma pedagogia multi-organizacional que se estrutura, exclusivamente, em função das demandas do contexto de ensino em que o professor estará inserido.

A pedagogia representa a área geral da cultura científico-educativa onde saberes e práticas são alvos de reflexão crítica, validação e orientação formativa, sendo, portanto, teorizados. A Pedagogia que diz respeito ao *campo pedagógico* é área de domínio dos pedagogos e professores, os ditos sujeitos epistêmicos ou culturalmente cultivados, que deverão se debruçar cotidianamente em relação a problemas epistemológicos; o que representa a própria natureza do saber ensinar, o que ensinar, porque ensinar... Heidegger (2003, s/p) esclarece sobre *episteme*:

O verbo que lhe corresponde é *epistasthai* colocar-se diante de alguma coisa, ali permanecer e deparar-se, a fim de que ela se mostre em sua visão. Epistasis significa também permanecer diante de algo, dar atenção a alguma coisa. Esse estar diante de algo numa permanência atenta, epistêmê, propicia e encerra em si o fato de nós tornamos e sermos cientes daquilo diante do que assim nos colocamos. Sendo cientes podemos, portanto, tender para (*vorstehen*) a coisa em causa, diante da qual e na qual permanecemos na atenção. Poder tender para a coisa significa entender-ser com ela. Traduzimos epistêmê por entender-se com alguma coisa.

Compreendo que a Pedagogia refere-se ao campo pedagógico, e que essa se consagra, assim, num modo de ser dos educadores, sujeitos epistêmicos que se põem diante de alguma coisa (saberes, costumes, crenças, mídia, etc.), a fim de entender-se com eles. A pedagogia está, portanto, na raiz do entendimento intersubjetivo (MARTINAZZO, 2005) que implica a própria essência e natureza do trabalho docente que é a interação. Bouffleur (2001) afirma que

O agir pedagógico realizado de modo sistêmico em contextos escolares pode ser concebido, basicamente, de duas maneiras distintas na perspectiva dos agentes educativos: ou ele é entendido como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou ele é entendido como um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas (p.82).

A compreensão de pedagogia proposta por Ártemis está muito mais ligada à natureza dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula, portanto, à dimensão instrumental, parte do ensino mais ligada à didática. O que implica não desconsiderar a didática como área da pedagogia, nem tampouco a estrutura da sala de aula, tantas vezes mencionada pela estagiária como um dos elementos do pensamento pedagógico. É importante, todavia, registrar o interesse da estagiária pelos aspectos do ensino relativos à interação.

O seu pensamento começou a incorporar a idéia de que interação pressupõe a ação de mais de um sujeito no caso dela, os estudantes da escola.

Eu confesso também que me interessei já muito assim no final, já muito tarde, de acompanhar mais de perto, de procurar saber da realidade daquele aluno, de repente procurar trabalhar esse lado. Tentar atingir o maior número de pessoas, a gente conta que a aula não só depende do professor, depende também da participação deles. Como eles não participavam de jeito nenhum, me senti muito desestimulada a fazer qualquer tipo de experiência, eu fui muito básica com eles. Como eu não tinha retorno, era só aquele arroz com feijão. Quando eles participavam mais, subtendia-se que é porque algo estava mais interessante. Mas, assim, verbalizar, eles não chegaram a verbalizar não. Até porque eles, assim, sempre que podiam: Ah! Esse assunto é muito chato! Isso é muito num sei o quê... Quando eles estavam sempre reclamando, mas assim, mesmo reclamando, eles participavam então a gente acreditava que é porque algo tava mais interessante. E essa é uma lição que tiro do meu estágio que interação e comunicação são fundamentais. E isso vou tentar aprender a ser mais comunicativa. (Ártemis)

A estagiária reconheceu que o momento que vivenciou durante a disciplina de estágio foi marcado pela insegurança – fator comum à maior parte dos sujeitos que se iniciam na caminhada profissional. Admitiu que, ao longo do processo de gestão da sala de aula pautou suas

ações pelo interesse em conduzir seus estudantes à aprendizagem dos conteúdos recomendados pela escola. Portanto, seu maior interesse era “casar” o currículo proposto pela instituição escolar aos seus conhecimentos sobre a utilização de recursos didáticos, de forma a “prender” a atenção dos estudantes.

Eu trabalhei o conteúdo de leitura, escrita e interpretação de texto o tempo todo na sala de 3ª ano porque era a parte da matéria em que eles sentiam mais dificuldade. Usei música, filme, cartazes, que era justamente porque eu acreditava que conseguiria chamar atenção pelo material didático, assim, que eu me sentia segura nesse aspecto. Todas as aulas que eu fui dar lá eu fui muito insegura, então minha preocupação na verdade era conseguir prender a atenção dos alunos. Não era nem a falta de conteúdo não, porque a gente, na graduação de Letras, estuda, você prepara a aula... Mas assim, de prender, porque naturalmente, assim, no meu caso, eu não sou uma pessoa... Digo (profissional) muito simpática, não sou carismática e o material me protege, me faz parecer mais produtiva em relação ao conjunto da sala. Principalmente com adolescente de uma realidade difícil, que ali a gente trabalhava com meninos que assaltavam, com meninas que já tinham se prostituído, que se prostituíam, então era um público muito delicado. (Ártemis)

A utilização do recurso didático passou a ter espaço central no processo de reflexão sobre a futura ação da estagiária em sala de aula, embora ela se apresente como uma pessoa bem abastada de saberes da matéria de língua portuguesa. Contudo, percebe-se que o apelo à utilização contínua e excessiva do material didático representa uma forma que a estagiária encontrou de mostrar-se competente ao conjunto da sala de aula, visto que, segundo o seu próprio entendimento, a relação direta com os estudantes poderia ser prejudicada pela ausência de carisma na sua personalidade profissional.

○ *O não saber agir e o excesso: o estudante violento e os desinteressados*

É próprio do trabalho do iniciante se deparar com um conjunto de situações conflitantes sob as quais julga não possuir uma preparação acadêmica para lidar adequadamente. Esses eventos mais complexos não dizem respeito especificamente ao trabalho do estagiário, mas à dinâmica de vida de todos os profissionais de educação. Todos os dias, nas escolas, os professores se defrontam com situações-limite, que precisam de um encaminhamento, muitas vezes, decisões pautadas na urgência, e amparadas na incerteza (PERRENOUD, 2001). É comum o argumento por parte dos estagiários de que o curso de graduação na Universidade não os preparou adequadamente para resolver determinados problemas que são comuns à ecologia da classe (Doyle, 1986) e à dinâmica de trabalho da organização escolar.

Bom, nas disciplinas da parte de educação que eu fiz, eles dão muitas teorias, e às vezes distante do que ocorre de fato nas escolas. Essas teorias na prática geralmente são falhas. Nem sempre você consegue aplicar aquilo ali, principalmente considerando a realidade dos alunos. (Ártemis)

Ártemis descreveu o momento em que se deparou com uma dessas situações conflitantes, em que simplesmente não soube como agir:

Eu tinha na minha sala de aula um estudante armado, que todos os dias colocava o seu revólver sobre a carteira escolar. Ele ficava meio que encarando os colegas para mostrar que era o tal, às vezes sorria e de vez em quando apontava a arma para os lados simulando tiros no ar. Aquilo me incomodava demais, me deixava super inquieta. A direção da escola sabia e não tomou nenhuma providência. Eu sabia que isso era problemático. Ficava imaginando se eu tivesse um filho e soubesse que ele estava numa sala de aula com um dos colegas armados, e pior, que o professor sabia de tudo e não fez nada... Jamais o deixaria estudar num lugar desses. Mesmo assim eu resolvi fingir que não via o que estava acontecendo. Eu fiz isso e me considero omissa quando eu não pedi, quando eu não tive uma conversa com ele, porque tive medo mesmo de que ele me atingisse ou à turma. Eu me arrependo, porque eu acho que às vezes falta só uma conversa. Hoje eu conversaria com ele e pediria para que nas aulas, ele não usasse a arma. Ninguém ia atacá-lo, ninguém ia fazer nada. Que pelo menos assim, nas minhas, ou então em todas as aulas, ele evitasse 'tá' expondo aquilo porque assusta, constrange, inibe, você fica preocupado que a qualquer momento aquilo caia, que alguém bata, que num acesso de violência, ele faça uma besteira. (Ártemis)

É interessante perceber como a leitura que a estagiária faz do contexto de ensino que se apresenta é complexa. Ela estava diante de uma situação que é comum à maior parte das escolas do país, que é a violência. Estava diante de uma trama em que seu papel é decisivo. É óbvio que a legislação educacional proíbe os estudantes de frequentar a escola portando uma arma de fogo. Da mesma maneira, o espaço em que a ação acontece naquele momento está sob a responsabilidade da estagiária, e, tanto ela quanto os demais estudantes sabem disso. O encadeamento das seqüências didáticas que deverão suceder esse episódio depende de sua tomada de decisão.

A consciência moral de Ártemis se materializou em sua racionalidade pedagógica apelando para que ela fizesse uma intervenção voltada para o entendimento, através do diálogo, e cuja conseqüência fosse o desarmamento do estudante. Ela inclusive identifica a “conversa” como um elemento capaz de ocasionar a resolução do problema. Contudo, a estratégia adotada pela estagiária foi a de permanecer como expectadora da situação violenta que ocorria em sua sala de aula.

Quando questionada sobre os motivos de seu agir, a estagiária afirmou que o que motivou a sua ação de silenciar diante desse fato foi uma preocupação com a sua integridade física e dos demais estudantes da sala de aula.

Em contrapartida, um outro evento, que a própria estagiária classificava como sendo de “*simples resolução*”, teve um desfecho que Ártemis considera incorreto e antipedagógico. Trata-se do momento em que optou por ordenar que duas estudantes se retirassem da sala de aula.

Eu estava lá, ensinando língua portuguesa muito cansada e elas conversando, uma estava vendendo roupas para a outra dentro da sala de aula. Não sei se em outro momento faria isso, mas naquela aula eu estava muito cansada, agi assim porque considerei um desrespeito a atitude delas. O desfecho foi péssimo, porque assim, eles são extremamente desunidos, individualmente, mas quando um professor, principalmente no nosso caso, a gente tava só ali estagiando, pede pra um aluno sair, eles ficam todos muito ofendidos. Foi bem chato, assim, porque eu não, eu não sou de acordo de pedir pra aluno sair, porque acho que quando você pede pra sair, você ta dizendo assim: você me desestabilizou, sai você ou saio eu. E a sala de aula depende e respeita, na verdade, o professor e não um estagiário. (Ártemis)

Esse depoimento esclarece como as ações pedagógicas dos professores-iniciantes, ao invés de seguir uma estruturação lógica e constante, se ordenam muito mais em função de um julgamento pontual, a partir da interpretação da ação, associado ao “momento” vivido pelo estagiário. Ártemis assume que somente agiu dessa forma porque estava cansada. Ainda sobre esse evento, é importante, também, dispor sobre o processo de categorização que ela faz em relação ao seu papel diante da turma de estudantes.

No seu entendimento, os componentes da sala de aula, mesmo no processo de regência de um estagiário, só cumprem o seu papel se estiverem diante de um professor com o qual eles se identificam, e que trabalha com eles ao longo de todo o ano.

➤ **Daquilo que fica... O aprendizado**

○ *O aprender na prática a especificidade das ações de ensino*

Ártemis identificou o estágio como um espaço para a aprendizagem da especificidade do fenômeno do ensino. Um locus de aprendizagem de uma docência que diz respeito a um universo muito particular, que é o da escola onde ele é realizado. Compreendeu, portanto, o peso que o contexto possui sobre as deliberações pedagógicas dos professores. Aprendeu que os professores,

para além do planeamento que realizam das aulas, também atuam como improvisadores, e que a comunicação é um fator decisivo para o bom desenvolvimento do trabalho docente.

Eu aprendi que cada caso é um caso. Assim, eu fui entender, eu fui ter noção mesmo que cada caso é um caso. Porque você sai da faculdade, ou você, ainda dentro da faculdade, você tá muito cheio de teorias, você escuta casos, histórias e a medida que você vai escutando, você pensa, você vai formulando uma opinião: ahh! Se fosse comigo eu teria feito isso, eu faria aquilo, eu agiria assim. Mas quando você sente na pele, quando você tá lá, no dia a dia, você tem que lidar muito com o improviso. Que tem... há momentos que eles participam, mas há alguns momentos em que não. Então você fica falando só. Como é que você lida com isso? Frustrou-me, por muitas vezes eu não consegui prender a atenção deles e eu me senti muito mal, eu voltava frustrada mesmo, assim, ir atrás, eu querendo entender o que é que tava faltando que eu não conseguia prender a atenção deles, interagir. E essa a meta que eu persigo hoje de aprender a ser uma pessoa mais interativa. Sei que a interação não é um fim e sim um processo, mas creio que na prática irei aprender e avançar muito. (Ártemis)

A estagiária afirmou ter aprendido, na experiência de estágio, que o espaço de comunicação está em constante processo de construção e redefinição e que a dimensão interativa do trabalho docente é uma meta importante a ser alcançada por ela.

Outro aspecto importante destacado por Ártemis diz respeito à experiência de estágio como momento catalisador de um sentimento de classe e pertencimento a uma categoria profissional. Esse senso de profissionalização docente, nesse caso específico, aconteceu durante a disciplina de estágio supervisionado.

O importante é quando você vem tomar consciência de que você não está... Mas que você é professor. Que deve ser responsável e que tem um longo caminho a trilhar de aprendizagem, pois a Universidade apenas te projeta para o mundo, é um espaço de aprendizagem de alguns bons saberes, mas os outros você vai aprender pesquisando e estudando e praticando. É pena que o estágio de regência tenha acontecido somente no final do curso. (Ártemis)

A estudante destacou o papel da Universidade como espaço que prepara os futuros professores em função de um conjunto mínimo de saberes, e que é papel do professor buscar no cotidiano das relações construídas na pesquisa e na sala de aula, o aperfeiçoamento da prática profissional. Admite, ainda, uma crítica ao fato de a regência em sala de aula estar situada no último estágio do curso de licenciatura.

3.1.2 As razões de ser dos iniciantes (estagiária Pandora)

Pandora (24 anos) também é estudante do curso de Letras, com habilitação em língua portuguesa e respectivas literaturas. A pesquisada sempre desejou ser professora. A docência sempre a cativou a ponto de ela afirmar que gostaria de, ao longo da carreira, ter a oportunidade de lecionar em todos os níveis de ensino (da educação infantil ao ensino superior). Em sua vida acadêmica, foi integrante do grupo de monitoria da UFC e bolsista de pesquisa (PIBIC-FUNCAP). Publicou diversos trabalhos, cujos enfoques eram a pesquisa e o ensino. Ela participa, constantemente, de encontros universitários e outros congressos. A sua primeira atuação como professora aconteceu durante a disciplina de Estágio. O campo de atuação foi uma escola pública de ensino médio da rede estadual de educação com modalidade normal de formação (professores de 2º grau). A respeito do futuro profissional, ela pretende fazer pós-graduação e lecionar no Ensino Superior. **Pandora é aluna da profa. Semele (Universidade) e estagiou na sala de aula do prof. Apolo (Escola de Ensino Médio).**

➤ **A preparação na Universidade**

○ *Uma parceria em construção: Supervisora de Estágio e estagiária*

No caso de Pandora, a organização espaço-temporal da disciplina de estágio é marcada por um interesse da professora em fazer com que os estudantes se organizem numa dinâmica cotidiana de trabalho com intercalação de horários, ou seja, entre o momento de estar na sala de aula da Universidade ou na Escola. A estagiária compreendeu o esforço da professora orientadora em manter os estagiários num diálogo constante entre a prática vivenciada na escola com o olhar da Universidade como sendo uma tentativa de conciliar uma ação pedagógica pautada pela construção de um espaço de conciliação entre teoria e prática.

Eu aderi e compreendi as idéias da professora de imediato. Primeiro, ela nos explicou como se daria o estágio, que seria no caso seis horas semanas, aí seriam três horas dentro da nossa sala de aula, e três horas dentro da sala de aula da escola. Então era sempre assim, terça-feira era na escola e na quinta-feira na sala de aula, na nossa sala de aula. E aí a professora dava teoria, sobre o estágio, com deveria ser o estágio, como o professor deveria se comportar. E refletíamos, também, coletivamente sobre os acontecimentos da sala de aula.
(Pandora)

Em relação às orientações da professora-orientadora na Universidade, é importante destacar a incorporação de que o programa de ações incluía a leitura constante e concisa de bibliografia específica sobre o “estágio supervisionado nas escolas”. A estagiária informou que a

leitura constante dos aspectos teóricos, a partir da temática “Estágio”, foi compreendida por ela como possibilidade de absorção de um saber pedagógico que a ajudou a fundamentar as suas ações na prática. Ela argumenta que a aprendizagem desses saberes da pedagogia, leia-se “Faculdade de Educação”, não são priorizados nos demais cursos de Licenciatura, cuja ênfase é o Bacharelado. Daí porque optou por colecionar todos os textos e participar de todas as sessões de aulas na Universidade.

Tenho muito interesse em aprender a ser uma professora. Na disciplina de estágio, as aulas cujo tema era o estágio na escola, tinha uma bibliografia até um pouco grande... Quase uns trinta livros. Ela não pode usar todos... Mas usou alguns deles, e eu resolvi ler com muito afinho e atenção porque quero aprender. Fiz isso porque considero fundamental aprender a pensar didaticamente o ensino. Um outro texto que a professora utilizava era de um orientando dela, que gostava de escrever sobre o estágio. A professora não pesquisava formalmente essa área mais tinha muito interesse e até escrevia sobre o assunto de vez em quando. Aqui no curso de Letras, tirando o ensino da matéria – língua portuguesa – a parte que diz respeito à pedagogia das coisas fica um pouco esquecida, relegada às disciplinas da Faculdade de Educação. (Pandora)

Ainda em relação ao processo de preparação na Universidade para a entrada na Escola Campo de Estágio, a estagiária afirmou que lhe foram feitas uma série de recomendações acerca da composição de uma estrutura de perfil profissional docente.

Na aula a gente aprendeu os ‘regresses’ educativos, digamos assim, como a gente tinha que se vestir (nada de roupas curtas, como blusas de alça, por exemplo). Como que a gente tinha que se portar. Como tinha que usar um crachá pra se identificar... E eu aceitei, pois via beleza nisso. Era como sentir-me mais professora. Não via dificuldade em cumprir tais requisitos. Aprendemos a sorrir, a demonstrar carisma, principalmente quando estávamos dentro da Escola. Infelizmente tínhamos que gastar muito dinheiro, tirar nossas xérox, pois usávamos um material nosso, pois nem a Escola e nem a Universidade colaboram nessa hora, e usávamos também o livro didático da escola, que podia ser pego na biblioteca, e ficar com ele até o último dia do estágio. Eu tentei praticar essa arte da simpatia sem ser falsa, mas nem sempre dava certo, porque numa Instituição pública escolar você encontra gente de todo o tipo, que facilita a sua vida, mas que também tem aqueles gestores e funcionários que te vêem como intruso. Até se adaptar, você é visto como alguém que vigia ou vai criticar. (Pandora)

A estagiária aprendeu a incorporar emocionalmente, fisicamente, e através de uma linguagem simbólica, um *modus* de ser que parece ser relacionado à personificação de uma imagem “adequada” de professor. Ora, de uma forma ou de outra, tanto a sociedade “leiga”,

quanto a Academia, ou mesmo, a Escola possuem expectativas formalizadas acerca do que deve corresponder a imagem do Docente. É importante afirmar, que nesse caso, ao tomar medidas prescritivas em relação a esse “*modus*” de ser docente em fase de definição inicial, pois se trata de uma estagiária, a professora demonstra re-significar um recurso que corresponde aos manuais de Didática da década de 1970, quando os livros dessa área traziam em si capítulos especializados sobre uma etiqueta docente (LIBÂNEO, 1985).

A estagiária, contudo, afirmou que se adequou com facilidade ao modelo comportamental proposto pela professora-orientadora, por enxergar, nele, a simbologia de pertencimento à classe dos professores e a possibilidade de ser reconhecida como tal, por meio da prática de hábitos que são comuns a esse grupo profissional.

O material didático que orientou o seu trabalho nas escolas foi o livro didático disponibilizado na Instituição escolar. À parte disso, a estagiária se queixou dos gastos que teve de arcar a partir de recursos pessoais, pois não encontrou nas Instituições Públicas apoio suficiente para que não tivesse que arcar com a compra de materiais para as aulas.

É patente, no discurso apresentado por Pandora, uma crítica à organização profissional da Escola Pública, no que diz respeito ao olhar que alguns interlocutores da Instituição, via-de-regra, lançam sobre o trabalho dos estagiários. Pimenta (1997), argumenta que, na maior parte dos estabelecimentos escolares, alguns dos seus agentes (funcionários, professores, estudantes e gestores), enxergam o trabalho do estagiário como uma intromissão ou vigilância à dinâmica de organização cultural do ambiente escolar.

Bertan (2005) afirma que, embora o discurso preconizado pelos agentes legislativos da educação brasileira seja articulado à idéia de uma escola democrática para uma educação “para todos”, o “[...] estabelecimento de ensino não abre espaço físico ou político aos seus usuários, ele tem ‘dono’ e, esse dono é situado na figura dos personagens que se apropriam da escola” (p. 25).

Quando questionada sobre a indisposição de alguns agentes da escola para com o trabalho do estagiário estar associada à composição de algum relatório individualista, registro crítico dos momentos de contextualização e reconhecimento do ambiente escolar feito pela estagiária, Pandora afirmou que não associava o problema àquele fato, pois o estágio realizou-se sempre em dupla, e a professora-orientadora da Universidade não lhe encomendou um documento que registrasse um diagnóstico da situação geral da escola.

É importante acrescentar uma iniciativa por parte da professora-orientadora que instaurou um sentimento de confiança na estagiária, ainda no processo de preparação para a entrada dos estagiários em sala de aula. A professora-orientadora optou ainda na Universidade, por alocar os estagiários nas salas de aula em duplas.

Pandora reconheceu que tal iniciativa abriu caminhos para que ela se sentisse mais segura no momento da tomada de decisões, pois percebeu que tanto o planejamento quanto a execução da ação eram moldados, não por uma consciência individual, mas por um “pequeno” coletivo composto por uma parceria. Instaurou-se, portanto, um espírito dialógico na gestão da sala de aula.

Na Universidade, a professora dividiu a turma por sala de aula. Somos em torno de 12 pessoas e ela nos dividiu em duplas, para que atuássemos em parceria numa mesma sala de aula. Ela acredita que isso facilita a aprendizagem e nos obriga sempre a refletir, a ser mais reflexiva sobre o que estamos fazendo. Eu considerei uma ótima medida, pois nos obrigamos a pensar duas vezes antes de fazer algo, no caso, pensar por duas. Uma corrige ou aplaude a iniciativa da outra. A professora não pediu um relatório que contextualiza a dinâmica de funcionamento da escola porque ela já leva os estudantes para fazer estágio lá há vinte anos, conhece bem o campo. Chamou minha atenção, foi à dedicação da professora-orientadora, muito correta ela. É uma pessoa séria e transmite confiança. Proibiu qualquer tipo de falta e se comprometeu a ir a todos os encontros, a assistir a todas as nossas aulas.
(Pandora)

Ainda em relação ao processo de instauração da relação de confiança entre a professora-orientadora e a estagiária, chama atenção o fato de Pandora reconhecer na professora uma competência ético-relacional que pode ser associada a um ideal de compromisso para com os participantes da disciplina.

A orientadora é sempre descrita com atributos relacionados a uma responsabilidade social com a causa dos Estágios, seja na exigência da participação ativa da estagiária na atividade, sem que recorram às faltas, ou nos momentos em que se prontifica a acompanhar os estudantes em todos os momentos de visita à escola. A estagiária identificou a sua orientadora como uma pessoa que conhece perfeitamente o campo de estágio, – pois frequenta esse lugar há, pelo menos, vinte anos –, e essa vivência no interior da escola, lhe permitiu, inclusive, não recomendar aos estudantes um relatório que possa diagnosticar a situação atual do espaço escolar.

No que tange especificamente aos conteúdos escolares que deveriam ser trabalhados ao longo do estágio na escola, a opção foi pelo conteúdo relativo à unidade do currículo escolar referente ao elemento textual “crônica”. O interesse pelo conteúdo foi determinado pelo programa que o professor da escola estava lecionando no momento. A professora recomendou que as estagiárias checassem os conhecimentos prévios dos estudantes e que ministrassem a matéria a ser ensinada de forma que os estudantes pudessem se envolver na atividade, principalmente, por meio da leitura.

Ela dizia que as aulas iam ser de 40 minutos (à noite). E depois ela passou pra explicar como é que ia ser o primeiro dia de aula, aí ela disse que iríamos trabalhar com o pessoal do primeiro (1º) ano. O tema escolhido para trabalhar foi crônica, porque, de acordo com a reunião que teve com o professor, esse era o conteúdo ‘da vez’ no semestre. Depois, pediu que dissesse como iria trabalhar. Optei por sondar os conhecimentos deles sobre o assunto. Depois, começar a explicar o que era crônica, fazer todo aquele esquema na lousa, pra eles copiarem, e que iria levar textos, porque o ideal é que lêssemos juntos, e resolvêssemos junto. Fiz isso porque acredito que a melhor aprendizagem é aquela que se constitui no coletivo, sempre assim, sempre inferindo dos alunos o que eles tinham pra depois falar. Paulo Freire me ensinou isso. Adorei fazer isso porque não sabia o quanto o assunto crônica pode ser atrativo, porque são textos do dia-a-dia que todo mundo pega, todo mundo lê. Sempre no jornal. Hoje, tendo contato com a sala de aula real começo a perceber que qualquer texto pode ser usado para ensinar gramática. (Pandora)

A estagiária defendeu que o ensino deveria ser pensado de forma a valorizar o coletivo da sala de aula. Portanto, todas as atividades são referendadas na perspectiva do atendimento ao conjunto dos estudantes. Pandora fez menção à aprendizagem desse modo de agir a um autor clássico da literatura pedagógica, Paulo Freire.

➤ **A vida na escola (sala de aula)**

- *Freqüentando a escola: conhecendo o professor titular da sala de aula.*

A estagiária contextualizou o seu espaço de trabalho como sendo um ambiente bem organizado do ponto de vista estrutural. Trata-se de uma sala ampla composta basicamente por carteiras, lousa e um birô. O curso de 1º ano de uma escola de formação de professores na modalidade Normal da cidade de Fortaleza. Sobre a freqüência dos estudantes ela informa:

Inscritos, na chamada, eram 53 (cinquenta e três). Mas o máximo de alunos que nós pegamos na sala de aula foi 17(dezessete). Em média, ficou entre 10 (dez)

ou (doze). No máximo isso por noite. E o mínimo que a gente pegou foram seis alunos. Era véspera de feriado. Então, tinha gente que nem ia. (Pandora)

Em relação ao professor da escola responsável pelo acompanhamento de Pandora em sala de aula, a estagiária afirmou que a relação estabelecida entre os dois foi marcada por uma intermitência no diálogo, havendo uma oscilação entre os momentos em que a conversa era possível. O professor titular procurou trabalhar a auto-estima da estagiária reconhecendo os esforços dela, contudo, nunca se permitia ir além dos elogios e adentrar nos aspectos didáticos da ação pedagógica realizada pela estagiária.

A minha relação com o professor é boa. Ele se mostrou aberto. Acho que noventa por cento das minhas aulas ele também assistia. Observava, mas não dava opinião, ficava sempre na dele, mesmo depois de a gente terminar. E fora da sala de aula, quando a gente ia conversar, ele sempre dizia que nos éramos muito esforçadas, que a gente dava uma boa aula. Sentia falta de uma opinião mais precisa mais técnica e às vezes chamei a atenção dele para isso. Porque achava importante que ele também nos desse uma orientação, pois ele conhecia melhor o conteúdo e os estudantes do que a gente. Mas ele dizia que preferia não interferir e que esse era um estilo dele. O professor deslocava todos os problemas e momentos de pouca interação e interesse pela matéria para os alunos, como se eles fossem responsáveis. Isso me incomodava, pois ele era muito irônico com eles, os chamava de irresponsáveis na minha frente. (Pandora)

Essa necessidade de ser reconhecido e orientado pelo professor titular da sala de aula é um aspecto comum ao interesse da maior parte dos estagiários. Normalmente, o estudante da universidade, em situação de contato real com a prática reconhece no profissional mais experiente um potencial diferenciador que diz respeito à vivência que tem com os estudantes e uma trajetória profissional, na maioria das vezes, já consolidada. Libâneo (1991) afirma que, uma relação marcada pela fluência dialógica entre o professor da sala de aula (atuando como um co-orientador) e o estagiário é fundamental como uma meta a ser conquistada durante o processo.

A princípio, tanto as escolas quanto a Universidade não possuem muita clareza se existem ou não competências específicas, ou um perfil de profissional que pode estar apto a orientar um conjunto de estagiários. Esses critérios são definidos subjetivamente, quando do momento em que o professor universitário busca a escola para defini-la como campo de estágio.

Pandora perseguiu essa meta em ter o seu professor orientador da escola como um sujeito capaz de aguçar o seu entendimento acerca das relações de ensino-aprendizagem que realizava na sala de aula, portanto, alguém que, coletivamente, estimularia o processo de reflexão

durante e após as ações de regência da estagiária. Contudo, o relato da estagiária demonstrou que o professor preferiu definir-se muito mais como um observador. Segundo ela, o docente optou por identificar o grupo de estudantes como vetor responsável pelos momentos de percalços ou ausência de interação da sala de aula.

Quando questionada sobre o olhar que os estudantes tinham sobre o seu trabalho Pandora destaca que, se por um lado o professor tinha razão em considerar que a ausência de interação no conjunto das atividades era motivada pelos estudantes, de outra maneira não era o coletivo completo da sala de aula que tornava o trabalho dela mais monológico.

Quanto aos alunos, posso até admitir que parte deles fosse desinteressada, mais tem sempre aquele grupo que quer alguma coisa. A turma praticamente inteira parecia gostar de mim, às vezes chegavam a comemorar quando eu chegava à sala de aula. Ficavam perguntando se eu não poderia ir para lá, em outro momento. Alguns diziam: ave Maria, porque é que tu não chegou antes? Mas acho que alguns estagiários se tornam, assim, uma atração pra turma exatamente porque o professor é o contrário. Que o professor não vai com a disponibilidade que o estagiário que está em começo de carreira pra dar aula, de trazer o novo para eles. Pra estar ali, pra tirar dúvida, pra estar disponível, se fazer disponível. De fugir da rotina. Eu acho que é por isso. (Pandora)

Ainda sobre o papel que os estudantes desempenham na sala de aula, a estagiária admitiu que alguns estudantes realmente demonstravam-se desinteressados pelo conteúdo programático da disciplina de língua portuguesa. Todavia, considerou que esse desinteresse é pontualmente em relação ao saber disciplinar, pela matéria em si. Acreditou que o seu papel de estagiária foi reconhecido pelos discentes a partir do momento em que ela representava uma “novidade” ou inovação pedagógica, algo diferente ao conjunto de seqüências didáticas e da rotina que o professor titular da sala de aula tinha impetrado ao longo do ano.

Nós chegamos a trocar e-mail e telefonemas para tirar dúvidas. O contato com eles era limitado, a gente não ia à escola em outros horários. Eu tirava dúvidas de alunos que não tinha nada a ver com o conteúdo que eu estava lecionando. Inclusive sobre outra matéria que o professor estava ministrando no momento, pois, diziam que eu ensinava bem. Em alguns momentos os estudantes me procuravam para falar dos seus problemas pessoais, assim, na hora do intervalo, ou antes da aula começar. Pediam-me conselhos, às vezes, até sobre namoro ou relação com os pais. Tenho impressão que a minha pouca idade e a falta de experiência chegava mesmo a colaborar. Eu fazia esse tipo de intervenção porque acreditava que eles me viam, às vezes, como uma ‘igual’, pois ainda sou bastante jovem, e eles como estudantes do ensino médio ou eram também jovens, ou estavam no início da ‘adulthood’. Creio que esses momentos

também fazem parte do trabalho do professor. A gente se apega e não dá fingir que não gosta e torce por eles. (Pandora)

A estagiária reconheceu que o papel que desempenhou em relação aos estudantes da escola excedeu os limites da sala de aula, porque os discentes a reconheciam como uma possível interlocutora para o debate de temas que dizem respeito ao universo particular da juventude. Colaborava para isso o fato de a estagiária pertencer a uma faixa etária aproximada à da maioria dos estudantes da sala de aula. Pandora argumentou que os assuntos tratados *extra-classe* de caráter “pessoal” contavam com a sua abertura e autorização. Para ela, no âmbito da relação professor-estudante há um espaço para uma dimensão afetiva que é inerente ao trabalho docente. Sobre esse aspecto da vida dos professores, Tardif (2002) admite que

Um componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos estudantes, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções (p. 130)

○ *O trabalho pedagógico com os conteúdos escolares*

Em relação à gestão da matéria, a estagiária admitiu ter bastante domínio acerca de um saber disciplinar correspondente ao conteúdo do currículo de língua portuguesa. Contudo, chamou atenção aqui o fato da estudante valorizar os saberes correspondentes aos conteúdos produzidos e socializados pelas disciplinas de caráter pedagógico da Faculdade de Educação.

O conteúdo – a matéria – que me foi passada pra dar aula eu dominava muito e eu acho que fiz bem as disciplinas pedagógicas da universidade. As considero muito importante. Muitos não acham, cumprem porque é obrigatória, mas eu acho que faz parte, faz muita parte sim, da formação do aluno que vai ser professor. Aprender a lidar com as situações, não só do dia-a-dia da escola, mas também pensar através da didática e pedagogicamente as coisas... Então assim, eu não tive dificuldade por isso. Eu sempre me dediquei às disciplinas. Por isso não senti dificuldade nenhuma em organizar o trabalho com essa turma. (Pandora)

A estagiária assumiu a regência da sala de aula considerando que era necessário “medir” o grau de domínio que os estudantes possuíam em relação à leitura e escrita da língua portuguesa e os conhecimentos prévios que a turma tinha a respeito de *crônica*, temática de trabalho.

Primeiramente, a gente aplicou um teste 'close', que era um texto, no caso uma crônica descritiva, e nesse texto tinha algumas lacunas, que eles deveriam completar de acordo com o sentido do texto. Eles liam, e preenchiam os espaços em branco. Eram cinquenta palavras. Na aula seguinte, passamos para um teste de escrita. Pedíamos para que eles escrevessem uma crônica que falasse do professor que eles gostariam de ser. Uma crítica sutil, se é que você me entende... Pra ver também o ideal que eles têm de 'docência', e isso nos ajudaria a suprir as expectativas deles em relação ao nosso trabalho. O resultado das duas atividades não foi muito bom. Alguns colocaram palavras só por colocar, só pra preencher, outros realmente se esforçaram pra fazer. A média foi de 40% de acerto. Tinha aluno do 1º ano que mal sabia escrever, e eu fiquei angustiada. Fizemos isso para medir o nível da turma. Sem isso não dá pra trabalhar direito, porque o professor deles tem uma abordagem bem pessoal e a gente precisa imprimir uma nova marca. Um novo modo de fazer, pois parece que eles não estavam sabendo nem escrever. Acho que isso tinha haver como o método de trabalho do professor. (Pandora)

É interessante perceber como o processo de iniciação à regência e domínio de sala de aula, estimula a estagiária a realizar um novo diagnóstico das condições de aprendizagem dos estudantes para, em seguida, efetivar uma prática pedagógica pautada pelo reconhecimento das deficiências e qualidades do grupo.

A estagiária mostrou-se preocupada como o nível de elaboração escrita e de leitura dos estudantes da escola. Contudo, Pandora remeteu à possibilidade de intervenção em sala de aula e às opções pedagógicas que fez a uma tentativa de ruptura com o modelo de ensino – leia-se método – preconizado pelo professor, como se ele fosse o único responsável pelas deficiências da turma.

A idéia de utilizar como tema da crônica “o professor que eles gostariam de ser” denotou um interesse da estagiária em arregimentar, a partir das composições dos estudantes da sala, algumas características favoráveis, determinadas competências reconhecidas em professores, que ela deveria adquirir ou manusear para facilitar o trabalho com o grupo. Essa atividade incorporou, também, um modo de criticar sutilmente o professor responsável pela disciplina de língua portuguesa.

Todavia, o processo de correção das atividades propostas por Pandora foi remodelado em função de uma aparente necessidade de proteger, de alguma forma, o professor titular da turma. A estagiária admitiu que a situação dos estudantes é precária de várias formas, tanto em relação ao conteúdo ministrado “crônica”, quanto às outras dimensões da escrita, como a “pontuação”, por exemplo.

Era constrangedor porque o professor tava na sala, vendo o que estávamos fazendo, observando o baixo-nível dos seus estudantes. Mas ele decidiu que ia ser assim, que não faria nenhuma intervenção. Resolvi não dar nota às redações, só para não constrangê-lo. Não era esse nosso papel. Ele é um profissional de sala de aula, de escola e não nos cabia cumprir um papel de denúncia. Também vou ser professora e não me sentiria bem se alguém se sentisse dono de uma turma minha a esse ponto. Corrigimos apenas os erros, e entregamos pra eles verem o que erraram, as deficiências em pontuação. Tinha redação que não tinha ponto nenhum, vírgula nenhuma, nada! Era um texto direto. Depois, com essas redações em mãos, e com todos os testes em mãos, fomos elaborar todo o conteúdo da crônica, para explicar ao longo das semanas, pra no final aplicar pós-teste, pra saber o que tinha melhorado. (Pandora)

Ela expressou que tal decisão foi tomada após o momento em que realizou um exercício de reflexão que a fez desenvolver um sentimento de classe profissional. Um movimento de sentir-se “literalmente” na pele do outro profissional. O material produzido pelos estudantes serviu de base para a re-elaboração do plano de aula e a estruturação das futuras aulas.

Após o pré-teste foram cinco ou seis aulas de teoria, e eles tiravam muitas dúvidas quando nós íamos explicar, e também aplicamos um exercício de acentuação gráfica. Eles apresentaram mais dúvidas na acentuação do que na descrição, na crônica. Aí, por fim, nós aplicamos pós-teste, como eu havia falado, e percebemos uma suave melhora. Isso nos motivou muito. Acho que ninguém melhora assim em três, quatro semanas, acho que tem que treinar muito, escrever muito e ler muito pra poder melhorar isso. O estágio, no entanto, é uma atividade curta onde eu tive que dar o máximo de mim no mínimo de tempo. É diferente dos seminários na faculdade onde fazemos uma simulação, de como trabalharíamos tal conteúdo. Às vezes preparávamos para eles mais coisa do que o tempo dava. Até que fomos aprendendo lentamente a conciliar o conteúdo ao tempo de aula. (Pandora)

A estagiária reconheceu perceber uma evolução na aprendizagem dos estudantes durante o momento em que atuou como gestora da sala de aula. Admitiu pela primeira vez, que o estudante também é responsável pela ampliação do seu repertório de saberes e recomenda o exercício constante da leitura e da escrita como maneira de ampliar os conhecimentos individuais e coletivos da turma.

Percebe-se, no limiar da situação de ensino acima narrada, uma adequação da estagiária à temporalidade do ensino. Uma aula carrega em si um programa de componentes relacionados a tarefas e atividades que devem ser socializados num limite de tempo estabelecido por uma Instituição Escolar (TARDIF, LOIOLA & LOIOLA, 2004). Ela demonstra que a aprendizagem

de uma seqüência didática para os professores iniciantes é um processo que se desenvolve em local de ensino, no cotidiano da prática.

A estagiária redefiniu sua ação pedagógica resolvendo intervir na organização espacial da sala de aula, alocando os estudantes por grupos de trabalho. Tal medida foi justificada como sendo uma estratégia para viabilizar a aprendizagem por meio do diálogo e a colaboração mútua.

Depois percebi que a melhor coisa a fazer era trabalhar o tempo todo em grupo. Porque eles eram muito individualistas. E como o nível era muito baixo, juntos poderiam se ajudar. A idéia era que eles tentassem resolver as coisas primeiro, coletivamente, e depois a gente entrava como as nossas opiniões. Eles ficavam pedindo opinião e a gente não podia dar. Mas dava vontade de dar. Eles ficavam trocando idéias, e eu acho que isso foi positivo porque eu percebi que os alunos que entraram em conjunto pra fazer isso, e discutir, acertaram mais. Eu sempre queria que eles dissessem o que eles achavam daquilo. Não importava o que fosse. Só depois eu dizia a resposta certa. Então, era assim, eles discutiam entre si e depois passavam para mim. Isso melhorou muito a interação que é fundamental no ensino e acho que faltava isso na sala. E assim caminhávamos. Li muito, na faculdade, sobre Paulo Freire, a idéia do diálogo e dos círculos de cultura 'freiriano'. Por isso fazia dessa forma. (Pandora)

Pandora se inspirou no que considerou ser uma abordagem próxima da *freiriana*, pois acreditava que o diálogo era um elemento capaz de viabilizar uma aprendizagem mais significativa (Freire, 1999). Ela rememorou a aprendizagem e a atualização de um saber pedagógico aprendido no curso de licenciatura.

A estagiária contou com a presença da professora da Universidade em sua sala de aula durante todo o período em que exerceu atividade de estágio. Pandora acredita que tal medida impetrada pela professora orientadora da Universidade oscilou entre muitos ganhos positivos e alguns pequenos percalços.

Era interessante. A gente se sentia mais segura e confortável por ter a professora dentro da sala de aula. Isso dava a impressão de que sempre tínhamos a quem recorrer, caso fosse necessário. Ela fica o tempo todo em silêncio e depois, já no lado de fora da sala, ela comentava a aula, geralmente dizia que foi boa... Eu retomava no outro dia e trabalhava, já a partir de suas orientações. No geral, a experiência era positiva. A única coisa negativa é que por algumas poucas vezes tive a sensação de que também deveria experimentar assumir a sala sozinha, afinal de contas, os professores ficam sozinhos em suas salas de aula. Mas, no processo final de avaliação apresentei isso como crítica a professora e ela disse que pretende experimentar deixar por algum momento os estagiários sozinhos no próximo semestre. (Pandora)

Entre os benefícios do acompanhamento da professora de Estágio no interior da sala de aula, a estagiária destaca a possibilidade de reordenar a ação pedagógica para os próximos encontros em sala de aula, em função dos comentários e sugestões da orientadora. Contudo, a estagiária salientou que sentiu a necessidade de que, por alguns momentos, tivesse a oportunidade de conduzir sozinha a sala de aula. É como se a atividade docente, para ser reconhecida, clamasse por se constituir num espaço de trabalho solitário, realidade comum à quase totalidade da tradição escolar e da maior parte das escolas do país.

➤ **Daquilo que fica... O aprendizado**

○ *A construção de seqüências didáticas*

A estagiária afirmou que a experiência de estágio lhe permitiu realizar um trabalho docente voltado exclusivamente para a escola.

Realizei pela primeira vez uma seqüência didática real na escola. Aprendi uma rotina de trabalho, a ver a escola real, com pessoas que têm conflitos, dificuldades, medos, incertezas, qualidades, saberes, cultura, e isso foi muito bom. Vi que a escola pública não é apenas esse fantasma mal-assombrado que alguns setores da mídia e da sociedade tentam nos passar. Há espaços muito interessantes de cultura e de socialização do saber. Agora é bem verdade que ainda há muito que melhorar. E quero ser uma profissional capaz de compreender esse espaço para intervir visando sempre o coletivo, aquele profissional que dialoga com os seus estudantes sobre tudo, abertamente e que estende a eles também as decisões no formato de um planejamento coletivo.

O contato com o ambiente escolar lhe permitiu redefinir uma série de conceitos que tinha acerca da escola pública, favorecido pela construção de uma rotina de trabalho. Nesse sentido, referendou o coletivo como expressão máxima e fim do processo educacional público. Para tanto, sinalizou que as relações instituídas entre professores e estudantes deveriam se pautar por um entendimento mútuo acerca das ações que os docentes escolhem tomar no seu cotidiano de trabalho.

A estagiária fez menção à aprendizagem do diálogo como dispositivo que permitiu compreender com atenção a dinâmica de organização pedagógica do ambiente escolar.

Creio que aprendi a dialogar, a conversar com um grupo e, a partir disso, compreender que o ensino deve ser pensando a partir do real, do concreto. Somente através do diálogo é possível melhorar a escola, em todos os sentidos. Pensar o currículo, os interesses do grupo, as relações de poder quando

tratamos do núcleo gestor e do conjunto dos professores é a busca da democracia. Creio que a Universidade deve se aproximar muito da escola. A gente tem muito que aprender lá e eles também precisam muito da gente. Se aproximar em outros momentos, para outros encontros, outras vivências.
(Pandora)

Esse diálogo permitiria, segundo ela, aperfeiçoar as relações no interior da escola no âmbito de uma reflexão sobre o currículo que é praticado e o que atenderia aos interesses dos estudantes. Possibilitaria, também, o exercício de uma prática de construção democrática das ações no espaço escolar. Nesse aspecto, democratização implicaria a participação de diversos atores, inclusive, a colaboração constante da Universidade junto à escola e da escola junto à Universidade, numa via de mão-dupla.

3.1.3 As razões de ser dos profissionais da universidade - Adônis

Adônis (48 anos) possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará e especialização em Lingüística pela mesma Universidade. Tem experiência em interpretação textual, análise do discurso e Mestrado em Literatura. O professor tem 22 anos de experiência profissional. **Adônis foi professor da Aluna Ártemis.**

➤ A aprendizagem da Docência em Supervisão de Estágio

○ Um bacharel aprendendo na prática

A aprendizagem da docência é uma atividade que se inicia durante o período de formação inicial do professor e perdura por toda a vida por meio do contínuo processo de formação continuada que o saber de experiência propicia aos profissionais de educação.

Essa aprendizagem é conseqüência de um aprimoramento reflexivo e político (LIBÂNEO, 1996), que permite aos docentes re-significar os saberes de formação em função da racionalidade geradora que perpassa interesses coletivos: a aprendizagem dos estudantes; o aperfeiçoamento das interações no interior da sala de aula; a ampliação do repertório de conhecimentos; e o relacionamento com os pares.

No caso específico da aprendizagem da docência para lecionar a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, Pimenta & Lima (2004) argumentam que

O fazer pedagógico requer muito mais do que o domínio de um conteúdo. Requer posturas e metodologias que não se resumem no como fazer, mas é o resultado de toda uma história de vida, uma concepção de mundo e educação que o professor passa na sua prática pedagógica. (p.53)

Mas, como se dá o processo de formação dos professores que se preparam para exercer a atividade de Supervisão de Estágio nos cursos de licenciatura da UFC? Como se tornam professores da Disciplina de Estágio? Que saberes mobilizam ou consideram importantes?

No caso específico do professor Adonis, a aprendizagem da docência em estágio supervisionado aconteceu a partir de uma demanda exterior aos seus interesses particulares em continuar unicamente como professor-pesquisador da modalidade bacharelado. Tratou-se, portanto, de uma exigência do currículo do curso de Letras pós-reformado, e da preocupação dos colegas profissionais de departamento em arremeter docentes para equacionar a forte demanda de professores para a área de ensino.

Tive uma formação essencialmente acadêmica e para a academia, como pesquisador. Só recentemente aderi ao curso de licenciatura. Como no bacharelado era professor da base de conhecimentos da literatura, há poucos anos, passei a trabalhar na licenciatura com formação de professores, com ênfase no ensino da literatura e da gramática da língua portuguesa, muito em decorrência da mudança na legislação e da pressão dos colegas do departamento, da carência de professores dessa área no curso, para atender uma demanda crescente. Estou aprendendo a me tornar um professor de “Ensinos”. Por conseguinte, faz uns cinco anos apenas que tenho trabalhado na disciplina de Estágio. Estou fazendo o caminho inverso, indo para a escola agora já que a vida toda fiz pesquisa em lingüística e lecionei no bacharelado. Minha vida acadêmica refere-se muito mais à Universidade. No começo da carreira até lecionei por dois ou três anos em escolas, mas elas eram particulares, tipo “cursinhos”. E no cursinho bacharel tem vez, e isso é muito bom. Então, estou aprendendo a lidar com a escola pública e com os estagiários, e isso é um caminho que galgo lentamente. Lendo algumas coisas, conversando com os colegas, ‘apanhando’ da prática, literalmente. (Adonis)

Adonis se julgou um professor iniciante na prática profissional de promover a Supervisão de Estágio. Parte da estruturação da nova atividade baseia-se num interesse em aprender uma nova disciplina que culmina com o caminho “inverso” de retorno à escola pública.

O percurso de formação acadêmica, voltado para o bacharelado, parece ser valorizado na medida em que o profissional ressaltou a sua atuação profissional em “cursinhos” pré-vestibulares como atividade mais importante relacionada ao ambiente escolar, passível de ser executada pelo bacharel sem formação específica para lecionar na área.

A formação para o planejamento, gestão e avaliação da disciplina realizou-se por meio de leitura da literatura especializada e diálogo com os pares que compõem a Unidade de Estágio Curricular do Curso.

Claro que no bacharelado não tínhamos um estágio igual aos da licenciatura. Mas, pelo que acompanhava dos meus colegas que estavam em sala de aula, pois participava do movimento político, o trabalho do estagiário era bem técnico. Era acompanhar o professor da escola, fazer relatório e regência por um período. Mas, tenho feito leituras sobre o estágio, e, como disse, estou aprendendo. Participo das reuniões da unidade de estágio do curso e aprendo muito com os colegas. Ainda me considero em processo de experimentação, afinal de contas em 5 (cinco) anos são apenas 5 (cinco) turmas, mas tenho gostado do que estou fazendo. Confesso que, entre lecionar na área de lingüística e o estágio, prefiro lingüística. O estágio ainda fica no segundo plano. (Adonis)

O processo de reorganização profissional e de atualização de saberes ainda não permitiu que o profissional bacharel na área de conhecimento da lingüística, que migrou para o campo das Metodologias de Ensino e dos Estágios, admita um papel de centralidade à atividade de estágio no conjunto dos seus interesses relativos às disciplinas e práticas do currículo do curso de Letras. Para Freitas (1995, p. 30), tal fenômeno é consequência de uma cultura instalada nos cursos de graduação por meio da qual o “[...] estágio é visto como uma disciplina de segunda categoria”.

➤ **A condução da disciplina (opções didático-metodológicas)**

○ *A teoria determina a prática*

A preparação da disciplina de estágio, ainda na Universidade, representa um ponto crucial para que o profissional de educação em formação, no caso os estagiários, desenvolvam uma relação de confiança junto ao orientador e para que o processo de amadurecimento do estagiário seja compreendido num espaço reflexivo de cooperação e formação continuada.

Do mesmo modo é no espaço da Universidade, nos primeiros momentos de encontro e preparação para a entrada em campo, que o professor-orientador da disciplina apresenta a sua compreensão de prática e formação profissional aos estagiários, por meio das orientações pedagógicas que sustenta a sua concepção de planejamento educacional, gestão de sala de aula e trabalho docente. Kenski (2001) afirma que

[...] por ser um momento decisivo do curso, no qual o professor supervisor passa a ter um contato mais direto e mais marcante com os alunos estagiários, é

importante que ele tenha bem claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar. (p.40)

No caso específico do professor Adonis a representação social e profissional que tinha do trabalho docente, implicou na formação de um profissional para atuar de forma exclusivamente individual na sala de aula, um sujeito capaz de solucionar os entraves de prática a partir de uma reflexão solitária que encaminha situações complexas e desestabilizantes.

Na minha disciplina de estágio não costumo fantasiar, criar um docente ou apresentar um espaço educacional que não existe. Os espaços educacionais da rede pública, pelo que tenho acompanhado, são conflituosos do ponto de vista da administração, violentos e abandonados pelo poder público. É um grupo de estudantes abarrotando uma sala e um professor por grupo de alunos, um professor! Não estou dizendo que isso é certo, mas se na realidade é assim, então no meu estágio coloco apenas um estagiário por sala de aula. Nada de trabalho em dupla ou grupos, porque o estagiário tem que aprender a pensar e a lidar com o espaço como ele é na realidade, e, na real, os professores são sozinhos e enfrentam os seus problemas sozinhos. São heróis solitários. (Adonis)

Adonis demonstrou uma representação social de escola pública genérica, associada sempre aos problemas de gestão educacional, imersos numa suposta violência urbano-periférica e mal administradas pelo poder público responsável. Dessa forma, a partir desse diagnóstico, urge a necessidade de que a formação profissional dos estagiários os prepare para administrar, de forma satisfatória e competente, essa realidade “disforme” que é a escola pública, aqui caracterizada segundo o olhar e entendimento do professor universitário.

Daí a necessidade de que o estudante-estagiário aprenda, a partir dessa realidade, como resolver de forma “heróica”, solitária e satisfatória os “ditos” problemas da educação básica pública. Parece que a motivação que tenciona a ação no tocante a Instituição Escolar é sempre o olhar sobre a insuficiência operacional do sistema ou da própria Escola em solucionar os seus percalços; o que implicaria numa formação para dinamizar esse processo, e nunca a compreensão de que esse espaço educacional, por mais conflitos que possa apresentar, também produz cultura e outras virtudes.

Em relação à preparação de materiais para a disciplina e a dinâmica de gestão dos conteúdos e interações em sala de aula, o professor optou por utilizar um conjunto de, pelo menos, três textos sobre a prática de estágio supervisionado que deverão ser lidos e discutidos junto com os estudantes nos encontros presenciais.

Trabalho com três textos sobre estágio, que eles lêem em casa mesmo e os discutimos em sala de aula. Encontro-me com os estagiários apenas cinco vezes ao longo da disciplina. Na verdade quero que eles respirem a escola o tempo todo. Cobro a presença no ambiente escolar e a preparação de um relatório bem elaborado sobre esse espaço. Oriento pessoalmente nos encontros que temos, faço recomendações da maneira como eles devem agir no caso de um determinado conteúdo que eles tenham dúvida. Compartilho a minha experiência e vejo o que eles são capazes de fazer. No final eles têm tomado um banho de realidade e passam a ver as coisas diferentes, mais realistas. (Adonis)

Os encontros presenciais que ocorreram pelo menos cinco vezes ao longo da disciplina, contado com o momento inicial de apresentação à turma e a conclusão do estágio, representaram o momento em que o docente dialogou com os estudantes-estagiários. Tratou-se de uma orientação mais pontual ou tentativa de dar significado ou re-significar, a partir de sua experiência pessoal, as estratégias de intervenção realizadas pelos estagiários na escola-campo.

O conteúdo com o qual o estagiário irá viabilizar as seqüências didáticas no interior da sala de aula foi decidido pelo professor da escola. A teoria foi concebida pelo professor como um elemento capaz de desencadear um processo de mudança no interior das práticas vivenciadas na escola. O principal papel do estagiário seria salvaguardar essa teoria de forma que os processos de transposição didática em atividade de trabalho pedagógico considerem, exclusivamente, os saberes acadêmicos, de forma que esses possam revitalizar e dinamizar o processo de aperfeiçoamento das práticas no interior do ambiente escolar.

O conteúdo com que o estagiário vai trabalhar é o recomendado pela escola e deve estar em consonância com o entendimento do professor de lá e do livro didático da série. Contudo, antes da entrada na escola insisto para que a teoria seja incorporada diretamente ao trabalho deles na escola. Penso que o principal trabalho Pedagógico realizado pelo estudante universitário em estágio é transpor na prática e no cotidiano da escola o valor da pesquisa e dos saberes que circulam na Universidade. Novas metodologias de ensino. Novas abordagens sobre o universo da gramática e das letras. A teoria que falta à reflexão dos profissionais da escola, como expressão máxima da capacidade de saber humano. Assim se revitalizam os saberes na escola. (Adonis)

A compreensão de saber teórico que perpassou o discurso educativo do professor Adonis possui uma projeção unilateral, associada a uma lógica determinista por meio da quais as ações do estagiário “promoveriam” melhorias no âmbito da sala de aula, exclusivamente, a partir de seus conhecimentos acadêmicos, não havendo diálogo direto com a prática cotidiana do profissional da escola.

Assim sendo, pareceu predominar uma concepção técnica e instrumental dos fenômenos educativos inerentes à prática de estágio, a partir do cumprimento de metas com objetivos e fins últimos pré-estabelecidos, cuja essência da ação é a negação da possibilidade de construção de saberes parceiros desenvolvidos a partir de uma dialógica concreta.

Não vou muito à escola, não é que não goste, mas às vezes simplesmente não dá tempo. Tenho uma escola que é o meu espaço-campo permanente de estágio. Onde conheço a diretora e as pessoas que atuam lá. Quando tenho uma oportunidade gosto de ver como os estagiários estão indo. Penso que esse espaço compete ao professor de lá que está na co-orientação e ao estagiário. Vou à escola quando me convidam para ministrar alguma palestra então ajudo a todos eles. (Adonis)

O professor compreendeu a escola como um ambiente que não carece de sua participação direta durante a disciplina de estágio. A escola, segundo o seu entendimento, é o espaço de ação de outros atores como o professor co-orientador de sala de aula e os estagiários. O seu posicionamento em relação à escola pública situa-se sempre nos limites de uma possível ajuda do universo acadêmico a um ambiente “carente” de assistência didático-pedagógica através de palestras, por exemplo.

Em relação à organização da disciplina, no último semestre, o professor comentou que enfrentou diversos desafios no sentido de adaptar as circunstâncias problemáticas do contexto de sua escola campo de estágio, à dinâmica de trabalho no interior da disciplina.

Esse semestre que passou foi atípico, tive muitos problemas porque a escola que utilizo como campo de estágio passou por um processo de reestruturação e ficou sem alguns professores, algumas turmas ficaram descobertas e você sabe como é isso. A prefeitura diz que vai mandar logo um professor, mas, a demora para isso é enorme. Aconteceu de, pela primeira vez, uma estudante minha lecionar, assumir a turma sozinha... De antemão, não concordei, mas ela decidiu encarar o desafio e eu chancelei a sua atitude. Fiz isso porque via muita capacidade nela e porque acreditava que essa experiência iria enriquecer o seu currículo pessoal de vida e profissional. Ela se revestiria de uma compreensão da realidade que, de repente, muitos profissionais não possuem. Me reuni com ela e fiz algumas recomendações de como deveria agir, que deveria projetar-se em sala de aula como uma autêntica profissional. (Adonis)

O professor justificou na fala acima, uma decisão que tomou no último semestre em permitir que uma estagiária exercesse a sua função numa sala de aula sem co-orientação de um professor da escola. Adonis argumentou que, tal decisão foi referendada pelo reconhecimento que

tinha da capacidade profissional da estagiária e pelo consentimento da própria envolvida no processo.

A motivação do professor segue uma linha de raciocínio que se materializou na sua compreensão de que a vivência do ambiente real da escola poderia ocasionar à estagiária, o desenvolvimento de uma prática pessoal e profissional docente enriquecida pela experiência de manter-se em sala de aula como a professora titular da turma.

Para tanto, o professor optou por reunir-se previamente com a estagiária a fim de apresentá-la numa fase de planejamento que antecede a entrada da estudante em sala de aula, uma série de recomendações de como seriam as posturas adequadas ao qual competiria a uma professora profissional exercer.

➤ **Daquilo que fica... (O aprendizado e aperfeiçoamento da prática)**

○ *A Universidade resgatará a escola*

O professor considerou que a principal aprendizagem relacionada à disciplina de estágio realizado no último semestre diz respeito à idéia de que a Universidade deve esforçar-se cada vez mais para ampliar a sua participação na escola, por meio de intervenções que visem à socialização dos conhecimentos acadêmicos no âmbito do saber escolar.

Creio que tenho muito a contribuir com os professores da escola. O meu curso será uma iniciativa em muitas que a academia pode promover para fazer chegar ao chão da escola, novos saberes de ponta da pesquisa e da erudição. (Adonis)

Em relação à sua participação nessa empreitada, o professor planeja realizar, ao longo do próximo semestre, um curso de formação para os professores da escola acerca do aperfeiçoamento da área de lingüística no interior da escola campo de estágio.

3.1.4 As razões de ser dos profissionais da universidade - Semile

Semile (48 anos) possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará e especialização em Alfabetização pela Universidade Federal do Ceará. A professora tem o título de mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professora Assistente da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa atuando, principalmente, nos seguintes temas: revisão, texto,

estrutura textual, e estágio supervisionado. A professora possui 28 anos de experiência. **Semile foi professora da Aluna Pandora.**

➤ **A aprendizagem da docência em Supervisão de Estágio**

- *A aprendizagem por meio do desenvolvimento de uma competência comunicativa e relacional.*

Os saberes dos profissionais de educação são temporais. A trajetória dos professores é influenciada por elementos da história de vida pessoal ou de sua história de vida escolar, como estudante, no período anterior à profissionalização e a docência (Tardif, 2001). Os primeiros anos de trabalho são decisivos para o estabelecimento de uma “postura” de atuação profissional e a materialização de uma rotina de trabalho.

As opções realizadas pela professora Semile que objetivavam a estruturação de uma carreira docente, durante o seu período inicial de atuação profissional, se sustentaram na idealização de um ser-profissional político, comprometido com as questões da sociedade e da população, em sua complexidade.

Eu sempre quis ser professora para formar professores. Só servia se fosse assim... Dedicando-me ao ensino. Eu queria dar uma contribuição para o meu Estado, eu sempre pensei que o meu trabalho pudesse ser expandido, e eu só podia expandi-lo se fosse fazendo um trabalho de formação de professores. Escolhi trabalhar com o estágio por isso. Ser professor de estágio é isso. É mediar reflexivamente à relação entre dois segmentos públicos (Universidade e Escola), com agentes públicos (estudantes universitários e professores de escola) e entender dos saberes deles... Isso para servir aos interesses de ambos e do povo. Eu fiz a opção por lecionar no ensino superior porque quero formar pessoas capazes de atuar como multiplicadores de uma boa alfabetização para o povo brasileiro. Fiz concurso e escolhi o ensino da linguagem, no departamento de Letras, porque creio que o bom domínio da linguagem é fator determinante para que as pessoas possam interagir bem na sociedade. (Semile)

A opção por lecionar a disciplina de Estágio Supervisionado refletiu uma concepção de ensino amparada numa perspectiva crítica de educação (FREIRE, 1999), cujos meios são a interlocução de saberes de elementos distintos (no caso, estudantes universitários e profissionais das escolas) e os fins objetivados, a aprendizagem da linguagem por um universo de pessoas indeterminado. Trata-se, portanto, de uma intencionalidade profissional de caráter altruísta com fins instaurados em função do atendimento de uma coletividade.

Quando questionada sobre a sua aprendizagem particular de possíveis saberes relativos à gestão da disciplina de Estágio Supervisionado, a professora Semile, não apresentou uma narrativa direta acerca do processo de maturação profissional que passou ao longo dos anos; mas, outrossim, a caracterização do perfil profissional dos professores que poderiam estar aptos a lecionar a disciplina, a partir de um rol de competências que devem ser de domínio desse grupo, e aprendidas ao longo da carreira, a partir da experiência. A professora fez menção ao que chama de uma *competência geral de comunicação e associativa de contato*.

O professor de estágio não é um professor universitário comum de sala de aula. Não estou tirando o mérito dos meus colegas que lecionam disciplinas mais teóricas, ou insinuando que eles não são comunicativos ou profissionais do diálogo. Todo ensino é interação, portanto, eles também interagem muito com os seus estudantes. Estou apenas mostrando que o nível de comunicação, interação e trabalho do professor de estágio é mais complexo porque implica a mediação de saberes entre a Universidade e a Escola e com as pessoas envolvidas nesse processo. Quando eu falo em ‘contato’ é porque é assim mesmo. Aprendi a ser professora de estágio fazendo contato: com o diretor da escola, com os professores, os alunos. Sendo bem ou mal atendida. Tentando encontrar parceiros. Criando adesão a um projeto comum de educação. E depois refinando essa prática: Lendo a literatura especializada, pesquisas acadêmicas e livros de pedagogia, que tratam mais da didática e metodologia. Em seguida, indo a campo de novo e voltando pra ler, sempre assim. E até hoje é assim porque não existe curso que ensine isso, nem em especialização, pelo menos não conheço nenhuma. Então o estágio é uma atividade complexa porque, por exemplo... Tem uma disciplina no currículo do curso chamada psicologia da educação. Você pode ensinar psicologia da educação. Mas tem o estágio e você pode ensinar o estágio? Claro que não porque o estágio se vive. Você tem que criar condições para que as pessoas vivam bem esse momento e aprendam com ele. (Semile)

A professora Semile afirmou que a comunicação é o ponto de sustentação e organização da disciplina de estágio, e isso é o que permite distingui-la das demais disciplinas acadêmicas da Universidade. Para ela, o fundamento epistemológico da disciplina de estágio é a ação, portanto, um saber “experencial” que se constrói na vivência em ambientes diversos (universitário e escolar), o que a diferencia das demais áreas do currículo do curso de Letras, cujos elementos constitutivos permitem a aprendizagem isolada, num ambiente como a sala de aula da Universidade, por exemplo.

Outro atributo dessa mesma competência comunicativa seria a adesão, momento em que a articulação entre os segmentos de profissionais da Escola e da Universidade se materializa num

entendimento, o que permite a elaboração de um projeto de estágio que atenda a ambos os segmentos.

Ainda sobre esse assunto, a professora reconheceu o papel da literatura especializada sobre o “Estágio Supervisionado”. A produção intelectual sobre a temática “Estágio” é caracterizada pela subdivisão dos referenciais bibliográficos em duas grandes categorias: os *científicos*, que dizem respeito às pesquisas acadêmicas realizadas pela Universidade; e os *pedagógicos*, que são associados às metodologias de ensino e a uma possível leitura pedagógica dos fenômenos e eventos educativos vivenciados pelos sujeitos situados na experiência de estágio.

Semile expressou um interesse em pesquisar o cotidiano, refletir sobre a prática realizada a partir de referências teóricas e metodológicas. O entendimento é de que isso deveria ser um exercício constante, o que viabilizaria as condições necessárias para um retorno mais eficaz, ou uma ação pedagógica sustentada numa teoria re-interpretativa.

Eu vivia lendo e indo para o campo, a escola, o tempo todo. Fazia isso porque precisava aprender a lidar melhor ‘pedagogicamente falando’ com as coisas. Porque ensinar implica planejar, fazer a gestão do conteúdo e avaliar, e as opções que a gente faz em relação a isso, são partes do trabalho que é pedagógico do professor. Eu cheguei até a cursar pedagogia também, porque eu estava trabalhando na formação de professores, daí achei que, para dominar e saber utilizar bem os saberes tinha que ser pedagoga, além de professora. Mas foi um engano meu porque quando a gente ‘tá’ em formação não tem maturidade suficiente para saber o que fazer para realizar um trabalho mais coerente. Quando eu terminei de fazer o curso, percebi que não era a pedagogia que me qualificaria para ser uma boa profissional. Isso dependia muito mais do tipo de relação com o tipo de reflexão que eu teria de fazer com os meus saberes do que com algum saber que o curso de pedagogia em si poderia me dar. Ora, eu já tinha um saber pedagógico em processo de consolidação. É lógico que a graduação em pedagogia ampliou muito os meus horizontes, é um belo curso. Mas hoje não recomendaria que um professor de licenciatura entre numa aventura de fazer um outro curso para validar os saberes que já tem. Ele deve aprender na sua própria graduação num diálogo com a teoria e a prática.
(Semile)

Quando tratamos especificamente com a professora sobre o modo de trabalho aprendido por ela ao longo dos anos de carreira, Semile foi enfática ao afirmar, que, a aprendizagem por parte dos professores das licenciaturas de um trabalho pedagógico deve acontecer por meio da mediação entre a teoria e a prática, que é o *locus* dessa aprendizagem e o curso específico de

formação do futuro docente. As propostas da professora estão em consonância com as atuais diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores reconhecem isso.

Lima (2002) registra em sua pesquisa certo desinteresse de parcela significativa do segmento dos professores universitários, pelos saberes ditos pedagógicos, relativos à formação docente. Isso implica numa cultura de “ultra” valorização do bacharelado, em detrimento da licenciatura, tendência que se expressa na alocação das disciplinas de caráter pedagógico às Faculdades de Educação ou ao curso de Pedagogia.

➤ **A condução da disciplina (opções didático-metodológicas)**

- *A parceria com o profissional da Escola e o trabalho pedagógico realizado na Universidade e Escola.*

O processo de planejamento da disciplina ocorreu, segundo a professora, de forma participativa. Semile afirmou que os professores que compõem o Núcleo de Ensino do Curso se reuniram num período próximo ao início das aulas para organizar de forma participativa o desenvolvimento da disciplina. A intencionalidade desta ação remeteu a uma tentativa da professora de atualizar os conhecimentos que tem acerca da teoria sobre o Estágio Curricular. A programação dos encontros pedagógicos de orientação foram decididos pelo grupo de professores.

O calendário da Universidade nos fornece certo tempo para planejamento antes do início do período letivo. Aliás, esses dias já são considerados período letivo. Mas nesses dois dias não dá para planejar o trabalho de um semestre. Porque planejar envolve leitura, você tem que indicar texto e para indicar texto você tem que ter lido, e você não pode indicar um livro sem tê-lo lido. E, para não se repetir todo semestre, mesmo que você troque um texto você já dá uma contribuição. Você já está atualizando os alunos que estão na prática de estágio. Durante as férias eu já reservei alguns livros para sugerir como nova referência no programa da disciplina. Você tem que atualizar a leitura dos estudantes. Como eu faço parte de uma unidade de trabalho que é a unidade de ensino, então, tentamos nos articular antes de chegar o período de planejamento. É uma pena que a gente se reúna pouco. Portanto, quando chegamos aos dois dias de planejamento que o departamento permite, a gente já tem sugestões para abordar. Eu normalmente já trago a minha proposta praticamente feita, cada um traz a sua e vamos discutir se temos alterações. O que tem todo conteúdo a ser trabalhado a cada dia em cada aula até o final do semestre. (Semile)

Em relação à gestão da disciplina, a professora afirmou que optou por trabalhar num sistema de interação, tentando mediar os interesses do grupo dos estagiários e dos representantes da Instituição escolar. O primeiro momento da organização do trabalho foi feito por ela, por meio de um encontro com o Núcleo Gestor e a Coordenação Pedagógica da Escola. Foi a partir desse momento que se estabeleceu à estruturação de uma rotina de trabalho a ser realizado. Nesse sentido, foram contemplados por meio de uma reunião ampliada os professores que receberam os estagiários. Esses últimos se encarregam de negociar com a professora da Universidade os conteúdos programáticos e horários, em que a experiência de estágio acontecerá.

Na escola nos já desenvolvemos um ritual. A escola já tem algumas orientações, que levam o estágio para a sala de aula. Antes de entrar na sala nós fazemos o contato com a direção e com a Coordenação pedagógica. A partir desse encontro marcamos um encontro com os professores na própria escola. É nesse momento que ficamos sabendo quais conteúdos devem ser trabalhados e quantas intervenções em sala de aula faremos. O próximo passo é promover o encontro entre os professores e os estagiários para que todos tenham acesso aos planos de aula que o professor da escola vem seguindo, para perceber aonde ele quer chegar. Então nós voltamos para a Universidade e planejamos para dar continuidade ao trabalho do professor da sala de aula. Nós não chegamos com o material pronto, aulas assim arrumadinhas, não! Seguimos o ritmo da sala. Conheço muita experiência de estágio que quebra esse ritmo. Há professores que promovem oficinas ou mini-cursos dentro da escola e chamam isso de estágio. Nada contra as oficinas ou os mini-cursos, desde que eles aconteçam em paralelo ao trabalho do estagiário com o conteúdo da escola e do professor e atendendo a uma série específica. (Semile)

A professora demonstrou atuar como uma interlocutora que preparou o “terreno” ou campo de atuação para os seus estagiários. A seqüência didática do trabalho pedagógico se ordenou a partir de um interesse da docente em promover um planejamento de conteúdo programático de Língua Portuguesa, a partir de uma demanda curricular específica, ou seja, a realidade concreta de uma sala de aula da escola. Nessa perspectiva, a universidade tornar-se um espaço de reflexão para uma ação que posteriormente deveria ser concretizada na escola.

Semile alavancou uma crítica a outras formas de organização da prática de estágio por considerar que outras experiências situadas num horizonte diferenciado, sem o enfoque específico na programação curricular estabelecida pelo docente da escola, poderiam comprometer o que ela compreende por “*ritmo natural da sala de aula*”.

Nessa perspectiva, outra orientação da professora ratificou uma intencionalidade pedagógica de manter os estudantes trabalhando num patamar interativo mais sofisticado. Os

estagiários dessa disciplina planejavam e executavam as suas atividades sempre em duplas. Tratou-se, portanto, de uma tentativa de viabilizar um processo de regência por meio do qual, o estagiário que executava a ação, tinha sempre a possibilidade de receber uma crítica elaborada e consistente do seu parceiro. O ensino era focado numa perspectiva globalizante da ação pedagógica. A parceria estabelecida no âmbito da gestão da sala de aula permitiu, também, que as aulas nunca deixassem de acontecer por ausência de algum dos estagiários.

Do planejamento global do estagiário vai sair um plano de aula, para cada dia em que o estagiário está na escola. Esse plano é desenvolvido por dois alunos, porque a nossa experiência é uma experiência de dupla. Só trabalhamos com aulas geminadas, porque, enquanto um aluno ministra 50 minutos o outro observa, e faz anotações, essas anotações eles fazem num formulário que nós chamamos de documento de classe. Então, tem um observando e anotando e o outro regendo normalmente. A partir do planejamento que os dois elaboraram, o que está observando vai verificar a atuação do outro, em sintonia com o planejamento, e qual é a participação dos alunos. E isso é avaliação do trabalho. Vai servir para o re-planejamento, que vai desembocar no planejamento da aula seguinte e por aí adiante. Quando o aluno que estava regendo cumpre o seu horário que é de 50 minutos, então o que estava observando é que ensina, dando continuidade, então os dois têm o material completo da aula, os dois têm que ter estudado tudo da aula. Até porque se um faltar o outro tem o material para assumir o trabalho. Na minha experiência nós nunca deixamos de ministrar uma aula porque um aluno faltou. Dificilmente os dois vão faltar ao mesmo tempo. (Semile)

A professora Semile adotou uma estratégia de trabalho, ao longo do semestre, que a permitiu estar integralmente na Escola durante todos os dias em que os estagiários estão em sala de aula, durante todo o semestre. Para realizar tal intento, ela lotou os estudantes em expediente diferenciados entre os períodos da manhã, tarde e noite. Esse procedimento foi feito com o consentimento dos alunos que optaram por um turno de atuação que poderia ser considerado mais desejável para ele, em consonância com os horários disponibilizados pela escola. Isso facilitou o processo de orientação dos estagiários ainda no ambiente escolar, no limiar do período de regência.

Eu tenho DE exclusiva, eu poderia dar 20 horas de aula, mas eu estou dando mais do que quarenta por que eu estou indo de manhã, tarde e na noite que não é meu expediente de trabalho. É muito trabalhoso botar os estudantes em expedientes diferentes. Faço isso porque creio que em relação à escola você deve ter toda uma ótima postura profissional para você se tornar confiável. Se você não é um professor presente sempre que possível, na escola campo de estágio, você é visto como uma pessoa que incomoda. Se você é uma pessoa que participa, você é visto como uma pessoa que acrescenta e que contribui. Agora

mesmo a escola vai implantar um projeto com os professores de lá desenvolvido por mim e por uma equipe do Magister. Assim, também acompanho e oriento o estagiário em situação real de prática. (Semile)

Semile indicou que sabe captar os interesses e razões dos interlocutores do universo escolar. A presença constante da professora da Universidade na escola foi justificada como uma tentativa impetrada por ela, de despertar nos agentes escolares um sentimento de confiança e profissionalismo apurado. Representou um anseio de manter um nível de interação pautado pela dialogicidade, nos limites de uma parceria onde ambos os segmentos reconhecem o “outro” como importante, e, por conseguinte, pautaram as suas ações pelo respeito mútuo. Tal estratégia eliminaria qualquer possibilidade de estranhamento ou desconfiança dos sujeitos do ambiente escolar em relação à professora e aos seus estagiários.

A opção de vivenciar o cotidiano das escolas durante todo o período de estágio traduziu-se, também, numa parceria que extrapolou os limites da experiência da disciplina. A participação da docente da universidade no ambiente escolar se expressou numa seqüência de projetos que favoreceram o amadurecimento da relação universidade-escola.

Porque eu quero que esta experiência seja como um grande encontro pedagógico na escola. Tentando aniquilar os preconceitos de que a Universidade é mais importante do que a escola ou vice-versa. Fazendo parte dos encontros da escola, todo ano existem na escola as jornadas culturais, e todos os anos os meus alunos participam dessas jornadas, preparando junto com os alunos da escola atividades para desenvolver e apresentar aos participantes do evento. (Semile)

A professora explicou que o relacionamento com o professor de sala de aula da escola ao longo da Disciplina, foi marcado por um processo de conquista de confiança e aprendizagem de um acordo pedagógico situado no reconhecimento das virtudes e limitações de cada profissional envolvido na experiência pedagógica de estágio.

Na Escola em que atuo tem professores de todos os tipos desde os mais apurados, com uma larga experiência profissional e com competência apurada até aqueles que estão apenas iniciando. Tem também os que estão em vias de se aposentar, e, às vezes parecem um pouco mais soltos ou desleixados, e aqueles que parecem mais distante dos interesses pedagógicos da Escola, normalmente os que se fizeram professores sem muito gosto ou vontade de exercer a profissão. Mas, no geral são muito comprometidos. Alguns são mestres, a maior parte especialistas. Quem os seleciona para o Estágio é a Coordenação Pedagógica da Escola. O nosso maior papel é ser verdadeiro e esclarecer para eles o que vai acontecer e o quanto a experiência que vamos viver juntos pode

ser gratificante. Tento mostrar a eles que todos nós temos qualidades e defeitos e podemos aprender juntos com isso. (Semile)

A escolha dos profissionais que participam da experiência de Estágio é determinada pela Coordenação Pedagógica da Escola. A professora Semile parecia manter uma predisposição em valorizar e dialogar com todas as tendências de atuação profissional que conseguiu identificar. A principal estratégia, nesse momento, era confortar o profissional da Escola, a partir da idéia de que a experiência de Estágio lhes proporcionaria um amadurecimento pedagógico.

Contudo, a garantia de que a experiência de estágio foi válida ou interessante, advinha muito mais de um processo de reflexão que pôde ser elaborado a partir das situações pedagógicas vivenciadas pela professora e seus estagiários na sala de aula da escola, do que propriamente da observação ou aprendizagem dos recursos didático-pedagógicos utilizados pelo professor colaborador da Escola.

Não escolho o profissional da Escola que vai trabalhar comigo e com o meu estagiário. Bom... Parto do pressuposto de que ele se é concursado e leciona numa Escola é um sujeito, no mínimo, comprometido. É lógico que às vezes me deparo com um professor que destoa, que fica um pouco aquém das nossas expectativas. Mesmo assim, eu não posso dizer que esse profissional não tem compromisso. Pode até ser que o professor esteja abordando um conteúdo menos interessante, para o momento, ou de uma forma antiquada. Às vezes a gente aprende até com as pessoas que chocam que fazem destoante daquilo que você considera o correto a ser feito. Às vezes os meus alunos vêm e dizem: “- professora mas o professor agiu na sala desse jeito, como é que pode?” E aí eu digo, o que é que você pensa a respeito disso? Você como estagiário quando estiver na sua atividade profissional você fará esse tipo de atividade, terá esse tipo de postura? (Semile)

A estratégia adotada pela docente quando se deparou com um profissional de educação que realiza um trabalho pedagógico que é observado pelos estagiários como sendo dissonante daquilo que ela considera pedagogicamente mais acertado para o momento foi remeter aos iniciantes o questionamento sobre a maneira como eles, se colocando na situação do professor da Escola, poderiam conduzir aquele mesmo momento.

Essa opção metodológica em analisar coletivamente o que o docente realizava em sala de aula parece ser cunhada a partir do reconhecimento da complexidade da atividade de ensino, que se estrutura num cotidiano de situações que possuem uma dinâmica relacional própria, e diferenciada daquilo que os estagiários conseguem observar pontualmente. Ora, o período de tempo que os estagiários passam na Escola é pontual e diz respeito a um conjunto de atividades

que perdura por um semestre. Em contrapartida, o trabalho pedagógico realizado pelo professor da Escola segue uma ordenação curricular de um curso que dura pelo menos um ano, donde o processo de planejamento, execução e avaliação da matéria ensinada segue uma dinâmica que implica a formulação de uma rotina de trabalho, a gestão de conteúdos, a mediação dos conflitos e a convivência lado-a-lado com os fatores internos e externos que interferem no andamento das aulas.

A professora Semile se mostrou consciente das dificuldades encontradas pelos professores da Escola Pública. Ela demonstrou sensibilidade e solidariedade a essa classe profissional e procurou estimular a reflexão dos estudantes acerca da prática docente, quando se defrontou com qualquer olhar punitivo dos estagiários em relação as atitudes pedagógicas realizada pelo profissional da Escola.

Eu não gosto quando os estagiários levam o tempo todo a criticar o profissional da escola. Eu digo que eles não foram para lá para analisar somente os defeitos dos professores. Digo que eles devem olhar principalmente o que eles estão fazendo de bom num contexto de ensino às vezes difícil como é o da Escola pública. E alguma coisa eles devem estar fazendo de bom. Por que eu não gosto de extremos. Não acho que ninguém faz melhor do que o outro totalmente. Tem sempre alguma coisa que o professor faz de bom, mesmo que ele não esteja adotando uma abordagem bem produtiva, sintonizada com os PCN. Mas, o que ele faz surtiu algum efeito, senão ele não faria. Eu acredito nisso, eu prefiro acreditar na boa fé e creio que não estou errada. (Semile)

○ *A relação entre o trabalho pedagógico realizado na Universidade e Escola*

A professora Semile identificou uma relação geral entre o andamento de sua disciplina de Universidade e a Escola campo de estágio. Para ela, o Trabalho Pedagógico é a própria ação docente que se corporifica e materializa em situação real de prática.

Tudo o que a gente faz antes, durante, e, às vezes, depois de sair da sala de aula é o trabalho pedagógico. Ler alguns livros, tomar decisões sobre a necessidade de mudá-los para outro semestre é pedagógico. Marcar um encontro sistemático com a sua unidade de ensino, isto é fazer trabalho pedagógico. Dialogar com a escola, os professores, e depois outro encontro para levar os alunos e sistematicamente durante o semestre isso é pedagogia de encontros. O trabalho pedagógico representa a teoria e a prática dos encontros, tanto consigo mesmo por meio de seus conteúdos e didática, quanto com os saberes dos outros parceiros.

O trabalho pedagógico representa o próprio *modus* de atuação profissional do docente. É a maneira como o professor se relaciona com os seus saberes, o ambiente e os indivíduos que compõem o seu espaço de atuação pedagógica.

Não podemos esquecer que formamos o aluno na Universidade, mas, que o professor lá da escola é formador também. E que precisamos trabalhar junto com eles, reconhecendo os seus saberes. Na verdade, no estágio, tento ensinar ao estudante que é preciso a gente aprender a dialogar e respeitar esses dois universos, Academia e Escola. Preciso aprender com ele – professor da escola – no meu cotidiano, e isso só funciona se conhecê-lo. Afinal de contas, o licenciado em Letras deverá ser um profissional da escola e deve tentar compreendê-la em suas múltiplas dimensões. (Semile)

A professora considerou que o trabalho pedagógico realizado no âmbito da disciplina de Estágio contemplou, ao mesmo tempo, os saberes “ditos” universitários em consonância com os provindos da Escola.

➤ **Daquilo que fica... (O aprendizado e aperfeiçoamento da prática)**

- *O diálogo como um contínuo aprendizado.*

A professora registrou que a maior parte do trabalho relacionado à disciplina de estágio diz respeito à conquista da aprendizagem de uma competência comunicativa relacional, que diz respeito à compreensão da dinâmica de funcionamento, organização e aperfeiçoamento das relações na Escola Pública.

Essa preocupação que é preciso haver e que eu sempre tive, e, aos poucos, a gente foi implantando, porque no começo não foi fácil porque professor é uma clientela difícil de se congrega e propor coisas novas no trabalho, às vezes não querem mostrar o planejamento, sentem medo de serem julgados, Não querem se expor. Não é fácil, mas, com jeito, se você começa a se engajar no trabalho, você, coordenador de estágio, como se você fizesse parte daquela escola, fazendo parte com toda humildade pedagógica, de querer aprender também com os professores. Por isso que opto em fazer parte dos encontros da escola. Esse semestre foi um momento decisivo para isso, pois, fizemos parte das jornadas culturais da escola, e, de agora em diante todos os alunos participarão dessas jornadas, preparando, com os alunos da escola, atividades. Farei isso para me integrar e ser aceita pelo grupo como colaboradora. (Semile)

Semile desenvolveu um *habitus* de se fazer presente no conjunto das atividades da escola para buscar se integrar como parceira e membro do grupo escolar. Tal estratégia aconteceu, a partir da compreensão da professora, de que foi preciso estabelecer um

relacionamento direto para que a comunidade escolar reconhecesse nela, atributos de um profissional que poderia contribuir para o amadurecimento das práticas no interior da escola.

Isso implicaria na valorização dos saberes dos professores, estagiários, estudantes e demais profissionais envolvidos nas atividades relacionadas ao cotidiano da escola.

A professora salientou que a formulação de um plano de ações contundente para a aprendizagem desse modo de atuação participativa na escola consolidou-se, definitivamente, nesse último semestre, quando passou a observar a atuação de outros profissionais que são chamados a vivenciar a atividade de estágio.

Observei num hospital de Fortaleza os médicos quando vão fazer os seus estágios. Olhe a seriedade dele, quando ele está fazendo estágio, quando está fazendo a sua residência. Eles encaram com uma seriedade tão grande com tanto medo de errar, para não causar prejuízo, a ninguém nem a ele mesmo, então do mesmo jeito tem que ser o regente de sala de aula. Deve atuar de forma coerente, séria, com aulas bem planejadas e pensando sempre aquele conteúdo que ele ministra, que, se não prejudica o corpo de alguém, como no caso do médico; prejudicará a alma e a mente, pois os erros do professor passam de geração em geração. (Semile)

Essa perspectiva de trabalho a insere no plano de uma análise sociológica da observação da composição dos *habitus* de ação de outros profissionais. O modelo defendido pela docente, a partir da leitura do ato médico, me permitiu inferir que a professora relaciona a docência a uma forma particular de cuidado, tal qual aquele impetrado pelos profissionais de medicina. Tratou-se de uma formulação conceitual pedagógica que atribuiu ao professor ou estagiário o dever de “cuidar” dos educandos, por meio do ensino, de forma a preservar a integridade intelectual dos estudantes.

Quando tratamos especificamente da aprendizagem junto aos saberes socializados pelo professor responsável pela sala de aula ou pelos agentes administrativos da escola, a professora Semile argumentou:

Os saberes que florescem dessa relação dizem mais respeito à maneira como os professores organizam as suas rotinas de trabalhos e os construtos didáticos que realizam a partir do contato diário com os estudantes. Isso sim é importante e diferente de qualquer laboratório. Como eles conseguem contemplar o outro utilizando um olhar que quer dizer muito. Que traz um traço bem delineado da experiência. Quando utiliza o jornal para educar, ou as situações vivenciadas pelos estudantes em sites da Internet. As dinâmicas de grupo que utilizam... Então tudo isso eu vou incorporando ao meu trabalho, porque as leituras que os

professores das escolas fazem do aluno real é muito complexa. Envolve a pele! Senti-los no dia-a-dia... Os seus medos, angústias, desejos, vontades, aspirações e, a partir daí, projetar o ensino. Aprendo com o professor da escola a ser uma ouvinte mais qualificada. E, principalmente, a escuta qualificada, tento incorporar à minha sala de aula, na UFC. Aprender a ouvir o outro que fala de uma realidade vivida. (Semile)

A professora relacionou as aprendizagens de saberes, a partir da parceria com o profissional da escola, como sendo todas ligadas a uma leitura interpretativa do trabalho cotidiano do professor co-orientador do estágio. Para ela, a observação da postura do professor em seu cotidiano, das tomadas de decisão que realiza e dos materiais didáticos que estruturou para lecionar, são elementos passíveis de serem analisados e re-incorporados em sua sala de aula da Universidade.

Outro elemento que balizou esse procedimento foi o que a professora oportunizou conceituar como sendo a “escuta qualificada” que diz respeito a compreender o ator da fala que postula sobre uma realidade vivida e que possui o peso da experiência e corporeidade. Isso implica admitir que a professora considerou o professor orientador do estágio como sendo um bom interlocutor, agente capaz de situar as pessoas num horizonte de compreensão da vida, que é “vivida” no interior das escolas.

Essa postura reconheceu o profissional da escola como um ente que – além de ser capaz de promover a aprendizagem dos estudantes da escola –, também estaria apto a ensinar aos estagiários (futuros professores) e aos professores da Universidade, os seus saberes de formação prática e continuada.

3.1.5 As razões de ser dos profissionais da escola – Apolo

Apolo (44 anos) é professor de língua portuguesa da uma escola de ensino médio da rede pública de educação do Estado do Ceará com modalidade Normal (formação de professores de 2º grau). A sua formação específica é em Letras, muito embora tenha começado a exercer a profissão como professor formado na modalidade Normal. O professor tem cursos de especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Com mais de vinte anos de magistério, sendo doze deles em escolas públicas, Apolo afirma que sempre direcionou sua vida para a docência. Contudo, quando tratamos do seu futuro profissional, afirmou que pretende colocar a educação em segundo plano na sua vida. Espera,

futuramente, assumir a carreira de literato (escritor). Atualmente, além de atender às demandas das escolas públicas do Estado, ele também leciona em cursos de Especialização no Ensino da Língua Portuguesa da Universidade Vale do Acaraú - UVA. Ele recebe estagiários da Universidade em sua sala de aula há, pelo menos, dez anos e considera um privilégio a presença dos mesmos no ambiente de trabalho. **O professor Apolo foi co-supervisor de estágio da aluna Pandora em sua sala de aula na escola.**

➤ **As implicações da abertura para a Universidade (ganhos e deméritos)**

○ *Disciplina de Estágio: Razão política... Condução autoritária*

O professor Apolo permitiu a presença dos estagiários em sua sala de aula por dois motivos básicos: o primeiro, diz respeito a uma compreensão de que a experiência docente acumulada por ele ao longo dos anos e o processo de sedimentação de seus saberes profissionais pode contribuir, diretamente, na formação de futuros professores; o segundo aspecto, revelou uma preocupação político-social em contribuir na organização de um espaço de trabalho e experimentação da prática docente.

O professor não faz outra coisa na vida que não seja dar oportunidade ao outro, e, no caso do professor, oportunizar um contato do estudante com os saberes que você construiu ao longo da vida. Se você é professor que vai receber um estagiário em sala de aula, então é isso que você faz com o estagiário: dá oportunidade para que ele possa crescer. Considero também, que, toda pessoa que precisa de uma oportunidade de trabalho precisa de um espaço para atuar para refletir sobre a prática. E o estágio na escola deve viabilizar isso. (Apolo)

Contudo, essa possibilidade de abertura pareceu focar muito mais o espaço da sala de aula, na medida em que esse espaço físico foi cedido integralmente para a atuação profissional dos estagiários. Nesse sentido, o professor universitário pode ser compreendido como alguém que pode vir a contribuir apenas nos aspectos formais da disciplina, tais como: horários, quantidade de estagiários por sala e datas de intervenção. Quando questionado sobre essa postura mais burocrática, o professor Apolo admitiu:

Há professores que têm uma rejeição, a priori, ao estagiário, que, simplesmente, rejeitam a possibilidade de ter estagiários na sala de aula, porque acham que vão ser policiados. Não é o meu caso. Entretanto, também não abro a guarda demais. Costumo conversar com o professor da Universidade – o suficiente. Se eles quisessem fazer mesmo um trabalho de parceria plena nos chamariam até a Universidade e começaríamos o trabalho por lá, junto com a turma. Por que só

a Escola Pública tem que ser vista e revista? E a universidade, não carece de uma reflexão? Não precisa ser pensada pela Escola? Por que apenas nós temos que abrir nossa sala ao microscópio dos pesquisadores? Normalmente, relatórios são produzidos sem que saibamos nem o conteúdo deles. Então o professor da Escola aparece como um burocrata, ou tradicionalista, mas nunca como alguém que está fazendo um bom trabalho no que é real. Porque tanto preconceito? Por isso trabalho em parceria, mas sempre colocando limites nas coisas. E esses limites permitem o diálogo, mas o diálogo que favoreça ambos, num mesmo patamar. Não a teoria ou a técnica da Universidade contra a nossa experiência real. (Apolo)

O professor realizou uma crítica ao modelo de estruturação da experiência de estágio, a partir da compreensão de que é a própria organização da disciplina que inibiu e comprometeu a possibilidade de que se constituísse um espaço reflexivo de gestão democrática durante o estágio. Apolo afirmou que a Academia, no geral, utiliza a Escola como um mecanismo que viabiliza a inserção de seus futuros formandos, candidatos a exercer a profissão de professor, mas sem permitir uma plena participação da escola nessa tarefa.

Para ele, o modelo ideal de gestão da disciplina deveria passar por uma mudança de conceitualização na Universidade acerca do papel que os professores da Universidade e escola possuem no estágio. Novas medidas implicariam na possibilidade de que o ambiente universitário permitisse que o profissional da Escola participasse da Disciplina, não apenas no processo de gestão, mas também de planejamento e avaliação de toda a experiência realizada junto aos estagiários.

➤ **A gestão da disciplina (o papel do professor da escola)**

- *Supervalorização da prática em detrimento da teoria e individualidade na ação.*

O professor Apolo apresentou uma percepção crítica em relação aos conhecimentos produzidos no âmbito da academia. Para ele, os saberes teóricos provindos do ambiente universitário, e interpostos pelo estagiário na sala de aula da escola, não conseguem atender às demandas específicas relacionadas ao contexto de atuação de um professor na Escola Pública.

O estagiário chega inseguro (lógico), cheio de teorias, e se depara com uma grande realidade, e isso é muito bom porque quando se sai da faculdade, você sai cheio de teorias e cheio de sonhos, cheio de ideologia. Quando você cai em campo, quando você começa a trabalhar, principalmente, numa escola pública, você percebe que tudo aquilo que você construiu em teorias você pode rasgar e pôr no lixo porque a prática é totalmente diferente e, às vezes, bem cruel, como a realidade que vivo na escola. Por isso é que o estagiário que passa pela

minha sala, aprende. Eu o acompanho apenas à distância. Gosto de dar liberdade para que ele trabalhe como um professor sozinho na sala de aula.
(Apolo)

É possível perceber que o professor possui um conceito de prática profissional docente que não incorpora a indissociável relação teoria-prática como pano-de-fundo da ação pedagógica docente (BOUFLEUR, 2001). O professor Apolo estimulou a estagiária a rejeitar os seus saberes de formação profissional, em função da compreensão de que apenas o processo laboral de construção cotidiana da profissão, a partir do saber de experiência docente, poderia ser suficiente para que o futuro professor realizasse a gestão de uma sala de aula.

Esse processo se consolidou com o argumento de que uma aprendizagem significativa para o estagiário é aquela em que o mesmo atua de forma “solitária”, socializando conhecimentos e mediando os conflitos como faz o professor Apolo, ao longo da sua trajetória profissional.

O professor acreditava que essa estratégia permitiria ao estagiário assumir um papel de tutoria plena do espaço da sala de aula. Admitiu que o seu trabalho pedagógico, no âmbito da gestão da disciplina, deveria ser o de coadjuvante, um acompanhante que permitisse ao estagiário desenvolver, por meio de uma atuação autônoma, a aprendizagem da profissão. Contudo, o professor admitiu que essa suposta autonomia, em certas circunstâncias, deveria ser concedida nos limites de sua presença na sala de aula ou vigiada em sua ausência pelos próprios estudantes da escola.

Eu converso com ele antes de ele ter acesso à sala. Normalmente, é a professora coordenadora da escola quem me apresenta. Eu estou com ele, e aí eu vou deixando e vai ter um momento em que ele vai ficar só, detalhe: ele nunca vai estar só. Eu vou estar sempre do lado, mesmo quieto. E, se por acaso eu o deixo sozinho, por algum motivo pessoal, tenho no mínimo quatro ou cinco alunos observando ele pra mim. Depois eu digo isso para ele, é lógico. Então eu faço tudo para que ele se sinta mais à vontade, e autônomo. Essa é minha grande referência, deixar o estagiário à vontade. A sala é dele e eu passo a trabalhar pedagogicamente como um coadjuvante. (Apolo)

A sugestão do programa escolar, recomendado aos estagiários, seguiu uma ordenação que respeitou a crítica que o professor da sala de aula fez aos problemas educacionais da atualidade, principalmente as questões relativas à aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos estudantes da escola pública.

Eles me pedem o programa. Não existe programa e se ele existe é mentiroso e fantasioso. Nós não conseguimos, porque muitos dos meus alunos que chegam ao ensino médio nem sabem ler direito. E eu digo isso abertamente aos estagiários. Então, o que eu peço é para eles trabalharem leitura e produção de texto, e às vezes com crônicas. Eles entram com as técnicas deles de buscar o diálogo e conhecer os alunos. De usar 'close', interpretação, dinâmicas de grupo, trabalho a partir dos referenciais dos alunos, avaliação processual; tudo isso é um trabalho pedagógico renovado e é bem-vindo em qualquer momento numa sala de português. Às vezes, paro, começo a refletir sobre algumas coisas que eles fazem e começo a perceber que eu até sei fazer também. Outras, eu aprendo com eles porque são novidades pra mim. Recentemente aprendi algumas coisas novas sobre produção textual que, se não fossem os estagiários, dificilmente me atualizaria. Isso é formação continuada. (Apolo)

O trabalho realizado pelos estagiários foi visto como uma ação pedagógica que buscou a interação por meio da utilização de técnicas ou recursos didático-metodológicos que o professor valorizava. Apolo se mostrou interessado nas atividades desenvolvidas em sua sala de aula. Acreditava que, parte da atualização dos saberes que realizou ao longo do seu processo de formação continuada, diz respeito aos conhecimentos que vem adquirindo nos momentos em que tem a presença de estagiários em sua sala de aula.

Outra dimensão do estágio como elemento formador do professor da escola aconteceu, em parte, em função da presença da professora da universidade, cotidianamente, na sala de aula onde a estagiária estava realizando a experiência de regência. O professor Apolo favoreceu um tímido intercâmbio e troca de saberes e experiências entre ambos os atores.

O fato da professora da UFC vir todos os dias à minha sala de aula me chama atenção. No começo, achava exagerado, mas, depois achei relevante. Muito embora pareça que ela se interessa mais pela estagiária do que pelo meu trabalho, mas a gente, mesmo que timidamente, troca algumas idéias e isso é valioso. Noto que há, o que costumo chamar de fissuras, na maneira que os professores da Universidade vêem a escola. Já conversamos sobre livros e formas de abordar determinados conteúdos. Certa vez, enquanto o estagiário estava lá na frente eu sentei ao lado dela e comentamos a ação da moça que estava lecionando. Isso foi positivo. Penso que deveríamos até trabalhar de forma mais integrada. (Apolo)

Inicialmente, a presença constante da professora universitária na sala de aula de Apolo é vista, por ele, como algo relacionado, exclusivamente, aos interesses de avaliação processual da prática da estagiária. Contudo, o professor reconheceu que o convívio seqüenciado com a orientadora da universidade permitiu que ambos obtivessem um grau um pouco mais elevado de interação, em meio a pontuais trocas de experiência acerca da vivência pedagógica de cada um.

Esses momentos permitiram, inclusive, uma breve avaliação conjunta do trabalho realizado pela estagiária.

➤ **Daquilo que fica... (resultados da experiência)**

- *O deslocamento da condição de professor à de aprendiz*

O professor afirmou, que, o ponto mais interessante da vivência do estágio em sua sala de aula é o fato de poder deslocar-se da condição de mestre para a de aluno, ou sujeito aprendiz. E, essa aprendizagem foi viabilizada via contato com o trabalho pedagógico que os estagiários desempenharam no momento em que assumiram a sala de aula.

Eu acho que a grande lição de professor, e eu tenho um texto escrito sobre isso (lição de mestre), é ser aluno. Eu, às vezes falo com os alunos sobre isso. Quando o estagiário está na sala de aula me sinto muito mais como aluno do que outra coisa. E com eles aprendo muito. Fica também o senso do dever cumprido, de ter oportunizado a alguém a possibilidade de realizar o seu ofício. E saber que tem gente interessado e acreditando na educação, e que esse pessoal vai nos suceder um dia. E que a esperança continua. (Apolo)

Outro fator importante foi uma motivação pessoal e política em propiciar o contato do estagiário com o campo de estágio. Percebe-se uma expectativa emotiva do docente em acreditar e relacionar o trabalho dos estagiários ao processo de renovação dos quadros educacionais da educação pública brasileira.

3.2 NO “CASO” O CURSO DE GEOGRAFIA

3.2.1 As razões de ser dos iniciantes (estagiário Hermes)

Hermes (34 anos) é estudante do curso de Geografia. O pesquisado afirmou que o seu retorno ao curso de Licenciatura em Geografia decorreu da necessidade de ampliar as possibilidades de campo de atuação profissional. Anteriormente, a Geografia o interessava apenas a partir da perspectiva do bacharelado tendo, por conseguinte, como meta profissional fazer um concurso público e trabalhar como técnico do IBGE. A sua dinâmica de vida não o permitiu, logo após o bacharelado, concluir também em tempo normal o curso de Licenciatura em Geografia. Portanto, o fato de estar cursando a Licenciatura nesse momento decorre de um acordo com a coordenação a fim de evitar o seu jubileamento. Em sua vida acadêmica, participou de projetos

integrados de pesquisa como voluntário. Publicou diversos trabalhos cujos enfoques eram a pesquisa sobre o solo do Ceará. Ele participa constantemente de encontros universitários e outros congressos. A sua primeira atuação como professor aconteceu durante a disciplina de Estágio. O campo de atuação foi uma escola pública de ensino médio da rede estadual de educação do Ceará. A respeito do futuro profissional, ele pretende lecionar geografia e dirigir uma escola pública do meio rural. **Hermes é aluno da prof^a. Nereida (Universidade) e estagiou na sala de aula da prof^a. Teia (Escola de Ensino Médio).**

➤ **A preparação na Universidade**

○ *De bacharel a licenciado: a docência como oportunidade de trabalho*

A aprendizagem da docência vivenciada pelo estudante Hermes refletiu bastante a situação conjuntural em que se encontravam a maior parte dos cursos de graduação no período anterior à reforma curricular impetrada pelas *Diretrizes Curriculares* (Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2001) em que uma das principais prerrogativas foi anular o modelo de formação popularmente conhecido como “3 (três) mais 1 (um)”; em que predominavam as disciplinas de formação do bacharel ao longo do curso, e uma formação final para docência, no último ano de curso, sem nexos causal com uma formação para a docência durante todo o curso.

No começo aquilo para mim parecia aula de grego, falava-se em didática, planejamento, acordo pedagógico, aprendizagem significativa e eu não entendia muito bem aquelas coisas, porque fui meio negligente nas aulas das disciplinas pedagógicas. Fazia aquilo à força. Enquanto eles estavam falando daquilo eu estava pensando em mata ciliar, zoneamento costeiro e coordenadas geográficas. Tava ali mesmo porque queria ter mais currículo pra jogar no mercado porque concurso, até a gente passar, às vezes são anos de estudo, e eu queria mesmo era ser geógrafo de carteira assinada. Então, enquanto não passava num concurso grande, pensava que uma escola poderia ser um refúgio possível para garantir o sustento. (Hermes)

O planejamento inicial de formação do estudante estava associado à concepção de que o bacharelado é que, de fato, “profissionaliza” o profissional, enquanto que a docência é remetida a uma concepção de ocupação ou passatempo, alicerce que poderia garantir a sobrevivência durante o desenvolvimento de oportunidade para o exercício da carreira de fato desejada, que era a de geógrafo.

Portanto, as aulas com caráter substancialmente voltado à compreensão e análise do fenômeno educativo, bem como suas temáticas específicas relacionadas à Pedagogia e à Didática pareciam não fazer sentido à ordem de compreensão discursiva do bacharel que se dedicava à docência apenas no último momento do curso.

No começo ia para as aulas, mas não me interessava muito. Nem mesmo pegava os textos para ler. Pra quê?! Já tinha um monte de textos da educação entulhados lá em casa (No começo eu pensava assim)... Todos os encontros de estágio, os primeiros, na verdade, eram na própria universidade onde nos preparávamos para ir pra a escola, sentávamos um pequenos grupos e discutíamos sobre a possibilidade de elaborar um questionário diagnóstico padrão para todas as escolas, para que pudéssemos conhecê-las melhor. A professora tentava me estimular. Dava para notar que ela acreditava muito no que fazia, na educação mudando o país. Acredito que ela estava certa, o problema era comigo mesmo. Nesse período de tempo eu contribuí, lançava perguntas no questionário, mas não tava entregue de fato àquilo. Dizia coisas básicas como: quantos alunos têm a escola? Quantos professores? Em que são formados? Quais os principais problemas? Mas, tudo isso sem muito comprometimento. Fiz isso mais por obrigação. (Hermes)

É importante acrescentar que o estudante demonstrou ter consciência de que a estruturação da sala de aula, a dinâmica de formação de grupos e as atividades solicitadas pela professora estavam em consonância com uma perspectiva de ensino voltada para a ampliação da percepção de que todos ali eram professores em formação, portanto, responsáveis por uma leitura mais ampliada do papel do docente em relação à escola, na educação. É fato comum um professor de estágio lançar mão de estratégias cujo enfoque seja a mobilização de todos os estudantes em prol da aprendizagem de um *modus* de compreensão e atuação nas escolas. Para Pimenta & Lima (2004),

A idéia de que os processos educacionais (planejamento e avaliação) venham a acontecer a partir do coletivo abre possibilidades de viabilização do projeto pedagógico do curso e marca a presença do estágio como parte fundamental nessa formação. Possibilita, ainda, o debate sobre os caminhos que viabilizam os objetivos do curso e o perfil do profissional que se pretende formar, considerando as condições objetivas que a realidade oferece e os avanços que podem ser realizados a partir dela. (p. 183)

Contudo, a questão principal nesse caso é o fato de que o estudante pesquisado não se identificava diretamente com a atividade que desempenhava em função do fato de considerá-la, a princípio, uma profissão que conformava e adaptava os sujeitos às condições de vida pré-determinadas em uma sociedade excludente. Na verdade, tal explicação denota de uma

compreensão de atuação profissional docente amparada nas condições iniciais de vida e experiência com os professores da comunidade do interior em que nasceu e estudou até o ensino médio.

Percebeu-se, nitidamente, o fenômeno caracterizado de simetria invertida (MELLO, 2001), o que permitiu que o educador em formação tivesse instrumentos menos conceituais e mais “práticos”, ou de senso-comum, para fazer uma leitura no sentido de aprovar ou refutar a atuação dos profissionais da educação que passaram por sua vida de estudante. Nenhuma atividade, tal qual o ensino, é marcada por um espaço tão longo de tempo em que o profissional convive (por, pelo menos, 1/3 - um terço da vida) no ambiente em que posteriormente irá trabalhar, nesse caso, a escola.

Porque até então a noção que eu tinha de educação na escola era a das professorinhas sorridentes do interior em que eu morava que davam aula pros meninos, conformando-se a viver na fazenda dos outros, a ser apenas bóia-fria e a votar no patrão do pai deles. E todas as professorinhas, do primário ao ensino médio, faziam isso. Até que um dia chegaram às minhas mãos dois livros que a professora recomendou para que fizéssemos um fichamento para discutir em sala de aula as idéias daquele autor sobre um ‘que-fazer’ na escola pública. Eram dois livros de Paulo Freire. Um deles era ‘Pedagogia do Oprimido’ e outro ‘Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa’. Foi então que eu me apaixonei de fato pela educação. A idéia de contextualizar o ensino, de fazer a diferença, da dimensão política do trabalho docente. Freire trazia uma coisa diferente que era o professor como agente de mudança. E mesmo sendo um cara mais velho percebi que a vida de concurso não era nada mediante a possibilidade de mudar o mundo politicamente. E a Educação era um caminho possível. (Hermes)

Todavia, o amadurecimento do estudante para a área da docência passou por uma série de leituras que fez ao longo da disciplina de estágio em torno dos clássicos da educação, mais especificamente, o contato que teve com a obra do educador Paulo Freire. É importante destacar o papel desse autor na fase de re-elaboração dos objetivos profissionais do estudante pesquisado. Freire apresentou-se como algo inovador, capaz de causar mudanças na compreensão que o estagiário tinha do papel do docente e da educação, o que representou uma ruptura com o modelo de educação ao qual foi submetido ao longo da vida e que ocasionou a sua descrença com o ensino.

A partir desse momento, educação parece rimar com processos de transformação social. A possibilidade de apreensão de saberes da docência passou por um processo de “pedagogização”

de sua compreensão de ensino amparada numa refinada teoria do conhecimento, oriunda de uma epistemologia da prática pedagógica presente nos trabalhos de Paulo Freire.

De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade (FREIRE, 1979, p.93).

A escolha da escola campo do estágio do estudante foi decisão do estagiário. A maior parte das escolas em que a professora mantinha certa inserção estavam indisponíveis em função do atendimento de uma grande demanda de estagiários oriundos de instituições particulares de ensino.

A turma era muito numerosa. Nós éramos 39 alunos, orientados por apenas uma professora. Ela normalmente distribuía os alunos em umas 8 (oito) escolas que ficam no entorno da UFC. Mas, esse semestre ela teve muitos problemas porque quase todas essas escolas estavam superlotadas de estagiários de outras instituições, a maioria, dessas faculdades particulares. Ela então nos liberou para escolher escolas em que tivéssemos qualquer tipo de inserção, mesmo que tivéssemos estudado o ensino médio se fosse o caso. Como não fiz o ensino médio aqui em Fortaleza não conhecia nenhuma. Então, liguei para a regional e decidi escolher uma escola carente e que precisasse realmente de ajuda, fiz isso totalmente influenciado por Paulo Freire. E fui para lá. Fui sem a certeza de que minha professora poderia me assistir no processo de regência porque a escola era muito longe. Mesmo assim ela escreveu uma carta à direção da escola e à coordenação pedagógica me recomendando. Exigiu apenas que eu freqüentasse uma sala de aula que tivesse professor formado em geografia. Após isso eu fui para a escola e os encontros da disciplina de estágio na Universidade passaram a ser praticamente quinzenais. (Hermes)

É importante salientar a opção feita pelo estudante em buscar a escola campo de estágio por meio de uma instituição pública responsável pela gestão da educação nos bairros de Fortaleza, no caso, uma Secretaria Executiva Regional. Ele parece associar nesse momento a efetivação de uma “boa” prática de estágio supervisionado a um desafio maior com viés político, qual seja, a identificação de uma escola que apresentasse certo grau de desamparo em relação às demais instituições educacionais públicas.

Nesse momento a participação da professora universitária tornou-se secundária em relação às investidas do estudante que toma a dianteira no processo de conquista de um espaço de atuação profissional.

➤ **A vida na escola**

- *Aprendendo a conhecer e a reconhecer a escola como ambiente de trabalho*

A impressão inicial do estudante, em relação ao prédio escolar, denotou um olhar equiparado à visão de senso comum em relação ao ambiente escolar público. São constantes as matérias no conjunto da imprensa que visualizam a escola como um ambiente hostil e violento, marcado pelo abandono dos responsáveis pela gestão pública.

Eu só tinha mantido contato com a escola por meio do telefone. Fiquei muito chocado quando cheguei lá. A escola era praticamente na praia. Era muito distante... Num bairro muito pobre de Fortaleza. A fachada não tinha o nome de escola. O muro era cinza e riscado por frases evangélicas e pichações, os vidros das janelas estavam quebrados. Não se via som de gente vindo lá de dentro. Parecia um espaço morto. Na frente da escola tinha uma praça circular onde as pessoas ouviam o som dos carros num alto volume e ingeriam bebidas alcoólicas em barracas mal-estruturadas. Havia também sinais de prostituição. Tive uma súbita vontade de desistir. Mas resolvi ficar por que tinha um compromisso em conhecer para ajudar a transformar. Porque eu era quem queria realmente conhecer a 'vida como ela é', e, em educação pública aquilo era um bom lugar. (Hermes)

Embora estivesse circulando por um bairro populoso de Fortaleza, que enfrentava sérios problemas, comuns à periferia das grandes cidades brasileiras, o estudante no processo de reconhecimento da comunidade em que deveria inserir-se, somente conseguiu perceber, a princípio, as debilidades do local. É como se a fachada e o seu entorno rotulasse, quase que instantaneamente, toda a complexidade do contexto escolar, sendo a escola pré-concebida como um local exíguo de uma capacidade de autodeterminação e auto-regulação.

- *O contato com o público*

O estagiário viu-se, num primeiro momento, como uma opção diferenciada capaz de realizar uma intervenção objetiva sob uma realidade escolar passiva e esperançosa por mudanças e que, mais do que isso poderia promover-lhe uma experiência realmente valorosa no que diz respeito ao contato com a cultura escolar.

Contudo, o contato real com as pessoas reais que compunham aquele ambiente escolar conduziu o estagiário a uma reflexão mais ampla do contexto escolar, agora considerando os agentes internos que tornaram dinâmica e plural a vida nas escolas.

No começo eu fui para conhecer a escola, aplicar aquele questionário para os alunos e o professor de uma sala de aula de geografia do 2º (segundo) ano do ensino médio. Qual foi a minha surpresa porque se a escola por fora parecia ser um lugar que não fazia parte daquele bairro, porque era constantemente violentada e apedrejada, por dentro parecia um lugar muito organizado. Acho que aquela capa suja – fachada destruída era uma forma de se proteger. Porque por dentro as pessoas eram muito educadas e gentis. Nesse momento morreu dentro de mim um estereótipo que tinha em relação à escola pública de que as pessoas são violentas, muito pelo contrário. Todo mundo me cumprimentou e foi receptivo do porteiro ao professor. Digo do porteiro ao professor porque a Diretora e o núcleo gestor eu nunca vi por lá. Disseram-me que eles nunca estavam lá à noite. E isso foi algo do qual me queixei logo no relatório. Então percebi que era uma escola que funcionava apenas com professores e alunos. Fui caminhando por um corredor e encontrei uma seqüência de salas de 2º (segundo) ano – A, B e C. A porta estava aberta e pude observar pelo menos três professores trabalhando. Sendo que um deles me chamou atenção porque era muito engraçado em suas ações e sorria muito. Parecia carismático e os alunos riam, mas prestavam atenção no que ele falava. Decidi então que seria ele porque parecia um líder carismático. Chamei-o na porta e por cinco minutos contei a minha história, de onde vinha, porque estava ali e disse que gostaria de estagiar em sua sala. Ele aceitou e lhe entreguei a carta escrita por minha professora. (Hermes)

A escolha do profissional da escola com o qual o estagiário deveria trabalhar não seguiu nenhum critério exterior à intuição do mesmo, exceto o fato de ele considerar o profissional da escola um ator carismático.

A sala de aula apresentou-se para o estagiário como um universo plural, mas formado praticamente por estudantes fora da faixa etária de escolarização formal. O espaço interno da escola foi definido pelo estagiário como um ambiente favorável às experiências de ensino-aprendizagem.

Era uma sala pequena com, pelo menos, 14 estudantes, a maioria deles fora de faixa com algo em torno de 30 a 40 anos de idade. Eram 13 (treze) mulheres e 1(um) homem. A maioria eram donas de casa e empregadas domésticas que voltaram a estudar e o rapaz era policial militar aposentado por invalidez porque levou um tiro no peito próximo ao coração. O espaço era arejado e harmônico com uma série de cartazes e trabalhos elaborados pelos próprios estudantes fixados nas paredes. A sala contava ainda como uma lousa e um birô para o professor. Os estudantes sentavam sempre em grupo de três. (Hermes)

A opinião que o estagiário teve em relação ao trabalho do docente que acompanhou é bastante positiva. A respeito da prática profissional do seu orientador de estágio é oportuno enfatizar que o estudante registrou continuamente as ações do docente titular da escola em um diário de campo, e que analisou conscientemente as tomadas de decisões do orientador.

Eu sempre chegava um pouquinho atrasado porque a escola definitivamente era muito longe. Registrava tudo no meu diário de observação. O professor sempre dava início aos trabalhos com uma oração. Era diferente aquilo me parecia uma prática bem antipedagógica. Porque religião e escola são espaços diferenciados e o Estado é laico. Mas no caso dele a oração tinha um efeito positivo. Não entendo de religiões, mas creio que não era uma reza de uma doutrina espiritual específica. Resolvi que adotaria também essa prática porque parecia favorecer a aprendizagem deles. Eram pessoas que chegavam cansados do trabalho e uma palavra amiga é sempre favorável. O professor depois perguntava como cada um estava no seu dia-a-dia. Logo em seguida descrevia o conteúdo com o qual trabalharia naquele encontro e começava a lecionar. Ele utilizava pouco o livro didático. Trazia sempre os conteúdos num caderno no formato de tópicos que colocava na lousa. Ele utilizava também muito o vídeo e o trabalho em grupo. Os alunos se mostravam participativos. Os nossos primeiros três encontros eu apenas observei. (Hermes)

O estudante passou a analisar a prática do profissional da escola a partir dos seus referenciais e compreensões educacionais. Somente num segundo momento passou a perceber que as críticas que realizava, a partir exclusivamente do seu ponto de vista, se re-significavam quando ele começava a analisar os efeitos das ações do profissional da escola em relação aos estudantes.

Em se tratando especificamente da utilização de uma oração religiosa, a primeira iniciativa do estagiário foi de fazer a clássica dissociação entre competência do Estado (gerir uma educação laica e científica) e da religião em promover encontros cujo enfoque seja o tratamento da espiritualidade humana. Sobre a religiosidade na escola Cury (2004) afirma que esse assunto é problemático,

[...] visto que envolve o necessário afastamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos. Cada vez que esse problema compareceu a cena dos projetos educacionais, sempre veio carregado de uma discussão intensa em torno de sua presença e factibilidade em um país laico e multicultural. (CURY, 2004, p.184)

Contudo, a observação dos efeitos positivos que a incursão no universo religioso da oração causava nos estudantes passou a representar a justificativa necessária para a sua utilização e, mais do que isso, o estagiário comprometeu-se em incorporar tal prática às suas aulas.

O fato de que a oração poderia atuar como mecanismo didático que orientava a concentração dos estudantes para as tarefas a serem desenvolvidas pareceu ser suficiente para justificar a sua utilização por parte do estagiário. Tratou-se da cópia de um modelo formador de

ação, a partir da repetição daquilo que funcionava bem em relação ao trabalho do docente titular da sala de aula.

○ *A sala de aula compartilhada*

O processo de inserção do estagiário na prática de regência em sala de aula é um aspecto comum a todos os currículos dos cursos de formação de professores do país. É uma situação inerente ao processo de vivência da realidade escolar, por meio do qual se espera que por alguns momentos o estagiário venha a desenvolver o que compreendemos por domínio de sala de aula.

Contudo, se por um lado há certo consenso em relação à importância dessa prática de conduzir uma sala de aula, na maior parte das vezes, a forma como esse estagiário vai se inserir nessa tarefa depende quase que exclusivamente da sensibilidade do profissional da escola que acompanha o estágio em perceber a hora certa ou a metodologia mais adequada para isso.

No terceiro encontro após o final da aula, por volta das 20h, ele decidiu sentar comigo e fazer uma avaliação do processo até o momento. Em seguida ele me falou que eu começaria a trabalhar com ele nos próximos três encontros. Mostrou-me então o programa da disciplina e os planos de aula dos próximos encontros de uma forma muito organizada. Em cada plano tinha espaço para eu atuar ao lado dele. Ele disse que a decisão era minha se queria começar uma regência em parceria antes de ficar sozinho na sala de aula, com ele apenas me assistindo. Resolvi aceitar o seu convite porque percebi que isso era um processo de aceitação e inserção na prática, mas de forma compartilhada e solidária. Ele queria compartilhar os seus saberes e isso era uma boa oportunidade de começar a praticar. Isso também acalmaria os ânimos dos estudantes caso eles não gostassem do meu jeito de lecionar. O professor poderia me socorrer (risos). E assim nos próximos 3 (três) encontros eu teria 30 (trinta) minutos de atuação como professor para aprofundar a compreensão dos estudantes sobre cartografia. (Hermes)

No caso específico do estudante Hermes o profissional da escola adotou uma postura diferenciada das demais relatadas aqui nessa pesquisa. O professor procurou o estudante para dialogar sobre o momento mais adequado para a sua regência, mas o fez de uma forma diferenciada. Inicialmente, o profissional da escola já possuía um conjunto de planos de aula em que considerava a possibilidade de participação direta do estagiário. Em segundo lugar o estagiário percebeu que o propósito de professor era inseri-lo de forma lenta e gradual no processo de regência, o que implicaria numa gestão *a priori* compartilhada da sala de aula.

O estagiário identificou na proposta do professor um propósito relacionado a uma compressão solidária de prática de formação, por meio do qual, a aula de um profissional mais

experiente oferece ao iniciante instrumentos conceituais e práticos para viabilizar um contexto de compreensão e debate sobre atuação profissional docente.

[...] o debate aberto na aula envolve a todos em diferente medida, porque se apóia nas preocupações e conhecimentos que cada um ativa e compartilha. A função do professor é a de facilitar a participação de todos e cada um no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve transformar-se; oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa (que enriqueçam o debate) e provocar a reflexão sobre as próprias trocas e suas conseqüências para o conhecimento e para ação (PÉREZ-GÓMEZ E SACRISTÁN, 2000, p. 65).

Na fase que se seguiu relativa ao planejamento das aulas foram incorporados os conhecimentos do estudante relativos à natureza do saber geográfico. O estudante optou por trabalhar os conteúdos de cartografia a partir do planejamento do professor que estava trabalhando naquele momento esses mesmos conceitos, a partir da utilização de uma escala que enfocava os mapas físicos e geopolíticos do planeta, a saber, os continentes, países, Estados e Cidades.

Eu resolvi pensar bastante sobre como nos meus 30 (trinta) minutos de aula dos próximos três encontros. Decidi que como as minhas atividades seriam de fixação de conteúdos, trabalharia com modelos de mapa, porque queria lançar mão disso numa perspectiva usual e cotidiana. Fazer reflexões sobre a utilização e composição do espaço. Decidi que pensaríamos a respeito da comunidade em que vivem. Desenharíamos o bairro, a localidade a fim de perceber quais eram os seus principais problemas e a possibilidade de superação. No meu trabalho e na minha pedagogia é assim. Educar para superar. Seriam mapas da ecologia física e humana do bairro em questão. Trabalhamos em grupo. Apresentei o plano e o professor gostou. Então enquanto ele trabalha os mapas em larga escala considerando continentes, países, estados e cidades, eu trabalhava o bairro como espaço geográfico. (Hermes)

As atividades propostas pelo estagiário e chanceladas pelo professor orientador pareceram convergir para uma noção de trabalho pedagógico contextualizado cuja essência seria a possibilidade de transformação da realidade aparente e situada no contexto da comunidade do bairro em que os estudantes estavam inseridos.

A opção pelo trabalho em grupo desvelou uma composição ecológica da classe (DOYLE, 1986) em que o espaço de estruturação de uma reflexão ampla e coletiva passou a ser o cerne da construção de uma ação comunicativa. Pareceu tornar-se visível uma parcial

aproximação entre a proposta de trabalho por grupos numa perspectiva da educação mútua e a possibilidade da estruturação de círculos de cultura a partir de uma abordagem *freiriana*.

É importante dispor que, a partir da realização dessas aulas com expressiva colaboração do estagiário, o mesmo viu-se à vontade para deixar definitivamente a condição de expectador ou professor temporário, passando a exercer a função de um professor-orientador das atividades dos estudantes.

Comecei a sentar junto com os estudantes em seus pequenos grupos. Passei a circular mais pela sala e a perceber que eles gostavam de receber uma atenção individual. Creio que eles gostavam tanto do professor da sala porque ele tinha essa atenção e esse gostar por eles. Lembrei de Paulo Freire quando ele dizia que educação carecia de boniteza e bem querer ao educando. E aquele professor praticava isso e dava certo. Os estudantes correspondiam. (Hermes)

Mais uma vez, percebeu-se a influência direta do trabalho de Paulo Freire no modelo de condução da disciplina impetrado pelo estagiário. Atributos tais como boniteza, querer-bem, atenção individual, que são categorias comuns a uma caracterização da ação docente proposta por Paulo Freire fizeram parte, freqüentemente, do discurso do estagiário.

○ *A regência motivacional*

As atividades desempenhadas pelo estudante pareceram ser acompanhadas pela professora mais a distância, salvo os momentos em que os estudantes reuniam-se para uma orientação mais pontual na sala de aula da Universidade. Assim sendo, a sala de aula nesse momento tornou-se um espaço de reflexão coletiva onde cada grupo de estagiários comenta as suas ações para o coletivo e recebe orientação individualizada da professora. No entendimento do estagiário a professora considerava que o espaço do estagiário na escola é a construção de uma ação autônoma.

Sempre após duas semanas de aula retornava a Universidade e a professora estabelecia um espaço de reflexão coletiva sobre as práticas vivenciadas na escola. Comentávamos entre nós o que estávamos fazendo e como estávamos fazendo. Ela nos elogiava na maioria das vezes e orientava as próximas ações. No último encontro antes da minha regência ela disse que poderia ir apenas um dia, me ver atuar. Eu solicitei que ela fosse no período de culminância da experiência para ver o reflexo do trabalho produzido pelos estudantes, pois os próximos conteúdos seriam relativos a geografia humana e demografia, produziríamos um projeto de documentário coletivo sobre o bairro em função desse conceito. (Hermes)

O estudante optou então por utilizar a composição de um projeto de documentário sobre o bairro em função do trabalho com o conteúdo demografia.

Naquele dia cheguei bem mais cedo à escola e apresentei ao professor da disciplina os meus planos de aula relativos à regência, seriam quatro no total e todas associadas à pedagogia de projetos. Ele se mostrou satisfeito. Fomos para a sala de aula e eu comecei o encontro perguntando aos estudantes o que eles compreendiam sobre aquele assunto. Não obtive nenhuma resposta favorável. Então recomendei que alguém fosse à biblioteca buscar um dicionário. Fiz isso porque também acreditava que tinha que ensiná-los a pesquisar em outras fontes. O aluno retornou e leu o conceito. Eles então começaram a afirmar que demografia tinha a ver com o modo de vida das pessoas em suas cidades. Passamos então a leitura do livro e começamos a estudar o conceito a partir de estatísticas dos países, das cidades, etc. Aquilo foi ficando muito abstrato. Decidi então propor a eles a realização de um projeto. Expliquei a importância de aplicar, na prática, o aprendido na literatura. Apresentei a eles, a minha câmera fotográfica e minha câmera de filmagem. Expliquei-lhes como funcionava cada uma delas e a história dos aparelhos digitais. Em seguida, fiz a proposta de que trabalhássemos a demografia do bairro. O que nos ajudaria a conhecer melhor a população, seus problemas e necessidades. Elaboramos então, coletivamente, um questionário e decidimos as temáticas e as pessoas a quem entrevistar e documentar. O questionário versava sobre a situação de vida das pessoas em relação à saúde, desemprego, planejamento, familiar, etc. (Hermes)

O estagiário iniciou o trabalho tentando realizar uma sondagem em torno dos saberes que os estudantes já possuíam em relação à temática que seria estudada. Em seguida admitiu como possibilidade de gestão do espaço de sala de aula a pesquisa exterior ao livro escolar, quando solicitou que um dos estudantes consultasse um dicionário na biblioteca. Mais adiante recorreu ao livro didático como instrumento possível à consulta e a aquisição de conceitos por parte dos estudantes. Por fim, o estagiário optou por explicar aos estudantes o sentido da elaboração de um projeto e da necessidade do esforço coletivo de todos no manuseio dos instrumentos necessários a captação de imagem e de som dos participantes e na elaboração de questionários.

As atividades desenvolvidas pelo estagiário denotaram a preocupação de fixar um processo de transposição didática valendo-se dos mais variados artefatos culturais educativos, a possibilidade de uma educação problematizadora nos moldes idealizado pelas correntes progressistas educacionais.

A experiência de estágio pareceu ter incorporado à ação pedagógica do bacharel uma reformulação teórica e prática acerca da docência como práxis transformadora, e, por conseguinte, nova práxis.

Eu me tornei um mediador e problematizador crítico na perspectiva freiriana. O professor da escola também se envolveu nas minhas atividades e saiu pelas ruas com os estudantes fazendo uma parte do trabalho, já que eles faziam isso ao longo da semana e vinham para a aula receber orientação. No final passei as quinze horas de filmagem e as 18(dezoito) páginas de texto deles sob o crivo de uma ilha de edição profissional de uma amigo meu que fez tudo na camaradagem e o resultado final foi a apresentação para toda a comunidade escolar, no pátio, de um documentário muito bem elaborado. Cópia dele foi entregue na secretaria regional e o secretário disse que utilizaria a leitura que os estudantes fizeram acerca dos problemas populacionais do bairro em suas políticas comunitárias. Não sei se ele fará mesmo uso, mas, os estudantes disseram que ficaram mais vivos e fiscalizadores depois dessa experiência. Minha professora foi assistir à culminância desse processo e se disse muito satisfeita. O professor da sala disse que eu mexi muito com a auto-estima do grupo e que os estimei a adquirirem outras competências e saberes que eles nem mesmo sabiam que tinham. (Hermes)

A consequência imediata do trabalho pedagógico realizado pelo estagiário ao longo do processo de tempo em que atuou numa escola pública de ensino médio da cidade de Fortaleza parece ter sido o comprometimento de suas ações pedagógicas em serviço com causas políticas que extrapolam os limites da sala de aula. Tratou-se, portanto, de uma prática alicerçada numa ação didática imbuída de uma concepção ampla de pedagogia que se coadunou com um desejo do profissional em formação de criar condições para a aprendizagem dos educandos a partir da idéia de que eles mesmos são responsáveis por possíveis transformações sociais.

➤ **Daquilo que fica... O aprendizado**

○ *A docência como nova profissão*

A aprendizagem da docência para esse estudante se situou nos limites da incorporação do desejo de realmente atuar como profissional da escola. A experiência o permitiu desenvolver uma nova e visão e leitura acerca do espaço público de formação.

Queria apenas dizer que aprendi a aprender com o outro. Sei que algumas práticas que realizei podem ser consideradas autoritárias. Eu mesmo percebi que na maior parte dos momentos em que me empolguei meio que impus as minhas idéias. Mas, como disse: estou aprendendo. A sala de aula não era minha... Estava apenas de passagem então tinha que conciliar as minhas idéias

com os objetivos do professor da escola e isso é um outro compromisso, o da partilha, pois se tinha um olhar ruim sobre a escola pública descobri que ela é o melhor caminho para a mudança social. Mas creio que preciso ler mais e estudar muito. Conversar com outros colegas professores e aprender. (Hermes)

A escola pública passou a ser vista como espaço de transformação social e o estudante tomou consciência de que esse processo de construção das práticas democráticas na composição de uma pedagogia essencialmente libertária demandam leitura e estudo aprofundado, bem como a participação dos pares nesse processo.

3.2.2 As razões de ser dos iniciantes (estagiária Atena)

Atena (22 anos) é estudante regular do curso de Geografia. A estudante deseja seguir carreira como professora. A estagiária ainda não exerceu atividade de docência em sala de aula. O seu interesse profissional inicial era a atividade de empresária do ramo educacional por meio da manutenção de uma escola de ensino fundamental e médio particular. Contudo, após a experiência de estágio decidiu remodelar os seus planos de carreira incorporando a eles o desejo de lecionar geografia por alguns anos, e depois disso, exercer atividade de administração escolar numa escola pública. A pesquisada estagiou numa escola de ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Atena é aluna do professor Nereu.**

➤ **A preparação na Universidade**

○ *Da opção pela iniciativa privada ao interesse pela educação pública*

A organização do espaço educacional universitário público é composta por uma diversidade de agentes advindos das mais variadas realidades educacionais relacionadas à formação escolar inicial. No Brasil, contudo, no ensino superior há uma inversão de relações apenas na ocupação do espaço acadêmico. As classes média e alta, convencionalmente, educam os seus filhos durante o ensino fundamental e médio em escolas particulares enquanto que as classes mais populares ocupam o espaço da escola pública. Entretanto, no ensino superior há uma preferência das classes mais abastadas em manter os seus herdeiros na educação pública enquanto os jovens dos grupos menos favorecidos da sociedade partem para o ensino privado.

Um levantamento recente produzido pelo Ministério da Educação (MEC) dimensionou com crueza essa distorção. Na medicina, os estudantes formados

em escolas particulares respondem por 88% das matrículas nas universidades bancadas pelo estado. Na odontologia, eles são 80%. No geral, os alunos educados em colégios privados, uma elite que responde por minguados 15% das matrículas escolares, tornam-se classe dominante na universidade pública, com 58% das vagas. Essa inversão é o principal obstáculo para a ampliação do número de universitários no Brasil. (ANTUNES & VEIMBERG, 2008, s/p)

Atena é uma estudante que teve um processo de escolarização fundamental e médio totalmente realizado em espaço privado de educação. Os interesses profissionais dessa futura professora estavam todos voltados para o desenvolvimento de uma carreira na iniciativa privada. Contudo, os demais horizontes formativos da vida acadêmica associados à disciplina de estágio lhes apresentaram outras perspectivas de atuação profissional.

A primeira grande dificuldade no estágio foi compreender porque eu tinha que estagiar numa Instituição pública e não numa particular que era mais o meu interesse inicial, porque eu queria ser dona de uma escola, ser diretora. No começo, só servia se fosse assim. Pertença a uma classe média alta e a vida inteira eu estudei em escolas particulares. Somente no estágio pus os meus pés numa escola pública. Mas, hoje por causa do estágio que faço e do centro acadêmico em que ingressei recentemente entendo bem esse papel social porque na universidade passei a militar no CA e a ver a realidade como ela é. Eu mudei porque a Universidade me deu isso, abriu meus olhos... Ensinou-me a fazer política. Só agora sei que, quem paga os meus estudos aqui na Federal são os trabalhadores que, em sua maioria não podem estudar aqui. Então, creio que a gente tem que prestar, no estágio, esse serviço à escola pública, de cooperar em sua melhoria. De ajudar àquele professor em sala de aula. É o tom político desse trabalho. (Atena)

Nesse caso, a disciplina de estágio parece ter cumprido um dos seus principais objetivos que é o de enriquecer a compreensão do estudante estagiário acerca da realidade educacional pública (LIBÂNEO & PIMENTA, 2002). É importante salientar que a Atena percebeu a Universidade inteira envolvida nesse processo de maturação formativa. Ela inclusive atribuiu um *status* de formador profissional e político a outros espaços de atuação da cultura social universitária como o centro acadêmico, por exemplo.

O estágio estava associado a um compromisso político dos profissionais em formação, em cooperar no desenvolvimento da melhoria da escola pública, por meio do auxílio ao trabalho do professor da sala de aula, como numa espécie de retorno àqueles que profissionalmente cooperaram para a manutenção do sistema público de ensino, em seu entendimento, a classe trabalhadora.

Em relação ao desenvolvimento da disciplina em sala de aula no espaço de tempo que antecede a ida do estagiário à escola, as aulas de orientação, segundo a estagiária, foram marcadas por uma intencionalidade perpassada pelo professor-orientador de promover uma proposta pedagógica associada à idéia de que a atuação profissional docente demanda a compreensão da escola em sua complexidade, nos seus mais variados espaços de atuação.

No começo, não entendia bem porque nesse estágio a gente não assume a sala de aula. É complicado porque para nós que estamos em formação, 'falar' em estágio é pensar em assumir de vez a sala de aula. Mas, depois fui compreender que ser professor é mais do que isso. É mais do que freqüentar a sala de aula. É pensar a escola como um todo, porque hoje você é professor, mas amanhã você tem que dar conta de uma administração, se for o caso. Então, é necessário, primeiro, compreender o contexto cultural em que tua prática vai acontecer.
(Atena)

A estagiária acredita que reformulou a sua compreensão inicial do sentido da disciplina de estágio, inicialmente percebido apenas como um espaço para atuação profissional em sala de aula. Mais adiante, ainda na Universidade, afirma que passou a compreender a escola em sua totalidade considerando que os espaços de atuação cultural do docente são mais amplos do que aqueles delimitados pela sala de aula.

Em relação à compreensão da escola como um espaço plural e dinâmico de culturas Forquin (1993) afirmou, que, a maior parte dos profissionais de educação não percebem o emaranhado de relações de intersociabilidade que se estabelecem no âmbito do ambiente escolar, preocupando-se apenas com as suas rotinas de trabalho.

Para Atena, é necessário, portanto, compreender o espaço educacional como se esse estivesse num contínuo movimento de construção/re-construção dialógica de práticas o contexto cultural onde a prática se desenvolveu, associado à escuta interessada dos objetivos educacionais dos estudantes e o remodelamento das ações pedagógicas, de forma a conciliar os interesses dos discentes, dos professores e do Estado. Nessa abordagem, a sala de aula como espaço formativo não se restringiu ao limites de quatro paredes, mas a toda escola.

Incontestavelmente, existe entre educação e cultura, uma relação íntima orgânica. Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências,

crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de ‘conteúdo’ da educação. (FORQUIN, 1993, p. 10)

A estagiária considerou fundamental que os docentes compreendessem esse contexto cultural de ação, no entendimento de que a formação do profissional de educação é para a escola, e não especificamente para “o lidar” com a sua disciplina em sala de aula.

O trabalho com os conteúdos da disciplina, ainda na Universidade, foi estruturado no sentido da elaboração de instrumentos de coleta de dados acerca da realidade escolar.

Na sala de aula, o professor nos orientou para estruturar um trabalho que desse conta de perceber a escola em suas mais variadas nuances. Do ponto de vista pedagógico estudar o seu PPP, o PDE... Observar a estrutura física da escola em suas mais variadas dimensões... Compreender a sua natureza organizacional: núcleo gestor, o trabalho dos funcionários... E, mais do que isso, as relações de poder. É um trabalho realmente pedagógico perceber tudo isso. E creio que quem faz isso com tranqüilidade é o pedagogo porque é formado para pesquisar e atuar na gestão da escola. Mas, creio que hoje em dia é papel de todo professor perceber essas coisas. Montamos instrumentos de quantificação e avaliação, tipo, questionários, entrevistas, relatórios. Antes de nos dirigirmos para a escola o professor nos orientou através de um conjunto de textos pedagógicos e estabeleceu um calendário de rotinas com um revezamento que nos permitia ter uma orientação junto a ele a cada 15 (quinze) dias que passávamos na escola.

É oportuno considerar a transformação que ocorreu no enfoque dado pela estagiária ao saber pedagógico dos professores. Inicialmente, Atena considerava que as tarefas relativas aos fundamentos pedagógicos do ambiente e de ação escolar eram de propriedade do campo profissional dos pedagogos. Contudo, durante a disciplina de estágio redefiniu os seus conceitos atribuindo à mesma função de trabalhar pedagogicamente a escola a todos os profissionais de ensino presentes nela.

➤ **A vida nas escolas**

○ *O estágio fora da sala de aula: um espaço para a crítica*

As primeiras incursões da estagiária na escola dizem respeito a uma necessidade de compreender a escola em seus mais variados aspectos. O local inicial a ser conhecido foi a portaria da escola onde acontece a recepção dos estudantes e funcionários da instituição educacional.

O nosso principal objetivo era perceber o trabalho pedagógico que acontecia na escola considerando os seus interlocutores. Então, comecei pelo começo, ou melhor, desfazendo a redundância, quando eu falo em começo estou me referindo à entrada da escola. Escolhi ficar na portaria porque considero que a recepção das pessoas na entrada da escola diz muito sobre o ambiente e as relações que se estabelecem no seu interior. Então tratei de realizar uma entrevista com o porteiro e observar o seu trabalho. O que eu percebi é que aquela escola em que fiquei não é um espaço muito receptivo e isso pra mim conta muito. Vi crianças se esmurrando para entrar, filas desorganizadas, um porteiro que gritava muito, mas que não conseguia organizar o grupo ou prestar uma informação segura aos pais dos estudantes. Faltou acolhida e interesse profissional em prestar um serviço público de qualidade. (Atena)

Lima (2002) acredita que o trabalho do estagiário começa no portão escola porque esse espaço permite ao estudante estagiário compreender a relação escola/comunidade no seu limite de transição, qual seja, o portal ou caminho que conduz a população ao ambiente social em que são trabalhados os elementos da cultura moral e científica curricular.

No entendimento da estudante o trabalho que se realizou quando do momento da entrada de profissionais e visitantes ao interior do ambiente escolar poderia refletir o modelo de relações que se estabeleciam no interior do ambiente escolar. Tratou-se de uma espécie de currículo que compreendeu um tipo de saber relacional no que diz respeito ao trabalho nas escolas como tecnologia das interações humanas.

A seqüência do trabalho da estagiária no interior da escola diz respeito a um conjunto de observações das relações que se estabeleciam nos espaços de livre interação da escola, como no caso do pátio, por exemplo.

No interior da escola, notei que faltava planejamento para o conjunto das atividades desenvolvidas. Talvez, um trabalho em grupo da gestão. O recreio era totalmente desordenado e as crianças ficavam sozinhas, sem nenhum tipo de supervisão... Vi crianças muito novas fumando e, mais uma vez, se agredindo. Quase todas as brincadeiras eram de bater. Resolvi entrevistar alguns estudantes e eles me diziam que se tivessem, por exemplo, uma bola para jogar, ou mesmo um jogo de damas, as atividades poderiam ser menos violentas. No meu relatório, registrei que considero que existe uma falta de comunicação entre o núcleo gestor e o grupo de estudantes. Creio que se as rotinas da escola fossem pensadas em função dos estudantes alguns problemas seriam amenizados. Acredito que é papel da escola construir esses momentos coletivos de tomada de decisões, ou mesmo, de escutar os estudantes sobre os seus interesses. (Atena)

O trabalho da estagiária foi marcado por determinada liberdade em se locomover pelo interior da escola estabelecendo nexos causais entre aquilo que observava e a sua compreensão

sobre a melhor forma de trazer ordem àquilo que lhe parecia impertinente ao ambiente escolar. Naquele momento, parecia haver uma intencionalidade em encontrar, na reflexão sobre a ação que observava, a idéia de que a problemática geral das relações que se estabeleciam no interior da escola investigada era a falta de diálogo entre os agentes internos.

A estagiária compreendeu, portanto, que os objetivos reais do trabalho realizado na escola deveriam ser repensados em função de redirecionar as ações de todos em função do estabelecimento de um bem-comum, que atendesse aos interesses do coletivo.

Quando o espaço de observação se remeteu para a organização do trabalho dos professores na escola, ela via o grau de interação que eles estabeleciam num espaço exterior a sala de aula (sala dos professores). A estagiária foi enfática em admitir que os traços comuns que unem os docentes da escola que ela conheceu são as opiniões negativas dos professores em relação aos seus estudantes, às condições de trabalho, e a questão salarial.

Parte do meu tempo eu freqüentei a sala dos professores. Passei, pelo menos 4 (quatro) dias por lá, observando os assuntos em voga do universo docente e entrevistando alguns deles. Em relação às observações, notei que parece que o assunto preferido dos professores é falar mal dos seus alunos. O segundo é o salário e o terceiro as condições de trabalho. Não são todos, é claro, mas a maioria é assim. Foi engraçado ouvir de uma professora de 25 (vinte e cinco) anos de magistério aquela velha citação: - É, minha filha, você é nova, mas, quando passar uns 02 (dois) anos aqui você vai se acomodar. Creio que nunca irei me acomodar porque creio que a docência é uma missão e não uma vocação. Você abraça a docência para fazer um trabalho sério e transformar uma realidade. Vocação para mim carrega o peso daquilo que é obrigação natural e isso não é bom. Não sou vocacionada. Estou me tornando uma pessoa preparada e isso requer tempo de maturação, responsabilidade e reflexividade. É encontrar caminhos onde às vezes não existem. É fazer diferente quando todo mundo faz igual. (Atena)

A experiência na sala de reunião com os professores pareceu incomodar a estagiária especificamente no que diz respeito ao entendimento que ela fez acerca das compreensões de atuação e carreira dos docentes mais experientes da escola. A estagiária diz não associar a experiência (tempo de magistério) à acomodação profissional. No seu ponto de vista, a docência é um processo de formação complexo, associado à aprendizagem de um modo de fazer, articulado a um ideal de transformação da realidade, portanto, um constante processo de ação reflexiva.

O contato específico com os professores da área de geografia não aconteceu a contento, no entender da estagiária porque, segundo ela, a escola não desenvolveu ainda uma cultura de recepção e trabalho com os estagiários.

Os professores de geografia mesmo, não foram muito atenciosos comigo. Disseram-me que eles são muito resistentes ao estágio. Porque a escola não tinha essa cultura estabelecida e eu fui, na área de geografia, a primeira a ocupar esse espaço. Essa cultura diz respeito à compreensão de que é necessária essa troca de experiências, de enriquecimento mútuo. A maior parte deles – professores de geografia – freqüenta a escola pontualmente para dar aulas. Nos três meses em que estive lá não consegui interagir com nenhum, num espaço além das entrevistas que marcamos. Eles eram 03 (três) e nenhum freqüentava a escola em horários diferentes de suas aulas. Não os vi em reunião de planejamento, ou nas festividades da escola. Considero isso um retrocesso porque a geografia implica numa compreensão abrangente do espaço, associado, principalmente, à interface com o ser humano. (Atena)

A estagiária realizou uma associação entre a ausência dos profissionais de geografia nas atividades da escola como se esse tipo de expediente implicasse num descaso dos docentes com os saberes da própria geografia, o que implicaria na compreensão do espaço escolar como espaço geográfico de domínio das relações humanas, portanto, objeto de estudo e intervenção dos professores de geografia.

O trabalho realizado junto ao núcleo gestor foi considerado pela estagiária como sendo ineficiente, no que pode ser admitido como informação necessária à aquisição de conhecimentos acerca da escola.

O Núcleo gestor, – representado pela professora e a coordenadora pedagógica –, sempre foi muito receptivo, mas uma receptividade ‘branca’. Sempre se mostravam atentos às minhas questões, mas, nunca eram capazes de respondê-las. Quando eu perguntava quantos estudantes tinha na escola, isso não era uma resposta fácil na mente delas, ou mesmo pelos índices de reprovação ou repetência ninguém sabia me dizer. Sempre diziam isso você pergunta a fulano de tal, ou beltrano. Creio que podem me considerar exigente, mas, acredito que é função dos gestores conhecerem bem o seu espaço de atuação. Isso é próprio do trabalho pedagógico do professor que, pra mim, significa fazer a gestão do espaço educacional considerando o diálogo com todos os seus atores, suas necessidades e as necessidades do espaço escolar. Quer ver uma coisa... Quando você chega numa Instituição escolar e pede pra ver o PPP e ninguém sabe onde ‘tá’, isso é um problema porque esse documento, para ser realmente praticado, precisa ser lido e de fácil acesso a todos. Se ele é realmente praticado não pode estar engavetado por aí. (Atena)

A estagiária considerou atributos e características da categoria trabalho pedagógico a capacidade que o docente deve ter em conhecer e dar significado ao seu espaço de atuação, identificando com facilidade os artefatos culturais que lhes são favoráveis à execução do trabalho e ampliando a gestão pedagógica aos limites do diálogo com os diversos atores do ambiente educacional. Isso implica em ser capaz de dar visibilidade e praticar o Projeto Político Pedagógico da escola.

➤ **Daquilo que fica**

- *Aprendendo a conviver na escola*

A estudante remeteu a sua principal aprendizagem durante a experiência de estágio a uma competência relacional que diz respeito à aprendizagem do convívio no ambiente escolar público.

De volta à Universidade, elaborei um relatório que descrevia bem essa minha compreensão acerca da experiência que tive na escola, o que foi muito elogiado porque tinha a noção do percebido e do vivido incorporado nele. Gostei, porque aprendi a conviver num espaço que não conhecia e me identifiquei com uma situação que realmente precisa da minha atuação. Eu nasci para trabalhar em escola e o estágio me permitiu perceber isso. No próximo semestre vou ver como me saio em sala de aula. A experiência de conhecer a escola pública foi muito válida. (Atena)

A experiência de estágio parece ter sido definitiva para despertar o interesse profissional de Atena, em planejar a sua carreira profissional para o magistério na educação pública. A expectativa final da estagiária é vivenciar a prática de estágio em sala de aula como professora no próximo semestre.

3.2.3 As razões de ser dos profissionais da universidade - Nereida

Nereida (36 anos) possui graduação (Bacharelado e Licenciatura) em Geografia pela Universidade Federal do Ceará e Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Atualmente é professora substituta do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em prática de Ensino, temática de estudo de sua pós-graduação. A professora possui 14 (quatorze) anos de experiência

na área de ensino, sendo pelo menos, 04 (quatro) deles no ensino superior. **Nereida foi professora do Aluno Hermes.**

➤ **A aprendizagem da docência em Supervisão de Estágio**

○ *Aprendizagem por meio da valorização de saberes pedagógicos*

A professora passou por um processo de formação profissional para a docência no Ensino Superior atípico e diferenciado dos demais professores e professoras participantes dessa pesquisa, que são contratados para o quadro de profissionais efetivos, e em regime de dedicação exclusiva para a Universidade Federal do Ceará.

A professora Nereida é uma professora substituta do Departamento de Geografia da UFC, cujo contrato profissional expira em até, pelo menos, dois anos de atuação. Portanto, os critérios de contratação da professora foram o concurso público, mediante a execução de uma prova escrita, e avaliação didática por meio do qual os saberes relativos à docência do candidato são examinados, durante uma aula de pelo menos 50 (cinquenta) minutos, para uma banca composta de 03 (três) professores da Instituição. É imperativo que o profissional no ato da candidatura apresente o histórico escolar onde conste que o concorrente à vaga de professor tenha cursado com êxito em sua graduação a mesma disciplina para a qual se candidata em sua seleção. Não há prova de títulos, nem é exigida experiência profissional anterior.

A docente admitiu que os saberes que vêm consolidando, na construção de uma identidade profissional voltada para a docência em supervisão de estágio no ensino superior, estão se consolidando em função de uma releitura que faz a partir das experiências vivenciadas no âmbito da graduação acadêmica, do curso de mestrado em Geografia e das experiências que obteve no ensino em escolas públicas e particulares.

A graduação foi minha grande escola porque fui uma aluna que nunca se distanciou da Universidade. Particpei de todos os cursos e congressos possíveis. Fui bolsista do PET, voluntária da monitoria. As disciplinas estavam lá, mas era necessário correr atrás de mais formação, de pesquisa, porque o programa é meio estanque e limitado, mas a vida é plural e movimento. Novos saberes não cessam em surgir a cada momento. Naquela época, já compreendia que a formação inicial era importante, mas que a continuada é tão importante quanto a primeira. Depois que me formei, fiz concurso para o Estado e passei a lecionar também numa escola pública de ensino médio, ao passo que fui chamada para assumir a docência e a coordenação pedagógica de uma escola particular. Eu fui para mestrado na UECE e trabalhei na área de ensino. Não

era objetivo do mestrado da UECE ter trabalhos voltados para o ensino da geografia, a temática era 'O ensino de geografia para crianças da escola rural do município de Fortim'. Escolhi esse assunto porque não queria perder o foco do ensino, que é a coisa mais importante da minha vida, porque sempre quis ser professora. As pesquisas lá eram voltadas para a questão do semi-árido. Eu era uma intrusa. Mas, fiquei, porque a orientadora dominava a questão de ensino e resolveu me orientar. (Nereida)

A professora tende a valorizar o curso de graduação em Geografia como um espaço de formação pertinente à docência, desde que esse se constitua como uma experiência diferenciada no interior do próprio curso de formação, qual seja, tornar-se um espaço rico para a composição de um *habitus* de construção de uma profissionalização, alicerçada na pesquisa e na busca por informação e conhecimento.

Nesse sentido, o fato de ter tido acesso durante a graduação a uma formação que implicasse em trabalhos de pesquisa e extensão, a tornaria mais apta ao desenvolvimento de competências profissionais variadas.

A participação no Mestrado em Geografia pesquisando uma temática alheia à área geral de concentração do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará – UECE se apresentou como uma possibilidade que poderia mantê-la com o foco no ensino de geografia. Quando questionada sobre a emergência do seu objeto de estudo a professora é enfática em afirmar, que, sempre considerou a docência o principal aspecto de sua realização profissional.

A docência no ensino fundamental e médio nas escolas públicas e particulares de Fortaleza apareceu como um atributo que dá respaldo e credibilidade às ações da professora em sala de aula e é indicado pela docente como o fator diferencial, segundo ela, em relação ao trabalho desempenhado por parte dos professores da Universidade responsáveis pela disciplina de Estágio nas Escolas.

Estou aprendendo a ser professora de estágio praticando a boa leitura dos clássicos da educação e refletindo sobre o papel que desempenho com docente da escola pública. Tenho experiência em educação infantil, séries iniciais, nas séries finais do ensino fundamental, ensino médio e em gestão educacional. E creio que tudo isso é muito importante para a disciplina de estágio. Trabalho, tanto na rede pública como na particular. Dá crédito aos estudantes e eles reconhecem quando eu falo de uma realidade que, sejam os bons ou maus momentos, mas estou tratando de uma realidade que eu vivencio. Eles, então,

sugerem que as boas alternativas que eu proponho são possíveis na escola pública. Então o fato de eu estar na escola me ajuda bastante. (Nereida)

A aprendizagem da docência em supervisão de estágio no ensino superior se associa diretamente ao que a docente caracterizou como uma capacidade de dedicar-se à leitura de autores de referência na área da educação e a reflexão que faz a respeito das experiências que enfrenta em seu cotidiano de atuação na escola pública. “No conceito de saber pedagógico encontram abrigo o saber prático, o saber reflexivo, o saber-fazer, o saber diagnóstico, o saber-orientar-se e o saber-agir (TARDIF, 1999, p. 166).

No entendimento de Nereida, o fato de trabalhar na escola pública a diferencia de alguns profissionais da Universidade que são chamados a supervisionar a disciplina, mesmo sem conhecer profissionalmente o ambiente institucional do campo de estágio.

➤ **A condução da disciplina (opções didático-metodológicas)**

- *O docente de Geografia visto como profissional da educação*

A preparação das aulas na Universidade seguiu um programa de aulas pensando em função de ampliar a compreensão do estudante em relação à função da experiência de estágio supervisionado.

Eu tenho um programa da disciplina, mas, sempre tento compreender as expectativas que eles têm em relação ao programa da disciplina de estágio, para daí, buscar a melhor didática que venha a somar com os interesses dos alunos. A primeira coisa que eu tive que desmontar na cabeça deles é a idéia de que o estágio supervisionado é só dar aula. Começamos pensando: o que significa ser professor. Mas digo a eles que, como profissionais nós temos que fazer a parte mais difícil, que é compreender todo aquele contexto da escola. Todas as relações que se passam nesse ambiente. Que a gente precisa conhecer pra ter um encaminhamento mais consciente da prática. Nesse momento trabalho com autores como Libâneo, Freire, Saviani e explico a importância do relatório, dos questionários diagnósticos. Trabalho com o relatório porque acredito que ele permite resguardar do esquecimento, idéias originais e situações que podem ser alvo de reflexão. (Nereida)

A expectativa da professora é que os estudantes superem a noção inicial de que a disciplina de estágio representa apenas o espaço de tempo em que o estudante estagiário passa se esforçando para compreender a docência, apenas como mecanismo associado ao trabalho do professor em sala de aula. Ao contrário disso, Nereida tentou trabalhar a docência numa perspectiva mais ampla que diz respeito ao professor como profissional de educação, que, por

suas atividades perpassam toda a dinâmica de funcionamento do ambiente escolar, principalmente aquelas situações que tratam da natureza interativa e inter-relacional do ensino.

Nesse sentido, o processo anterior ao período de inserção do estudante em sala de aula de uma escola foi marcado por amplas reflexões que dirigiram os iniciantes a um contato com a literatura especializada, no sentido de compreender as múltiplas relações culturais e identidade que dizem respeito ao fenômeno educacional.

A partir desse momento, foi recomendado que os estudantes estruturassem as suas observações e ações em sala de aula, a partir da composição de um relatório que deveria tratar, desde o processo de contextualização do ambiente escolar por meio de um questionário elaborado pelos estudantes, até os roteiros e planejamento de aulas quando do momento em que os estagiários assumissem as salas de aula.

Os estudantes passaram a ter conhecimento de que os planejamentos das aulas deveriam estar em consonância com o programa proposto pela escola. Contudo, segundo o entendimento de Nereida, o processo de planejamento das aulas só poderia seguir adiante após um amplo conhecimento, por parte dos estagiários, da cultura escolar e o contexto de ensino-aprendizagem que faz parte da Instituição Escolar campo de Estágio.

Todos os alunos, eles seguiram o plano que foi proposto pela escola. Mas não acredito em planos de aula a priori. Fazemos sempre um caminho inverso. Nunca chegamos à escola com coisas já prontas. Primeiro conhecemos a escola, a formação dos seus professores, os livros de referência, as dificuldades dos alunos. Eles – os estagiários –, devem compreender como os alunos concebem a geografia, o material didático. O livro didático, na perspectiva do aluno, do professor. O conceito de paisagem pelo aluno, pelo professor, por exemplo. A avaliação na perspectiva do aluno, do professor. (Nereida)

A dinâmica de compartilhamento das aulas, em relação ao tempo em que os estagiários ficaram na escola ou na sala de aula da universidade, foi definido em função exclusiva do planejamento da professora responsável pela disciplina. De antemão, a fase inicial do programa da disciplina foi marcado por um período contínuo de trabalho exclusivamente na Universidade, tempo em que os estagiários se dedicaram a compreender a natureza do trabalho docente como um fenômeno complexo. Em seguida, os estudantes foram convidados a visitar a escola para conhecê-la em suas mais variadas dimensões através da aplicação de questionários e entrevistas

exploratórias. Assim, foram contemplados conhecimentos acerca da estrutura, corpo discente, corpo docente, funcionários, Projetos.

A partir de então, as aulas de estágio supervisionado passaram a ser intercaladas, de forma que, os estudantes fossem, pelo menos, duas semanas na escola e que tivessem pelo menos um encontro semanal na Universidade. Nos momentos em que estavam na sala de aula da Universidade os estudantes foram convidados a refletir publicamente sobre os acontecimentos que estavam marcando as suas observações e ações no interior da escola.

○ *Campo de estágio: um espaço aberto*

Em seguida, o momento posterior é aquele em que o estudante deveria associar-se a um professor da escola, a fim de observar a sua prática e exercer certo período de regência em sala de aula.

Eu gosto de intercalar as aulas entre o tempo em que eles ficam na escola e o que eles ficam aqui comigo. Inicialmente eles ficam apenas aqui comigo trabalhando a literatura especializada. Depois vão para a escola fazer o diagnóstico e depois começamos a intercalar duas semanas lá e um dia da semana aqui comigo, de 15 (quinze) em 15 (quinze) dias. Faço isso para garantir que eles não se distanciem. Principalmente, quando começa o período em que eles estão dentro da sala de aula e fazendo regência. Eles têm muitas dúvidas e conceitos a serem desconstruídos. Algumas coisas do tipo: 'E se a gente terminar o conteúdo antes do tempo, vamos fazer o que?' ou então aquela coisa de dizer 'os alunos não querem nada!' E eu pergunto: – Mas o que é esse nada? Faço isso para aguçar o potencial reflexivo deles em busca de um novo encaminhamento para esses eventos mais complexos. Informo que eles vão aprender a lecionar ao longo da vida e que essas perguntas não possuem uma resposta definitiva. O que dá certo hoje pode não dar amanhã. Não existem receitas. O que eles precisam para crescer é nunca deixar de refletir e procurar as respostas na teoria e na própria prática. (Nereida)

A professora demonstrou interesse em orientar os estudantes, na perspectiva de favorecer e estimular a troca de conhecimentos e aprendizagens, e a reflexão coletiva pós-ação. Houve uma preocupação em criar condições para que os estudantes pudessem expressar as suas opiniões com profissionalismo e fundamentados numa determinada didática, concepção educacional ou perspectiva de ensino. A prática reflexiva foi referendada pela professora como espaço de formação e a aprendizagem da docência e como um processo contínuo que perpassará toda a vida dos professores.

Em relação à indicação do professor que acompanhou o iniciante, esta foi feita pelo núcleo-gestor da escola, salvo experiências outras em que os próprios estudantes devem buscar o seu campo de estágio, em face da dificuldade em encontrar escolas suficientes no entorno do ambiente universitário.

Eu não consigo aglutiná-los em escolas perto. Eu tenho muita dificuldade. Não tenho um campo de estágio bem definido, por conta desses cursos de licenciatura das Faculdades particulares ou das Licenciaturas breves de uma universidade aqui do Ceará, em todos os cantos em que eu normalmente trabalho quando chego já têm muitos alunos na sala de aula, às vezes entre 4 (quatro) e 5 (cinco), e tenho recebido muitas queixas de professores em relação ao comprometimento desses estudantes com a experiência de estágio. E, cada estagiário, por mais que a gente tenha dificuldade em aceitar, também representa certo incômodo, entre aspas, para a escola. Porque eles precisam fazer entrevistas, vasculhar documentos, observar espaços, conversar com pessoas, aplicar questionários, e as pessoas das escolas também têm muitas outras tarefas a resolver, próprias do contexto escolar. Imagine o diretor ter que dar praticamente a mesma entrevista para 5 (cinco) pessoas diferentes. As pessoas na escola também são muito ocupadas e a gente precisa compreender isso. Eu, infelizmente, precisei liberar alguns estudantes para que eles fossem para escolas mais distantes, o que dificultou que eu pudesse acompanhá-los na regência de perto. Tenho, nessa disciplina, 29 (vinte e nove) estudantes e o meu contrato é de 20 (vinte) horas. É muito difícil acompanhar o ritmo de todos. (Nereida)

A professora esclareceu, que, ainda possui dificuldade em compor um campo de estágio que possa ser fixo ao longo dos semestres. Parte desse problema está posto, segundo ela, muito em função da grande demanda de estagiários que precisam de um campo de estágio para dar início ao exercício da prática.

Nereida permitiu-se lançar um olhar para além dos interesses de sua própria disciplina, reconhecendo também os encargos e implicações que possui a escola, ao admitir um conjunto de estagiários no seu interior. Partes desses problemas, dizem respeito à gestão do tempo dos profissionais da escola, que é escasso em relação ao conjunto de atividades que devem desenvolver ao longo de um dia de trabalho.

As condições estruturais da disciplina do programa do curso de Geografia, no que diz respeito à quantidade de estudantes (29) por turma e à carga-horária da disciplina, em função do contrato de 20 (vinte) horas da profissional, parecem comprometer o bom andamento da disciplina.

Em relação à possibilidade de os estagiários realizarem uma incursão por um ambiente escolar distante e alheio ao seu pré-conhecimento, Nereida passou a perceber que existe um campo de atuação proveniente das escolas das periferias mais distante dos bairros centrais da cidade de Fortaleza, que a Universidade ainda não conseguiu absorver.

Percebi, que, nas escolas mais distantes, os alunos foram muito bem recebidos. Pelo fato de elas não serem muito centrais ninguém dá muita atenção, ninguém pensa muitos projetos para elas e esse caminho é uma pista boa que a universidade deveria seguir. Na escola em que meus estudantes eram os únicos estagiários, havia mais tempo para conversar com o coordenador, com o professor com o diretor, os alunos, e, para eles isso era muito bom. E nas escolas aqui no entorno os professores estavam sobrecarregados dos estagiários. Eu decidi que é melhor abrir pra outras escolas, são as sugestões que eles estão colocando aqui no relatório e estou acatando, porque considero democrático experimentar o novo, a partir do olhar do aluno. (Nereida)

Para a professora, há uma tendência de que as escolas mais distantes que nunca são contempladas pelos projetos ou estágios da Universidade tenham mais abertura dos seus agentes internos para o estabelecimento de uma parceria, cujos fins beneficiariam a todos. Essa foi uma tomada de decisão objetivada em função de uma reflexão em torno dos dilemas da realidade registrados por seus estagiários em relatório.

O processo de avaliação sugere o entendimento de que a professora buscou em várias fontes a estruturação de uma equação avaliativa que considera tanto os aspectos formais relativos à composição de um relatório escrito, quanto à percepção da capacidade de participação, comprometimento ou reflexões dos estudantes, em torno da experiência de estágio vivenciada por eles.

Confesso que tenho muita dificuldade em quantificar. Não é fácil. Esse aqui é 8 esse aqui é 9 esse aqui é 10. Vejo muitas falas que foram ditas em sala e que não estão no relatório, e, às vezes elas dizem muito mais. Tem relatório que eu pego que não 'tá' dizendo nada, mas, eu conheço o aluno e sei que ele é muito bom e que compreendeu. E se eu ficar presa ao que está aqui eu posso ser injusta. Quando eu chego à sala de aula dele e eu sinto harmonia... Vejo-o passando entre as fileiras interagindo, conversando, tirando dúvidas. Ajo assim, porque acredito na minha intuição também. Então, se me sinto bem naquela sala, então vejo que há diferença entre ele como meu aluno e ele como professor. A produção escrita pode até não ser tão boa, mas, o respeito, o relacionamento com os alunos, a postura, é uma postura, e algo muito bom. Gosto de perceber a intencionalidade pedagógica deles. Então eu vejo o relatório, a participação deles em sala, a regência, e o nível de responsabilidade, o comprometimento com o estudo e com o aluno. Quando eu abro um relatório e vejo que o professor não fala de seus alunos então não 'tô'

vendo um relatório porque é impossível perceber a escola sem o aluno. Aí, a situação do aluno se complica. (Nereida)

É importante destacar, que, a subjetividade da professora é levada em consideração no processo de avaliação, quando do momento em que estava presente em sala de aula em que seu estagiário se encontrava comprometido em processo de regência. Segundo ela, é possível perceber que houve uma sutil diferença entre o comportamento do estagiário como sendo o seu estudante na sala de aula e a ação do mesmo, como docente na escola.

➤ **Daquilo que fica...**

○ *O encontro com novas realidades de ensino em Fortaleza*

A professora reafirmou como o grande mérito do semestre em que atuou como orientadora de estágio, o fato de ter criado condições para que a disciplina de estágio tivesse se expandido, a ponto de contemplar realidades educacionais distintas e que não são, muito comumente, observadas no limiar do processo de parceria Universidade/Escola.

A grande aprendizagem dessa experiência esse semestre foi a abertura em conhecer novas realidades educacionais, outros contextos menos favorecidos em que é possível a universidade atuar. Aprendi que os professores da escola também podem nos dizer mais sobre as suas reais necessidades do que nos pensamos ter. Normalmente, na Universidade, nos vemos como 'os capazes' de transformar a realidade da escola pública, ou, de que todas as escolas em todos os lugares precisam da gente o tempo todo. E não é bem assim. Devemos nos esforçar para encontrar o entendimento por meio do diálogo no espaço em que ele for possível. (Nereida)

Outro fator importante, registrado pela docente, se inseriu na perspectiva da aquisição de um determinado respeito em relação aos interesses da escola pública, que, não objetivamente, precisavam ser os mesmos da Universidade em determinado momento.

Para ela, seria necessário estabelecer um canal de diálogo e interlocução permanente, que permita que ambas as instituições se comuniquem, no sentido de perceber as necessidades educacionais dos projetos e atores que lhes dão significado.

3.2.4 As razões de ser dos profissionais da universidade - Nereu

Nereu (42 anos) possui graduação em geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de São Paulo e mestrado e doutorado na mesma Universidade. Atualmente é

Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará. O professor possui 21 (vinte e um) anos de experiência na área de ensino, sendo pelo menos 13 (treze) deles no ensino superior. **Nereu foi professor da estudante Atena.**

➤ **A aprendizagem da docência em Supervisão de Estágio**

○ *A pesquisa como espaço formativo*

O professor Nereu possui uma longa experiência como docente da área de Geografia. Lecionou em escolas de ensino fundamental ao final da graduação e em cursos superiores de faculdades particulares relacionadas à formação de professores, quando do período em que se inseriu em programas de pós-graduação. Contudo, a decisão pela área de ensino e supervisão de estágio decorre das pesquisas que realizou junto às escolas públicas, no que tange à metodologia do ensino de Geografia no mestrado e as dificuldades dos professores em trabalhar com a Geografia crítica nas escolas.

Nereu afirmou, que, a aprendizagem da docência para a supervisão de estágio decorreu, principalmente, da experiência prática como professor “solitário” quando aluno de estágio, da pesquisa em ensino de Geografia, e do interesse em pesquisar a área de ensino de Geografia, durante o período de formação continuada, no programa de pós-graduação.

Como estudante de estágio, não tive orientação da professora da Universidade, que teve de viajar para um pós-doutorado, deixando a turma com tarefas encomendadas. Na escola, depois de 2 ou 3 encontros a professora teve um problema de saúde ligado à gravidez e eu tive que assumir a turma sozinho, e, nessa hora, as psicologias e didáticas da Faculdade de Educação não me ajudaram muito. Quando a professora se recuperou, já tinha terminado o meu tempo. Eu fui experimentando e fazendo a regência sozinho. Aprendendo com o erro e o acerto. Acertei muitas coisas, mas, também saí da sala de aula com muitas inquietações, que motivaram as minhas pesquisas na área de ensino de Geografia. Notei que a área de ensino de Geografia carece de investigação, até para que os demais professores não sofram tanto quanto eu. Tento passar esse tipo de informação ao estagiário, porque eles também podem vir a ser professores de estágio. Argumento, que, até nessas situações, eles devem aprender com a própria prática, mas, que, essa aprendizagem seja sempre reflexiva e amparada na teoria e na pesquisa qualificada. (Nereu)

O professor defendeu que o modelo de formação do professor deve ser traçado nos limites da incorporação da relação teoria-prática, na estruturação de um processo reflexivo fundamental do trabalho docente.

➤ **A condução da disciplina (opções didático-metodológicas)**

- *Legitimando o estágio também fora da sala de aula*

Os professores que participaram do processo de reformulação do projeto político pedagógico do curso de geografia optaram em promover a distribuição das 400 (quatrocentas) horas, relativas à disciplina de estágio curricular supervisionado, em quatro disciplinas (estágio curricular supervisionado I, II, III e IV), sendo que, a primeira, que fica sob a tutela do professor Nereu não possui o espaço de regência incorporado aos seus objetivos.

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado I, referente ao semestre 5 (cinco), do curso de Licenciatura em Geografia, tem por objetivo principal promover a inserção do estagiário em ambiente formal de educação, cujos fins sejam a aprendizagem interpretativa do estagiário da cultura escolar e geográfica de uma Instituição de Ensino. Sobre os objetivos da disciplina o professor complementa:

Não considero que é um estágio somente de observação porque ele é bastante interacional. Na verdade, eles vão lá para aprender a conviver com, e na escola. Observem um pouco a estrutura: a cultura da escola e as relações pedagógicas que se dão no interior da escola. Como a geografia está posta na escola. Se há mapas. Se as pessoas utilizam o globo. Como está organizado. Olhar a constituição da escola, respirar a escola. (Nereu)

Nessa perspectiva, Nereu observou, que, as principais questões que perpassam as suas orientações para a prática dizem respeito à formação do estagiário como professor-pesquisador do ambiente escolar.

Essa disciplina dá tempo para que eles, como professores-pesquisadores, vivenciem a escola e isso não deve ser com pressa. Faço isso, porque espero que eles observem o espaço, que, num futuro próximo será o seu ambiente de trabalho em diversas esferas, entre elas: administração, conselho escolar, núcleo gestor e sala de aula. Na verdade, o professor-pesquisador moderno é aquele que vê a escola, em sua complexidade. Como uma organização coletiva, que pertence a diversos atores. Por isso, oriento que eles conversem e passem a conviver com os professores, para além daqueles de geografia, porque não é só a nossa disciplina. Que conversem com o porteiro, com o cozinheiro, com o aluno, com os pais dos estudantes, até chegar ao quadro da direção. É quase uma etnografia do ambiente escolar. (Nereu)

O olhar que o docente lança em relação à escola foi motivado pela idéia de que a prática de estágio deve ser pensada, para além do ambiente, propriamente dito, da sala de aula. Para tanto, o professor vislumbra a escola como espaço aberto para a constituição de uma

profissionalização do professor de geografia que pode ser pensada em relação a outras funções, próprias do trabalho pedagógico dos professores no interior da Instituição escolar.

O estágio representaria a possibilidade, de que os futuros professores em treinamento pudessem ter a oportunidade de aprender a construir a própria carreira, a partir de uma aprendizagem reflexiva da prática, alicerçada na leitura interpretativa do ambiente escolar, calcada num olhar etnográfico.

A ênfase do trabalho não é a docência em sala de aula, mas, diferentemente, um procedimento de pesquisa que valoriza, no limiar do pensamento sobre a formação de professores, as diversas lacunas que poderão ser preenchidas por um professor de geografia na escola, daí porque o interesse em relação às ações e os “olhares” dos diversos atores que fazem a escola.

A estruturação do trabalho pedagógico em sala de aula segue uma ordenação que diz respeito ao que o professor considera ser uma “*pedagogização*” da sala de aula de supervisão de estágio. Essa relação entre geografia e pedagogia é determinada em função da gestão da sala de aula, das leituras recomendadas dos clássicos da educação, dos autores que tratam do ensino da geografia, e das orientações acerca da dimensão interacional e reflexiva da atuação do professor.

Tenho uma faixa de trinta alunos e a gente tem encontros quinzenais. As três primeiras semanas ficamos aqui, trabalhando com os teóricos da pedagogia, porque, para mim, são os mais importantes e, porque é preciso trazer a pedagogia para qualquer modalidade de licenciatura: Paulo Freire ‘pedagogia da autonomia’, Giroux, ‘Os professores como intelectuais transformadores’ – leitura crítica que perpassa a formação de todo sujeito professor. Lemos também o Libâneo, Apple e Philippe Perrenoud, Maria Lucia de Amorim Soares, e ‘Os aspectos artísticos e a linguagem da geografia’ e, por aí vamos. Em seguida, discutimos o que implica ‘ir para a escola’. Compreender a escola como um ambiente do coletivo e um espaço interacional de ensino-aprendizagem, contextualizado numa dimensão da cultura e da comunidade, mas, em interface constante com o currículo, o Estado e as relações de poder. Faço isso, para que eles compreendam que a atuação do professor de geografia é muito mais do que ministrar aula, mas sim, ministrar uma vida escolar e lidar com essas dimensões que são os saberes necessários à prática educativa. (Nereu)

Os esforços do docente dizem respeito à possibilidade de que os estudantes compreendam que o trabalho pedagógico dos docentes é algo que está além da perspectiva de sua inserção em sala de aula, mas que diz respeito à gestão de todo o ambiente sócio-educativo.

Portanto, os saberes necessários à prática profissional do professor são aqueles que possibilitam a compreensão da escola como uma agência formativa cuja tecnologia motriz empregada no desenvolvimento desse espaço é interação e a adequação da prática ao contexto em que se desenvolve.

A diante, todos os procedimentos de trabalho em relação ao estagiário foram dirigidos no sentido de permitir que eles passassem a maior parte do tempo possível frequentando a escola a fim de formular um banco de dados acerca das vivências, ações profissionais, práticas e relações que se estabelecem no interior da instituição.

Trabalhamos com o estagiário antes de ele ir para o campo um conjunto instrumentos que o ajudará a compreender a dinâmica de funcionamento da escola. Trata-se de um questionário amplo que deverá ser respondido por todos os segmentos (funcionários, estudantes, professores e gestores), e um específico sobre a disciplina de geografia para os professores dessa área. Além disso, há um conjunto de entrevistas e o recolhimento de material para análise como o Plano de Desenvolvimento Educacional da escola- PDE e o Projeto Político Pedagógico – PPP. Também recolhemos informações estatísticas como o número de alunos, evasão escolar e outras coisas. Todo o material é preparado com a participação dos próprios estudantes. Quer queira ou não eles acabaram de sair do ensino médio e sabem muito mais sobre a atualidade das escolas do que a gente. A maior parte deles – da geografia – advém da escola pública então há um conhecimento de causa, e as questões que eles propõem respondem às vezes a coisas que eles queriam compreender sobre o funcionamento da escola quando eram alunos, mas que nunca obtiveram a informação.

É possível inferir que todas as atividades propostas pelo professor são pensadas no sentido de viabilizar a compreensão por parte do estagiário do contexto didático-pedagógico em que se situa o ambiente escolar para além do conhecimento de causa específico da gestão dos conteúdos da matéria curricular de geografia.

Destacou-se um comprometimento em permitir que os estudantes participassem democraticamente da elaboração dos materiais que seriam utilizados na coleta de dados sobre a escola. Tal procedimento se inseriu no reconhecimento de que os discentes também representam a uma classe que vivenciou a escola nas suas mais variadas dimensões e, que, portanto, também se posicionam como sujeitos críticos dessa realidade.

Em relação à divisão dos estudantes por ‘campis’ de estágio o professor admitiu que não possuir uma escola específica conveniada como base de acompanhamento dos estagiários.

A maior parte deles – são pelo menos 35 (trinta e cinco) estudantes - escolhe uma escola perto de casa. Acredito na escola que serve a comunidade e no professor que conhece a sua realidade, por isso a escola do próprio bairro favorece esse tipo de experiência. Defendo que a Universidade tenha escolas base de estágio num formato de convênio, mas não sei se essa opção deveria ser algo assim tão rígido. Considero que é importante que os estagiários não se prendam apenas a uma experiência. Já imaginou se tivéssemos que fazer estágio I, II, III e IV na mesma escola? Onde estar à riqueza e a diversidade? Onde fica o novo educacional? Cadê novos desafios epistemológicos de ensino a serem resolvidos? O que eu cobro é a participação deles na escola e o registro assinado pelo coordenador da escola de que eles estão realmente freqüentando a escola. Nos nossos encontros quinzenais numa reflexão coletiva, por meio da fala deles, percebo quem realmente freqüenta a escola e o nível de experiência realizou ao longo da semana.

A opção por manter os estudantes em escolas diferenciadas não pareceu representar para Nereu uma crítica a ineficiência de uma articulação maior entre Universidade e Escola como na maior parte do discurso dos professores supervisores de Estágio.

Em relação ao estagiário, especificamente, isso possibilitaria que o mesmo mantivesse um vínculo direto entre o conhecimento e a vivência que tem no lugar que reside e a realidade da escola. No que diz respeito à sala de aula essa experiência possibilitaria a inserção de estagiários nos mais variados universos escolares da cidade de Fortaleza, o que poderia ser considerado um ato de virtude na medida em que proporcionaria ao conjunto de estudantes que compõe a sala de aula de estágio, um conhecimento maior sobre as mais variadas experiências educacionais compreendidas no âmbito de uma diversidade de compreensões das culturas e das relações de intersociabilidade compostas no interior das escolas do Estado.

Ainda sobre a composição dos espaços *campi* de estágio, o professor admitiu que a organização de uma disciplina que contemple apenas a realidade das escolas da cidade de Fortaleza não contemplaria a dimensão do conhecimento didático-pedagógico da realidade escolar necessária à formação do professor de geografia.

Gosto de, ao final da disciplina, levá-los para conhecer as escolas do interior do Estado. Muitos professores lecionam a parte pedagógica apenas no universo de Fortaleza. Mas quando a gente sai pra ver as escolas no interior aprende a conviver com outra realidade. E se o estudante prestar um concurso no Estado e for dar aula em Juazeiro ou Limoeiro? Creio que isso tem de ser um componente da sua preparação. O professor de geografia não pode saber dar aula apenas considerando a realidade de Fortaleza. Esse semestre visitamos as escolas lá do Crede 5 (cinco) em Tianguá e do Crede 10 (dez) em Russas. Temos que pensar a formação do professor regionalmente. Temos alunos que faz do 1º até o último semestre estágio na mesma escola. Eu acredito que isso para o

conservadorismo é uma benção, prefiro acreditar no poder da diversidade. Não acredito muito nessas fidelidades.

Nereu argumentou que a formação do professor de geografia deveria acontecer numa perspectiva regional considerando as possibilidades do mesmo exercer as suas funções nos mais variados *campis* de atuação do Estado do Ceará.

No tocante ao processo de avaliação o professor remeteu uma crítica ao modelo de avaliação recomendado pelo projeto político pedagógico do curso considerando que a composição de relatório formal para a geografia (licenciatura) representaria uma espécie de subordinação dos interesses da licenciatura as demandas técnicas do curso de bacharelado.

Embora o projeto político pedagógico do curso insistir na elaboração de um relatório de estágio, prefiro trabalhar com a noção de relatos e pela composição de diários de campos e portfólios. Prefiro o relato bem elaborado de um diário de campo ao relatório, porque o relatório tem um peso muito da influência técnica que o bacharelado ainda tem no curso. Nada contra o relatório. Mas na licenciatura não acho o modelo mais adequado de apreensão de aprendizagens. Nos já os obrigamos a levantar um monte de dados quantitativos acerca da escola. Prefiro que eles montem como trabalho de conclusão de curso um material em que seja possível perceber que eles realmente realizaram uma grande experiência na escola. Então prefiro as narrativas mais originais e menos formais, porque o ensino é algo de uma dimensão intensamente humana e sensível.

O processo de avaliação da disciplina foi composto no sentido de valorizar as produções individuais dos estudantes no sentido de perceber as compreensões que os mesmos obtiveram em torno da cultura escolar do ambiente em que estagiaram. Prevalecem aqui outros atributos menos formais dessa compressão tais como a percepção individual, o estilo de linguagem, o nível de compreensão reflexiva do estudante e sensibilidade.

➤ **Daquilo que fica**

○ *O conhecimento regional do ensino*

Para o professor Nereu a experiência vivenciada por ele no semestre que passou o permitiu compreender a dinâmica de funcionamento da educação pública em duas novas cidades do Estado do Ceará o que o rendeu o aprimoramento de sua compreensão das experiências relacionadas ao ensino de geografia em duas cidades com contextos culturais diversos da cidade de Fortaleza.

O docente argumentou que alguns dos trabalhos propostos pelos estagiários alimentaram a sua compreensão de prática se considerado as experiências que alguns deles tiveram com educação especial, o inserindo numa perspectiva de formação continuada nessa área.

3.3.4 As razões de ser dos profissionais da escola - Teia

Teia (52 anos) é professora de Geografia de uma escola de ensino médio da rede pública de educação do Estado do Ceará. A sua formação específica é em Geografia Licenciatura, muito embora tenha começado a exercer a profissão como professora formado na modalidade normal. A professora tem curso de especialização em Gestão educacional. Com 32 (trinta e dois) anos de magistério sendo 26 (vinte e seis) deles em escolas públicas, ela afirma que sempre direcionou sua vida para a docência. Ela recebe estagiários da Universidade em sua sala de aula pela 2ª (segunda) vez e considera um privilégio a presença dos mesmos no ambiente de trabalho. **A professora Teia foi co-supervisora de estágio do aluno Hermes em sua sala de aula na escola.**

➤ **As implicações da abertura para a Universidade (ganhos e deméritos)**

○ *A experiência de estágio como formação continuada*

A professora valorizou a participação dos estagiários em sua sala de aula. Trata-se da 2ª vez em que recebe estudantes para trabalhar ao seu lado. Contudo, ela lembra que já viveu experiências em que o estagiário não cumpriu bem as atividades e as expectativas de trabalho dela.

Não vejo problema nenhum em ter estudantes estagiários na minha sala de aula. Os aceito bem quando a proposta é somar. Acho importante essa possibilidade de diálogo. Essa é a segunda vez que recebo um estagiário. A outra experiência não foi muito positiva porque o garoto era muito negligente. Mas dessa vez deu tudo certo. O estudante que veio para trabalhar comigo era muito esforçado. Participou bastante.

O estagiário foi visto pela professora como um apoio que poderia viabilizar a aprendizagem por parte dela de novas abordagens e técnicas de ensino, o que se poderia converter num processo que contribuiria com a formação continuada da profissional da escola. Ele é visto, freqüentemente, como um indivíduo que absorve com facilidade o conjunto de

saberes de vanguarda que circulam pelo curso de graduação em meio à vanguarda da pesquisa universitária.

Aqui na minha escola eu preciso de muita ajuda. Por que as coisas por aqui parece que pararam meio no tempo. Por ser um curso noturno com um público bem mais velho e pelo fato da escola ser muito distante temos muita dificuldade em conviver com a novidade educacional. Ele acaba que por ajudar na minha formação continuada. Estou chamando de novidade às novas didáticas, metodologias, métodos de ensino, material didático e o estagiário nos traz isso quando vem para cá. Por que ele tanto estar com a cabeça fresquinha se iniciando e ávido por começar a carreira, quanto também tem as novas teorias e o convívio com a pesquisa de ponta da Universidade.

A experiência de estágio foi defendida pela docente como uma oportunidade para que essa experiência se estabelecesse como um processo de formação continuada. Para Lima & Pimenta (2004, p. 78), o estágio como possibilidade de formação continuada pressupõe que a relação estagiário-professor esteja imersa num,

[...] movimento dialético, de criação constante de conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano.

O fato do estudante de estágio – futuro professor em treinamento - ainda não ter iniciado a sua carreira profissional como docente, é visto em parte, pela professora, como uma benfeitoria que o permitirá atuar com empenho e dedicação.

A professora associou a distância entre a escola e a Universidade como um dos entraves que dificultam a participação dos estagiários na escola em que trabalha. A professora lançou mão de uma crítica aos órgãos públicos que segundo a sua opinião não conseguiria ainda estabelecer uma parceria capaz de viabilizar um bom andamento da disciplina de estágio para a escola.

É engraçado que todos os semestres eu vou até a Secretaria Regional solicitar a Secretaria de Educação que nos envie pessoas que estejam dispostas a colaborar aqui com a escola, estagiários. Mas eles nunca vêm. Creio que os grandes problemas são o horário noturno e a distância. Mas também sei que existem os problemas relacionados à burocracia. Creio que na há nenhum banco de dados elaborado na regional, nenhuma parceria bem consolidada entre Universidade e Prefeitura para viabilizar isso, para fazer o estagiário chegar até aqui na gente. Sei que tem um convênio sendo elaborado, mas isso tá chegando tarde.

No entendimento da docente, o movimento que propiciaria uma articulação benéfica entre a escola e a Universidade deverá partir de Institucionalização das relações Universidade e escola.

Porque creio que a solução é Institucional. Se for contar sempre com a boa vontade do professor da universidade ou do estagiário em sair procurando a gente às experiências sempre serão isoladas e sem continuidade. Eu continuarei sendo “achada” por um estagiário um semestre, e quem sabe por outro daqui a outros dois semestres. O trabalho não vai ter continuidade.

A ausência de um planejamento claro em relação às parcerias para a gestão da disciplina ocasionará sempre a execução de experiências marcadas pela descontinuidade, e associadas aos interesses particulares do professor da Universidade e do estagiário.

➤ **A gestão da disciplina (o papel do professor da escola)**

- *Ensinar o domínio de sala de aula pelo bom ‘exemplo’...*

A professora acredita que a principal função do professor da escola em função ao estudante estagiário é demonstrar por meio da experiência acumulada ao longo dos anos de exercício profissional uma competência geral de gestão pedagógica que ela explicita sob a denominação de domínio de sala de aula.

Creio que o meu principal papel aqui é demonstrar como se conduz uma sala de aula. É apresentar os meus saberes de experiência que a vida me consagrou com muito esforço. Porque eu já fui uma professora iniciante e sei das dificuldades em obter domínio de sala. E depois partilhar. Deixar com que o meu convidado, nosso mestre em formação, também apresente aqui que sabe pra gente somar esforços. Domínio de sala representa você se adequar a um determinado contexto, e falo aqui adequar não no sentido de se submeter, mas no sentido de você compreender e aprender a viver com o seu espaço de trabalho, e depois fazer as coisas corretas. Manusear os conteúdos do programa de forma que as pessoas lhe compreendam bem e fazer a sua aula ser bem compreendida por todos.

O domínio de sala de aula representa o *modus* de como o professor incorpora as determinações do contexto, os somando ao conjunto de saberes que detêm e finalizando essa empreitada numa ação pedagógica bem sucedida. Nesse sentido, o domínio está associado a uma capacidade que a docente possui em refletir na e sob a prática a fim de expressar um modelo de ação didática cujos fins se traduzam na compreensão de todos das intencionalidades, conteúdos, tarefas e atividades propostas pela professora.

Em relação às estratégias de planejamento e gestão de sala de aula enquanto o estagiário faz-se presente durante o semestre, Teia optou por trabalhar a orientação a partir de uma seqüência de trabalho alicerçada na idéia de que o iniciante precisava adquirir um ritmo de trabalho progressivo e ascendente que vai desde a observação, passando pela gestão compartilhada até finalizar na regência.

Na minha sala de aula eu dou as cartas no bom sentido. O estagiário tem que respeitar a minha autoridade e ir pegando o ritmo de aula paulatinamente. Eu começo assim... Eu vou trabalhando e vou deixando o estagiário ficar bem à vontade. Depois de certo tempo eu começo a trazê-lo para mais perto, vou deixando ele pegar um tempo na sala de aula. Faço isso porque o iniciante precisa adquirir ritmo e continuidade. Só mais adiante, ele fica com a sala por um tempo, mas eu fico junto assistindo ele trabalhar, até porque pode ser que ele precise de ajuda, pois é difícil ser aceito pelo grupo de imediato. Normalmente o sujeito é um corpo estranho que ficará apenas 2 (dois) ou 3(três) meses em sala de aula. Imagine ter o seu professor com o qual você constitui uma relação de confiança durante um ano ser substituído por uma pessoa, de repente por alguns dias, que você não sabe bem de onde vem e pra onde vai, ou o que vai fazer. É essa a perspectiva de pensamento do estudante. Por isso que o estagiário só vai ficar com todo o domínio da sala no momento certo.

A presença da professora em sala de aula foi registrada não apenas como um dever profissional, mas também como uma atitude que tem em seu pano de fundo a intenção de familiarizar o grupo de estudantes da escola com o estagiário a ponto deles reconhecerem nele a personificação de um profissional em exercício. Tratou-se, portanto de uma estratégia calcada na idéia de que a estruturação de laços de confiança entre o estagiário e os discentes, é um processo diferenciado daquele relativo às interações duradouras já consolidadas ou passíveis de serem confirmadas em função do tempo que o docente da escola tem para se relacionar com os seus estudantes.

Em relação à execução do programa curricular da escola, a professora Nereida foi categórica em afirmar que o conteúdo que deverá ser seguido é o mesmo da seqüência do planejamento estipulada por ela para todo o ano letivo.

Seguimos sempre o meu programa. Normalmente fazemos um acordo. Eu entro com o programa e a orientação do conteúdo e eles entram com a metodologia, a produção do material didático, dinâmicas de grupo e outras formas de abordar o conteúdo. Não que eu me considere conteudista, pois eu também leio muito e pesquiso para dar as minhas aulas. Mas é que normalmente o estagiário, como tem as suas aulas determinadas por uma pontualidade de tempo, eles vêm com

muita força, como se sentissem na obrigação de dar a melhor aula da vida deles. Por isso eles pensam e refletem muito para fazer atividade muito diferentes e motivadoras. Fazem o que pode ser considerado o melhor deles. E aí eu também vou aprender novas forma de fazer a mesma coisa e aprendo muito com eles.

A professora realizou uma divisão entre as atribuições de ambos (professora e estagiário) ao longo da gestão do conteúdo em sala de aula. Nereida compreendeu que a ela cabe a determinação dos conteúdos, a decisão da matéria propriamente dita que será ministrado naquele determinado momento, enquanto que para o estagiário ficaria a incumbência de materializar as aspirações em relação à gestão dos conteúdos da professora, de forma que as aulas sejam ministradas de forma inovadora. É nesse momento que se estabelece a troca mais importante em que a professora também aprende a partir dos conhecimentos do estagiário em ação.

O processo de acompanhamento do estagiário passa por um processo contínuo de avaliação que diz respeito ao diálogo que a professora tenta promover no sentido de avaliar no presente e de orientar as futuras ações do iniciante.

Ao final de cada encontro eu sento com o estagiário e pergunto como ele está se sentindo. Se aquela aula foi legal para ele. Se ele está se sentindo pressionado. Se precisa de mais espaço. Faço isso porque passo a considerá-lo parte do meu planejamento. E é muito importante perceber se estou agradando, se a turma está satisfazendo as suas expectativas. Se eu também na medida do possível estou satisfazendo suas expectativas porque também sou responsável pela aprendizagem dele. Meu papel é de mediadora. Mediadora no sentido de que sou responsável pela iniciação de uma pessoa em sua iniciação profissional. Sou a ponte entre ele, o conteúdo real da sala de aula e os estudantes. Nesse sentido também preciso ser avaliada por ele para saber se cumpri bem o meu papel.

A professora admitiu que o papel que ocupa de mediadora implica na abertura do processo de avaliação crítica do estagiário para que ele também tenha a oportunidade de avaliar o papel que Nereida desempenhou ao longo do processo de convivência entre ambos.

Contudo, a professora lançou mão de uma crítica à possibilidade de estar sendo avaliada apenas na perspectiva do estudante, quando do momento em que esse produziu relatórios em relação ao trabalho da docente em sala de aula, ou pelos professores e demais estudantes da Universidade. Nessa perspectiva, Teia sentiu falta de que esse olhar do profissional universitário

sob as suas atividades seja nítido no sentido de que haja um retorno os mesmo uma possibilidade de diálogo entre ambos.

Não gosto de avaliação unilateral. As únicas coisas que me incomodam são os tais relatórios em que eles ficam escrevendo sem parar sobre a gente e nunca sabemos no que aquilo vai dar porque não temos um retorno. Não sabemos quem vai ler aquilo e nem que opiniões vão ter do meu trabalho. Ninguém nos diz nada. Parece uma coisa meio clandestina. Incomoda-me um pouco também o estagiário de rua. Aquele que como o menino de rua sem pai e sem mãe é sem um professor da universidade por trás para firmar um pacto didático sério. Não foi o caso desse semestre. Mas já aconteceu. E aí a gente fica sem ter a quem remeter uma crítica, trocar uma idéia ou apresentar uma avaliação bacana do trabalho do estagiário, porque eu gosto de fazer isso. Tem professor universitário que orienta estágio, mas que não gosta de vir à escola. Tem deles que vêm só na regência e há os mais participativos. Sei que cada caso é um caso, mas considero fundamental esse diálogo porque se não fosse necessário não preciso nem o estagiário se agregar a um professor da escola mais experiente.

A professora remeteu uma crítica aos professores da universidade que não participam diretamente da experiência de estágio na escola no sentido de responsabilizá-los pela primeira inserção no ambiente da cultura escolar e de reivindicar uma maior participação desses profissionais no acompanhamento dos estudantes no interior da escola.

➤ **Daquilo que fica... O aprendizado.**

○ *Uma aprendizagem para um novo futuro profissional*

A professora participante da pesquisa encontra-se em processo de aposentadoria após 32 (trinta e dois) anos de trabalho dedicado a educação pública nas Escolas Estaduais do Ceará. Teia reconhece a competência profissional do estagiário que a acompanhou ao longo do semestre. Afirma que as aprendizagens realizadas durante esse espaço de tempo serão remetidas ao trabalho comunitário junto a grupos sociais menos favorecidos.

Esse semestre foi o último em que lecionei, estou me aposentando e só agora eles me mandaram um estagiário realmente bom e competente. Tem muitos professores na escola que somem quando chega o estagiário. E têm também muitos profissionais que estão se aposentando que não gostam de ficar com o estagiário na sua sala de aula porque dizem que não querem ter mais trabalho. Eu me sinto feliz e satisfeita. Esse semestre aprendi coisas novas, maneiras diferentes de abordar o conteúdo que levarei comigo. Aprendi com o estagiário a fotografar e filmar, a trabalhar com a pedagogia de projetos e assim dialogar com as pessoas menos próximas de mim... A ser mais solidária. Aprendi que

sou necessário mesmo sendo velha. E vou me esforçar para praticar uma geografia do cotidiano, humana no sentido de cuidar mais de minha família e das pessoas que precisam de ajuda.

A professora fez menção às aprendizagens junto ao período de tempo que passou ao lado do estagiário que dizem respeito desde ao manuseio de equipamentos eletrônicos utilizados pelo estagiário no conjunto de suas aulas, até a aprendizagem de novas concepções de gestão de ensino e conteúdos associados a uma incursão pela pedagogia de projetos. A experiência de inserir-se numa proposta de trabalho diferente a estimulou a utilizar o seu novo ciclo de vida relacionado à sua aposentadoria para praticar trabalhos sociais.

CONCLUSÕES

A investigação do trabalho pedagógico realizado por profissionais e estudantes da Universidade e Escola ao longo dos semestres 2007.2 e 2008/1, me permitiram identificar algumas das complexas relações que se estabelecem no processo de fazer estágio em cursos de licenciatura.

O entendimento de que os professores da Universidade, da Escola e os estagiários realizam um trabalho pedagógico ao longo da disciplina de Estágio Curricular, em consonância com o meu objetivo de caracterizar as práticas dos atores acima citados, me conduziu a concluir que o desvelamento das intencionalidades que norteiam as razões de atuar dos sujeitos da pesquisa serve apenas para evidenciar os diversos sentidos que a formação e o desenvolvimento profissional assumem na prática cotidiana de cada um deles.

O trabalho pedagógico sedimenta processos de racionalidade profissional docente na experiência diária dos professores, através de um contínuo movimento de ação-reflexão-ação que não são “estanques”, sendo, portanto, passíveis de revisão e reordenação em função das interpretações de mundo pessoal e profissional e das situações vivenciadas por cada um dos atores.

No caso do **Curso de Letras**, as experiências de atuação dos estagiários demonstram uma não uniformidade na compreensão por parte das mesmas dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico em prática de estágio curricular. Enquanto que para **Artemis** o esforço individual do estagiário num trabalho totalmente solitário pode funcionar para dar conta da realidade de ensino, em outra abordagem, **Pandora** reconhece na profissional que lhe orienta e no professor da escola – mesmo que de forma crítica – o papel da experiência e do diálogo orientador como potenciais formativos e diferenciadores.

Em comum entre elas, a certeza de que o processo de comunicação está em constante processo de construção e redefinição e que a dimensão interativa do trabalho pedagógico docente é uma meta importante a ser alcançada. O estágio é portanto um espaço para a aprendizagem da

especificidade do fenômeno do ensino. Um locus de aprendizagem de uma ‘docência’ que diz respeito a um universo muito particular, que é o da escola onde ele é realizado e não da docência, que é uma prática que se constituirá ao longo da vida.

Em relação a **Adônis** cujo atuação como supervisor de estágio decorreu de uma exigência do currículo do curso de letras pós-reformado, e da preocupação dos colegas profissionais de departamento em arregimentar docentes para equacionar a forte demanda de professores para a área de ensino, a compreensão de trabalho pedagógico, implica a formação de um profissional que atua de forma exclusivamente individual na sala de aula.

Nesse caso o principal papel do estagiário seria salvaguardar a teoria acadêmica de forma que os processos de transposição didática em atividade de trabalho pedagógico considerem, exclusivamente, os saberes acadêmicos. Esses saberes poderiam revitalizar e dinamizar o processo de aperfeiçoamento das práticas no interior do ambiente escolar.

Assim sendo, parece predominar uma concepção técnica e instrumental dos fenômenos educativos inerentes à prática de estágio, a partir do cumprimento de metas com objetivos e fins últimos preestabelecidos, cuja essência da ação é a negação da possibilidade de construção de saberes parceiros desenvolvidos a partir de uma dialógica concreta. A motivação do professor segue uma linha de raciocínio que se materializa na sua compreensão de que a vivência do ambiente real da escola poderia ocasionar à estagiária, o desenvolvimento de uma prática pessoal e profissional docente enriquecida pela experiência de manter-se em sala de aula como a professora titular da turma.

A professora **Sêmile** tem a ação comunicativa como ponto de sustentação e organização do trabalho pedagógico em sua disciplina de estágio. O fundamento epistemológico da disciplina de estágio é um saber ‘experencial’ que se constrói na vivência em ambientes diversos (universitário e escolar). A articulação entre os segmentos de profissionais da Escola e da Universidade é o cerne do processo em que se tenta mediar os interesses do grupo de estagiários e dos representantes da Instituição escolar. Trata-se, portanto de uma competência comunicativa relacional, que diz respeito à compreensão da dinâmica de funcionamento, organização e aperfeiçoamento das relações por meio do trabalho coletivo na Escola Pública.

Adonis e **Sêmile** planejam as suas aulas e atuam profissionalmente no mesmo departamento. Contudo, orientam as suas atuações profissionais em modelos de trabalho

pedagógico completamente diferentes. Enquanto o primeiro valoriza uma formação robusta e teórica dos estagiários afim de que os mesmo atuem como porta-vozes da experiência e cultura acadêmica, numa relação horizontal em que a Universidade se superpõe com os seus saberes sobre a escola. A segunda, por sua vez, recorre a utilização do saber parceiro em consonância com os interesses da coletividade.

O professor **Apolo** (docente da escola) vê na dimensão política do trabalho docente uma contribuição na organização de um espaço de trabalho e experimentação da prática, e na sua experiência profissional, as bases que consolidam o seu trabalho pedagógico ao longo da experiência de estágio. É importante salientar que diverso do pensamento da professora universitária *Sêmile*, com a qual o professor se relaciona durante o estágio, ele têm uma crítica em relação à parceria Universidade-escola, por meio da qual, o profissional da Escola deveria participar da disciplina não apenas no processo de gestão, mas também nas suas fases de planejamento e avaliação.

Em relação ao trabalho pedagógico como co-orientador da disciplina o docente denota uma concepção de prática de supervisão associada à idéia de que o ponto mais interessante da vivência do estágio em sua sala de aula é o fato de poder deslocar-se da condição de mestre para a de aluno ou sujeito aprendente. Para ele é o exercício de um determinado modelo de 'autonomia' que leva o estagiário a desenvolver a aprendizagem da profissão.

No caso do **Curso de Geografia**, temos por parte dos estagiários a construção de uma prática de construção do trabalho pedagógico alicerçado na *dimensão política* do trabalho docente. **Hermes** que num primeiro momento compreendia a docência como uma ocupação ou passatempo, algo que poderia lhe garantir a sobrevivência ante a oportunidade de exercer a carreira de geógrafo, foi profundamente tocado pelos saberes pedagógicos provindos dos trabalhos de Paulo Freire. **Atena** que inicialmente pretendia atuar como empresária da área de ensino privado estabelece um conjunto de vivências no interior da Universidade, que a permite atribuir um status de formação docente a outros espaços de atuação da cultura social universitária como o centro acadêmico.

A experiência de estágio parece ter incorporado à ação pedagógica do bacharel **Hermes** uma reformulação teórica e prática acerca da docência como práxis transformadora. Ao considerar em sua prática de estágio o compartilhamento da sala de aula, o planejamento em

parceria, e a observação da escola em relação à comunidade em que está situada, o estudante parece ter se comprometido com ações pedagógicas em consonância com causas políticas que extrapolam os limites da sala de aula, ou seja, ação docente como intervenção. Em **Atena** é possível caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido pela estagiária como a composição de um espaço de atuação em que a gestão pedagógica é ampliada num diálogo constante com os diversos atores do ambiente educacional. Torna-se, portanto, um contínuo movimento de construção/re-construção dialógica de práticas, associado à escuta interessada dos objetivos educacionais dos estudantes, professores e demais agentes escolares, em ambiente exterior a sala de aula.

No caso da professora **Nereida** os saberes que vêm consolidando na construção de uma identidade profissional voltada para a docência em supervisão de estágio no ensino superior estão se estruturando a partir de uma releitura que faz a partir das experiências vivenciadas no âmbito da graduação acadêmica, do curso de mestrado em geografia e das experiências que obteve no ensino em escolas públicas e particulares.

O trabalho pedagógico aparece como um espaço articulador de ação coletiva em que os estudantes são estimulados a partilhar conhecimentos e aprendizagens. Há uma preocupação em criar condições para que os estudantes passem a expressar as suas opiniões com profissionalismo e fundamentados numa determinada didática, concepção educacional ou perspectiva de ensino.

O professor **Nereu** desenvolve um trabalho pedagógico alicerçado na compreensão de que a formação do professor de geografia deve ser pensada em consonância com as outras funções pedagógicas do interior da Instituição escolar. A aprendizagem reflexiva da prática é amparada numa leitura interpretativa do ambiente escolar calcada num olhar etnográfico. A ênfase do trabalho não é a docência em sala de aula, mas, diferentemente, um procedimento de pesquisa que valoriza no limiar do pensamento sob a formação de professores, as diversas lacunas que poderão ser preenchidas por um professor de geografia.

A estruturação do trabalho pedagógico em sala de aula segue uma ordenação que conduz a uma “*pedagogização*” da sala de aula de supervisão de estágio. Essa relação entre geografia e pedagogia é determinada em função da gestão da sala de aula, das leituras recomendadas dos clássicos da educação, dos autores que tratam do ensino da geografia, e das orientações acerca da dimensão interativa e reflexiva do ensino. Essa visão procura demonstrar para o estudante que a

atuação do professor de geografia deve ir além de sua inserção em sala de aula, e sim, à gestão de todo o ambiente sócio-educativo.

A professora **Teia** (docente da escola) desenvolve uma estratégia de orientação de estagiários a partir do referencial da mediação. O trabalho pedagógico orienta-se no sentido de permitir uma divisão entre as atribuições de ambos (professora e estagiário) ao longo da gestão do conteúdo em sala de aula. Ao docente da escola cabe a determinação dos conteúdos, a decisão da matéria propriamente dita que será ministrado naquele determinado momento, enquanto que para o estagiário fica a incumbência de materializar as aspirações em relação à gestão dos conteúdos da professora, de forma que as aulas sejam ministradas de forma inovadora. É nesse momento que se estabelece a troca mais importante em que a professora também aprende a partir dos conhecimentos do estagiário em ação. O processo de acompanhamento do estagiário passa por um processo contínuo de avaliação que diz respeito ao diálogo que a professora tenta promover no sentido de avaliar no presente e de orientar as futuras ações do iniciante.

As constatações desse estudo nos levaram a concluir que o ato de caracterizar o trabalho pedagógico a partir dos seus interlocutores (professores e estudantes) ligados a cursos de licenciatura da Universidade e as escola públicas de Fortaleza, aponta para a constatação de que o trabalho desenvolvido pelos atores da pesquisa em estágio pauta-se por intencionalidades estruturadas num saber de experiência, situado nos limites de uma leitura interpretativa da compreensão de mundo pessoal e profissional dos envolvidos, não havendo uma unidade ampla de pensamento por cursos ou categorias (professores ou estagiários).

É oportuno enfatizar que os saberes de formação e as concepções pré-estabelecidas (principalmente as teóricas) dos profissionais envolvidos no trabalho com o cotidiano educativo vão se reestruturando no processo de interação e originando novas práticas, quase sempre situadas num entendimento ou juízo de valor acerca da melhor ação.

Por fim, vale ressaltar que o trabalho pedagógico desenvolvido nos ambientes formativos, tem momentos em que predomina por um lado uma razão comunicativa, alicerçada no desenvolvimento de uma ação pautada no entendimento e em fins coletivos; e em contrapartida, situações em que a racionalidade utilizada é a instrumental, por meio da qual nossos personagens representam o mundo exclusivamente em função de sua visão pessoal agindo de forma monológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, L. M. F. de. **O Estágio Supervisionado: Uma análise crítica.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1980.

ANTUNES, C.; WEINBERG, M. **A situação do ensino universitário no Brasil.** Veja Online. In: www.veja.abril.com.br. Consulta realizada em 21 de agosto de 2008.

BACHELARD, G. **Epistemologia.** São Paulo: Zahar, 1993.

BOUFLEUR, J.P. O paradigma da comunicação e a re-configuração do espaço pedagógico. In: TREVISAN, A. I. & TOMAZETTI, E. M. (orgs.). **Cultura e Alteridade: confluências.** Ijuí: ed. UNIJUI, 2006.

_____. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas.** 3ªed. Unijui: Editora Unijui, 2001.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer n.º 09/2001; **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

BRASIL. **Portaria N° 1.002, de 29 de setembro de 1967,** do Ministério do Trabalho e Previdência Social. Institui nas empresas a categoria de Estágio, a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades e Escolas Técnicas de Nível Colegial.

_____. **Decreto n° 66.546, de 11 de maio de 1970.** Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinado à Implantação de Programas de Estágios Práticos para Estudantes do Sistema Superior de Áreas Prioritárias.

_____. **Decreto n° 75.778 de 26 de maio de 1975.** Dispõe sobre o estágio de estudantes de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no serviço público federal.

_____. **Lei N° 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior, e de ensino profissionalizante de 2º grau e supletivo (anexo 2).

_____. **Decreto n° 87.497, de 18 de agosto de 1982.** Regulamenta a lei 6494, de 7 de dezembro de 1977. (anexo 3).

_____. **Decreto n° 89.467, de 21 de março de 1984.** Revoga o parágrafo único do art. 12 do decreto n° 87.497, de 18 de agosto de 1982.

CANDAU, M.; LELLIS I. A.(1983). **A relação teoria-prática na formação do educador.** *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 12, n° 55.

CARVALHO, I. M. **O processo didático.** Rio de Janeiro: FGV, 1985.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. In.: **Revista Brasileira de Educação.** N° 24 – 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. J. **O ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente**. In: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>. Consulta realizada em 12 de março de 2008.

Doyle, W. **Classroom organization and management**. In M. Wittrock. *Handbook of research on teaching*. 1986.

FERREIRA, A. A. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. - 3. ed., 4. imp., rev. e ampl. - Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, H.C.L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas expectativas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GERALDI & PEREIRA (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Riode Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1994.

HEIDEGGER, M. **Lógica. A doutrina heraclítica do logos in Heráclito**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1998.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

KANT, I. (1784). **Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KENSKI, V. M. **O papel do professor na sociedade digital**. In: Amélia Domingues de Castro; Anna Maria Pessoa de Carvalho. (Org.). *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Pioneira, 2001.

KUENZER, A. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

KULCSAR, R. **O Estágio Supervisionado como atividade integradora**. IN: PICONEZ, S. C. B. et al. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática social**. In: Democratização da escola pública. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1991

_____. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: Pimenta & Ghedin. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo. 2 ed. Cortez. 2002.

LEVINO, B. **A relação escola família um espaço negado aos pais?** Revista *Colloquium Humanarum*, v. 3, n.2, Dez. 2005.

LIMA, M^a do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 3 ed.. CE: Demócrito Rocha, 2002.

MACIEL, M. I. E. **A pesquisa-ação e Habermas: um novo paradigma**. Belo Horizonte: Una Editoria, 1999.

MARTINAZZO, C. J. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí 2005.

MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília. 20 de Dezembro de 1996.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 02 de 19 de fevereiro de 2001.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer 349 de 1992.

MELLO, G. N. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical**. Revista: *Profissão Docente*. Janeiro/ Abril de 2001 – Nº 25. In: Acesso em 17 de fevereiro de 2008

MIZUKAMI, M. G. N. M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUUFSCar, 2002.

MONTEIRO, S. B. **Em busca da conceitualização de epistemologia da prática**. 2006.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0461051970573.doc>>. Acesso em 11 jan. 2007.

NIQUINI, D. P. **A transposição didática e o contrato didático**. Brasília: Petry, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolas. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

NÓVOA, A. **Os professores em formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. São Paulo: EPU, 1986.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PÉREZ GOMES, A Formação dos professores da licenciatura. **Os professores e sua formação**. Portugal: Porto Editora 1992.

PERRENOUD, Ph.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; e CHARLIER, E. (Org). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PICONEZ, S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In.: PICONEZ, Stela (org) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 3ª ed.. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1992.

SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas em educação. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. PEREZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Quebec: CRIPFE, 1999.

_____. LESSARD, C. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In.: **Teoria e Educação**. N.4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

_____. LOIOLA, F. A.; LOIOLA, L. J. (2004). **O trabalho docente, a didática e o ensino: interações humanas, tecnológicas e dilemas**. Conseil Canadien de la recherche em Sciences Humaines (CRSH). Canadá: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq / mimeogr.)

THERRIEN, J. & LOIOLA, A. F. **Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional.** CD ROM do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN, Universidade Federal de Sergipe, 2003.

THERRIEN, J. De alguns princípios da pedagogia e os impasses na definição desse campo de saber profissional. In.: **Anais do XIII ENDIPE.** Recife, 2006.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire.** Recife, 2005.

_____. MAMEDE, M.; LOIOLA, A. F. **Autonomia e gestão ética da matéria no trabalho docente.** Anais CD-Rom. Congresso Pedagogia 2005. Havana, Cuba. 02/2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Athas, 1987.

UFC. **Resolução CEPE N° 21, de 14 de julho de 2006.** Disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os alunos da Universidade Federal do Ceará.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PROFESSOR/A DA UNIVERSIDADE

Motivações

- Como foi a sua experiência com a disciplina de estágio durante o período de formação, ainda como graduando/a?
- Como você se tornou professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado?
- Quais eram as principais dificuldades encontradas no início?
- Quais as suas expectativas em relação ao seu futuro profissional?

Exercício profissional

- O que é ser professor de estágio? Quais saberes são necessários?
- Como se tornou professora de estágio?
- Que valor atribui à supervisão de estágio?
- Como você se sente em relação ao professor da escola que colabora com a disciplina de estágio?
- Como você prepara os estudantes para o exercício da prática?
- Para você o que é saber pedagógico?
- O que há de saber pedagógico no seu trabalho?
- Como se desenvolve o seu trabalho pedagógico?
- Você sente falta de alguns saberes na sua formação? Quais são? O que você tem feito para adquiri-los?
- O que você aprende com a experiência de estágio?
- O que é ser um professor reflexivo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

PROFESSOR/A DA ESCOLA

Motivações

- Como foi a sua experiência com a disciplina de estágio durante o período de formação, ainda como graduando/a?
- Como você se tornou professora da escola?
- Quais eram as principais dificuldades encontradas no início?
- Quais as suas expectativas em relação ao seu futuro profissional?

Exercício profissional

- Como você se sente em relação ao professor da escola que solicita a sua colaboração no sentido de ceder à sala de aula e acompanhar os estagiários da Universidade?
- Como você se prepara para exercer a função de professora formadora?
- Para você o que é saber pedagógico?
- Sendo você um professor licenciado, o que há de saber pedagógico no seu trabalho?
- Como se desenvolve o seu trabalho pedagógico quando acompanha estagiários da Universidade?
- Você sente falta de alguns saberes na sua formação? Quais são? O que você tem feito para adquiri-los?
- O que você aprende com a experiência de estágio?
- O que é ser um professor reflexivo?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ESTUDANTES ESTAGIÁRIOS

Motivações

- Por que você decidiu ser professor?
- Quais as expectativas em relação ao seu futuro profissional?

Exercício profissional

- Como você se sente em relação aos professores da Universidade e da escola?
- Para você o que é saber pedagógico?
- Sendo você um futuro professor licenciado, o que há de saber pedagógico no seu trabalho?
- Como se desenvolve o trabalho pedagógico nessa disciplina de estágio?
- O que você está aprendendo com a experiência de estágio?
- O que é ser um professor reflexivo.

