

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

ANA LOURDES LUCENA DE SOUSA

**PERCEPÇÃO DA ESCOLA-CAMPO SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA AVALIAÇÃO CURRICULAR**

**FORTALEZA – CE
2009**

ANA LOURDES LUCENA DE SOUSA

**PERCEPÇÃO DA ESCOLA-CAMPO SOBRE O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO CURRICULAR**

Relatório de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Avaliação Curricular

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Helena Carvalho Holanda

**FORTALEZA - CE
2009**

Ana Lourdes Lucena de Sousa

**PERCEPÇÃO DA ESCOLA-CAMPO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM
BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA AVALIAÇÃO CURRICULAR**

Relatório de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação

Aprovada em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Patrícia Helena Carvalho Holanda – UFC
Orientadora

Prof. Dr. José Cerchi Fusari – USP
Membro

Prof.^a Dr.^a Meirecele Calíope Leitinho – UFC
Membro

Dedico este trabalho à memória de meus avós, Lourdes Lucena e José Bernardo, por terem sempre acreditado no meu potencial, e a meu pai Valberto Pereira de Sousa, pelo cuidado.

À pessoa mais importante na minha vida: minha mãe Socorro Lucena, meu referencial de pessoa, de mulher, de mãe, de filha e de amiga.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me fazer forte e alegre para vencer mais esta batalha e as mudanças por mim vivenciadas no período do Mestrado.

Ao meu irmão Vagner, pela paciência e ajuda em todas as horas, além do companheirismo quando dividimos a vida e seus desafios.

A meu irmão Beto e família, pela torcida a distância e pelo afeto que nos une.

A minha querida tia Rose (Rosinha), cujo riso e alegria de viver enfeitam-me a vida.

À professora Tereza, uma mestra da escrita, da vida e da sensibilidade de abrir caminhos.

À querida professora Patrícia Helena Carvalho Holanda (Paty), por me ensinar a beleza da vida, pelo acolhimento a minhas ideias, pela competência, orientação segura e confiança no meu trabalho.

Ao professor José Cerchi Fusari, pela carinhosa vinda ao Ceará, para enriquecer meu trabalho com sua sapiência.

À professora Meirecele Calíope, cujas contribuições e ideias valiosas fizeram com que o texto tomasse forma.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da UFC, ao Núcleo de Avaliação Educacional e à linha de Avaliação Curricular, por terem contribuído para meu crescimento acadêmico.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), pelo financiamento desta pesquisa, por meio de bolsa de estudos.

A Gregório Maranguape e demais membros do grupo de Estágio da UVA Evolutivo, pelas oportunidades de crescimento profissional no campo do ensino superior. E a Hegildo Holanda, pela partilha de experiências nesse período.

Às professoras de Biologia, formadoras silenciosas dos novos professores, que me ensinaram lições de dedicação e profissionalismo no magistério público e gentilmente participaram desta investigação, e aos gestores da escola-campo pela atenção e apoio.

A minha inseparável “dupla de três”: Fauston e Elcimar, pela companhia, jornadas de estudos, de aprendizagens conjuntas. Meus grandes amigos para além da vida acadêmica.

À Samara e Claudinha, que têm o coração maior do que elas mesmas, por terem me ajudado das mais diversas formas.

Às amigas da UECE: Manu, Tânia, Marteana e Elisângela, por compartilharem as aventuras de produzir e apresentar trabalhos em eventos e pela amizade construída. E às professoras Isabel Sabino e Rita de Cássia, pelas contribuições valiosas.

Aos companheiros do mestrado, pela acolhida, amizade, pelos momentos de alegrias, angústia e crescimento, em especial, à Aline, Mirelle, Eliacy.

Aos meus amigos fiéis, que foram meu refúgio e conforto no dia-a-dia desta estrada, com os quais dividi as alegrias e tristezas, lazer e amenidades.

Em suma, compartilho com todos os que dialogaram comigo a alegria da conclusão da dissertação.

AS ENSINANÇAS DA DÚVIDA

*Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.*

*Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.*

*Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor*

Thiago de Mello

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender o Estágio a partir da percepção e avaliação dos gestores e dos professores que recebem os estagiários. Teve a preocupação de conhecer a escola-campo, em sua estrutura e funcionamento, no decorrer de um semestre letivo, bem como investigar o Estágio curricular supervisionado a partir das reflexões teóricas, práticas, documentais. Foi utilizada a teoria da Gestalt para compreender o objeto de estudo – a relação entre a Escola-Campo e a universidade, no tocante à formação de professores, através do Estágio Curricular Supervisionado, nos cursos de Licenciatura em Biologia. Distribuído em introdução e quatro capítulos, utilizou como aporte teórico os estudos de Franco e Ghedin (2008), Merleau Ponty (2006), Vianna (2000), Saviani (1996, 2009), Pimenta (1993, 2002, 2006), Romanelli (2006), Fusari (1987), Pimenta e Lima (2004), entre outros, além dos documentos legais redigidos e publicados pelo MEC e CNE. A pesquisa apoiou-se na metodologia avaliativa, que permite que os procedimentos da pesquisa qualitativa se agreguem na construção de conhecimentos e aprendizagens que dão significado à reflexão - análise e avaliação curricular. A entrevista qualitativa de base fenomenológica auxiliou na compreensão dos dados que marcaram o espaço/tempo da pesquisa. Os principais achados desta investigação constituíram os seguintes pontos de reflexão: a percepção dos gestores e professores de Biologia sobre o Estágio, os quais ofereceram elementos formativos para a pesquisadora, uma vez que alargou o campo de aprendizagens no campo da pesquisa educacional e na vivência com o cotidiano da escola pública. Para os educadores entrevistados foi também uma oportunidade de reflexão, quando passaram a elaborar suas experiências de vida, formação. Os professores de Biologia demonstram respeito por sua área de conhecimento e reafirmam a valorização da Biologia, enquanto *ciência da vida*. Esperam que os estagiários os ajudem a incentivar os alunos, pois estes se encontram desmotivados, o que dificulta o diálogo. Esta pesquisa registra um tempo difícil para a escola, por conta do envolvimento dos seus gestores com processos eletivos. Na passagem dos estagiários e da pesquisadora, ficou o convite para a reflexão e a proposta de um trabalho coletivo que envolva a escola e a universidade; A complexidade das relações entre a Universidade e as Escolas está longe de ser compreendida se não houver diálogo sobre a formação com qualidade do professor, nos espaços concretos em que ela acontece.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Percepção. Escola-campo. Avaliação Curricular.

ABSTRACT

This research project has as main purpose understanding supervised stage activities, under school manager's and teacher's point-of-view, seeing that they are responsible for the teachers-students reception at school. For one semester class period, the field-school was analyzed in its structure and action, as well as the supervised stage considering practical reflexive documental theory. Gestalt's theory was used to comprehend the researched object that is the relationship between field-school and university referring to a Biology major, through supervised stage. This work's components are introduction and four chapters supplied in Franco and Ghedin's (2008) Marleau Ponty's (2006) Vianna's (2000) Romanelli's (2006) Fusary's (1987) Pimenta and Lima's (1993) studies, among others, beyond legal documents published by MEC and CNE. The research has based itself in the evaluative methodology, that can make possible the aggregation of the qualitative research procedures in the knowledge and learning construction. Both of these can give real mean to the study purpose reflection, analysis and evaluation. The qualitative research in phenomenological basis helped to understand data that has marked the space/time of the research. The most important results in this investigation are constituted by these points of reflection: the school managers and Biology teachers perception about supervised stage offered formative elements to the searcher, because they increased the learning field in education area and in the time spent inside public school. That was very important also for the teachers involved in this research through the opportunity of reflection, when they discussed their life experience. Biology teachers respect their knowledge area and have Biology as The Science of Life. They also hope the teachers-students can help them encourage the students, because keeping the dialog is very difficult, when the class is disarticulated. The searcher marked her presence in the school, inviting to do a work involving school and university, that is an emergency. Teachers formation needs to increase the dialogue in the real spaces where it happens.

Keywords: Stage Supervised. Perception. School-field. Curriculum Evaluation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação da Escola	37
Tabela 2 - Matrícula por turno / Ensino Médio	37
Tabela 3 - Matrícula por série / Ensino Médio.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS

ADS - Ação Docente Supervisionada
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração na Educação
CEC - Conselho de Educação do Ceará
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREDE - Centro Regional de Desenvolvimento da Educação
FIC - Faculdade Integrada do Ceará
FJN - Faculdade de Juazeiro do Norte
GIDE - Gestão Integrada da Escola
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NECAD - Núcleo de Educação Continuada e à Distância
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PET - Programa de Educação Tutorial
PMMEB - Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PPP - Projeto Político Pedagógico
PSD - Partido Social Democrata
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
SEDUC - Secretaria de Educação Básica do Ceará
SEFOR - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SMTEC/MEC - Secretaria de Educação Média e Tecnologia do MEC
TAM - Tempo de Avançar Médio
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UFC - Universidade Federal do Ceará
UNIFOR - Universidade de Fortaleza
UNIP - Universidade Paulista
USAID - United States Agency for International Development
UVA - Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
INTERESSE PELO TEMA: CAMINHOS TRAZEM A PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA.....	20
COMPREENDENDO O CONCEITO DE PERCEPÇÃO: a construção do referencial teórico.....	21
OPÇÃO METODOLÓGICA	28
OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	33
1 A ESCOLA-CAMPO E SEU CONTEXTO NO DECORRER DA PESQUISA	37
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	38
1.2 A GIDE (GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA).....	40
1.3 IDENTIDADE DA ESCOLA	41
1.4 SURGIMENTO DA ESCOLA.....	44
1.5 PERFIL SOCIOECONÔMICO DA COMUNIDADE	44
1.6 FILOSOFIA DA ESCOLA	45
1.7 INFRAESTRUTURA DA UNIDADE ESCOLAR.....	48
1.8 A ENTRADA DA ESCOLA	50
1.9 PLANEJAMENTO ESCOLAR E AVALIAÇÃO	53
1.10 A PROPOSTA DE GESTÃO PARTICIPATIVA	55
1.11 ASPECTOS OPERACIONAIS.....	57
1.12 MODALIDADES DE ENSINO.....	59
2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONCEITOS, REFLEXÕES E PONTOS RELEVANTES	61
2.1 FORMALISMO DIDÁTICO NO ESTÁGIO CURRICULAR - MARCA DA LDB Nº. 4.024/61	62
2.2 ESTÁGIO, SINÔNIMO DE PRÁTICA DE ENSINO – A LDB Nº 5.692/71	66
2.3 ESTÁGIO COMO ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA – HORIZONTE DA LEI Nº 9.394/96	70
2.4 ESTÁGIO NO CONTEXTO ATUAL.....	72
2.5 ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE ESTÁGIO E PRÁTICAS	

PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA:	
TRABALHOS DO ENDIPE	74
2.5.1 O ESTÁGIO - PRÁTICA PEDAGÓGICA INSERIDA NA PRÁTICA SOCIAL	75
2.5.2 O ESTÁGIO - TEORIA QUE RESSIGNIFICA A PRÁTICA	76
2.5.3 O ESTÁGIO - SÍNTESE DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS	76
2.5.4 O ESTÁGIO COMO EIXO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO	77
2.5.5 O ESTÁGIO - OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO E DE CONSTRUÇÃO E ARTICULAÇÃO DE SABERES E CONHECIMENTOS	78
2.5.6 O ESTÁGIO – ESPAÇO/TEMPO DE APRENDIZAGEM.....	78
2.5.7 O ESTÁGIO COMO OPORTUNIDADE DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS	80
2.5.8 O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO, TUTORIA E MONITORIA	81
2.5.9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO	82
3 PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO E OS ESTAGIÁRIOS: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DE BIOLOGIA	86
3.1 APRESENTANDO AS PROFESSORAS DE BIOLOGIA.....	87
3.2 A FORMAÇÃO INICIAL: O CURSO DE BIOLOGIA	90
3.3 O MAGISTÉRIO	93
3.4 RELAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS COM OS ESTAGIÁRIOS NA ESCOLA-CAMPO	96
3.5 O PROFESSOR DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA-CAMPO.	101
3.6 SOBRE UNIVERSIDADE, ESTÁGIO E ESCOLA	104
3.7 UM RECADO AOS ESTAGIÁRIOS.....	109
4 O ESTÁGIO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES DA ESCOLA IMMANUEL KANT	112
4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO	116
4.2 A GESTÃO ESCOLAR.....	118
4.3 A ESCOLA	121
4.4 OS DESAFIOS DA GESTÃO	124

4.5 FUNÇÃO DO GESTOR.....	129
4.6 A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO DA ESCOLA COM O ESTÁGIO E OS ESTAGIÁRIOS.....	130
4.7 MENSAGEM FINAL	135
4.8 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE BIOLOGIA NO ENFOQUE DA METODOLOGIA AVALIATIVA	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES	158
APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	159
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA ESCOLA–CAMPO.....	163
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa debruça-se sobre a questão de como a Escola-Campo¹ percebe e avalia o Estágio e como ela se relaciona com os estagiários e o Estágio do Curso de Biologia, no contexto do cotidiano escolar.

As reformas educacionais advindas das políticas atuais têm levado os professores a desafios decorrentes da busca pela manutenção de seus empregos, do enfrentamento das novas demandas sociais e da necessidade de qualificação para o mundo do trabalho, cada vez mais desigual e competitivo. Nesse contexto, os docentes, que se ressentem dos problemas de sua categoria pelo enfraquecimento do movimento sindical dos trabalhadores da educação, veem-se obrigados a dar conta da sua qualificação, dos encargos do magistério, das condições do trabalho desfavorável, entre outras questões da atualidade.

O setor educacional passou a ser regido pelos princípios de competitividade, concorrência e lucratividade, presentes no mercado de trabalho, fazendo com que a responsabilidade pelos indicadores de “qualidade” tenha seu peso no trabalho pedagógico, que se revela ineficiente diante do que lhe é exigido.

Tanto o professor do Ensino Fundamental como o professor universitário vivem o desafio de realizar esse trabalho de qualidade em condições adversas. O fato de ser docente do ensino superior não lhe confere privilégios, como se pensa muitas vezes. Exemplo disso é o professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, que deve acompanhar os seus alunos, muitas vezes em condições inadequadas ou inacessíveis. Faltam condições, critérios, boa vontade e vontade política para a formação de uma parceria que possibilite à Universidade encaminhar seus alunos para a realização do Estágio Supervisionado em escolas existentes em seu entorno. Dessa forma, o professor de Estágio Supervisionado precisa deslocar-

¹ *A Escola-Campo se constitui, então, no espaço/tempo que oferece ao estagiário a oportunidade de conhecer o funcionamento da escola como um todo e da sala de aula em específico [...] estar na Escola-Campo, seja em processo de observação ou de regência, permite ao futuro professor presenciar as práticas educativas que envolvem todo o trabalho na sala de aula, relação professor/aluno, processo de aprendizagem, metodologia, enfim, todos os elementos que compõem as práticas educativas do professor (SILVA, 2006, p. 42).*

se para as mais longínquas Unidades de Educação Básica, sem que o transporte e demais condições de trabalho sejam considerados.

Paralelamente a essas reflexões, constata-se outros elementos circunscritos à prática docente no ensino superior, tais como: acúmulo de atividades desenvolvidas pelos professores da Universidade e a falta de uma política de valorização das práticas de ensino, dificultando, assim, o acompanhamento sistemático do docente nos locais do Estágio. Destarte, na maioria das vezes, a avaliação do Estágio fica restringida a relatórios e relatos, enquanto a prática dos estagiários mantém-se distante do professor da disciplina e avaliador do processo, impedindo uma avaliação consubstanciada e justa.

A escola tem vivido a gestão de uma educação de resultados, em que nem sempre são consideradas as reais condições nas quais as mesmas acontecem. Dessa forma, o papel da escola e dos seus professores, que seria o de colaborar no seu processo de humanização desenvolvendo nos alunos sua capacidade de pensar criticamente e de se situar como sujeitos e cidadãos diante das demandas da sociedade humana, tem-se revelado, muitas vezes, como mero discurso (PIMENTA, 2002). Essas questões são somadas às dificuldades multiculturais, à violência, à criminalidade, às drogas e aos preconceitos sexuais e étnicos, entre outros problemas que se desenvolvem no interior da escola e da sala de aula.

Na condição de professora de Estágio, vivenciei de perto os citados problemas, ao me deparar com a necessidade de alocar meus alunos nas escolas do turno noturno e negociar com diretores e professores das unidades escolares o calendário e as atividades que pudessem ajudar os estagiários a cumprirem as solicitações curriculares e a construir sua identidade docente. Nestas caminhadas, encontrei muitas dificuldades, tais como: rejeição ao Estágio, preconceito com a universidade por mim representada, utilização de estagiários para cobrir as ausências dos professores, entre outros. Além disso, havia os desgastes e desgostos entre os membros do grupo de docentes e dos diretores em relação às políticas públicas, às condições de trabalho, à violência dos alunos, à falta de apoio da escola e às desilusões pedagógicas que emergem do contexto atual.

Como é possível verificar, o Estágio Supervisionado, que deveria estar na posição de articulação entre a escola e a universidade tecendo uma rede de

relações entre pessoas e instituições para a formação de futuros professores, tem sérios limites na sua realização. Ao mesmo tempo, a escola recebedora do Estágio, para onde vão os estagiários, também se ressentem das crises que assolam a sociedade e o campo da educação. Tal interlocução levou-me à grande pergunta desta dissertação: Como a escola-campo percebe e avalia o Estágio e como ela e seus agentes se relacionam com os estagiários?

Por conta da minha formação (Fisioterapia e Licenciatura em Biologia) e atuação como professora orientadora de Estágio Supervisionado no curso de Biologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú, o que me fez conviver com as Escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza para nelas alocar os alunos-estagiários, optei pela investigação com os professores e gestores que recebem os estagiários vindos dos Cursos de Biologia das diferentes universidades. A partir da questão inicial da pesquisa, indaguei sobre a Escola recebedora do Estágio: Que escola é esta? Como está sua organização e funcionamento? Até que ponto inclui, nas suas responsabilidades, os estagiários que poderão ser no amanhã, seus professores? Quais interlocuções têm com a universidade, com vistas à formação do professor?

Minha hipótese é que esta instituição, denominada escola-campo, que desenvolve seu cotidiano em meio a certa desorganização, tem que gerenciar problemas de alunos, indisciplina, falta de professores, insatisfações, além dos compromissos com os órgãos normativos do sistema de ensino, entre outras atribuições e, nesse ambiente diverso, também precisa atender aos estagiários e suas solicitações de espaço, informações e orientações para as tarefas indicadas por seus orientadores.

Em segundo lugar, encontram-se os professores que abrigam os alunos da universidade em suas salas de aula: Quem é este professor? Quais as características da sua formação? Como interage com os estagiários, no sentido de prepará-los para o desempenho nas suas futuras aulas de Biologia? O que esperam e pensam do Estágio, dos estagiários e dos seus formadores? Quais as vantagens e desvantagens da presença desses futuros professores na escola e na sala de aula? Como chegam e o que fazem no decorrer do Estágio?

Em terceiro lugar, procurei saber sobre os gestores da Escola-Campo. Quem são esses profissionais? Como veem os estagiários e os encaminham para os professores de Biologia? Qual a sua relação com a universidade e os respectivos professores de Estágio? É possível vislumbrar diferentes interesses nessas relações. Os gestores querem um estagiário que supra as carências da escola, enquanto o professor formador quer espaço de práticas docentes e, talvez, de reflexão, o que é inviabilizado, dado que as intenções das partes não se materializam, ficando o estagiário sem direcionamento quanto às atividades que irá desenvolver.

Assim, estruturei a pesquisa em torno do objeto de estudo: a relação entre a escola-campo e a universidade no tocante à formação de professores através do Estágio Curricular Supervisionado, nos cursos de Licenciatura em Biologia, através das seguintes categorias de análise: estágio curricular supervisionado, formação docente, avaliação e escola. Diante das questões aqui expostas, tive como propósito a consecução do seguinte **objetivo geral**: Compreender o Estágio curricular supervisionado, tendo por suporte os estudos na área, a partir da percepção e avaliação dos gestores e dos professores que recebem os estagiários de Biologia, no Ensino Médio da escola pública no enfoque da avaliação curricular. Em decorrência deste, elaborei os **objetivos específicos**: conhecer a escola recebedora do Estágio curricular supervisionado em sua estrutura e funcionamento no decorrer de um semestre letivo, bem como as relações estabelecidas por ocasião do recebimento do estagiário; estudar o Estágio curricular supervisionado a partir de dados relevantes das reflexões teóricas, práticas e documentais e de pesquisas a respeito do campo de conhecimento em questão; analisar as respostas dadas pelos professores a respeito de suas percepções sobre Estágio e estagiários que passaram por suas salas de aula e identificar as percepções e avaliações feitas pelos gestores que atuam na escola-campo sobre os estagiários e sobre o trabalho desenvolvido pelos professores orientadores desses futuros professores.

A presente investigação foi realizada na Escola Immanuel Kant², vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará. A metodologia aplicada nesta dissertação está baseada na pesquisa avaliativa, tendo a percepção na teoria de

² O nome da escola foi substituído por nome fictício para preservar sua identidade.

Gestalt como referência. Apresenta ainda um caráter qualitativo que, de acordo com Minayo (2004), proporciona maior interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados desta investigação a pesquisa bibliográfica, a observação, a entrevista de respostas abertas e a análise de documentos.

O texto da dissertação encontra-se distribuído em introdução e quatro capítulos, que, juntos, procuram cercar o objeto de análise, trazendo as reflexões que, em seu conjunto, possibilitam complementar os estudos sobre o Estágio a partir da Escola-Campo.

O primeiro capítulo - *A Escola-campo e seu contexto no decorrer da pesquisa* - tem como objetivo conhecer a escola recebedora do Estágio Curricular Supervisionado em sua estrutura e funcionamento no decorrer de um semestre letivo, bem como as relações estabelecidas por ocasião do recebimento do estagiário.

No segundo capítulo - *Estágio Curricular Supervisionado: Conceitos, reflexões e pontos relevantes* - apresento o Estágio Curricular Supervisionado, a partir do seu percurso legal, das reflexões teóricas, práticas, documentos e de pesquisas no campo do conhecimento em questão.

O terceiro capítulo - *Percepções sobre o Estágio e os estagiários: com a palavra as professoras de Biologia* - procura identificar as percepções e a avaliação feita pelas professoras que atuam na escola-campo sobre os estagiários e sobre o trabalho desenvolvido pelos docentes orientadores desses futuros professores.

No quarto capítulo - *O Estágio a partir da percepção dos gestores da Escola Immanuel Kant* – empenhei-me no conhecimento dos gestores da escola-campo, no trabalho que cada um desenvolveu na sua gestão, bem como na percepção dos mesmos sobre a relação entre o Estágio e os estagiários na escola.

A complexidade das relações entre a Universidade e as Escolas parece estar longe de ser compreendida se não houver diálogo sobre a formação do professor, nos espaços concretos em que ela acontece. A ação dialógica recomendada por Freire (2000), a partir da palavra daqueles que, anonimamente,

contribuem para a formação dos futuros professores, requer uma escuta sensível, para que as aprendizagens decorrentes das relações sejam estabelecidas.

INTERESSE PELO TEMA: CAMINHOS TRAZEM A PESQUISADORA AO OBJETO DE ESTUDO DA PESQUISA

Meu interesse em temas de pesquisa educacional deriva da convivência no contexto da formação inicial que tive no Bacharelado em Fisioterapia, na UNIP (Universidade Paulista), curso que me proporcionou a oportunidade de exercer a função de monitora das disciplinas de Anatomia e Fisiologia Humana. Esta convivência teve sua continuidade quando fiz o Curso de Complementação Pedagógica, antigo Esquema I, Licenciatura em Biologia.

Destaco as pesquisas que me acompanharam nesta trajetória acadêmica e que me levaram às leituras e reflexões durante as atividades investigativas e à produção de conhecimento com o Trabalho de Conclusão do Curso de Fisioterapia - TCC, intitulado “O profissional de Fisioterapia: vida e trabalho”; a Monografia do Curso de Especialização *lato sensu* em Fisiologia do Exercício na Saúde, na Doença e no Envelhecimento, da Faculdade de Medicina da Universidade São Paulo - FMUSP, que recebeu o título “Envelhecimento e Saúde: que caminhos percorrer?”. Registro, também, a monografia do curso de Especialização *lato sensu* em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, intitulada “O Fisioterapeuta no serviço público: um estudo de caso” e o trabalho monográfico “Olhares sobre a docência na Universidade a partir do Estágio”, resultante do Curso de Especialização *lato sensu* em Docência no Ensino Superior e na Educação Continuada pela Faculdade Juazeiro do Norte - FJN.

Entrar no mundo do trabalho levou-me ao magistério e a lecionar em Programas temporários de Formação Docente e nos cursos de Formação de Policiais (tanto civis, como militares) na Universidade Estadual do Ceará. Foi então que surgiu a idéia do Mestrado. Percebi que era imprescindível aumentar meus conhecimentos para continuar trabalhando no ensino superior e na educação

continuada, ao mesmo tempo perseguindo o objetivo de ingressar, como professora, em um Curso de Fisioterapia.

Meu interesse pelo tema Estágio Supervisionado decorre, como já mencionado anteriormente, da experiência no exercício da docência em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Cursos de Biologia e de Metodologia do Ensino Superior, na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/Evolutivo.

A escolha do campo da avaliação curricular para a pesquisa nasce também das atividades de docência no ensino superior, uma vez que, na busca de organização do trabalho pedagógico para a aplicação na sala de aula, pude perceber que minha dificuldade maior se centrava nas práticas avaliativas. Assim, foram realizadas tentativas várias, com portfólios, trabalhos teóricos e práticos, observações e registros possíveis de compor a avaliação dos alunos de Estágio. Algumas destas tentativas foram registradas e transformadas em artigos para apresentação em eventos. Desse modo, com o ingresso no Mestrado da Universidade Federal do Ceará, passei a fazer parte de uma pesquisa interinstitucional (UECE e UFC), intitulada “Avaliação do Estágio: contribuições, possibilidades e limites nos cursos de formação de professores” e a integrar o Grupo de Pesquisa em Avaliação Curricular, certificado pelo CNPq.

Compreendo, a cada dia, a importância da docência e da construção de minha identidade como professora do ensino superior, a partir da convivência com os livros, estudos, pesquisas, eventos e com os docentes que atuam nesta área. Assim, ser professora, hoje, e pesquisar sobre o Estágio Supervisionado no campo da avaliação curricular são comportamentos aprendidos no esforço e nas vivências, convivências e experiências, que passaram a se constituir como valores, percebidos e apreciados como aqueles que dão sentido à vida profissional.

COMPREENDENDO O CONCEITO DE PERCEPÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

O que une a escola à Universidade, na presente pesquisa, é a formação de professores: da mesma forma como os estagiários precisam do olhar pedagógico

sobre a escola, o professor da escola-campo também necessitaria desse olhar pedagógico sobre esse espaço comum, que é a formação docente. Nesse sentido, investigamos a percepção dos professores, partindo das suas falas, como eles (professores) veem esse fenômeno e como fazem a passagem da percepção pura para a análise do fenômeno e desta para a interpretação e diálogo.

O termo Gestalt, de origem alemã, não tem uma tradução específica em outras línguas. A palavra Gestalt pode ser interpretada como configuração, estrutura, forma ou padrão (FREIRE, 2001). A percepção é um dos pontos centrais da Gestalt, ao questionar e se opor ao princípio de causalidade implícito no behaviorismo e defende que, entre o estímulo ambiental e a resposta emitida pelo indivíduo, ocorre um processo perceptivo, destacando a fundamental importância de compreender o modo como o indivíduo percebe para a compreensão do comportamento humano. Dessa forma, a presente investigação utilizou a teoria da Gestalt para compreender o seu objeto de estudo – a relação entre a Escola-Campo e a universidade no tocante à formação de professores através do Estágio Curricular Supervisionado, nos cursos de Licenciatura em Biologia. Preocupou-se em estudar o seu objeto no momento presente, ou seja, é no aqui-e-agora que a análise foi realizada para a compreensão do fenômeno.

De acordo com os teóricos da Gestalt, as experiências são primeiramente compreendidas como um todo e só depois suas partes são percebidas. É estudando o conceito de *todo* e de *partes* que a própria determinação da Gestalt pode ser traduzida como todo ou configuração. Esclarecendo essa questão, Freire (2001, p. 116) identifica um ponto comum nas pesquisas de Wetheimer³, em que o todo não é um conjunto de elementos. Percebem-se a pedra, a árvore, a casa e não as partes (a cor, a forma) que as constituem, ou seja, a totalidade. Sendo assim, para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa serão investigadas duas relações numa perspectiva macro e micro, observando e analisando o referido objeto como um fato integrado através de suas partes.

Outro aspecto presente na análise dos dados, que se encontra intrinsecamente relacionado ao todo e partes, é o conceito de figuras e fundo ou

³ Max Wetheimer (1880-1943) alemão que elaborou os primeiros conceitos da psicologia gestáltica (FREIRE, 2001).

formação duo (uma figura “sobre” e “dentro” de outra). Este conceito vai explicitar que o comportamento humano é analisado a partir de um todo, uma vez que ele é uma parte de um todo mais amplo e complexo.

A figura, por sua vez, não se encontra isolada do fundo. É este fundo que lhe atribui significado. Vale destacar que o pesquisador, ao investigar, procura analisar os seus dados estruturando sua percepção e dos seus sujeitos da pesquisa vendo-os como figura e não como fundo e vice-versa; busca nos vazios o que não estava no campo de percepção dos trabalhos de pesquisa até então realizados (a figura) a explicação para o fenômeno investigado. Tal postura deve-se ao fato de os gestaltistas atribuírem pouca importância aos fatos passados, pois para eles o aqui-e-agora explica o que o momento presente contém e explica a relação do objeto de estudo com a realidade como um todo. Em outras palavras, a interpretação dos dados feitos pelo pesquisador no agora pode ser explicada a partir do momento presente, sem necessidade de recorrer às experiências passadas de percepções. Para os gestaltistas, o indivíduo convive com o aqui-e-agora e com o passado, através de uma relação de figura e fundo, de todo e de partes.

De acordo com Carppigiani (2000), na Gestalt, existem dois tipos de comportamento: o primeiro, chamado “comportamento molar”, que diz respeito às ações do sujeito; e o segundo, “comportamento molecular”, relacionado ao organismo. Esses comportamentos ocorrem em um determinado campo, em um determinado ambiente, em um determinado tempo. O modo como o indivíduo entra em contato com esse campo irá influenciar diretamente na produção desses comportamentos.

Foram selecionados, para melhor compreensão do assunto, alguns dos princípios da Gestalt, como proximidade, continuidade, semelhança, complementação.

A boa continuidade, ou boa continuação, é a impressão visual de como as partes se sucedem através da organização perceptiva da forma de modo coerente, sem quebras ou interrupções na sua trajetória ou na sua fluidez visual. [...] A boa continuidade atua ou concorre, quase sempre, no sentido de se alcançar a melhor forma possível do objeto, a forma mais estável estruturalmente (GOMES FILHO, 2000, p. 33).

Em condições iguais, os estímulos mais próximos entre si, seja por forma, cor, tamanho, textura, brilho, peso, direção, e outros, terão maior tendência a serem agrupados e a constituírem unidades.

Proximidade e semelhança são dois fatores que muitas vezes agem em comum e se reforçam mutuamente, tanto para constituírem unidades como para unificar a forma (GOMES FILHO, 2000, p. 34).

A igualdade de forma e de cor desperta também a tendência de construir unidades, isto é, de estabelecer agrupamentos de partes semelhantes.

Semelhança e proximidade são dois fatores que, além de concorrerem para a formação de unidades, concorrem também para promoverem a unificação do todo, daquilo que é visto, no sentido da harmonia, ordem e equilíbrio visual (GOMES FILHO, 2000, p. 35).

O fator de fechamento é importante para a formação de unidades. [...] Em outras palavras, obtém-se a sensação de fechamento visual da forma pela continuidade numa ordem estrutural definida, ou seja, por meio de agrupamento de elementos de maneira a constituir uma figura total mais fechada ou mais completa. Importante não confundir a sensação de fechamento sensorial, de que trata a Lei da Gestalt, com o fechamento físico, contorno dos elementos objetos, presente em praticamente todas as formas dos objetos (GOMES FILHO, 2000, p. 32).

Nessa direção, trabalhamos prioritariamente com autores de abordagem psicológica da questão e na compreensão desse estudo.

Para Penna (2001), a percepção acontece em função dos interesses do ser humano e, dessa forma, constitui-se um ato que envolve a totalidade. Percebendo aquilo que o interessa, realiza sua ação deixando de lado tudo que não lhe é interessante.

A percepção reflete a ação possível diante de uma situação em movimento, enquanto o cérebro surge, aqui, como o órgão receptor de estímulo e selecionador de movimentos, pois as excitações provenientes da periferia do corpo são conduzidas pelo sistema nervoso até o cérebro, comportando-se como órgão seletor, decodificador e integrador de tais estímulos, no sentido de selecionar, entre as ações possíveis, a mais eficaz.

Ainda nessa direção, Granja (2003) explica que Polanyi (1983) incorpora ao conceito de percepção a dimensão da subjetividade e do conhecimento tácito. Para o autor, que se respalda na Gestalt, todo conhecimento tem essa perspectiva tácita e, assim, a percepção estaria colocada como uma das etapas do processo.

Nesta perspectiva, o conhecimento tácito se dá pela integração de dois termos distintos da percepção: o primeiro termo é denominado proximal, e está relacionado aos indícios marginais de um objeto; o segundo termo é o distal, relacionado à percepção do objeto como um todo. Polanyi caracteriza estes termos numa relação funcional, onde o distal confere significado ao proximal. Toda vez que colocamos foco nos detalhes, nos indícios proximais, perdemos a noção do todo. Não é olhando para os objetos, mas “habitando-os” (indwelling) que compreenderemos o seu significado (GRANJA, 2003, p. 01).

O olhar da Escola-Campo sobre o Estágio levou-me a estudar o conceito de percepção para saber aspectos desse comportamento que estão na base de todo o trabalho realizado e, assim, ler melhor os processos que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa. Nessa trajetória, destaco o pesquisador como um sujeito imbuído de uma capacidade perceptiva. Esse enfoque remete a Franco e Ghedin (2008, p. 71) trazendo o olhar de cunho filosófico, que auxilia a me situar como pesquisadora.

O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto de investigativo. Assim, tanto o processo de construção da pesquisa quanto o processo de investigação do objeto fazem parte de um mesmo exercício interpretativo que busca penetrar nas relações socialmente construídas para compreendê-las, explicá-las e interferir em sua constituição.

Merleau Ponty (2006) afirma que todo saber instala-se nos horizontes abertos pela percepção. O autor esclarece, ainda, a relação entre fenomenologia⁴ e percepção:

O que é fenomenologia? Pode parecer estranho que ainda se precise colocar essa questão meio século depois dos primeiros trabalhos de Husserl. Todavia, ela está longe de estar resolvida. A fenomenologia é o estudo das essências e todos os problemas, segundo ela, resume-se em

⁴ Edmund Husserl (1859-1938), filósofo alemão, é considerado o pai da fenomenologia. Husserl, criticando toda a teoria do conhecimento passada elabora o chamado método fenomenológico, que consiste primordialmente em esclarecer a experiência ao mesmo tempo em que está disponível ao acolhimento da mensagem transmitida por esta experiência e, não por princípios metafísicos ou transcendentais como pensavam anteriormente os filósofos. Chama-se método fenomenológico porque o campo da experiência se identifica com o da realidade, isto é, da coisa em si. Aqui, o campo da experiência é o próprio campo dos fenômenos. Cf.: MARTIN, Javier San. **La Fenomenologia de Husserl como utopia de la razón**. Barcelona: ANTHROPOS editorial Del hombre, 1987

definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo, (MERLEAU PONTY, 2006, p. 01).

O principal objetivo da Fenomenologia de Husserl e da Gestalt foi superar as dicotomias existentes entre o subjetivismo da filosofia e o objetivismo da ciência, compreendendo o ser humano como inerentemente situado.

Franco e Ghedin (2008) afirmam que o universo é um feixe de interpretação. Essa dialética entre perceber e interpretar é que potencializa o pensamento, a linguagem, a criatividade e a inteligência humana, lançando a pessoa na direção do conhecimento e facultando-lhe a permanência no conhecido como forma de iluminação daquilo que não podia ser visto. Para os autores, o movimento da percepção e compreensão do objeto é mediado pelo conceito, representante da imagem, tanto do que é visto, como do que as coisas são em si mesmas. Ao procurar ler o objeto por meio do olhar, o sujeito está desabitando o mundo para poder aprofundar o conhecimento de sua forma e do seu modo de habitar as coisas. Quando olhamos o entorno, trazemos o mundo para dentro de nós e dessa forma, tomamos conhecimento para ter conhecimento (FRANCO e GUEDIN, 2008, p. 74 - 75).

Essa relação entre ver e conhecer envolve um olhar que se tornou cognoscitivo, sendo o que designa o ver, observar, examinar, fazer, ver, instruir e instruir-se, informar e informar-se, conhecer e saber. É possível dizer que a transformação acontece quando se passa da experiência do olhar à explicação racional dessa experiência, ou seja, ao pensamento acerca do ver e quando se passa do pensamento ao juízo. Nesse momento, se estabelece cisão entre o olhar e a palavra, ao mesmo tempo em que se exige fusão entre esses dois componentes do conhecimento. Franco e Ghedin (2008, p. 75) corroboram:

De certo modo, objeto e sujeito são partes constitutivas de um mesmo mundo, onde um lê, pelo olhar, aquilo que o outro é de acordo com o seu modo de compreender, à medida que compreende a si mesmo. Quando o sujeito procura ler o objeto por meio do olhar, está desabitando o mundo para poder aprofundar o conhecimento de sua forma e do seu modo de habitar as coisas. Assim, o sujeito tanto habita o mundo quanto este o habita, o impulsiona e o condiciona a determinado modo de ser. Pensamento e mundo, nessa perspectiva, não são coisas próximas, mas a mesma realidade.

A pesquisa sobre o olhar que os gestores e professores da Escola-Campo fazem sobre os estagiários e o Estágio requer a análise e a fundamentação necessárias para a construção de um conhecimento sobre o tema investigado. Para isso, é preciso buscar os fundamentos que sustentam os conceitos trabalhados na pesquisa e interpretar as complexas articulações que se estabelecem entre o pesquisador, a pesquisa e a construção do conhecimento.

O que o indivíduo percebe e como percebe são fundamentais para a compreensão do comportamento humano. Dessa forma, tendo a Gestalt como referencial teórico, torna-se possível entender que o processo perceptivo do indivíduo não depende da atividade sensorial, ou seja, do estímulo propriamente dito, mas sim do trabalho mental de percepções de relações.

A passagem dos estagiários pelo ambiente escolar constitui-se um fenômeno de influências recíprocas, no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo.

Franco e Ghedin (2008) afirmam que a linguagem e a experiência do olhar possibilitam a reflexão ampliada, à medida que o olhar se detém no objeto como um todo, e vai percebendo as minúcias que se intercalam e se relacionam pela percepção e ampliada na reflexão. Esse processo só é possível porque o mundo e o ser humano fazem parte do mesmo contexto. Citando Rouanet (1997, p. 135), Franco e Ghedin (2008) afirmam que se faz necessário aprender a olhar com astúcia, porque sem ela seríamos iludidos, e com inocência, para não sermos corrompidos pela miragem de uma visibilidade estéril, a serviço apenas do prazer de quem olha e sem fins transformadores.

O olhar para os fatos e pessoas que chegam à escola gera uma interpretação carregada de suas visões de mundo e de interesses dos sujeitos inseridos naquele ambiente. O pequeno movimento acontecido na escola, provocado pelos estagiários, bem como as diferentes interpretações decorrentes do olhar dos professores e gestores sobre eles, permite o reconhecimento do outro e,

assim, o estabelecimento de um possível diálogo entre os sujeitos em um determinado contexto. Essa postura dialógica favorece a aprendizagem da profissão.

O conhecimento tácito, entendido como o conhecimento socialmente reconhecido, e a percepção, como a possibilidade de olhar o objeto em profundidade e interpretá-lo, possibilita que sejam potencializados: o pensamento, a linguagem e a inteligência humana em direção ao conhecimento. A pesquisa caminha nesse processo para dar o salto que vai promover o olhar para o conhecimento científico.

OPÇÃO METODOLÓGICA

O enfoque da pesquisa sobre a escola que recebe os estagiários de Biologia levou-me a reafirmar a intenção de apreender os significados que professores e gestores, como representantes da comunidade escolar, deram aos Estágios e aos estagiários de Biologia. Daí, esta pesquisa estar fundamentada na metodologia avaliativa, tendo suporte na abordagem qualitativa, estudada por Bogdan e Bicklen (1997). Estes apresentaram como características básicas de uma investigação qualitativa em educação os seguintes destaques:

- O ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
- A descrição dos fenômenos, conforme os significados expressos no ambiente;
- A preocupação com o processo, isto é, como as pessoas constroem os significados e suas representações;
- A tendência à análise indutiva; a importância do significado, entendido como o sentido que as pessoas dão aos fatos.

A partir dos estudos realizados na disciplina Avaliação Curricular e das pesquisas sobre a trajetória da Avaliação Educacional, somados aos conhecimentos relacionados à teoria de currículo, foi possível fazer a relação entre o percurso da pesquisa e as dimensões da avaliação que emergem desse estudo:

- Avaliação Diagnóstica, realizada com base no levantamento de dados da pesquisa documental para traçar o perfil organizacional da escola e do seu funcionamento;
- Avaliação Formativa, que se constituiu a partir da análise dos dados das entrevistas, quando as professoras de Biologia, assim como os gestores, emitem suas percepções sobre sua vida, trabalho, relações com os estagiários e com o Estágio. Esse retorno aos fatos e sua interpretação verbalizada é um espaço de reflexão tanto para quem está sendo investigado, como para a pesquisadora;
- Avaliação Somativa, quando a pesquisa em seu conjunto (o todo e as partes) vai-se configurando, no sentido de traçar um desenho avaliativo da relação estabelecida entre a Escola e a Universidade, via Estágio Supervisionado. Esse movimento contribui para reflexão e avaliação dos cursos de formação docente, realizado pelo currículo da licenciatura da Universidade.

A avaliação tem um considerável papel tanto na crítica, como na elaboração e na reelaboração de propostas com vistas à transformação da escola e seus currículos. A avaliação associada à pesquisa torna-se um campo de tomada de decisões fundamentadas e, por isso mesmo, de muitos desafios.

Considerando a evolução conceitual, verifica-se uma caminhada em busca da curiosidade científica que se traduz no uso crescente da avaliação como metodologia de pesquisa: para Tyler (1942), avaliação é um processo de *comparação* entre os desempenhos, e *concretização de objetivos* pré-definidos; Stake (1967), por sua vez, reforça as *intenções e objetivos (modelo neo-tyleriano)*; Scriven (1967) mostra a avaliação como processo de *levantamento de dados* para

posterior análise de valor e Stufflebeam (1971) apresenta a avaliação como processo de *identificar e coletar informações* que permitam *decidir* entre várias alternativas (VIANNA, 2000).

Quanto à natureza da avaliação de currículo, Lewy (1979) explica que a idéia do desenvolvimento da avaliação sistemática de programas educacionais, intensificado nos países desenvolvidos, dada a insatisfação com os programas educacionais já existentes, tem sido a causa impulsionadora de novos projetos de currículo.

O aparecimento da avaliação curricular como um campo de conhecimento científico surge com a superação da preocupação inicial com a avaliação dos alunos para a avaliação dos programas educacionais, o que se alia à necessidade do estabelecimento de novos conceitos, princípios, métodos, teorias e modelos.

As reflexões metodológicas apresentadas nesta pesquisa indicam que os estudos nela contidos apontam para o modelo de Avaliação Iluminativa, como aporte teórico e com finalidade de estabelecer o debate sobre a formação dos novos professores, promovido entre a Escola e a Universidade, via Estágio Supervisionado no Curso de Biologia.

Os autores, como Malcolm Parlett e David Hamilton, em seus estudos sobre avaliação educacional, reconhecem a importância do modelo iluminativo para a avaliação qualitativa. Esteban (2003) ensina que avaliação qualitativa se constitui um modelo de transição por ter como centralidade a compreensão dos processos e dos sujeitos e da aprendizagem.

O modelo iluminativo assumia um posicionamento contra a abordagem quantitativa do modelo por objetivos, desenvolvido por Tyler, e procurava apresentar uma visão mais pragmática do planejamento e da concretização da avaliação, pleiteando pelo caminho de uma avaliação responsiva e iluminativa para diminuir os problemas que eram provenientes daquilo em que se acreditava serem resultantes de um dogmatismo metodológico (NORRIS, 1993). Assim, a avaliação iluminativa parte dos pressupostos do modelo antropológico e é considerada como um tipo de avaliação holística. Neste caso, é fundamental a análise do contexto para a compreensão dos fenômenos aí ocorridos.

Vianna (2000) ensina que Parlett e Hamilton, em *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs* (1972), reagiram à psicométrica e ao experimentalismo e trouxeram a perspectiva de uma avaliação na tradição humanista, que fosse responsiva às necessidades de diferentes grupos, iluminativa do complexo organizacional, do ensino e do processo de aprendizagem.

A avaliação iluminativa desenvolve-se em três etapas:

- *A observação* – é uma fase que se propõe a cobrir todas as variáveis, fazendo o registro de dados, utilizando a gravação ou sistemas de codificação da observação.
- *A investigação* – é o espaço de seleção e colocação de questões de técnicas (ex. entrevista ou questionário).
- *A explicação* – trata-se do culminar do processo, em que se faz a luz sobre a situação de avaliação com base nas tarefas realizadas nas fases anteriores.

Nessa discussão, o foco é o meio de aprendizagem, definida como o contexto sociopsicológico e material, em que os docentes e os alunos trabalham juntos. Reconhecer a diversidade e complexidade dos meios, sendo um pré-requisito essencial para um estudo sério de programas educacionais. Esse meio de aprendizagem é tão complexo que não se pode lidar com ele através de modelos quantitativos relativos. Em termos de técnicas, prega-se a diversidade e enfatiza-se a necessidade de diferentes cruzamentos de dados, sempre levando em conta a amplitude e complexidade das situações.

A reflexão desses autores resume bem a idéia metodológica deste tipo de abordagem. A avaliação iluminativa não é um pacote metodológico, mas uma estratégia geral de pesquisa. Assim, o que fica patente é a escolha de táticas de pesquisa baseada em decisões que vão sendo tomadas a cada passo que o caso requer para melhor compreensão do mesmo (DEPRESBITERIS, 1989). Assim, a avaliação deveria considerar como os objetivos estão sendo percebidos, vividos por aqueles responsáveis por sua execução. Parlett & Hamilton compreendem que, no contexto em que professores e alunos atuam, está presente e interagindo um complexo de variáveis culturais, sociais, institucionais e psicológicas, o qual produz

em cada sala de aula um arranjo único de circunstâncias, pressões, hábitos, opiniões e estilos de trabalho, que influenciam o ensino e a aprendizagem ali realizados.

A avaliação não pode abarcar apenas os resultados do ensino, mas o ensino em toda a sua totalidade. Por isso, é importante que se exija que o avaliador tenha convivência com o cotidiano escolar para que ele possa, a partir de uma estratégia metodológica, desenrolar os nós, problemas e situações que atuam na situação estudada; isolar e classificar as características significativas de cada uma delas, tentando “jogar luz”, iluminar a compreensão das relações, as práticas, os padrões organizacionais e comportamentos apresentados pelos personagens e participantes da ação educativa.

Os avaliadores devem introduzir-se no meio de aprendizagem, experimentá-lo e estudá-lo, através de um processo de focalização progressiva, no qual observadores humanos exploram, julgam, investigam e interpretam, iluminando as perspectivas, muitas vezes conflitantes, dos vários participantes envolvidos (DEPRESBITERIS, 1989).

O papel do avaliador, neste caso, é muito parecido com o dos antropólogos sociais e dos especialistas em história natural, que não tentam só a busca, a manipulação, controlar ou iluminar as variáveis situacionais, mas principalmente tomar como dado a situação complexa em que ele acontece. Tem ainda como tarefa desmembrar e isolar suas características significativas; delimitar os agentes causadores e os efeitos; compreender como está acontecendo a relação entre crenças e práticas, e, diante dos modelos de organização, quais são as respostas dos indivíduos para a situação em estudo (VIANNA 2000). A partir destas questões, compreendo que o avaliador, inserido na avaliação iluminativa, assume procedimentos que equivalem ao papel do pesquisador na dimensão qualitativa.

Diante desses estudos e na busca de compreender o sentido e o significado dessa pesquisa, procurei, na Escola Immanuel Kant, aqui caracterizada como Escola-Campo, delinear o espaço que ela disponibiliza para a formação de professores e, por meio de interação com as pessoas que fazem esta escola, saber sobre as representações acerca do que acontece no seu interior, fazendo dela uma experiência formadora.

OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A escolha dos instrumentos de coleta dos dados de uma pesquisa faz parte do aprendizado de quem a realiza. Dessa forma, a visão de mundo da pesquisadora se faz presente através da coerência entre a teoria da Gestalt, entendida como corrente da psicologia que estuda a percepção humana, e a escolha das fontes bibliográficas e demais procedimentos investigativos. Koffa (1995) alarga o que se pode compreender por Gestalt e propõe Gestalten não apenas na experiência, mas também nas ações do indivíduo, como cantar, escrever, desenhar a consciência de ouvir ou de olhar. Desse modo, os instrumentos da pesquisa possibilitam aprender a transformação dos sujeitos da pesquisa, pois os seres humanos estão sempre se transformando. Entretanto, são sempre os mesmos. O importante é a Gestalt total do organismo e não as suas partes constituintes. Quando se observam moléculas, são moléculas como um todo e não as suas partes atômicas. E quando se observam pessoas, são pessoas como um todo e não os seus átomos. São pessoas que permanecem através do tempo.

Diante dessa constatação, apresento os recursos que foram utilizados na pesquisa:

- *A análise documental*, conforme Lüdke e André (1986), constitui-se uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando informações obtidas por outras técnicas e/ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Para as autoras,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38-39).

Os documentos de análise foram basicamente a legislação vigente no Estágio, as regulamentações e normas institucionais, os formulários e relatórios pertinentes ao estágio.

- *A pesquisa bibliográfica*: a teoria conceitual que sustenta esta pesquisa está situada nos estudos de Freire (2000), Pimenta e Lima (2004), Vieira e Albuquerque (2001), Pimenta e Ghedin (2002), Cunha (2003), Romanelli (2006), Rodrigues (1993), Apple (2006), Esteban (2003), Vianna (2000) entre outros.
- *A observação*: escolhida porque possibilitou o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permitindo que o observador chegasse mais perto da realidade, importante alvo nas abordagens qualitativas. “Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para descobrir aspectos novos de um problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).
- *A entrevista*: por se constituir um instrumento que oferece respostas dos sujeitos pesquisados, minimizando vieses do entrevistador e possibilitando a garantia do anonimato, culminando em mais liberdade e menos pressão para as respostas imediatas (KIPNIS, 205, p. 60). O anonimato é fator de relevância para a confiabilidade das informações prestadas, quanto às relações institucionais, ainda mais quando o investigado é a parte mais frágil do processo. Poupart (2008) aponta três tipos de argumentos indispensáveis para a compreensão dos usos que se pretende fazer da entrevista qualitativa. O primeiro, de cunho epistemológico, por fazer uma exploração em profundidade da percepção dos investigados; o segundo, de ordem ética e política, que abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos entrevistados, e o terceiro, por ser uma fonte de informação capaz de elucidar a realidade social, e as experiências dos atores (POUPART, 2008, p. 216).

Com os dados da pesquisa, foi possível elaborar uma organização textual que permitiu conhecer e compreender o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, sua observação aos dispositivos legais vigentes, a percepção dos

atores envolvidos no processo, de modo a permitir uma avaliação curricular da formação do futuro professor de Biologia.

Na pesquisa qualitativa, a intersubjetividade parte da singularidade do fenômeno e não nos exime do compromisso para com a comunidade (SEVERINO, 2002, p. 45), compreendendo que o enfoque na escola que recebe o estagiário reflete o fenômeno educacional, em sentido mais amplo, se vinculado ao fenômeno político e à dinâmica social, na totalidade do espaço e na especificidade do processo educativo.

Em virtude de ter sido adotado o referencial teórico da Gestalt, a atitude da pesquisadora foi de explorar os dados coletados na pesquisa da maneira como lhe foram apresentados. O procedimento foi observar o que emergiu da coleta de dados. Dessa forma, investigou a afinação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa e os dados apresentados. Assim, a atitude da pesquisadora caracterizou-se por considerar os eventos humanos não em termos representacionais e, sim, como eventos percebidos.

A pesquisa de campo foi realizada entre agosto de 2008 e abril de 2009, época da eleição municipal e da eleição de diretores, ocasião em que um dos gestores precisou afastar-se para concorrer ao cargo eletivo, alterando a rotina da escola e o quadro de gestores. Nesse cenário, as entrevistas tiveram que ser adiadas, por diversas vezes, o que alterou as intenções quanto ao processo de levantamento dos dados.

O decorrer da investigação foi modificado por conta da mobilidade da instituição escolar que sofreu as influências de um contexto difícil, representado pelos problemas de relacionamento no panorama organizacional e da sociedade, em que os processos competitivos que envolvem a concorrência e relações de poder estavam em jogo.

A percepção e compreensão das relações estabelecidas, bem como as convergências e divergências presentes nos resultados expressos na coleta de dados, permitiram uma triangulação de informações sobre o Estágio, enquanto ação dialógica entre escola-campo e a Universidade. Dessa forma, procurei entender como a realidade é construída pelos sujeitos (KIPNIS, 2005, p. 62) no

desenvolvimento desse processo, para ter condições de analisar como o Estágio vem sendo trabalhado, bem como as condições de aprendizagem da profissão docente.

1 A ESCOLA-CAMPO E SEU CONTEXTO NO DECORRER DA PESQUISA

*O que mata um jardim
não é o abandono.
O que mata um jardim
é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente.
(Mário Quintana)*

Compreender o Estágio a partir da escola-campo demandou uma análise dessa instituição durante os sete meses em que para lá me direcionei, com o intuito de colher os dados empíricos que constituíram este trabalho.

O período da presença e permanência da pesquisadora na Escola Immanuel Kant permitiu certa intimidade com seus espaços e com as pessoas que nela trabalhavam.

Tais visitas foram ainda marcadas por fatos que afetaram o clima organizacional, destacando como mais importante o período de eleição⁵ de diretores. O processo em pauta provocou considerável mobilização no quadro do Núcleo Gestor⁶ e na rotina da instituição.

Para melhor compreender o contexto, fiz observações em diferentes momentos do período da pesquisa, uma vez que os comportamentos são desencadeados pela percepção que o indivíduo tem do meio e não apenas por suas propriedades físicas e a análise de documentos, além de leituras acerca da escola e de sua função social. Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi o documento delineador das ações da escola intitulado GIDE (2006)⁷.

Questionava-se: Que escola era aquela? Que mudanças estavam acontecendo em seu interior para o atendimento ao sistema educacional? Que

⁵ Eleição de Diretores (ver ANEXO 1).

⁶ Núcleo Gestor na Escola, constituído pelo Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Financeiro, Coordenador de Gestão e Secretário.

⁷ É o instrumento de Gestão Integrada da Escola – GIDE, elaborado a partir da necessidade de integrar os documentos de gestão, focado em resultados. Este documento foi elaborado no âmbito da Secretaria da Educação Básica do Ceará com orientação do Instituto de Desenvolvimento Gerencial - INDG e patrocínio da Fundação BRAVA.

ações aconteciam em seu cotidiano? Como seu espaço físico revelava as marcas do que estava acontecendo com as pessoas que nele trabalhavam?

O Estágio Curricular Supervisionado foi analisado partindo-se do espaço escolar e do seu contexto; portanto tendo como base a compreensão da organização proposta em documentos e operacionalizada na prática é que foi possível entender o pensamento dos professores e dos gestores. A percepção dos mesmos sobre a formação de professores na instituição escolar através do Estágio curricular foi carregada das marcas do tempo, da memória e da forma de ser e estar professor de Biologia em uma escola pública de Ensino Médio.

Entendo Moraes (2006), ao afirmar que o docente traz em si o significado dos locais e das condições contextuais de que sua visão é construída. Ao tomar tal atitude é preservado o conceito de existência total, o qual implica a compreensão do existir humano, enquanto relação integrada. Em outras palavras, a percepção dos docentes e gestores sobre a formação de professores através do Estágio curricular foi estudada em sua relação “como-um-todo” com os estagiários e a escola-campo, assumindo o compromisso de compreendê-los enquanto ser-no-mundo.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Immanuel Kant é uma instituição de ensino público, vinculada à Secretaria de Educação Básica do Governo do Estado do Ceará, sob a jurisdição da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR.

De acordo com as informações fornecidas pela Secretaria de Educação Básica do Ceará – SEDUC, a matrícula do ano letivo de 2008 totalizou 1.998 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite. O crescimento da matrícula no período diurno em relação ao registrado no período noturno é resultado de projetos de incentivo aos jovens ainda não vinculados ao mercado de trabalho a frequentarem cursos no período diurno que possibilitam maior aproveitamento e desempenho. Também a migração para o período diurno encontra justificativa na oportunidade de práticas esportivas e atividades físicas, além dos registros de maiores índices de violência e evasão no turno noturno, dentre outras possibilidades.

Através desse fato, evidencia-se que ações elencadas tinham como preocupação estimular a comunidade discente da escola e contribuir para produzir uma percepção diferenciada do ensino diurno, em relação ao ensino noturno, visto que há uma série de variáveis envolvidas para diferenciar essa percepção, tais como a adaptação social, o valor do estudo e a cultura da própria escola e da sociedade. Diante disso, as escolas deveriam implementar projetos diferenciados de incentivo ao “gosto” pelo estudo, em busca de construir uma harmonia do corpo docente com o corpo discente, gestores, comunidade local que, por via de consequência, formaria uma imagem bem mais positiva da escola.

Seguindo as orientações da SEDUC, gradativamente a Escola foi transferindo seu atendimento do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, contando atualmente com sua matrícula total nesse nível. Observei, entretanto, um quadro de decréscimo em relação ao número de turmas nos anos anteriores. A situação deflagrada obrigou a gestão a constantes adaptações, providenciando a otimização dos recursos humanos, mediante agregação de turmas, o que efetivamente levou à redução do número de horas/aulas e do quadro de professores.

Um fato curioso, observado nesta pesquisa, é o quadro decrescente de matrícula de alunos no Ensino Médio. Quando consultei o documento da Gestão Integrada da Escola de 2006 (GIDE), a instituição contava com 2.361 alunos matriculados, da 1ª à 3ª série do Ensino Médio. Comparando com a matrícula de 2008, cujo total de alunos é 1998, vê-se uma diferença de 363 alunos, sendo que o turno diurno em 2006 era de 1857 alunos, passando para 1644, em 2008, e o noturno, de 50, para 354 alunos.

A situação do período noturno é preocupante, pois a escola nesse turno apresenta um índice de evasão expressivo. O Programa da Política de Educação denominado Tempo de Avançar do Ensino Médio (TAM), que já atingiu grande número de matrículas, hoje apresenta uma demanda mínima e expressivo índice de evasão/desistência, requerendo adaptações durante o ano letivo, em razão do baixo número de participantes por sala de aula.

Os dados acima dispostos levam à percepção de que o todo é o resultado de uma relação organizada entre as partes, segundo o referencial teórico da Gestalt,

que remete a uma reflexão sobre este fato e, diante disso, a escola deve buscar um equilíbrio não só numa perspectiva macro como micro, no sentido de corrigir essas assimetrias em busca da superação dos desequilíbrios.

É importante lembrar o que diz a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere às finalidades do Ensino Médio (Art. 35), destacando quatro finalidades para esse nível de educação, aqui sintetizadas como: aprofundamento de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; preparação para o trabalho e a cidadania; formação humana e compreensão científico-tecnológica relacionada a cada disciplina.

1.2 A GIDE (GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA)

O documento delineatório da estrutura e funcionamento da escola fornecido por sua coordenadora no momento da pesquisa referia-se a GIDE - 2006, no qual se explicava sobre a elaboração do referido documento:

A elaboração do documento GIDE partiu de uma análise criteriosa dos três programas que orientavam o fazer pedagógico do Estado do Ceará: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB). A partir de um estudo de interface, foram eliminadas as superposições e mantidas as grandes contribuições de cada um dos programas, buscando a complementaridade. Estas contribuições foram organizadas no método PDCA (método científico de solução de problemas) cujo ciclo permanente deverá orientar a implementação da Gestão Integrada da Escola (disponível em www.seduc.ce.gov.br/gide.asp).

No seu papel de explicitar a organização política, identitária, física e social da escola, a GIDE (2006) se configura como documento que reúne todos os projetos, planos e programas que norteiam a unidade escolar.

Na composição do seu quadro funcional, à época da elaboração da GIDE, a escola contava com uma equipe composta pela Diretoria (diretor e secretária), Secretaria e Equipe Técnica Pedagógica (um Coordenador Pedagógico, um Coordenador de Gestão, um Coordenador Administrativo-Financeiro, um Orientador

Educacional e uma Assistente Pedagógica). Contava, ainda, com um quadro de docentes composto de noventa e um professores, além de estagiários, bibliotecários e auxiliares de serviços gerais. Como organismos colegiados atuavam na escola: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Conselho de Líderes, Jornal e Grêmio Estudantil.

Observa-se que, mesmo depois de passados dois anos, o documento continua da mesma forma em que foi redigido, em poder da coordenação, carecendo das devidas atualizações, mostrando que entre o escrito e o vivido não existe a cultura do registro funcionando como um mapa de acompanhamento e avaliação das metas e objetivos propostos, mesmo quando a GIDE se propunha a sintetizar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMED).

1.3 A IDENTIDADE DA ESCOLA

A escola, como instituição formadora e transformadora de realidades, na sua ação emancipadora, busca relevar um trabalho coletivo, abrangente e competente através de um ensino pautado na excelência que, segundo a GIDE (2006, p. 08), tem como missão:

Transformar positivamente a educação em sua unidade escolar, ressaltando o apoio e a assistência afetiva aos docentes no que se referem às competências básicas do currículo acadêmico para inserção dos jovens na vida adulta, assegurando um ensino de qualidade visando à busca constante de excelência de serviços prestados.

O ensino de qualidade expresso na GIDE fala em assegurar a excelência de serviços prestados pela escola, em estudo, que se confrontam com os dados da observação, quando foram verificados problemas sociais graves vividos pelos alunos, tais como os ataques de violência acontecidos nas ruas adjacentes à escola, roubos e agressões no pequeno percurso entre o ponto de ônibus e a entrada da

instituição. A citada excelência 'fica a desejar' na dispersão dos alunos pelos corredores, na falta de incentivo aos mesmos, quando solicitam a saída mais cedo, não demonstrando interesse pelas aulas. Tais comportamentos alteram o espaço escolar, como a necessidade de se colocarem grades para separar os blocos de sala de aula do pátio do recreio, onde se veem portas quebradas e carteiras danificadas.

Evidencia-se a inquietação ante os desafios que, por vezes, se apresentam maiores do que sua capacidade de enfrentá-los, bem como o reconhecimento de que a escola tem um papel social a cumprir.

Na perspectiva de reconhecer o valor da escola como instância de educação, a GIDE (2006, p. 08) define campos de formação que apontam para a visão de futuro da ação educativa:

Uma relevância da ação educativa objetivando a excelência da qualidade de ensino, tornando o discente apto a questionar o avanço da tecnologia, alcançando a compreensão de uma comunicação aberta e honesta em relação à natureza peculiar do trabalho pedagógico, gerando um novo paradigma da ação indicativa, proporcionando oportunidades iguais a todos os segmentos que compõem a Unidade Escolar, além de ressaltar o trabalho em equipe, destacando o aumento da consciência cidadã, atingindo-se, portanto, a melhoria da qualidade de ensino.

Essa referência aponta alguns elementos indispensáveis para o eficiente desempenho da unidade de ensino, constituídos de valores a serem agregados pela instituição, valores estes que confirmam o compromisso educacional e têm a excelência na ação educacional como essencial para a produção do conhecimento, bem como a transparência, através da relação aberta e compartilhada no trabalho pedagógico desenvolvido. Também, diz valorizar a igualdade, propiciando idênticas oportunidades aos componentes da escola, tendo por fim o trabalho coletivo na propositura de maior e melhor qualidade do ensino, tomando como base os princípios da fraternidade e da solidariedade nas relações dentro e fora da escola (GIDE, 2006).

Segundo a GIDE, a Escola Immanuel Kant tem procurado desenvolver nos seus educandos atitude consciente, postura crítica e cidadã voltada ao exercício de seus direitos e deveres na co-construção de uma sociedade mais justa e igualitária,

num processo de humanização que possibilite a convivência pacífica e harmoniosa com o próximo, sobretudo numa vida humana mais digna.

A sociedade credita à educação, através da escola, o preparo para a vida e para o mercado de trabalho, na excelência de suas ações pedagógicas, conformadas num ambiente que precisa primar pela difusão dos valores éticos, estéticos e morais, pautados no respeito mútuo para a formatação do caráter dos seus alunos.

O discurso de qualidade trazido pelo documento, em estudo, mostra uma estreita sintonia com os “novos paradigmas da educação” que, de acordo com Libâneo (2006), estabelecem uma pedagogia de qualidade. O autor recomenda que tais parâmetros não devem estar voltados apenas para a perspectiva economicista, pois a escola não é uma empresa nem o aluno é um cliente dela:

Caracteriza-se ainda por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação [...]. Essa centralidade ocorre porque a educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado (LIBÂNEO, 2006, p.110).

O autor lembra que, atualmente, ocorrem mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Em face disso, novos conceitos são estipulados para a educação escolar, visto que o mercado exige um novo tipo de trabalhador, e o capitalismo estabelece novas finalidades, objetivos e prioridades para a escola.

Hargreaves (2002) afirma que, para a escola ser entendida no contexto da atualidade, é necessário considerar a *mudança* que nela está ocorrendo - em três campos fundamentais – cuja mudança exerce impacto sobre o caráter e a organização do ensino: trabalho, tempo e cultura. Para o autor, a sociedade quer que os professores mudem. No entanto, essa mudança tem sido cobrada com maior vigência nos últimos anos, tendo-se em vista que o peso da reconstrução nacional tem sido posto na responsabilidade das instituições escolares. Quando se pensa em

ressuscitar os valores morais, os currículos escolares se apresentam com novas ideias que ressaltam os conteúdos, os quais os professores devem dominar e transmitir.

1.4 SURGIMENTO DA ESCOLA

A Escola Immanuel Kant foi criada pela lei nº. 8.668, de 19 de agosto de 1966, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro de 1966, distribuindo suas atividades nos três turnos. Sob autorização de funcionamento do parecer nº. 64/75 CEE e processo nº. 1566/74, aprovado em 23 de janeiro de 1975, foi reconhecido em 16 de abril de 1978 sob o parecer nº. 269/78 CEE, publicado no Diário Oficial de 13 de abril de 1983, com CGC: 00.118.783/0035-51. Opera com os cursos de Educação Básica, especificamente nas etapas de Ensino Médio e tempo de avançar – TAM, de acordo com a legislação vigente, normas e instruções expedidas pelo Conselho Nacional e Estadual da Educação, com base na lei nº. 38/2007, com validade até 31 de dezembro de 2011 - CEC registro do Ministério de Educação – MEC nº. 23071087.

1.5 PERFIL SOCIOECONÔMICO DA COMUNIDADE

Como ocorre na maioria das instituições públicas de ensino, principalmente no Norte e Nordeste do Brasil, a clientela da Escola Immanuel Kant é proveniente das camadas de menor renda, formada em sua grande maioria por moradores dos bairros próximos que desejam ingressar, ou mesmo concluir, o Ensino Médio, e de uma minoria composta por moradores de comunidades situadas nas adjacências da escola.

Outro ponto observado é a diferenciação do corpo discente por turno, uma vez que os alunos do turno da manhã e da tarde não trabalham e podem escolher o período em que querem estudar, de acordo com sua disponibilidade; já os do turno da noite são caracterizados como alunos-trabalhadores e, em razão disso,

demandam grande esforço para concluir seus estudos básicos do Ensino Médio, com o propósito de conseguir emprego melhor e vida mais confortável para as suas famílias.

A educação de qualidade, tão buscada, só ocorre se fizerem parte das aspirações individuais dos sujeitos envolvidos e das políticas. Em outras palavras, é preciso que as condições de uma educação plena tenha significado para esses alunos envolvidos no processo, pois só assim eles podem desenvolver a composição de uma visão do todo.

A dificuldade consiste em verificar que não só alunos, mas a comunidade escolar em geral, não conquistaram uma cidadania voltada para a exigência de uma educação plena, entre outros direitos. Como isso não faz parte do seu repertório de aspirações, ele não poderá compreender o que aquela educação plena representa, não conseguindo formar uma imagem do todo.

Apesar das dificuldades comuns a esse ambiente escolar, acredita-se estar contribuindo para formação de sociedade mais igualitária, constituída por homens solidários e conscientes de seus deveres e direitos, capazes de enfrentar com êxito os desafios da sociedade contemporânea.

1.6 FILOSOFIA DA ESCOLA

Na GIDE está registrado que a Escola Immanuel Kant tem como missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso de seus alunos, contribuindo com a formação de cidadãos críticos, autônomos, capazes de enfrentar desafios da sociedade atual. Diz, ainda, propiciar aos alunos situações favoráveis ao desenvolvimento de valores, tais como: paz, amor, respeito, solidariedade, dentre outros, pois se compreende que valores como estes sejam necessários para uma boa formação humana, além de contribuir positivamente para o exercício da cidadania.

A constituição escolar, em estudo, afirma tentar delinear o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Para isso, propõe-se a manter em bom estado

de funcionamento e adquirir, baseado na real situação do financiamento da escola, instrumentos e materiais de apoio didático-metodológicos, fazendo com que a educação desenvolva o potencial dos alunos, fundamentada na formação humana, possibilitando ser a escola um espaço de conveniência harmoniosa, democrática e participativa.

Nessa mesma direção, evidencia-se a anuência da GIDE (2006, p. 09) ao indicar a que se propõe a estrutura curricular da instituição:

Contempla conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitam o discente para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva visando à integração.

As normas de convivência estabelecidas pela Escola Immanuel Kant sugerem a integração dos sujeitos no ambiente escolar, nas suas relações profissionais e pessoais entre si, relações essas que se fundamentam em valores éticos, solidários e humanitários, e na gestão democrática, que são instituídos em consonância com o prescrito na GIDE (2006).

A questão das normas de convivência entra em confronto com as atitudes dos jovens da atualidade, que trazem para a escola os valores de uma sociedade em mudanças rápidas. Ao mesmo tempo, a educação vive um tempo de transformações que nem sempre acompanha o mundo dos alunos. Nesse contexto, os professores são os responsabilizados, tanto pelo conhecimento como pela formação humana dos alunos. Hargreaves (2002) afirma que, para compreender o impacto específico da mudança educativa do mundo pós-moderno, há que se compreender também o lugar que os professores ocupam no processo de mudança, pois a participação desses profissionais na mudança educativa é vital para que as reformas da educação aconteçam, uma vez que os educadores são, também, aprendizes sociais. Dessa forma, a escola é algo mais que paredes e janelas. É um ambiente de aprendizagem daqueles que ali convivem e um centro de trabalho dos professores. A maneira como esse espaço está estruturado, os recursos e as relações sociais estabelecidas no interior dessa comunidade podem fazer com que

os objetivos dessa escola aconteçam, e os trabalhos ali desenvolvidos sejam frutíferos ou desalentadores.

O autor lembra que a falta de desenvolvimento docente, suas precárias condições de trabalho, a falta de tempo, a necessidade de aperfeiçoamento e os demais problemas vividos pelos professores interferem na implementação do currículo e afetam a execução das reformas. Indica como alternativa o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os professores, pois estes precisam trabalhar em um panorama de inconveniências, dificuldades e incertezas. Tais sugestões, no entanto, se constituem um desafio diante da competitividade da sociedade e do mercado que chega também aos espaços escolares.

Os conteúdos programáticos do Ensino Médio são indicados pela GIDE (2006, p. 09), dentro de uma linha de trabalho atual e moderna, que está muito distante da realidade:

Distribuídos por áreas de conhecimento para assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes sócio-culturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica.

A partir das anotações feitas pela pesquisadora nas observações realizadas no decorrer da pesquisa, “a base científica e tecnológica” de que fala a GIDE não corresponde ao real vivido pelos alunos e docentes do Ensino Médio da Escola Immanuel Kant. Não se percebe entre os alunos, professores e direção uma cultura institucional que direcione o esforço que fazem para manter o aluno dentro da escola. Separado do que acontece nas salas de aula, existe um Cursinho Pré Vestibular que agrega alguns alunos, no entanto, o decorrer do expediente letivo mostra uma grande circulação de jovens, pelos corredores, isolados por grades, como se precisassem delas para não fugir dali.

Concordamos com Júlia (2001), ao explicar que a escola vem historicamente sendo regida pela classe dominante. Valendo-se de Bourdieu e Parseron (1964), a autora argumenta que esta instituição se constitui um meio inventado pela burguesia para adestrar o povo e perpetuar as desigualdades herdadas pela reprodução de

heranças culturais que procuram a manutenção do mundo tal qual ele é. Ao agregar os filhos dos trabalhadores, a escola pública tem valores e cultura própria, um modo específico de viver e de trabalhar o conhecimento.

A cultura escolar é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

Para a autora, a cultura escolar deve levar em conta o corpo profissional de funcionários que devem seguir as normas da instituição e no seu conjunto enfrentarem as contradições do mundo exterior, que adentra ao espaço escolar.

A autora, em estudo, lembra que, a partir do século XVI, nasceram os corpos profissionais que se especializaram na educação, mas é preciso lembrar que da esfera pública para a esfera privada existem conflitos que são próprios de cada classe social e dos seus interesses.

A autora remete a discussão aos processos de divisão social e seus complexos sistemas políticos e econômicos. Assim, podemos encontrar na escola os traços dos elementos que formam a sociedade. De acordo com Paixão (2002), a cultura como experiência vivida penetra nos espaços escolares e aparece na sala de aula entre o conteúdo formal e a disciplina, por ocasião do desenvolvimento das atividades da matéria. A partir das expectativas dos alunos, muitas vezes, a comunicação entre professor e aluno torna-se mais difícil, no entanto, abre caminho para inúmeras possibilidades de problematizações e reflexões.

1.7 INFRAESTRUTURA DA UNIDADE ESCOLAR

A Escola Immanuel Kant apresenta uma arquitetura exótica, o que a difere das demais escolas do seu porte, por conta de sua estrutura circular que se eleva para um andar superior.

No térreo, estão as salas da direção e coordenação, a sala dos professores, a secretaria e algumas salas de aula. No andar superior, alocam-se as salas especiais destinadas aos laboratórios, ao cursinho pré-vestibular, bem como uma cantina, localizada no centro desse espaço.

No prédio, destacam-se alguns locais, a saber:

- Uma sala de vídeo razoavelmente equipada; uma quadra esportiva coberta, em boas condições de práticas esportivas, como também para a realização de festas comemorativas; um bebedouro com água tratada para atender a seus alunos; e dois banheiros - um feminino e outro masculino;
- Vinte e três salas de aula em estado regular de conservação (no momento da pesquisa, boa parte das mesmas apresentava portas e carteiras danificadas);
- Uma biblioteca escolar com o acervo devidamente catalogado e atualizado, favorável à pesquisa de todos os gêneros escolares;
- Dois laboratórios, um para atender ao campo das Ciências (Química, Física e Biologia) e outro para atender à área das Tecnologias (Informática). Conta com poucos equipamentos que, em sua maioria, são ultrapassados e sem condições de uso, ou quebrados aguardando conserto;
- A sala de reunião, que é utilizada por todo o corpo docente da escola nos intervalos das aulas, para planejamento, correções das atividades, provas, ou para solucionar as questões levantadas durante as aulas ministradas;
- Uma lanchonete para os alunos, permitindo-se observar que os armários têm boas condições de armazenamento dos alimentos. Nota-se a boa disposição e utilização do espaço, que é bastante amplo;
- A sala da direção, contando com dois ambientes, sendo um espaço para a coordenação pedagógica, em que se dá o atendimento aos alunos, professores e pais; enquanto o outro compartilha com a sala de reunião anteriormente mencionada. Essa pequena sala, à época da pesquisa, encontrava-se em reforma. A solicitação de atendimento dos alunos quanto aos problemas referentes a notas, a faltas, à indisciplina faz com que esse espaço e suas adjacências estejam sempre cheios de pessoas esperando atendimento;

- A secretaria, na qual se encontram todos os arquivos referentes às ações da escola, diário de todos os professores, avaliações, relatórios de gestão, certificados e históricos dos alunos, bem como, toda a documentação referente aos funcionários e alunos da escola.

1.8 A ENTRADA DA ESCOLA

A escola apresenta ampla entrada, com dois portões e uma porta de ferro que dá acesso à escola. Nesse pequeno espaço, acumulam-se bancos, árvores, plantas e o estacionamento para os carros dos funcionários e professores. Trancada com cadeado e vigiada por um porteiro, é possível verificar a fachada da escola propriamente dita. São observados alguns cartazes de boas vindas aos que chegam, apostos em um quadro, e alunos sentados em carteiras enfileiradas ou em bancos esperando a ordem para entrar na escola.

No lado interno, há uma pequena gruta⁸ que abriga duas imagens sacras: a de Nossa Senhora de Fátima e a do Sagrado Coração de Jesus.

No início do ano de 2009, voltei à escola para mais uma visita. Ao chegar, no período da tarde, conforme o combinado com a diretora, encontrei grande quantidade de alunos, mesmo a escola estando em recesso. Como havia um corre-corre de alunos, perguntei o motivo de tanto alvoroço e fui informada de que a escola havia iniciado período de recuperação e, naquele dia, os resultados (notas) estariam sendo expostos, o que definiria período de aprovação, reprovação e recuperação.

Após identificar-me, pude adentrar aquele espaço para dar continuidade ao processo investigativo, realizando uma das entrevistas agendadas.

As paredes da escola estavam preenchidas com tabelas contendo as notas dos alunos, entretanto de maneira desorganizada, que lhes impossibilitava a

⁸ Todas as tradições religiosas, tenham elas origens em quaisquer regiões ou povos da terra, merecem respeito e, portanto, devem contar com a pluralidade cultural dos diferentes modos de se buscar a religião. Estes princípios são, hoje, componentes inarredáveis da Constituição Federal de 1988 e expressamente reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, relativos à educação básica (CURY, 2004).

identificação. Isso acarretava aos alunos uma grande movimentação na época dos resultados das médias bimestrais, o que os levava a tecer reclamações e comentários por não encontrarem seus nomes. Alguns direcionamentos ficavam nos murais com informações, contendo data da inscrição do vestibular, dia da inscrição para o cursinho da UFC⁹, documentação necessária, entre outras.

Distribuídas ao longo dos corredores, em alguns pontos estratégicos, encontram-se frases de incentivo, de coragem, de cunho moral e religioso, como: “*A medida do amor é amar sem medidas*” (São Francisco de Sales); “*A liberdade consiste em fazer o que se deve e não o que se quer*” (Ramon de Campoamor); “*Aproximar-se de Deus é melhorar-se. Afastar-se dele é deformar-se*” (Santo Agostinho); “*Caminhe a cada dia, quem não avança, retrocede*” e “*Onde não há amor, põe e colherás amor*” (São João da Cruz).

Tanto nas observações como nas falas dos professores aparece a falta de motivação dos alunos daquela escola pública. Parece que os pensamentos e mensagens das paredes se constituíam um esforço de sensibilizar os alunos, mostrando certa preocupação com a falta de estímulo dos mesmos. Nessa direção, Young (2007), indaga para que servem as escolas e explica que, atualmente, estas instituições são tratadas como um tipo de agência de entregas, que precisa se fixar em resultados, sem prestar atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os objetivos da escolaridade são exigidos *em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins*, e os alunos vão ficando entediados e os professores desgastados e apáticos, à medida que são condicionados a metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho. Para o autor, as escolas destinam-se a preparar os alunos para adquirir o conhecimento, pois grande parte deste não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade. Uma das maiores questões educativas do nosso tempo é resolver os problemas desta tensão, entre as demandas políticas e as realidades educativas.

Em cada porta das salas de aula, há uma palavra de incentivo: *perseverança, solidariedade e amizade*. No entanto, nem sempre esses pensamentos condizem com as paredes e portas da escola. O espaço institucional se encontra degradado, em seu aspecto físico, com algumas portas danificadas e

⁹ Universidade Federal do Ceará

carteiras quebradas que, junto com o barulho dos alunos no entra e sai das classes, compõem um quadro contrastante com os sublimes pensamentos espalhados pelas paredes. Em relação à estrutura, as salas estão organizadas de forma tradicional, com cadeiras e mesas bem antigas.

Nesse caso, Bordigan e Gracindo (2008, p. 155) questionam:

Assumindo a sua especificidade, a escola conquista o seu espaço privilegiado para construção da cidadania, fundada no conhecimento e no trabalho, identificando nele seu projeto de qualidade. Mas que qualidade é essa?

Esse questionamento ecoa como uma provocação, quando se observa que o lema tão difundido - “educação de qualidade para todos” – depara-se, na escola pública, cheia de deficiências operacionais mínimas, contrastando com esse discurso. Uma qualidade para os alunos das classes populares requer a superação dos desafios, que dificultam e muitas vezes impedem a dimensão pública da prática social da Educação.

Em outra visita realizada, cheguei à sala dos professores, acompanhada pelo porteiro e observei que, na porta da referida sala, havia uma placa na qual estava escrito: “*Proibido entrada de alunos*”. No entanto, ao entrar, encontrei a sala cheia de alunos assistindo à TV, mais precisamente, à novela da tarde. O porteiro solicitou que se retirassem do ambiente e após ser atendido, comentou que sempre na hora do recreio isso acontece: os alunos ficam assistindo à televisão, quando não estão no pátio ouvindo música, ou na quadra jogando bola.

Enquanto aguardava, fui percebendo a estrutura da sala, que tinha dois banheiros, armários individuais, fechados com chave, para os professores, ar condicionado, TV, sofá, murais com informações e data de aniversário de professores e funcionários, mesa com café e água. A sala estava limpa.

Como foi observado, a escola dispõe de acesso à tecnologia, mas sua utilização acontece de forma equivocada. Vieira (2001) lembra que, no contexto de uma sociedade marcada pela globalização econômica e pela ampla implantação de fontes de conhecimento em rede, o papel e a função social das instituições

escolares precisam ser redimensionadas, pois novas formas de tecnicismos começam a se configurar nas interligações do panorama educacional.

Relacionando o que diz a autora, com os dados das observações realizadas no espaço escolar, uma reflexão se coloca: os alunos não dispõem oficialmente de suficientes recursos tecnológicos para suas aulas, mas paradoxalmente vão descobrindo formas de burlar os professores e a administração, procurando espaços em que, de certa forma, a tecnologia é utilizada. Vieira (2001, p. 149) afirma que *boa parte dos problemas gerados pelo fracasso escolar são produzidos no interior das escolas públicas*, mesmo entendendo que não é de exclusividade da escola a responsabilidade das questões que hoje se colocam como desafio.

1.9 PLANEJAMENTO ESCOLAR E AVALIAÇÃO

O planejamento escolar da Escola Immanuel Kant, conforme o documento da escola (GIDE, 2006), é desenvolvido por uma equipe de noventa e um professores em sala de aula, juntamente com o núcleo gestor, e deve ter o compromisso de enfatizar a interdisciplinaridade, resgatar o conhecimento prévio dos alunos e contextualizar conteúdos com as experiências cotidianas.

A GIDE (2006) recomenda que as reuniões de planejamento aconteçam com frequência mensal, apontando o primeiro sábado de cada mês como o mais indicado para revisar o currículo a partir da avaliação, do monitoramento e da prática de cada professor, registrados na ata da Semana Pedagógica ou nos planejamentos mensais. Dessa forma, fica previsto que os professores definiriam a metodologia de ensino a ser seguida na escola, juntamente com o diretor, o coordenador pedagógico e todo o núcleo gestor.

Outra recomendação do documento em estudo é que as reuniões mensais sejam também utilizadas para os professores planejarem atividades cotidianas, tais como: leitura, gincanas culturais, assistirem a vídeos educativos relacionados com as disciplinas ministradas, seleção de material e atividades, bem como aulas de campo e encontros para prática esportiva e de lazer.

Durante as observações realizadas, não foi registrada a ocorrência de reunião para planejamento. No entanto, os participantes trataram prioritariamente de insatisfações quanto à condução das eleições e da apresentação de proposta de candidatos. Falaram ainda de notícias trazidas do sindicato dos professores, entre outros problemas ligados à gestão e à organização institucional.

Outro dado da observação foi o procedimento da escola em relação ao cumprimento do calendário de provas, controlado pela direção e pela coordenação pedagógica. Esse período era dedicado exclusivamente à aplicação das provas bimestrais. Um movimento de professores e auxiliares de serviços verificava-se na sala de professores e na sala da coordenação. As aulas são suspensas e o colégio passa a viver o tempo das provas. O que se percebe nesse período está distanciado das prescrições da GIDE (2006), ao preconizar que a avaliação escolar dá-se de forma processual e contínua, prevalecendo o rendimento qualitativo do aluno sobre seu rendimento quantitativo. Destaca os diversos modelos decorrentes do processo avaliativo, entre os quais: provas, seminários, trabalhos individuais, em grupos e de campo, observação da frequência dos alunos e sua participação no ambiente da sala de aula, bem como as demais atividades do cotidiano escolar. Por conseguinte, a avaliação deverá ser realizada no decorrer do processo de modo qualitativo através da observação dos avanços e dificuldades que serão apresentados e de modo quantitativo utilizando recursos como avaliação, testes e trabalhos escolares. A equipe deverá utilizar os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções. Essas informações deverão servir para revisões na grade curricular quando necessárias.

De acordo com a GIDE (2006), a escola precisará usar padrões de desempenho contidos na matriz curricular para avaliar a aprendizagem dos alunos, que poderão ter a responsabilidade de se auto-avaliarem. O documento prevê que os alunos com dificuldades de aprendizagem deverão receber auxílio, estímulo e apoio para atingirem o nível de aprendizado esperado.

Embora a GIDE tenha sido escrita em 2006 e em 2008, continua sem as devidas atualizações e muito menos atendendo ao que está prescrito em seu contexto.

1.10 A PROPOSTA DE GESTÃO PARTICIPATIVA

A gestão participativa e democrática adotada pela Escola Immanuel Kant, segundo a GIDE 2006, objetiva envolver toda a comunidade escolar com a finalidade de eleger e trabalhar as prioridades desse espaço educativo. A divulgação e a prestação de contas dos serviços e recursos financeiros utilizados deverão ser feitas através de boletins afixados no painel de gestão da escola, assim como, em reuniões de pais, conselho escolar, conselho de líderes, jornal e grêmio estudantil, junto à comunidade.

Aguiar (2008, p. 202) esclarece os determinantes da gestão participativa:

No âmbito dessas reformas, a gestão possui um valor estratégico. Com efeito, pode-se constatar nas orientações advindas do Ministério da Educação e de instâncias estaduais de educação básica que a gestão de postas e projetos pedagógicos, bem como os mecanismos administrativos, vêm sendo submetidos a essa lógica. Reina o imperativo da busca da eficiência, eficácia e produtividade, conceitos estes articulados à lógica da modernização (conservando-se) do estado e apregoados, particularmente, por aqueles que advogam pedagogias da “qualidade total”.

Para uma melhor interação entre a escola e a comunidade, deverão ser oferecidos aos pais dos alunos cursos, palestras e oficinas, além das reuniões periódicas com o grêmio estudantil e o conselho escolar, de acordo com a GIDE (2006). A proposta é envolver a comunidade nos debates e nas decisões sobre currículo, planejamento, metodologia e avaliação, e, numa ação conjunta da coordenação de gestão e do grêmio estudantil. Ainda nessa proposta, haverá disponibilidade da escola para a comunidade, em relação a se transformar em um polo de lazer e cultura nos feriados. Nessa mesma dimensão e na tentativa de resgatar o direito de decisões dos professores, núcleo gestor e técnicos, em temas que sejam específicos de seu conhecimento.

O documento em estudo prevê reuniões frequentes com o colegiado em que deverá ser enfatizado o respeito ao próximo, como forma de atingir as metas do regimento interno. Dessa forma, a comunidade tem espaço de participação efetiva na escola através do Conselho Escolar, reuniões de pais e mestres e nas reuniões

do colegiado. No tocante ao compromisso com a aprendizagem dos alunos, é indicado que a escola busque a inovação dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem.

Freire (1996) reafirma a utopia de buscar uma postura coletiva ao sugerir o estabelecimento da relação comunicativa entre o professor e o aluno, colocando este educando em posição de diálogo e não apenas na de receptor de informações. Ao propor a necessidade de superar a contradição entre o educador e o educando, o autor aponta para uma educação problematizadora, definida por ele como aquela que rompe com as posições verticais da educação bancária, realizada como prática da liberdade, visando à compreensão da relação entre o educador e os educandos, através do diálogo.

Aguiar (2008) recorre a Kuenzer (1999) para identificar as mediações que ocorrem no mundo do trabalho e as novas necessidades para as escolas de todos os níveis, recomendando uma formação mais rigorosa e mais sólida para os professores do Ensino Médio e Profissional. Tal formação teria os seguintes eixos:

- Contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- Institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não-escolares;
- Teórico-prático, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- Ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas segundo os princípios de solidariedade, da democracia e da justiça social;
- Investigativo, compreendido como o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de educação (KUENZER, 1999, p. 175).

A Escola Immanuel Kant busca o exercício da gestão participativa. De acordo com uma das funcionárias que me recebeu em uma das visitas de observações realizada em janeiro de 2009, o grupo gestor da escola está atualmente formado por uma equipe provisória de quatro pessoas. Tal situação deve-se ao fato de que eles foram exonerados dos seus cargos e aguardam a eleição e posse do futuro conselho gestor para entregar as suas atuais funções. Essa eleição estava prevista para o dia 17 de abril de 2009, e os eleitores seriam os pais de alunos, os professores, funcionários e alunos.

Outras tentativas de trabalho participativo advêm de iniciativas dos próprios docentes da escola. De acordo com informação dada por funcionários, a instituição investigada dispõe de equipes esportivas, incentivadas por professores da área, mas como a instituição está em recesso, as equipes se encontram desarticuladas, o que prejudicou as informações. Uma segunda atividade mobilizada por professores em conjunto com o grupo gestor é o Cursinho Pré-vestibular. No entanto, este cursinho foi desativado, pelo fato de que o corpo docente era composto de professores temporários, que não concluíram o semestre, porque os contratos terminavam geralmente antes do final do período letivo, dificultando a manutenção do curso; além disso, as greves impediram a sua continuidade.

1.11 ASPECTOS OPERACIONAIS

A escola tendo como parâmetro o que prescreve a Gide (2006), que firma algumas ações consideradas indispensáveis para o desempenho eficiente e eficaz das suas atividades, metas e objetivos escolares, estabelece no registro das suas intenções:

- Concentrar seus esforços nas disciplinas consideradas críticas, ou seja, as disciplinas em que os alunos apresentam baixo rendimento escolar; a escola busca fazer com que eles possam desenvolver suas capacidades de aprendizagem;

- Dinamizar e inovar a sua prática pedagógica, em que professores, diretor e equipe pedagógica trabalhem em conjunto para garantir a manutenção e melhoria das condições de ensino-aprendizagem e comprometimento com o desempenho educacional dos estudantes;
- Aperfeiçoar a participação e a integração da comunidade com os organismos colegiados é uma das estratégias da escola, em estudo, por acreditar que o envolvimento dos pais com a realidade da unidade escolar proporcionará melhor desempenho do aluno nas atividades escolares; figura também entre suas estratégias manter as condições físicas da escola e preservar o patrimônio material e cultural da escola, para que os alunos tenham consciência de sua participação na manutenção e conservação da infraestrutura escolar.

No entanto, tais propostas somente poderão ser viabilizadas se houver uma integração de objetivos que envolva interesses comuns de todos os componentes desse contexto, como fundamenta Libâneo (2006, p. 301):

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola, a organização e a gestão do trabalho escolar.

A organização escolar proposta por Libâneo (2006) auxilia na compreensão da pesquisa documental realizada, tendo como base a GIDE (2006), focalizando tanto o que foi registrado com vistas ações, metas e funções políticas realizadas pela instituição, como também algumas características observadas durante o percurso da investigação *in loco* na escola-campo, que se caracterizou como espaço no qual o estagiário constrói sua caminhada para a formação docente.

1.12 MODALIDADES DE ENSINO

A escola oferece como modalidades de ensino a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio, tendo os objetivos e metas definidos na proposta pedagógica, seguindo as orientações baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A instituição pretende, segundo a GIDE (2006), tornar-se escola referencial, pela qualidade e pelo compromisso e competência de seus profissionais na formação de seus educandos.

De acordo com os PCN's¹⁰,

O claro entendimento estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) do caráter do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, completando o aprendizado iniciado no ensino fundamental, foi um primeiro referencial sobre o qual se desenvolveu a presente proposta de área. Os objetivos educacionais do Ensino Médio, já sinalizados por subsídio produzido pela SEMTEC/MEC¹¹ e encaminhado para a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foram interpretados e detalhados por Resolução recente (1º/06/98).

Dessa forma, tais referências servem de base para a organização e o direcionamento das atividades desenvolvidas nas áreas específicas que deverão ser trabalhadas de forma interdisciplinar visando à formação cidadã de sentido universal e não apenas no nível de domínio de conteúdos.

Todo esse percurso sobre a escola-campo, seus fundamentos e organização teve a relevância de situar a pesquisa em seu contexto e movimento. É nesse quadro (e a partir desse fenômeno) que o Estágio e os estagiários foram percebidos e avaliados.

A avaliação, de acordo com Esteban (2003), remete a uma ação do docente sobre os alunos e, ao mesmo tempo, pode abrir espaço para as mudanças. Esta questão mostra que esse tipo de avaliação é marcado pela percepção dos que fazem a gestão e docência tendo, portanto, uma função iluminativa, que permitiu à esta pesquisa compreender melhor os objetivos, expectativas, filosofia de trabalho e

¹⁰ PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

¹¹ SEMTEC/MEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC

cultura institucional presentes no registro e no movimento captado pela percepção da pesquisadora.

Fica evidente que a GIDE, mesmo tendo o propósito de ser um documento que representa a escola, sua organização e funcionamento são muito mais uma manifestação do discurso oficial e das políticas públicas da educação. A crítica que se faz à GIDE é que esse documento está distante de representar o projeto político pedagógico da escola que, historicamente, teve o papel de expressar os anseios dos educadores. Arelado às verbas recebidas pela escola, este documento (GIDE) se apresenta com uma forma de afastar a possibilidade de o coletivo escolar pensar os seus reais problemas, programas, desejos e objetivos dentro da realidade específica em que está inserido. Há, nesse caso, uma falsa participação dos componentes da instituição.

Para que se considere a escola como um campo de formação docente, é preciso considerar também as situações educativas, ali ocorridas. Dessa forma, foi importante saber sobre o que acontecia no interior dessa instituição para compreender os delineamentos da formação que ali se processava. Desse ponto, anuncio o próximo capítulo sobre o Estágio e sua função dialógica entre os aspectos conceituais e a formação docente.

2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CONCEITOS REFLEXÕES E PONTOS RELEVANTES

*O espaço pedagógico é um texto
para ser constantemente
'lido', interpretado, 'escrito' e reescrito.
(Paulo Freire)*

Ante a questão central, que é saber a percepção e a avaliação da escola sobre o Estágio e os estagiários dos cursos de licenciatura em Biologia, apresento neste capítulo aspectos relevantes da trajetória de constituição e consolidação do Estágio Curricular Supervisionado, enquanto elemento integrante e imprescindível para a formação inicial de docentes no contexto da educação brasileira.

A revisitação possibilitou tecer reflexão sobre o espaço que ocupa o Estágio e as práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura e sua relação com a escola, como contexto de formação docente. Este enfoque apoiou-se no pressuposto de que a preparação dos futuros professores envolve questões de participação nas situações concretas da vida escolar, além do entendimento dos fundamentos que embasam a relação teoria e prática. Conhecer a natureza e a fundamentação do Estágio Curricular Supervisionado no cenário educacional brasileiro, bem como o seu lugar no elenco das atividades de formação, é importante para a compreensão da problemática em foco nesta investigação.

O exame da temática, amparada na revisão bibliográfica de produções acadêmico-científicas que analisam as ideias e as práticas pedagógicas, incluindo-se neste rol a formação de professores, levou-me a utilizar, para cumprir tal intento, as obras de Saviani (1996, 2009), Pimenta (1993, 2002, 2006), Romanelli (2006), Fusari (1987), Machado (1970), Pimenta e Lima (2004), entre outros, além dos documentos legais redigidos e publicados pelo MEC e CNE.

Esta caminhada, mediada pela Avaliação Curricular, auxilia na compreensão dos processos de ensinar e aprender a prática docente. Tomo como ponto de partida para esta reflexão a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961, momento em que emerge um novo olhar sobre os professores e a necessidade de se formar o educador. Recorro também às Leis nº. 5.692/71 e nº. 9.394/96, fio analítico que permitiu traçar os contornos da discussão acerca do Estágio Curricular Supervisionado na atualidade.

A importância do estabelecimento de diálogo entre os conceitos e os fatos que tiveram relevância na área de Estágio Supervisionado, no contexto prática docente, está situada na possibilidade de desvelar o significado dos aspectos que influenciaram e influenciam nos processos metodológicos relacionados a este componente curricular. É fundamental compreender a visão de mundo e de educação que perpassa as práticas desenvolvidas pelos formadores na sala de aula dos cursos de formação docente.

2.1 FORMALISMO DIDÁTICO NO ESTÁGIO CURRICULAR – MARCA DA LDB Nº. 4024/61

A inauguração de Brasília, em abril de 1960, constitui um dos marcos históricos da cena política e econômica do Brasil nesta década. O país, ainda sob a égide do projeto desenvolvimentista, vive momento conturbado, de fortes críticas aos desequilíbrios nas contas públicas e as altas taxas de inflação. A crise política interna – sucessão e renúncias – é agonizada pela Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética. É nesse contexto que ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61, que passa a vigorar em 1961, após tramitar no Congresso Nacional, por treze anos, antes de ser aprovada.

Portanto, deduz-se que esse texto nasceu velho, melhor dizendo, parte das ideias que estavam superadas, o que se evidencia na diversidade de sentimentos que despertou em educadores do período, ou seja: para Anísio Teixeira, *uma meia vitória, mas vitória*; para Carlos Lacerda, *a Lei a que podemos chegar*, e, uma

derrota popular, pelos participantes da Campanha em Defesa da Escola Pública¹². Todos eles reconheciam que muito do que a sociedade da época reclamava não fora incorporado a este dispositivo.

Esta primeira LDB foi resultado de compromissos e concessões mútuas entre os dois grupos políticos ideológicos que buscavam controlar o sistema educacional brasileiro. De um lado, os defensores da rede de ensino particular que, em geral, eram vinculados à igreja católica; de outro lado, estavam os defensores da escola pública, sendo a maioria seguidora da Escola Nova.

Foram determinantes na elaboração da Lei de 1961 a *tendência tecnicista como referencial para organização escolar brasileira* (WILD, 2009, p. 05), a qual passou a enfatizar o máximo de resultados demonstrados por dados quantitativos, meios e técnicas educacionais, e conseqüentemente adaptando o ensino à formação de profissionais que pudessem atender às demandas da nascente e crescente produção industrial nacional.

Esta LDB não trouxe contribuições significativas para a formação voltada ao magistério. O que predominou foi o formalismo didático, por meio de planos de ensino elaborados segundo normas pré-estabelecidas, visando à consecução de objetivos em curto prazo, enquanto a prática pedagógica era vista como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem (VEIGA, 1994).

As medidas, acima elencadas, são justificadas pelo fato de a formação em nível superior de profissionais da educação (professores e pedagogos) manter-se similar à estrutura implantada em 1939, que seguia o esquema de formação conhecido como três mais um, e organizado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, proposto por Francisco Campos, apresentando como base organizacional o *curso de didática, com duração de um ano* (SAVIANI, 2009, p. 32), que se seguia ao bacharelado que durava três anos.

Todavia, Pimenta (2005, p. 27) lembra que a LDB nº. 4.024/61 acrescentou às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a possibilidade *de formar professores*

¹² A respeito do embate de forças na promulgação desta LDB confira SAVIANI, D. *O Congresso Nacional e a Lei n.º 4.024/61: a estratégia da 'conciliação' na 'democracia restrita'*. In: *Política e Educação no Brasil*. 1996.

para as Escolas Normais. Isso revela a progressiva desvinculação entre o ensino normal e o exercício da profissão de professor primário, fato que será concretizado em fins dos anos 1990, quando a LDB 9394/96 exige o curso superior para a docência em qualquer nível de ensino.

A possibilidade de formar professores em nível superior para atuar junto às escolas normais esclarece, também, a possibilidade de repensar a prática docente e deixar de exercê-la *como imitação de modelos teóricos existentes* (PIMENTA 2005, p. 29), pois se começa a questionar a reprodução desses modelos e a valorizar a profissionalização para exercer a docência e a certificação legal para o exercício profissional do magistério.

Em meio à tensão da Guerra Fria, é eleito, em 1960, para presidente do Brasil, Jânio Quadros (PTB) e, para vice-presidente, João Goulart (PSD), este associado aos setores de esquerda, após uma campanha que prometia varrer a corrupção da política nacional, mas que, na verdade, não passou de uma gestão conturbada e contraditória. Durante oito meses de mandato, que culminou com a renúncia de Jânio Quadros e um meio golpe que implanta o parlamentarismo na gestão de João Goulart, apesar das restrições de ação, são propostas as reformas de base¹³ e a melhoria da qualidade de vida para a população brasileira. As intenções de Jango não foram bem aceitas pelos setores conservadores do país e, em 31 de março de 1964, aconteceu a deposição do presidente e a implantação da ditadura militar.

Após o golpe militar, [...] todo o ensino no país foi reorientado. A nova situação exigia adequações que implicavam mudanças na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la

¹³ As reformas de base - Reforma educacional: visava combater o analfabetismo com a multiplicação nacional das pioneiras experiências do Método Paulo Freire. O governo também se propunha a realizar uma reforma universitária e proibiu o funcionamento de escolas particulares. Foi imposto que 15% da renda produzida no Brasil seria direcionada à educação. Reforma tributária: controle da remessa de lucros das empresas multinacionais para o exterior; o lucro deveria ser reinvestido no Brasil. O imposto de renda seria proporcional ao lucro pessoal. Reforma eleitoral: extensão do direito de voto aos analfabetos e aos militares de baixa patente. Reforma agrária: terras com mais de 600 hectares seriam desapropriadas e redistribuídas à população pelo governo. Neste momento, a população agrária era maior do que a urbana. Reforma urbana: foi estipulado que as pessoas que tivessem mais de uma casa poderiam ficar com apenas uma; as demais seriam doadas ao Estado ou vendidas a preço baixo.

totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação.

O ajuste foi feito pela Lei nº 5540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei nº 5692/71, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. Com isso os dispositivos da LDB (Lei nº4024/61) correspondentes às bases da educação (ensino primário, médio e superior) foram revogados e substituídos pelas duas novas leis, permanecendo em vigor os primeiros títulos (Dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino) que enunciavam as diretrizes da educação nacional (SAVIANI, 2009, p. 34-35).

A Lei 5540/68 revela-se como a síntese de *duas demandas contraditórias: as dos estudantes e professores e aquela dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar* (SAVIANI, 2009, p. 35). Tanto que a Lei contempla autonomia universitária e a indissociabilidade entre o ensino e pesquisa, mas também institui o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais e de curta duração, além da organização fundacional nas instituições de ensino superior.

De acordo com Romanelli (2006), a política educacional adotada após 1964 evolui de forma diferente das duas fases anteriores, procurando atender às exigências quantitativas da demanda social; as ações governamentais acabam sendo ineficientes, por conta da política econômica de contenção de despesas, e dos acordos MEC - USAID¹⁴ que orientaram os programas do Ministério da Educação e determinaram as linhas gerais da reforma universitária em 1966.

Quanto ao Estágio, nesse período, encontramos experiências ligadas ao cotidiano escolar, às experiências profissionais de observação, à participação e à regência, com vistas ao processo de aprender a ensinar. Para Pimenta (1993, p. 30), nesse período, o Estágio estava

vinculado, à prática, e esta à experiência de maneira imprecisa, às disciplinas Didática, Metodologias e Prática de Ensino, e para sua

¹⁴ É a fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Acordos produzidos nos anos 1960, visando estabelecer convênios de assistência e cooperação financeira à educação.

realização todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.

Pimenta (1993) lembra que a prática pedagógica tinha, nessa época, forte marca da reprodução de modelos e padrões de aplicação na sala de aula. A questão da docência como profissão ainda não está configurada nos currículos de formação. Essa marca se aprofunda na década subsequente, conforme detalhado no próximo tópico.

2.2 ESTÁGIO, SINÔNIMO DE PRÁTICA DE ENSINO – A LDB Nº 5.692/71

Por conta da relação entre a política governamental e os organismos internacionais, especialmente USAID e os acordos provenientes desta relação, a educação figura no bojo do projeto nacional, é interligada ao desenvolvimento econômico e preconiza acordos para a educação brasileira.

Em consequência da adoção dessas orientações na área educacional e da ampla divulgação da pedagogia tecnicista no país, o professor era visto como executor de políticas concebidas, planejadas e controladas por especialistas, não necessitando, portanto, de refletir criticamente sobre seu trabalho (FUSARI, 1987, p. 174). Nesse caso, a neutralidade científica se constitui como fundamento de produtividade e competência. São destacados, como metodologias, o microensino, o ensino modular, o telensino, entre outras modalidades, com reforço na supervisão e nas técnicas de ensino.

A Lei nº 5692, de 11/08/1971, ao justificar a tentativa de universalização compulsória da profissionalização no ensino de segundo grau, trouxe à baila o slogan “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” com o qual se procurava criticar o dualismo anterior sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para o ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício de funções subalternas.

[...] Essa mesma Lei nº 5692 introduziu a distinção entre terminalidade ideal ou legal, que corresponde à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e terminalidade real, a qual implicava a

antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, mesmo aquele que não chegasse ao segundo grau ou não completassem o primeiro grau, saíssem da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho (SAVIANI, 2009, p. 35-36).

Isso, na prática, significou para as regiões menos desenvolvidas economicamente a não-oferta da escolarização completa de primeiro e segundo graus. Em geral, essas regiões ofertam apenas os quatro anos do curso primário. Para o magistério, implicou a formação/atuação dos chamados professores leigos e de mais outro mecanismo de diferenciação e tratamento desigual no que se refere ao acesso à educação.

Nesse contexto, o professor é um mediador entre a técnica e o aluno, controlando e avaliando seu desempenho. A educação se restringe à sala de aula, distanciando-se dos problemas da sociedade e da comunidade.

De acordo com Parecer do MEC nº 3.49/72, o Estágio Supervisionado fica ligado à disciplina de Didática e identificado como Prática de Ensino:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente — discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (PARECER 349/72).

É possível verificar neste parecer a tentativa de aplicação da teoria ensinada nas atividades práticas do magistério. Ao requerer o respeito ao *lastro teórico* trazido pela metodologia, mostra-nos que, na década de 1970, o Estágio foi trabalhado pelos professores dentro da perspectiva que destaca o cumprimento às atribuições que lhes são confiadas, de acordo com a percepção/orientação tecnicista, conforme atestam os estudos de Machado (1970, p. 15):

Determinado período de trabalhos práticos supervisionados, fora da sala de aula, que objetivem: a) dar mais segurança ao jovem no início de suas atividades profissionais, fazendo-o executar tarefas de preferência relacionadas com o currículo de seu curso; b) modificar ou aperfeiçoar a atitude do estudante diante das atribuições que lhe forem dadas, por mais

simples que sejam, mostrando-lhe sua importância dentro do contexto administrativo em que se encontre.

Outro traço característico dos Estágios, nesse momento histórico, encontra-se na ênfase da utilização de recursos técnicos, audiovisuais, elaboração de planos de ensino e modelos de avaliação. Nos cursos de Didática e Metodologia, ensinava-se os alunos a produzirem recursos didáticos, que eram regidos por normas e regras, tais como: cartaz de pregas, flanelógrafos, pantógrafos, cineminhas, caixas de aprendizagem (no estilo Skinneriano das “máquinas de aprender”) e outros recursos, que deveriam ser criados no tempo do Estágio. Estes eram devidamente avaliados, com longos instrumentais e roteiros técnicos pelo professor supervisor de Estágio (CUNHA, 2003).

A Lei nº 5.692/71, marcada pelo propósito profissionalizante, trouxe polêmica no campo da educação e da formação de professores ao transformar o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), definindo-o como “mais um curso” entre outros. Pimenta (2006) explica que essa legislação ocasionou muitos estragos na formação de professores. Contrapondo-se a essa perspectiva, a autora adverte sobre a necessidade de o professor receber uma formação-ação que lhe permita sólidos conhecimentos teóricos, a competência em seu trabalho, além de intervir na realidade.

O avanço da pós-graduação e o desenvolvimento de estudos e pesquisas trouxeram a reflexão de que a escola poderia ser analisada na perspectiva dialética, ou seja, ao mesmo tempo em que reproduz as condições de dominação, também promove a superação e a emancipação do homem (LIMA, 1995). Entre os anos 1970 e 1980, é possível observar que as pesquisas pedagógicas se detinham mais a investigar o papel e as contribuições da prática de ensino na formação docente, tanto nos cursos de licenciatura como nos cursos de magistério. Por outro lado, no início dos anos 1990, as pesquisas passam a abordar também o uso de outros elementos da prática pedagógica e da pesquisa. Esses estudos apontam que as pesquisas nos campos disciplinares mostram críticas aos estágios tradicionais realizados no final do curso e sem conexão com as demais disciplinas (PIMENTA e LIMA, 2004).

Nesse contexto foi se impondo a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional. A oportunidade surgiu com a instalação de um governo civil (a Nova República) e a elaboração da nova constituição federal (SAVIANI 2009, p. 36).

A abertura política brasileira, acontecida na década de 1980 do século passado, repercutiu no setor educacional que passou a receber críticas ao modelo de escola e sociedade vigentes. Situada no regime capitalista, em que as instituições de ensino constituem parte do aparelho ideológico do Estado e concorrem para legitimação e perpetuação do *status quo*, a tendência pedagógica predominante na universidade, nessa época, foi marcada pelas ideias crítico-reprodutivistas e pela literatura pedagógica caracterizada pela denúncia.

A nova constituição promulgada em 5/10/1988, consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Da comunidade educacional surgiu, também, o projeto de uma nova LDB que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, cuja característica mais marcante foi o empenho em libertar a política educacional da política miúda permitindo ultrapassar as descontinuidades que as têm marcado em nossa história. Entretanto, a interferência do governo impediu que esse projeto fosse a diante. Em seu lugar foi aprovado a proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental, que deu origem à nova LDB (Lei n °9394) promulgada em 20/12/1996 (SAVIANI 2009 PÁG. 36)

Esta lei propunha remediar os reflexos do desmonte provocado pela Lei nº 5.692/71, a partir da exigências da qualificação e a preparação dos profissionais sintonizados com as novas tecnologias e formados em nível superior (faculdades, universidades e institutos superiores de educação), o que contribuiu para acentuar o declínio da formação docente no Curso Normal em nível médio. Justificou-se a exigência do curso de Pedagogia para professores das séries iniciais, como sendo um elemento para superar o esgotamento do modelo praticado anteriormente. O professor formado agora pelas universidades, e não mais no Curso Normal, deveria dominar as competências do ser, do fazer e do saber fazendo. Nas Universidades, os professores de Estágio Supervisionado buscaram fazer a integração com a comunidade, procurando utilizar os princípios dialógicos de Paulo Freire. Estágio não

é apenas a hora da prática, pode ser também uma intervenção realizada junto a uma instituição da comunidade, na qual o aluno permanece, por um período, conforme as especificidade de cada curso, executando atividades educativas, visando à sua formação “como indivíduo” ou “como profissional” (LIMA, 1995).

Como tais constatações repercutem sobre a formação docente na LDB nº 9.394/96, bem como sobre o estágio curricular supervisionado? Esta questão está no centro das considerações da próximo item.

2.3 ESTÁGIO COMO ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA – HORIZONTE DA LEI Nº 9.394/96

As mudanças políticas ocorridas a partir 1990 refletiram sobre a formação de professores nos âmbitos nacional e internacional, visando responder às transformações econômicas, culturais, sociais e políticas em que a comunicação e a informação têm um papel de destaque.

Seguindo os pressupostos estabelecidos em âmbito mundial, o Brasil, em 1996, aprova nova lei normatizadora da educação nacional, a lei nº 9394/96, que estabelece, entre outras questões, a exigência de certificação de nível superior para todos os docentes em atuação na educação básica, ou seja, possuir curso de licenciatura plena, num prazo de dez anos contados da publicação da lei. Além de não recomendar a contratação de novos professores que não sejam portadores de diploma de curso de licenciatura plena.

A nova lei, embora tenha conseguido se consolidar como legislação “normatizadora da educação” em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país. [...] Não podemos fugir a constatação que a política educacional brasileira continuou marcada pelo dualismo antes referido. A persistência deste dualismo pode ser notada na política educacional resultante [...] na reforma do ensino médio, se separa o ensino técnico do ensino médio de caráter geral e quando se advoga no ensino superior os centros de excelência destinados a ministrar às elites um ensino de qualidade articulado com a pesquisa, em contraste com as instituições que ofereceriam ensino sem pesquisa (SAVIANI 2009, p. 37).

Outro aspecto a ser questionado, nesta lei, é a possibilidade de formação de professores em cursos de curta duração nas escolas normais superiores¹⁵, as quais enfatizariam muito mais o aspecto prático-técnico da formação docente em detrimento de uma fundamentação teórica consistente e reflexiva, que oportunizaria uma prática docente mais densa e comprometida.

Ainda nesse período, o conceito de professor reflexivo foi amplamente divulgado nos meios educacionais, mas especificamente nos cursos de formação docente e incentivando a formação continuada, conforme preconizam os artigos 63 e 67 da LDB 9394/96. Segundo Pimenta (2002), a análise das contradições presentes na apropriação histórica e concreta desse conceito dá subsídios para a proposta de superar a identidade dos professores reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos. A referida autora estabelece uma sequência teórica para o entendimento histórico e conceitual da prática de ensino:

- A prática como aquisição de experiência;
- Dissociação entre o que é ensinado nos Cursos de formação e a escola campo;
- A prática como instrumentalização e desenvolvimento de habilidades- sofisticação da técnica e o distanciamento da realidade;
- O Estágio e a precariedade evidenciada pelos estudos e pesquisas;
- A necessidade de clareza quanto ao conceito de prática (de prática? qual prática?); e
- Novo entendimento de prática: teoria e prática são indissociáveis na prática social.

Pimenta (2006) define o Estágio como atividade teórica que proporciona ao aluno aproximação com a realidade na qual irá atuar. Aproximação essa que deverá prepará-lo para atuar na sua prática docente como sujeito crítico, reflexivo e transformador da realidade. Para a autora, o estágio faz parte do currículo dos cursos de formação de professores e é composto de atividades que os alunos deverão realizar em seu futuro campo de trabalho, durante o curso de formação.

¹⁵ Sobre a formação de profissionais da educação ver os artigos 61 a 65 da Lei n °9394/96.

2.4 ESTÁGIO NO CONTEXTO ATUAL

As reformas políticas que atingiram a educação brasileira a partir de 1990 foram implementadas através de um conjunto de medidas definidas pelos organismos de cooperação internacional. De acordo com Vieira e Albuquerque (2001), a agenda prioritária para a educação ficou registrada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (5-9/3/1990). As medidas chegaram à vida das escolas e dos professores brasileiros buscando alterar suas práticas e os rumos de sua formação.

A Resolução CNE nº. 1/2002, que regulamenta as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena, determina, em seu artigo 7º,

que a prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo,[...] antecipando, em função da sua natureza situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência.

A referida resolução regulamenta a prática pedagógica nos cursos de formação de professores, recomendando que ela deva permear todo o período de formação docente. O Estágio tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, contextualizada e transversalizada às demais áreas curriculares e associando teoria e prática.

Outro documento regulador da dimensão prática dos cursos de formação é a Resolução CNE N° 2/2002, que normatiza a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior, determinando:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O número de aulas designado para o Estágio e a Prática de Ensino tem sido desafio para professores e gestores na área do magistério. Desafio este que evoca questionamentos do tipo: Quem é o professor que conduz as atividades práticas da formação docente junto ao estagiário? Qual a sua visão de mundo, de educação e de formação de professores? Em qual destas décadas foi formado? Que influências recebeu em sua formação para o magistério? O que marca a diferença de um professor que ministra disciplinas “mais teóricas” daqueles que trabalham com as “disciplinas mais práticas” do currículo dos cursos? Os questionamentos feitos diante do percurso realizado levam a pensar no profissional que assume o Estágio como mais que docente, por permitir ao estagiário realizar tecnicamente suas observações em sua sala de aula e que redija seus relatórios.

A obrigatoriedade do Estágio, no tocante à relação teoria e prática, promove a ida dos estagiários às escolas, nas quais procuram os professores regentes das disciplinas específicas para que possam observar o seu trabalho cotidiano de sala de aula e fazer suas intervenções. Essa é uma relação difícil, pois necessita de diálogo, comunicação, cooperação e trabalho conjunto, para que o professor regente não se sinta vigiado, atuando também como formador nesse processo. De acordo com Pimenta e Lima (2004), o Estágio como pesquisa poderá constituir-se alternativa de trabalho que tenha a prática como ponto de partida e de chegada.

No Estado do Ceará, como em outras unidades da federação, a partir dos meados de 1990, o Estágio Supervisionado adotou propostas especiais de formação em nível de licenciatura para professores da rede pública de ensino. Com a denominação de Ação docente supervisionada, esta atendia a características que indicavam uma postura voltada ao professor a respeito da sua própria prática. Sobre essa questão, Leitinho e Holanda (2004) asseveram que esse tipo de experiência é

capaz de criar um espaço de relação entre formadores e formandos, na perspectiva de tornar exitosa a aprendizagem ali desenvolvida.

2.5 ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE ESTÁGIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA: OS TRABALHOS DO ENDIPE

Nesta etapa de minha dissertação, faço um estudo reflexivo sobre os conceitos de Estágio Curricular resgatados nas produções publicadas no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE¹⁶, realizado na cidade de Porto Alegre-RS, em 2008.

O objetivo é compreender o Estágio Curricular como campo de conhecimento para a aprendizagem da profissão de professor e trazer para a reflexão os principais conceitos de Estágio Supervisionado presentes nos trabalhos publicados pelos pesquisadores dessa temática educacional.

O processo de conhecimento é a essência do trabalho humano e da compreensão do mundo em busca de transformação. Com a publicação dos trabalhos, os professores demonstram seu interesse de melhor compreensão do seu ofício e da busca de produção de conhecimento.

[...] conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos (MATURANA e VARELA, 2001, p. 29).

Nessa atitude está o compromisso dos professores formadores com a preocupação dos futuros profissionais, bem como a construção de novas aprendizagens. Assim, o Estágio Supervisionado possibilita o desenvolvimento amplo e dinâmico à formação docente, favorecendo a superação da realização de atividades que propõem desafios, promovendo a busca, a descoberta e a construção

¹⁶ O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE - trata-se de uma reunião de profissionais da educação e pesquisadores da área, que se realiza a cada dois anos em diferentes estados do país.

do conhecimento. É uma etapa para o desenvolvimento do indivíduo, pois é no Estágio que o futuro professor começa a compreender e a interagir, habilitando-se para articular todas as informações adquiridas ao longo de sua formação acadêmica.

Na análise das publicações dos professores e pesquisadores do ENDIPE, emergiram diferentes enfoques sobre o Estágio Supervisionado/Prática Pedagógica, dentre os quais identificamos os seguintes posicionamentos:

- O Estágio - prática pedagógica inserida na prática social;
- O Estágio - teoria que ressignifica a prática;
- O Estágio – síntese da formação acadêmica;
- O Estágio como eixo do Projeto Político Pedagógico do curso;
- O Estágio - objeto de investigação e reflexão e construção e articulação de saberes e conhecimentos;
- O Estágio – espaço/tempo de aprendizagem;
- O Estágio - O Estágio - experiências pedagógicas;
- O Estágio - possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão, tutoria e monitoria.

2.5.1 O ESTÁGIO - PRÁTICA PEDAGÓGICA INSERIDA NA PRÁTICA SOCIAL

O Estágio¹⁷ é apresentado atualmente como possibilidade de análise da realidade, dando a entender que este componente curricular atua como forma de articulação e intervenção social. Nessa vertente, Araújo (2008, p. 02) mostra que é preciso:

Entender o Estágio Supervisionado como base teórica para a formação docente ultrapassa a visão de que ele se constitui em simples aplicação de saberes adquiridos durante o curso, para ser compreendido como um instrumento de intervenção e inserção do aluno na realidade, oportunizando entendê-la quanto às relações sociais que permeiam a escola como também quanto ao sentido que dimensiona sua amplitude social, contribuindo para a superação da dicotomia teoria-prática.

¹⁷ Para ampliar o conceito de Estágio Curricular Supervisionado, procedi à análise de alguns trabalhos registrados em textos publicados no CD 1 – Anais, do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), realizado de 27 a 30 de abril de 2008, na cidade de Porto Alegre/RS.

A busca da superação dessa dicotomia considera a organização do Estágio e seu projeto de atividades para que o contexto complexo, dinâmico e conflituoso da educação seja entendido. Sem uma intencionalidade definida, a efetivação do papel teórico/prático do Estágio não se cumpre.

2.5.2 O ESTÁGIO - TEORIA QUE RESSIGNIFICA A PRÁTICA

A relação teoria e prática aparece também na preocupação com o cotidiano da escola, na grande maioria dos trabalhos do ENDIPE (2008), como uma constante entre aqueles pensadores que buscam o entendimento da formação do futuro docente, e que atuam nas escolas de educação básica. O Estágio é um componente curricular que desempenha um importante papel na formação do professor, uma vez que se realiza tanto nos espaços da universidade, como no dia-a-dia da escola, da sala de aula, oportunizando a vivência teórico-prática.

A necessidade de ser desenvolvida a reflexão crítica junto ao processo de realização do Estágio nas suas atividades de confronto com a realidade ressalta a função do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, como integrantes do tripé que sustenta a Universidade.

2.5.3 O ESTÁGIO - SÍNTESE DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS

Teixeira (2008), em suas considerações sobre a abrangência do Estágio, afirma que

O estágio vai além de uma encenação, de uma situação de mera avaliação no processo de formação, mas possibilita aos estudantes/estagiários a realização de um estágio teórico-prático, crítico reflexivo sobre a docência respaldada pelo referencial teórico e no conhecimento de uma realidade de atuação articulado entre ensino, pesquisa e extensão (TEIXEIRA, 2008, p. 04).

Nessa direção, Rossi, Stumpf e Vergamini (2008) entendem o Estágio ligado ao contexto escolar, de forma que seja preservado o compromisso da articulação entre a teoria e a prática. Essa articulação pode, ainda de acordo com

Menezes (2008), contribuir para a formação de educadores críticos, reflexivos e comprometidos com a educação.

5.2.4 O ESTÁGIO COMO EIXO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO

A articulação com o Projeto Pedagógico do curso e o lugar do Estágio no processo formativo é assim entendida por Lima (2008, p. 02), ao afirmar:

Gostamos de imaginar o Estágio/Prática Pedagógica como uma árvore, cujas raízes representam a fundamentação teórica, que sustenta e alimenta o projeto de articulação com a prática dos formadores e formandos, constituindo as bases do Estágio, como parte do projeto político pedagógico do curso [...].

Essa perspectiva articula formadores e formandos em torno da intencionalidade de formação, em que a teoria e a prática caminham juntas em busca da superação, entendendo que o progresso na formação do professor está diretamente relacionado ao aspecto amplo e dinâmico oportunizado pelo Estágio.

Rossato (2008) compreende que o Estágio não se constitui somente como atividade prática, mas também como atividade teórica capaz de dialogar com a realidade escolar, com o que concorda Locatelli (2008, p. 09), ao sustentar:

O Estágio Supervisionado não pode ser pensado como momento pontual do currículo de formação para dar conta de desenvolvermos relações teóricas - práticas e nem de produção de saberes, dialogados na parceria interinstitucional, pois assim sendo, as demais disciplinas das que compõem o processo de formação deixariam de cumprir seu papel na formação dos seus alunos, com vistas às análises e reflexões críticas daquilo que vem sendo praticado na realidade educacional.

Fica evidente, portanto, a relevância de uma composição formativa dialogada, em que o Estágio Supervisionado configura-se como instrumento essencial no processo da formação docente, no qual se estabelece uma relação teoria/prática que remete à atitude crítico-reflexiva das ações educacionais.

2.5.5 O ESTÁGIO - OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO E DE CONSTRUÇÃO E ARTICULAÇÃO DE SABERES E CONHECIMENTOS

As atividades provocativas, refletidas criticamente, monitoradas e motivadas pelos profissionais formadores e professores regentes – no período do Estágio – favorecem ao estagiário a descoberta e construção de novos conhecimentos que irão acompanhá-lo em toda a sua trajetória, como profissional da área da educação, ressignificando seu percurso através de atividades significativas.

Tais reflexões são condizentes com o pensamento de Santos (2008, p. 07), ao declarar ser o Estágio

Uma das ferramentas em que o aluno tem a oportunidade para desenvolver suas potencialidades, preparando-se e despertando-se para o ensino prático, convivendo com o seu futuro público alvo e transpondo as barreiras de insegurança. O Estágio Supervisionado deve possibilitar o desenvolvimento amplo e dinâmico à formação docente, favorecendo a realização das atividades desafiadoras, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento. É uma etapa para o desenvolvimento posterior do indivíduo, pois é nele que o aluno, futuro professor, começa a compreender e interagir, sabendo articular todas as informações adquiridas ao longo de sua formação acadêmica.

Por outro lado, é importante salientar que, para que o colhido e apreendido na fase do Estágio Supervisionado pelo estagiário no seu futuro campo de atuação faça uma base para formação, é imprescindível que essa atividade seja bem articulada na sua intencionalidade, sem o que não terão sido alcançados os objetivos da sua formação docente. A práxis, no seu cotidiano, nas experiências vividas na sala de aula com os alunos e a realidade escolar, leva o estagiário a construir e refletir sua futura profissão.

2.5.6 O ESTÁGIO – ESPAÇO/TEMPO DE APRENDIZAGEM

Outra categoria estudada pelos pesquisadores no Estágio Supervisionado foi o espaço, ou seja, o local em que ocorrem a reflexão teórico/prática e a construção dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação profissional docente. Dessa forma, observamos o questionamento levantado por uma

pesquisadora quanto à dimensão avaliativa, assim expresso: “o Estágio Curricular tem sido tratado como um momento destinado à verificação do quanto o futuro professor aprendeu sobre os conhecimentos indispensáveis à sua ação docente” (SILVA, 2008, p. 04).

A defesa do espaço da pesquisa por ocasião do Estágio - como oportunidade para a produção de conhecimentos – é evidenciada na afirmação “Os Estágios são vistos como espaços de pesquisa e produção de conhecimento sobre a cidade, a escola e os sujeitos que nela atuam”, feita por Ancassuerd (2008, p.06).

Alguns pesquisadores relacionaram o Estágio Supervisionado como espaço importante para o processo formativo do professor:

Estágio Supervisionado é o espaço destinado às reflexões teórico-práticas e a (ré) construção de conhecimentos, capaz de contribuir na formação de profissionais críticos, reflexivos e comprometidos com a qualidade da educação (MENEZES, 2008, p. 02).

Entendemos que o Estágio Supervisionado como elemento da Prática de Ensino configura-se como um espaço/tempo extremamente importante do processo formativo pelo menos por duas razões. Primeiramente por ser um espaço fomentador do processo reflexivo sobre e na docência... Como também pelo potencial avaliativo que carrega em si, na medida em que se configura como um espaço revelador das possibilidades e limitações do processo formativo (POWACZUK; TOMAZZETTI; LIBERALESSO; CANCIAN, 2008, p. 07).

Utilizando-se dos Estágios Curriculares como campo de pesquisa e fonte de análise e crítica dos processos sociais e escolares, cria-se um movimento contínuo do agir e refletir sobre a prática, além de se incorporar algo novo, com a construção de um saber fazer derivado da apropriação do conhecimento (CASTRO, 2008, p. 05).

A pesquisa ligada ao Estágio mostra a possibilidade da reflexão e da construção do conhecimento como aspectos primordiais da formação docente, fundamentada nas ideias defendidas por PIMENTA (1994, p. 121), ao conceber o Estágio e a Prática Pedagógica como *atividade instrumentalizadora da práxis*. Dessa forma, a autora concebe o professor como *sujeito do conhecimento e agente de transformação na escola e na sociedade* (LIMA, 2001, p. 14), e, por isso mesmo, tendo no bojo do seu trabalho a capacidade de refletir sobre sua ação, seu contexto de sala de aula e sobre o mundo em que vive.

2.5.7 O ESTÁGIO COMO OPORTUNIDADE DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A primeira observação é que a pesquisa coloca o estagiário em contato com a realidade e, assim, analisar a distância entre as de situações concretas do fenômeno educacional e os estudos já realizados. Tudo isso é feito na passagem dos estagiários pelo espaço da escola recebedora.

O Estágio Supervisionado configura-se como um espaço de inserção das professoras em formação, no qual a concretude das demandas da prática social da educação, não raro, coloca em xeque a formação dessas profissionais (POWACZUK; TOMAZZETTI; LIBERALESSO; CANCIAN, 2008, p. 02).

O momento de desenvolvimento do Estágio Curricular é quando finalmente o licenciando pode sentir-se como docente, como professor, pois terá sob a sua responsabilidade a regência de uma turma de alunos, o preenchimento de diários de classe, a elaboração de avaliações, a presença em reuniões pedagógicas e em conselhos de classe (DUTRA, 2008, p. 11).

[...] a concepção de Estágio construída por este grupo é: “Momento da formação em que o licenciando, inserido em diferentes dimensões da atuação profissional, integra saberes da teoria e da prática, fortalece a construção da identidade docente e assume posturas específicas da profissão, sob a supervisão da universidade e acompanhamento da unidade concedente” (ROSSI, 2008, p. 05).

O Estágio Curricular mostrado como as diferentes experiências pedagógicas fica evidenciado nos registros apresentados pelos pesquisadores, indicando que a profissão docente tem especificidades várias, que devem ser aprendidas. O Estágio Supervisionado é este importante momento de aproximação com a realidade da futura profissão docente. É ainda a possibilidade de inserção e atuação na atividade docente, propiciando a oportunidade de vivenciarem a profissão.

2.5.8 O ESTÁGIO COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO, TUTORIA E MONITORIA.

O Estágio é também visto como reflexão sobre as posturas próprias da docência e da natureza educativa, na relação educador/educando. Desse modo, PINTO (2008, p. 09) assegura que “[...] o Estágio é uma etapa na qual teremos de nos defrontar com o exercício da profissão - futura para alguns - sendo, portanto, reconhecido como o lócus da prática”.

[...] o Estágio Supervisionado deve ser considerado como espaço que propicia aos futuros docentes a compreensão das práticas institucionais e ações profissionais, ao estimular a investigação, a análise, a reflexão e a crítica de novas formas de educar, possibilitando o ingresso na profissão, bem como contribuindo para o desenvolvimento profissional docente (ARAÚJO, 2008, p. 03).

[...] do Estágio Curricular é propiciar ao licenciando o contato com a realidade de seu campo profissional mediante diferentes aproximações que visem, desde o início do curso, à inserção do futuro professor na realidade profissional docente e ao desenvolvimento da capacidade de tomar essa realidade como objeto de investigação e reflexão (PASSOS, 2008, p. 09).

As atividades práticas observadas no contato com a realidade, no decorrer do curso de licenciatura, remetem-nos ao entendimento de que o “Estágio durante a formação inicial se mostra como um espaço de possibilidades para a formação desse futuro professor”, conforme afirma Silveira (2008, p. 1).

Nas alusões ao Estágio como oportunidade de formação, é destacado como um momento importante de aprendizagem, preparação e conhecimento para a construção da sólida formação profissional docente do estagiário, ou seja, um importante lugar da prática, no currículo de formação. A experiência prática, fundamentada no referencial teórico e na pesquisa, permite ao estagiário analisar, vivenciar e exercitar sua formação profissional.

2.5.9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO

Sintetizando as considerações e estudos sobre o Estágio, vêm as indagações: Que Estágio é esse? Qual o papel da escola na configuração do Estágio?

É importante ressaltar que os conceitos acima expostos nos trabalhos do ENDIPE também apontam para uma direção: a questão dos currículos dos cursos de formação de professores, que é apresentada por SILVA (2003), ao atestar que “o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade”.

Atualmente, o utilitarismo tem acirrado - e muito - a separação entre os usuários do conhecimento e os princípios humanistas, fazendo com que as pessoas busquem formas de saberes e conhecimentos mais voltados para as questões técnicas e que atendam aos reclames do mercado. Tendo a construção do currículo como norteador das ações pedagógicas e políticas adotadas, faz-se necessário que se privilegie a interação do conhecimento voltado para a construção da *identidade e as experiências* do sujeito em processo de formação.

MOREIRA (2008) afirma que a prática docente, tendo as instituições de ensino como campo de ação crítico-cultural, recebe uma formação acadêmica regulada, com o foco no conceito de qualidade. Ao mesmo tempo, sua repercussão do currículo pode ir além de seus referenciais acadêmicos, pois é preciso considerar os referenciais socioculturais, e a leitura e compreensão do mundo que o precedem. Por conseguinte, recomenda que é preciso considerar as categorias sociais, culturais, políticas e econômicas como categorias essenciais para a compreensão dos processos de escolarização com vistas à emancipação. Lembra ainda que a visão da escola, como espaço de crítica cultural, solicita um profissional/intelectual capaz de organizá-la. Essa organização é aprendida a partir da sua formação. Para isso, contudo, há que se transformar a formação docente também em um espaço de crítica, no qual se viabilizem o esforço e o tempo necessários para desenvolver o humanismo que promova a interioridade antecedente à leitura do mundo (MOREIRA, 2008, p. 104 e 108).

Portanto, o Estágio se configura como ferramenta de formação essencial e eficaz, que ultrapassa os limites da aplicação espontânea dos saberes percebidos

no currículo formativo, dado possibilitar ao estagiário a reflexão na ação sobre a realidade na qual ele é inserido temporariamente – seu futuro espaço de trabalho – , em que de forma crítica observa nas relações que se estabelecem no âmbito escolar e na amplitude social, como é apontado na citação que se segue:

Entender o Estágio Supervisionado como base teórica para a formação docente ultrapassa a visão de que ele se constitui em simples aplicação de saberes adquiridos durante o curso, para ser compreendido como um instrumento de intervenção e inserção do aluno na realidade, oportunizando entendê-la quanto às relações sociais que permeiam a escola como também quanto ao sentido que dimensiona sua amplitude social, contribuindo para a superação da dicotomia teoria-prática (ARAÚJO, 2008, p. 02).

Não é apenas na sala de aula que o licenciando se forma. A escola como local de trabalho do futuro professor tem uma função preponderante na vida acadêmica dos alunos. Os ambientes escolares são destacados por Libâneo (2006) como parte da composição formativa dos alunos dos cursos de magistério. Para o citado autor,

As escolas são, pois, ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir das pessoas. Por outro lado, também a organização escolar aprende com as pessoas, uma vez que sua estrutura e seus processos de gestão podem ser construídos pelos próprios membros que a compõem (LIBÂNEO, 2006, p. 296).

Nesse contexto, ainda se cria oportunidade para a definição de mecanismos e profissionalização identificados com a relação academia e sociedade, com reflexos diretos no processo de mudanças. De acordo com Lima (2002, p. 45),

Compete à universidade não só a transmissão e produção do conhecimento, mas, sobretudo, a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população a qual está inserida.

A docência trata de um desafio, dadas as características que engendram o processo da formação docente; condições objetivas e subjetivas de vida, trabalho e formação de sujeitos, limitações das mais diversas. Implica, então, reconhecer que

a docência não se dá num contexto isolado, ela perpassa as determinantes políticas, econômicas e sociais que contextualizam as necessidades da sociedade no que diz respeito à educação e formação. Os desafios e os dilemas da formação do educador em nossos tempos solicitam um exercício de debate, de diálogo, elaboração e reelaboração na coletividade dos princípios, das atividades, tendo como resultante da atitude reflexiva uma docência de qualidade.

Em concordância com as definições, anteriormente registradas, é possível verificar que o Estágio passa pela questão individual e, ao mesmo tempo, pela social, pois os professores sempre exerceram um papel preponderante nas mudanças e na complexa tarefa da realização do seu trabalho, com seus saberes, seus valores e suas experiências. Para tanto, a teoria tem um papel fundamental na compreensão da realidade.

A teoria só adquire significado quando vinculado a uma problemática originada da prática e esta pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com auxílio do saber sistematizado (SANTOS, 2008, p.16).

Dessa maneira, compreende-se que a questão epistemológica e profissional, ao realizar-se no campo teórico do conhecimento, pode refletir-se na prática social.

Para Freire (1996), a consciência do professor no que faz e seu significado é fator importante para a avaliação crítica do processo de construção da ação pedagógica e sua reconstrução. Portanto, o Estágio como espaço e processo aberto – contextualizado - permite elaborar uma nova cultura emergente na ação docente. Obviamente, a evolução é fruto da atitude reflexiva na ação coletiva, pois fica evidente que, na aplicação do processo de divisão hierárquica e da técnica de forma isolada, as mudanças culturais não ocorrem, o que se dá no desenvolvimento curricular, profissional e da prática docente.

A reflexão sobre o que dizem os estudos dos teóricos do campo do Estágio Curricular Supervisionado e dos trabalhos, nesta área, apresentados no ENDIPE (2008) leva-me a compreendê-lo como instrumento pedagógico que tem a função de interligar a teoria e a prática, sendo ao mesmo tempo um espaço de construção de conhecimento e o eixo da formação docente. Este entendimento

instigou a reflexão dos docentes da escola-campo, acerca das práticas pedagógicas realizadas nos Estágios do curso de licenciatura em Biologia, temática abordada no próximo capítulo.

3. PERCEPÇÕES SOBRE O ESTÁGIO E OS ESTAGIÁRIOS: COM A PALAVRA AS PROFESSORAS DE BIOLOGIA

*Educar é crer na perfectibilidade humana,
Na capacidade inata de aprender e
no desejo de saber que a anima,
em que há coisas [...] que podem ser sabidas e
que merecem sê-lo, em que nós homens,
podemos melhorar uns aos outros
por meio do conhecimento (SAVATER, 1998, p. 24)*

No propósito de compreender o Estágio Curricular Supervisionado a partir da escola-campo, trago para reflexão o olhar dos educadores que atuam na instituição de educação básica, para a qual se dirigem os alunos do curso de licenciatura em Biologia de diferentes universidades. Fazem parte dos objetivos deste capítulo considerar as respostas dadas pelos professores levando em conta suas narrativas sobre história de vida e formação, bem como o contexto escolar em que desenvolvem seu trabalho.

Desse modo, vou permanecer fiel ao conceito de figura e fundo, presente na Gestalt, salientando que a figura sozinha tem um significado diferente de seu conjunto com o fundo. Assim, se o homem (e o professor) existe com sentido apenas enquanto visto em relação ao fundo (escola), ou seja, em relação ao meio, as falas dos professores só têm sentido dentro de uma preocupação que junte ao crescimento pessoal uma visão de mundo mais ampla, que ultrapasse o pequeno individualismo habitual e possibilite uma historização do fato que está discutindo (isto é, que possa relativizá-lo situando-o dentro de um contexto de conexões).

Nesse sentido, indago: Quem é o professor de Biologia que recebe o estagiário? O que esperam e pensam do Estágio, dos estagiários e dos seus formadores? Quais as vantagens e desvantagens da presença dos futuros professores em sala de aula?

Apresento, ainda, narrativas, as quais representam o resultado das três entrevistas concedidas pelas professoras de Biologia da escola Immanuel Kant, que ministram aulas no Ensino Médio: Flora, Maria Rita e Jane¹⁸.

Trabalhei com as docentes a entrevista de tipo qualitativa, considerada de acordo com os estudos de Poupart (2008) como uma via de acesso privilegiado para captar o ponto de vista dos investigados, dando mais espaço aos seus diferentes pontos de vista e, assim, oferecer-lhes a oportunidade de poderem falar do seu cotidiano. Para complementação deste posicionamento, utilizei a perspectiva da entrevista narrativa que, de acordo com Bauer (2002, p. 95), é assim esclarecida:

[...] A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado, que na entrevista narrativa é chamado de “informante”. [...] É considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. É motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas [...].

Necessitava-se de um lugar propício, onde eu pudesse conversar livremente com cada professora, sem ser interrompida. Dessa forma, após contatar com as mesmas ficaram marcadas as datas e seus respectivos horários. A entrevista com a professora Jane foi realizada em sua residência, enquanto as outras duas entrevistas foram desenvolvidas na escola onde as mesmas lecionam.

As professoras se mostraram receptivas, atenderam ao meu convite com atenção e presteza. Revelaram interesse no assunto e, ao falarem em entrevista gravada, demonstraram segurança, gerando um clima de confiança entre a entrevistadora e entrevistadas.

3.1 APRESENTANDO AS PROFESSORAS DE BIOLOGIA

A Professora Flora, no período em que a pesquisa foi realizada, estava solteira, em vésperas do casamento. Iniciou a entrevista dizendo que gosta muito do que faz e que é apaixonada pela Biologia. Declarou que, desde muito cedo, já

¹⁸ Os nomes das professoras foram substituídos por nomes fictícios, para preservar suas identidades.

gostava de ciências e tentou vestibular uma vez para Medicina. Afirmou ela que, analisando a grade curricular de Biologia, ali se encontrou. Graduou-se, pois, em Ciências Biológicas na UFC e fez uma Especialização nessa mesma área. Trabalhou com pesquisa durante três anos e meio, na UFC, na parte de Fisiologia e Farmacologia, tendo realizado ainda pesquisa com algas e com biogeografia na parte de fitologia; no entanto, o seu forte foi sempre mesmo o bioterismo.

De acordo com a professora, mais ou menos no 7º semestre da Faculdade, começou a dar aulas provisoriamente, permanecendo um ano e meio com um contrato temporário, até 2003. Nesse meio tempo, prestou concurso público, foi aprovada e efetivada. Hoje ministra aulas de Biologia e confessa gostar muito do que faz. Para a professora, o mais complicado dessa profissão é fazer a incentivação dos alunos, *fazer com que as pessoas se interessem pelo que a gente ama, pelo que a gente gosta e passar essa paixão é o mais complicado* (PROFESSORA FLORA).

A Professora Maria Rita é casada, tem dois filhos e assim se apresentou:

Sou a Profa. Maria Rita, sou bióloga, fui aluna de escola pública no ensino médio, e me formei na UFC, no curso de Ciências Biológicas, sempre fui muito envolvida com a parte de pesquisa, fiz Mestrado em Bioquímica e Doutorado em bioquímica, e ingressei na escola pública em 98, já era professora temporária então depois fiz concurso e desde 98 que leciono na rede pública. Além de lecionar na escola pública, também leciono em algumas universidades particulares.

Acrescentou ter muita vontade de ser professora da Universidade Pública, já havendo tentado a seleção umas três vezes, mas a sua classificação era sempre 2º ou 3º lugar e acaba tendo apenas uma vaga. Por conta do currículo acadêmico, termina não sendo aproveitada, mas afirma que ainda está na luta. Recentemente, fez o concurso da Universidade Federal do Ceará, mas sua área é muito concorrida. Disse que a Bioquímica, área em que fez sua pós-graduação e doutorado, reúne candidatos detentores de grande número de certificados e conhecimentos específicos no campo científico e de pesquisas na área, constituindo concursos de níveis elevadíssimos. Mas reafirma que ainda não desistiu porque acha que tem *uma vocação nata para lecionar* e por isso ingressou no Curso de Biologia.

A Professora Jane começa falando do seu primeiro desejo profissional: *quando eu era criança a minha vontade era de ser médica*. Estudou no Colégio dos Redentoristas, de orientação religiosa. Fez toda a vida escolar no colégio de padre e na hora da inscrição do vestibular, ao invés de se inscrever em Odontologia ou Medicina, inscreveu-se para Biologia. Optou pelo curso, porque gosta muito de animal e planta. Recorda que era muito calada. *A última profissão que eu queria na minha vida era ser professora. Isso nunca passou pela minha cabeça*.

As três professoras iniciaram sua fala com sua história de formação, mesmo a pesquisadora deixando em aberto suas palavras iniciais com a proposta: *vamos falar sobre você*.

Em seus relatos prevaleceram três aspectos. *Gostar de biologia* foi o primeiro, ao mesmo tempo, deixando transparecer que este gosto requer estudo, tanto que a professora Jane diz que pensou em fazer o curso de Medicina e que passou em três vestibulares. O fato de as outras duas, Flora e Maria Rita, dedicarem-se aos programas de pesquisa na graduação demonstra o interesse pelo estudo e gosto pela Biologia. Ao se revelarem, é possível remeter ao que diz Josso:

[...] Através de minha história, me apresento ao outro e exponho minhas representações, meus valores, conhecimentos e diferentes classificações dos acontecimentos que considero simbólicos em minha vida. Para construir minha narrativa utilizo-me de uma reflexão sobre mim mesmo e sobre o modo como vou expor minhas questões, trazendo aí uma oportunidade para (re) formular propósitos para minha trajetória pessoal e profissional (2004, p. 40).

A trajetória inicial das professoras investigadas, expostas na narração de sua vida vai mostrando que a profissão docente, assim como as demais, surge em um dado contexto e das necessidades de cada uma na sociedade em que estão inseridas. São os primeiros passos de efetiva identificação com a profissão e com a rede de relações com outros professores. Mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo para a construção da identidade dos professores (PIMENTA, 2005).

3.2 A FORMAÇÃO INICIAL: O CURSO DE BIOLOGIA

Professora Flora, formada pela UFC, revela que sempre gostou de ciências, possivelmente por ser muito curiosa, e afirma que, querendo ou não, recebeu influência familiar, pois seu pai é engenheiro químico e sua mãe professora, pedagoga. No entanto, acredita que sua escolha pela Biologia resultou da atuação de um professor que a encantou com a Botânica e a Biologia do Ensino Médio: *O Professor Eudes Moreira, foi quem me despertou realmente para pensar assim: eu quero fazer isso.*

A especialização, nessa mesma área da graduação, cursada na Faculdade Farias Brito, reforçou sua convicção pela Biologia; nessa direção, a professora revela: *a Biologia é uma paixão sem sombra de dúvida.*

Hoje em dia eu digo assim, que se eu tivesse feito Medicina mesmo lidando com Biologia eu acho que estaria de certa forma frustrada, porque a Biologia que eu conheço hoje ela é muito ampla, ela me dá muitas asas pra trabalhar com qualquer coisa, eu já fiz pesquisa com câncer de mama, com sarcoma de pele, já trabalhei com biotério propriamente dito, já trabalhei na universidade e na escola (PROFESSORA FLORA).

Em sua declaração, a professora não esconde a satisfação por ter cursado Biologia, não só pelo prazer de trabalhar na área, mas, notadamente, pelo leque de opções de trabalho que sua formação oferece na atualidade.

A Professora Maria Rita diz que vem de uma família muito humilde, muito pobre, em que a questão do estudo sempre foi muito valorizada. Recorda que seu pai era capaz de qualquer sacrifício para comprar os livros dos filhos, e esse apoio familiar contribuiu muito para sua formação. Contou, ainda, que teve professores marcantes: uma professora de Português, no Ensino Médio, que praticamente a adotara porque ela era uma aluna muito aplicada: *Ela me adotou, ela viu que a gente era muito carente, tinha muito livro para comprar e a gente não tinha recurso. Na biblioteca da escola, quase não tinha livros bons e ela emprestava os livros só pra mim. E eu adorava leitura”.*

Lembro também de um professor de Matemática, também muito marcante. Esses professores marcaram muito minha vida pelo fato de serem muito aplicados. Na escola pública tinha uma época de muita carência de recursos, de trabalho, mas os professores não faltavam, ministravam bem a matéria, então aquilo marcava. Aqueles professores eram muito presentes (PROFESSORA MARIA RITA).

Em sua narrativa, a Professora Maria Rita esclarece que sempre sentiu aquela vontade de ser pesquisadora mais voltada para área da vida, então nunca teve dúvidas, pois sabia o curso no qual iria encaixar essa sua vocação – a Biologia. Então, fez o vestibular uma única vez e passou, certamente por conta da sua dedicação, pois falou que estudava muito sozinha e recebia o apoio de alguns de seus mestres.

Depois de um ano de Faculdade, é que os alunos podiam ter bolsa. Então Maria Rita fez concurso para Monitoria de uma disciplina e, logo em seguida, conseguiu uma bolsa de pesquisa. Dessa, forma teve bolsa praticamente por cinco anos. Era bolsista do PET¹⁹; e os bolsistas do PET sempre eram muito exigidos.

Logo em seguida entrei no mestrado e aí foi uma consequência, uma coisa leva a outra, mestrado e doutorado. Quando eu entrei no mestrado eu já tinha passado no concurso e fazia os dois ao mesmo tempo, eu fazia o mestrado e ensinava, só que sem afastamento, nunca consegui afastamento, até porque a minha área não é de educação, isso dificultava muito, não me olhavam com bons olhos, como se isso fosse um problema maior. Mas aí eu me dedicava tanto ao mestrado quanto ao ensino (PROFESSORA MARIA RITA).

Falou sobre suas pesquisas afirmando que, no mestrado, sua dissertação foi na área de Bioquímica: com proteína e na área de defesa de plantas. Plantas produzem proteínas que as protegem no ambiente. Diz ter pesquisado uma das plantas do Nordeste, parente da famosa mandioca. A professora afirmou que investigou algumas proteínas que serviam para essa planta se proteger. E, no doutorado, disse que trabalhou com a parte de fisiologia vegetal, estudando também como a planta estudada resiste à seca.

¹⁹ PET é um programa institucional orientado para a qualificação profissional complementar dos alunos de ensino superior, visando sua preparação para a pós-graduação e o desenvolvimento de condições básicas para a implementação de programas de pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior.

A Professora Jane passou no Vestibular em três universidades: Nutrição na UECE, Engenharia Química na UNIFOR (Universidade de Fortaleza) e Ciências Biológicas na UFC. Passou nas três, optou pela Federal porque achava que seus pais já haviam pagado toda a sua vida escolar em colégio particular e, como tal, não devia mais dar despesas à sua família, já que só seu pai trabalhava. *Aí pronto, terminei o curso (bacharelado e depois licenciatura) e gostei. Fiz também a pós-graduação em Planejamento Educacional.* Falando sobre seu curso de Biologia, acrescenta:

Gostei muito da parte de embriologia, tinha que desenhar. Adorei a disciplina. Adorei a professora também. Diziam que a professora era “carrasca”, mas eu adorei a professora, nunca tive problema com ela. Todo mundo tinha medo de enfrentar essa disciplina porque ela reprovava. Eu levei tranquilamente e gostei. Quer dizer, tudo que era parte de animal eu adorava (PROFESSORA JANE).

A professora Jane falou também do seu Estágio na graduação e disse que ocorria em duas fases: na primeira, os alunos tinham que dar aula para o professor e ele filmava e depois mostrava aos outros alunos. Quando chegava o seu dia, ela sempre repetia que não estava preparada, mas na última semana preparou um esquema para aula seguinte, era até parte de Botânica, *aí dei aula normalmente, sem dificuldade.* A parte dois do Estágio era no Colégio Joaquim Nogueira à tarde. 60 alunos na sala de aula, e o professor era daqueles que chegava à sala, fazia a chamada, entregava um livro para o aluno e saía. *Eu, sozinha, e vendo um aluno copiando no quadro e os outros copiando em seu caderno, eu ficava pensando: como é que eu vou dar aula pra esse povo?*

Disse que, ao levar a frequência para ser assinada pelo professor, recebeu a proposta para ficar dando aula naquela turma. *Aí fiquei dando aula, fazia um esquema, explicava tudo e os alunos gostavam* (PROFESSORA JANE).

Sobre a opção por um curso de licenciatura em Biologia, as três professoras entrevistadas fizeram o enfoque sobre a influência da família, de professores e a significação da área do conhecimento por elas escolhida.

A percepção das professoras sobre a influência de sua família na formação profissional demonstra o poder das relações de parentescos na escolha da profissão, e o fato de resgatar tais memórias pode trazer a compreensão crítica da trajetória vivida e da classe social onde viveram.

A Biologia, enquanto ciência a ser estudada e matéria a ser ensinada destacada nas falas como o estudo da vida, uma área de amplos conhecimentos e uma forma de expressar o amor pelos animais, revela o respeito por essa área de conhecimento. Tais posições lembram o que Pimenta (2005, p. 21) fala sobre seus alunos dos Cursos de Licenciatura, ao entrarem em contato com a Didática:

[...] poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática; como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais, geográficas, da educação física.

A Biologia é, portanto, uma área do conhecimento, pela qual as professoras demonstraram um interesse especial, e ao falar se colocam como admiradoras e estudiosas do seu conteúdo e, ao mesmo tempo, felizes pela oportunidade de trabalharem com esse conhecimento específico.

3.3 O MAGISTÉRIO

A Professora Flora, sempre trabalhou na escola Immanuel Kant. Lembrou que faz quatro anos que ela ingressou no magistério: *como efetiva vou fazer quatro anos agora, como temporária, eu tenho quatro anos e meio.*

Maria Rita sempre atuou como docente da rede pública. Mesmo no período em que esteve cursando a Pós-Graduação nunca se afastou da sala de aula. Entrou por concurso. Indagada quanto à carga horária, ela afirmou: *Aqui só tenho 100*

horas, desde que fiz o concurso. Quando eu fiz o mestrado eu não tinha condições de dar 200h no Estado.

Às vezes, a professora é convidada para dar aula em faculdades particulares. Nesse ponto da entrevista, a professora falou da diferença entre a escola pública de Ensino Médio, em que trabalha, e a universidade particular.

São duas realidades diferentes. Mas algumas coisas o que eu aprendo lá, consigo aplicar aqui, até a postura como professor, aqui a gente se atualiza, está sempre se atualizando com esses novos pensamentos pedagógicos que a gente tem que trabalhar. Também já tive uma atuação, na área de educação à distância, na FGF (PROFESSORA MARIA RITA).

É possível observar a desvalorização do professor da escola pública, que não é reconhecido no seu direito de fazer sua qualificação (LIMA, 2001). A professora Maria Rita tem mestrado e doutorado na área de Biologia, sem o reconhecimento da escola, nem dos órgãos que normatizam a educação. Mesmo em condições adversas, não desiste e gosta da escola pública. A fala da professora mostra respeito e preocupação com os alunos, mesmo quando fala da falta de motivação demonstrada por eles diante de um conhecimento, para ela, tão importante.

Afirmou que já ministrou aula, algumas vezes, na UNIFOR (Universidade de Fortaleza), de Biologia Molecular e Genética, e, na FIC (Faculdades Integradas do Ceará), de Fundamentos Biológicos e Biologia Celular e Molecular para o Curso de Educação Física. Afirma: *eu também adoro dar aula.*

Eu me realizo na sala de aula, eu gosto da relação professor aluno, eu me estresso, principalmente aqui na escola pública com a incapacidade que a gente tem de às vezes de motivar, eu me sinto incapaz de motivar esses meninos, eu sinto uma carência muito grande, eles fazem todas as aulas quietinhos, e aí às vezes o problema é basicamente é que eles são desmotivados (PROFESSORA MARIA RITA).

Ser professor de Biologia da escola pública representa para Maria Rita um choque de valores, uma vez que acredita na força de mobilização social que o estudo proporciona na vida dos filhos da classe trabalhadora. No entanto, percebe

que *vencer através do estudo* não se conota um valor. Seu depoimento demonstra a constante luta para promover a motivação dos alunos. Acredita que o desânimo dos alunos parece ser mais desgastante do que a carência de materiais da escola e das condições de trabalho. Incomoda, sobretudo, a falta de objetivos demonstrada pelos alunos ao fazerem o curso:

É eu tinha essa meta, vou estudar isso porque eu tenho uma meta, eu vou melhorar de vida, eles não têm essa perspectiva. E isso me custa aqui, é o que mais me custa. Não é só a precarização de dar aula que é ruim. Você só tem aquele pincel azul e livro, mas as professoras até desistem em trabalhar com livro, porque eles pra trazer o livro, você tem que marcar o dia na semana (PROFESSORA MARIA RITA).

Vale destacar a persistência dessa professora em não perder a esperança, em procurar dentro da própria disciplina os motivos para continuar sua luta pela aprendizagem dos alunos. Nesse ponto, lembro Cortella (2008) ao explicar sobre o verbo esperar e o verbo esperarçar, que contêm em si o ainda não, a utopia explicada por Paulo Freire. O desejo expresso no brilho do olho do aluno se constitui uma força renovada do “ser professor”:

Nessa área, fala-se muito de gente, do ser biológico e eu me realizo muito em estar contribuindo para eles entenderem melhor o ser biológico. Eu acho muito legal, gosto quando eu falo e sinto o interesse voltado, o brilho no olho deles. Eu gosto de dar aula (PROFESSORA MARIA RITA).

A professora Jane afirmou que não fez concurso; entrou na docência “naquele tempo do contrato”. Fez a Pós-graduação *lato sensu* em Planejamento Educacional, na época em que já tinha 16 anos de magistério e duas crianças.

Revela que começou a trabalhar numa escola de educação infantil porque ficava perto de sua residência. Como não tinha o Curso Pedagógico sentia muita dificuldade de lidar com as crianças. Então, pediu a transferência para um colégio maior, o Joaquim Nogueira, onde assumiu a cadeira de Química e conheceu aquele que veio a ser seu esposo, na época, professor de Língua Portuguesa naquela escola.

[...] eu dizia até pro meu marido, que quando eu comecei a ensinar, apesar de não querer ser professora, eu achava que não dava pra isso, eu tímida, não era muito de conversar, mas quando eu comecei, comecei com garra, eu gostava, mas ultimamente eu não tenho mais satisfação. Eu adorava ensinar, eu já ensinei turma com 70 alunos aqui no Immanuel Kant e eu dava conta bem direitinho, eu vibrava, mas justamente porque os alunos estavam afim. Hoje em dia os alunos acham que podem passar apenas pelo fato de estudarem numa escola pública (PROFESSORA JANE).

Quando perguntei à professora se sua boa formação influenciou seu trabalho, ela respondeu assim: “ouvi dizer que isso agora num está mais valendo nada” (Professora Jane). O mesmo sentimento de insatisfação expresso pela professora Maria Rita é relatado pela professora Jane. Para elas, a tristeza de não conseguir motivar a turma termina por contagiar a professora também.

Ser professor da escola pública, por contrato ou por concurso, está posto na realidade dos docentes entrevistados. Há uma identidade que vem se construindo no campo específico das ciências biológicas e que também se constrói no trabalho realizado no seu cotidiano em relação com os outros professores na escola e em outros agrupamentos sociais. Estas dimensões compõem a identidade profissional, que é seu campo específico de atuação.

A demonstração de pesar que as professoras externam em relação aos alunos mostra um agravante no que diz respeito ao processo de construção da sua identidade profissional docente. As modificações percebidas parecem estar afetando seus sentimentos e atitudes de aproximação, ou de afastamento do entusiasmo pelo magistério e da utopia ensinada por Paulo Freire.

3.4 RELAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS COM OS ESTAGIÁRIOS NA ESCOLA CAMPO

A professora Flora fez questão de registrar sua experiência como estagiária no tempo de sua graduação, realizada no Colégio José de Anchieta. A professora regente sempre dava oportunidade para que ela atuasse em sala e ficava apenas observando sua ação pedagógica. Relata ainda que, ao estagiar mais tarde no

Colégio Liceu do Ceará, o professor Antônio também a deixava à vontade, no entanto fazia algumas intervenções, dando opinião e contribuindo para o êxito da sua aula. Isso foi muito enriquecedor, porque foi possível fazer aulas práticas com os alunos e levar metodologias diferentes, o que fazia com que os alunos gostassem mais de suas aulas.

Quanto ao relacionamento de Flora com os estagiários que procuram sua sala de aula para a realização do Estágio de regência, ela relata que, desde o início de sua carreira docente na Escola Immanuel Kant até hoje, recebe muitos estagiários principalmente da Universidade Vale do Acaraú. Das outras Universidades, recebeu pouquíssimos alunos e sobre essa questão, assim se reporta:

Eu acho muito enriquecedora, primeiro porque os meninos vêm com uma cara nova, vêm com uma forma nova de estar lidando com o conteúdo, com aquele assunto. Eu me dou bem com os estagiários, a gente geralmente estabelece uma parceria, faz tipo um minidebate, eu acho muito enriquecedor, tanto pra mim que termina sendo uma reciclagem, quanto para os alunos e para os estagiários também, já que eles precisam desse exercício (PROFESSORA FLORA).

A *cara nova* dos estagiários é percebida pela professora com o sentimento de esperança em uma ação dialógica trazida pelo Estágio no seu cotidiano. Mostra, também, a disponibilidade da mesma, ao diálogo pedagógico, a ensinar e aprender com os alunos da universidade. Longe do preconceito, muito comum em relação aos estagiários, coloca-se na possibilidade de auxiliar na formação dos mesmos.

Freire (2000) ensina que o diálogo se faz na diferença, e, dessa forma surge uma diversidade de papéis entre o professor e o aluno. O autor recomenda a necessidade de afastar a desigualdade na relação entre eles. Dessa forma, me alio a ele, na igualdade de sujeitos que somos e, assim, construímos algo que tem a ver com a nossa realidade, com a escola, com a sociedade, com o mundo.

Perguntei o que os estagiários traziam quando vinham para a sala de aula, e a professora Flora respondeu que tem recebido contribuições interessantes que complementam os assuntos trabalhados em sala, citando como exemplo:

Dois alunos da UVA trouxeram práticas incríveis, trouxeram materiais. Trabalhavam no hospital das clínicas, fizeram aulas práticas com bactérias mostrando bactérias para os meninos que para mim não era tão fácil trazer essas bactérias e eles conseguiram fácil por causa dos ambientes que eles trabalhavam e trouxeram também algumas amostras de sêmen, fizeram a demonstração do espermatozóide bem direitinho, fizeram a fertilização e tudo mais. Então assim, eu vi um acréscimo para mim fantástico, o que eu tinha acabado de falar em sala eles mostraram no laboratório e eu não ia ter condições de conseguir esse material tão fácil como eles conseguiram e em quantidade como eles conseguiram.

Relatou ainda outras atividades trazidas pelos estagiários da Uva, como aulas práticas com animais, além de seminários e minicursos sobre sexo e educação, sobre drogas, e assuntos afins.

A professora Flora fez destaque para um aluno, que era funcionário do hospital, e tinha uma vivência prática muito grande; ele trazia além dos experimentos a explicação contextualizada no dia-a-dia do aluno. Ressalta que o aluno estaria pronto para o exercício do magistério e, ainda, afirma: *se eu tivesse essa base quando era estagiária, acho que já estaria mais longe.*

Sobre problemas ocorridos durante o estágio em sua sala de aula, a professora relatou um fato ocorrido com um dos estagiários que, por questões de insegurança diante da intervenção de um dos alunos, gritou em sala. Esse fato foi constrangedor porque mereceu uma conversa com o estagiário. A professora falou com ele e o advertiu para que ficasse menos estressado, porque aquilo era só o começo. No futuro, quando estivesse com oito, dez ou doze turmas de cinquenta alunos, teria que trabalhar isso, conscientizando-se de que não se pode gritar na sala. Diante disso, mesmo achando que o aluno tivesse culpa, os dois se entenderam, mais tarde, e ele continuou suas atividades de Estágio.

Outra questão colocada pela professora foi o desnível dos alunos, pois enquanto alguns estão bem preparados, atuando de maneira competente, outros são mais “acanhados”, e é possível perceber que a base destes não é tão boa assim. A professora faz questão de justificar que sua análise fica na dimensão individual dos estagiários e não na das universidades das quais procedem.

Flora discorreu, em suas colocações, a respeito dos instrumentais de acompanhamento e avaliação trazidos da Universidade pelos estagiários, acrescentando que o Estágio Curricular Supervisionado depende de cada docente orientador, de forma que, enquanto alguns trazem documentação e estabelecimento de normas, outros parecem autônomos, sem nenhuma orientação. Dessa forma, ao promover a análise da sua relação com os estagiários, inclui o professor orientador do estágio que, na fala da professora, transparece da seguinte forma:

Eu acho que a diferença é mais em relação ao professor gestor do estágio. Têm estagiários que traz já uma carga horária pronta, cabendo ao professor regente apenas assinar as fichas, em outros, os estagiários não trazem nenhum tipo de cronograma ou critérios de avaliação (PROFESSORA FLORA).

Esta declaração e as demais que a precederam deixam claro o espaço formativo que está nas mãos do professor que recebe o estagiário. Ele compara, interpreta, avalia e faz as devidas adaptações quando necessário. Nesse caso, torna-se um professor-formador, na concepção de Oliveira-Formosinho (2002, p. 10), ao considerar que o formador apela para a dimensão profissional, mas também para a pessoal, numa perspectiva de aprendiz que forma e, ao mesmo tempo, aprende.

A professora Maria Rita afirma que tem recebido alunos da Universidade de Fortaleza – UNIFOR; recebe também estagiários da UECE e da UVA, mas nem sempre para estágios completos e, sim, para pequenas pesquisas em sala de aula. O que chama a atenção da professora é a autonomia com que os estagiários transitam pela escola-campo, pois muitas vezes não teve nenhum contato com os professores dos Estágios:

Eles chegaram muito independentes, se apresentaram: professora, nós vamos ficar com a Sra.? E trouxeram uma declaração, mostraram a direção e pronto, e aí começaram a assistir minha aula. Trouxeram uma ficha que eu deveria datar e assinar (PROFESSORA MARIA RITA).

Acrescentou que existem casos em que o Estágio precisa ficar abreviado por conta dos estagiários que trabalham durante o dia e têm pouco tempo para

desenvolver tal atividade. Junta-se a essa questão o sentimento de solidão dos professores regentes diante da necessidade de cumprimento de tarefas junto aos estagiários, que é dificultada pela falta de controle de frequência, pela ausência de visitas, que culmina com uma certa carência de organização.

Maria Rita, em seu relacionamento com os estagiários, falou que muitas vezes precisa confiar nos estagiários, pois estes não trazem uma orientação do que precisariam fazer na sala de aula. Acha que eles poderiam ter dado mais aulas, mas teve que acreditar na palavra deles, pois a professora não veio.

Eles disseram: professora, a gente só tem que dar uma aula. Então, se vocês tão me dizendo. Aí ficaram lá só observando, faltavam muito, só tinha uma ou duas, que era uma menina muito aplicada, ela se destacava, não faltava, e interessada e uma outra também que eu destaquei, mas os demais são muito fracos de interesse mesmo (PROFESSORA MARIA RITA).

É possível perceber um trabalho solitário, que não é visto, ficando obscuro, não é valorizado nem pela escola, nem pela universidade. A relação dos estagiários com a professora Flora foi muito positiva, tendo ela demonstrado carinho, cuidado e atenção pelos futuros professores.

A professora Jane esclarece que recebe com frequência estagiários em sua sala de aula. Descreve a rotina de chegada dos estagiários na escola-campo da seguinte forma: *eles chegam primeiro pra o gestor, aí o gestor vem e me apresenta. Avisam-me antes que vai um estagiário chegar tal dia. Ela até brinca dizendo, é porque sempre quando tem estagiário é pra Jane, porque que não mandam pros outros, só pra mim?*

É possível verificar que as professoras recebem os estagiários com boa vontade e, dessa forma, estabelecem um diálogo entre ambos, o que abre a possibilidade de reflexão sobre as ações pedagógicas.

A questão da análise e da produção de novos conhecimentos a partir do Estágio encontra no espaço da escola-campo e, mais precisamente, na relação que se estabelece entre os docentes recebedores e os estagiários, a possibilidade do diálogo.

3.5 O PROFESSOR DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA-CAMPO

Quando perguntei à Professora Flora sobre os professores orientadores de Estágio da Universidade, recebidos por ela na escola, prontamente respondeu:

Só uma professora, que eu conheci na UFC. Trata-se da professora Érica, que trabalha na UVA ela é doutoranda na UFC foi a única que veio aqui com os estagiários, ela veio avaliá-los durante a minha aula. Fez uma avaliação criteriosa, pediu minha opinião, no que eu tinha visto ao longo das aulas, porque eles passam 2 meses com a gente. Então assim, eu achei essa professora bastante coerente (PROFESSORA FLORA).

O fato relatado mostrou que a professora ressentiu-se da ausência do orientador do Estágio na escola, não ficando claro que esta decorre de um dos sérios problemas da universidade, que são as condições de trabalho a que o docente do ensino superior está submetido.

Pimenta e Anatsiou (2002) enumeram alguns dos problemas que afetam o professor universitário, destacando entre eles a questão do regime de trabalho do professor horista, que presta um serviço temporário aos projetos e programas da universidade. Em segundo lugar, esse trabalho situa-se na organização voltada para a racionalidade técnica, além do baixo custo das aulas. Observa-se, ainda, a falta de recursos destinada ao deslocamento para as aulas de campo, a exigência da qualificação, entre outros. Em nível institucional, falta um projeto integrado de Estágio e Prática de Ensino e a devida valorização da docência. Tais fatores concorrem para o desgaste físico, a insatisfação, bem como as questões éticas e de compromisso docente. A interpretação dos problemas levantados à luz da Gestalt denota a ambiguidade que o trabalho desenvolvido pelo docente universitário vem atravessando nos últimos tempos, tornando-se difícil distinguir o que é figura e fundo, ou seja, as condições desfavoráveis de trabalho (fundo) estão dificultando a realização do trabalho docente (figura).

Dando continuidade à entrevista, voltei a indagar: Você acha que a escola tem espaço para formar novos professores? Flora respondeu que sim, pois há

muitos professores aptos, abertos a esse tipo de trabalho. A escola tem, às vezes, alguns professores que são mais carrancudos, mas, assim, de um modo geral, a escola tem recebido muitos estagiários e tem ajudado a formar bons professores.

Segundo a professora Flora, a escola estaria aberta para um trabalho colaborativo, mesmo considerando que o docente da escola pública enfrenta, atualmente, além do desgaste e o estresse do seu trabalho, a insegurança, a indiferença dos alunos e a falta de valorização do magistério nas políticas públicas e na sociedade. Considerando que, em muitas escolas, a presença do estagiário nem sempre é bem-vinda, uma proposta de atividades colaborativas, no estágio, poderia ajudar nos trabalhos pedagógicos e abrir as possibilidades de diálogo.

Diante da pergunta sobre o relacionamento do professor orientador de Estágio com o professor da escola, Maria Rita preferiu continuar explicando sobre o seu trabalho junto aos estagiários.

A professora esclareceu que fica entre ela e os estagiários o estabelecimento das datas, em que eles deviam dar a aula. Quando perguntei sobre o assunto que poderia ser dado, a professora afirmou que dá oportunidade aos estagiários escolherem se querem trabalhar um tema ligado às doenças sexualmente transmissíveis, drogas, entre outros. *Então, os estagiários prepararam a aula deles e ministraram, enquanto, nesse dia, fico avaliando o que fazem.* A professora revelou que ela mesma preparava alguns critérios e instrumentos de avaliação.

Perguntei à Maria Rita com quem ficariam os resultados dessa avaliação dos estagiários que ela se dispôs a realizar, e ela respondeu, com muito entusiasmo:

Eu dei pra eles mesmos, porque eu achei que eles sabem, porque daqui uns dias esses meninos vão dando aula de Biologia e eu fiquei pensando: não posso, eu me senti responsável pela formação deles naquela hora. Eu pensei assim: eu tenho que dar a essas criaturas um retorno, alguém tem que dizer pra eles onde eles têm que melhorar. Eu fiz um roteiro de coisas que eu achava importante, se eles estavam sendo claros, se faziam uso do quadro, se estavam se adequando à realidade da escola que a gente tem. Isso é um caso muito sério, é com isso que eles vão trabalhar na realidade. Vez ou outra, um ou outro reclama, mas eu acho que eles precisam dessa realidade (PROFESSORA MARIA RITA).

A professora revela em sua fala o interesse pela formação de novos professores e a responsabilidade pelos aspectos que ela acha importantes para a preparação dos mesmos para a vivência na sala de aula com o ensino de Biologia.

Quando perguntei à professora Jane se os estagiários trazem algum encaminhamento em forma de carta de apresentação ou outro papel, da Universidade, a professora Jane respondeu que não, e acrescentou:

Se trouxerem, entregam na direção, a mim não. Aí a coordenadora vem às vezes, quando eu já estou na sala de aula e ela chega com um grupo de alunos e nunca veio professor. Nesse último semestre uma professora da UVA me procurou e dialogamos sobre os seus alunos e o Estágio. Eu até fiquei assim: - Será que vem mesmo? Porque eles disseram: olha tal dia nossa professora vem aqui. Aí eu fiquei pensando se vinha mesmo, porque é sempre assim.

Expressou que se sente bem com os estagiários na sua sala e age normalmente, porque já está muito acostumada e que para ela não tem problema. Em sua opinião, o Estágio serve para os estagiários observarem os alunos, como é que eles reagem; observar o professor regente para ter uma base e, no futuro, chegar até onde ela já chegou. No entanto, revela que o estagiário aprende muito pouco neste percurso, devido ser ele muito curto. Para a professora, um semestre é pouco tempo. Às vezes, os estagiários não podem vir durante a semana; vêm apenas uma vez. Desse modo, esta atividade fica prejudicada porque o aluno tem a visão de uma sala só, e todas as salas são diferentes.

Quando indagamos se os estagiários já lhe deram alguma ajuda, a professora Jane respondeu que, algumas vezes, solicita-lhes que fiscalizem provas e trabalhos. Relata, ainda, que pede auxílio aos estagiários para orientarem nas práticas pedagógicas, em cuja sala os alunos são separados por equipes. Lembrou ainda que, de todos os estagiários que passaram por ela, um casal de alunos da UVA se destacou ao trazer como material didático um data-show, fazendo uma aula mais interativa, que fez com que os alunos gostassem. Concluiu: *aí ficou assim uma aula diferente porque a gente não tem lá esse tipo de recurso na escola*. Enfatizou que faz uso somente do livro didático para suas atividades e que as aulas no laboratório estavam suspensas por causa de um pequeno incêndio.

A professora desabafa certa desilusão com a escola. Alunos completamente desinteressados, chegando a ponto de estarem tocando violão em sala de aula, indiferentes à entrada ou saída do professor. Essas e outras decepções têm levado a professora a pedir licença para tratamento de saúde. Queixa-se também de alguns estagiários que demonstram não querer exercer o magistério chegando a solicitar qualquer atividade menos a de ensinar, além do despreparo acadêmico que leva a graves erros conceituais perante a turma. Estendeu a crítica aos recém-formados que ingressam na docência sem maiores compromissos, sem o devido preparo e com posturas que segundo a professora Jeane deixam a desejar.

Sobre esta questão, Holanda e Cunha (2007) afirmam que à medida que os currículos definem qual a pessoa desejável para uma atividade fica conferido um papel social que, no caso do Estágio, é esperado pelos integrantes de escola. As diferenças existentes entre os diversos estagiários tornam o processo de aprendizagem da profissão mais interativo, porquanto uns precisam do auxílio dos outros. Na sociedade em que vivemos, somos trabalhados para sermos cada vez mais egoístas e para vermos a todos como rivais. A reflexão sobre a passagem dos alunos pela escola-campo torna-se essencial para que se compreenda a dimensão prática da formação. Dessa maneira, avaliação e pesquisa auxiliam-se no sentido de promover a práxis docente por ocasião do Estágio.

3.6 SOBRE UNIVERSIDADE, ESTÁGIO E ESCOLA

Ao ser questionada sobre a relação escola e Universidade, ou a parceria entre ambas, a professora Flora sugeriu um projeto de valorização dos alunos da escola que se destacassem em sala de aula no período do Estágio. Estes participariam de um curso ou evento na universidade.

Outra sugestão é que a universidade fizesse um projeto para a escola, mas que este projeto tivesse continuidade e não acabasse junto com as atividades do Estágio. Dando continuidade à conversa, explicou:

Pode ser um grupo de estudo, às vezes um fórum, um auxílio mais direito no laboratório. Que o trabalho fosse mais continuado porque é um trabalho enriquecedor, são experiências novas, são informações novas que a gente não tem acesso a todo o momento e seria interessantíssimo que houvesse uma continuidade desse tipo de informações e desse tipo de processo (PROFESSORA FLORA).

Sobre a integração universidade e escola, a professora Flora argumenta que os estagiários poderiam ser mais bem preparados para chegarem à escola com maior conhecimento da área de estudo, que é a Biologia, e, assim, se apresentassem mais desinibidos.

Quanto à pergunta sobre o que a escola pode oferecer para uma melhor organização do movimento de Estágios, a professora Flora respondeu:

Eu acredito que a gente poderia conversar melhor com os professores de um modo geral, nos preparar melhor para recebermos os estagiários e de alguma forma ajudá-los nesse processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação e dar mais subsídios.

A professora acredita que um processo de conscientização poderia ajudar na questão organizacional do Estágio na escola.

Ainda dentro da relação entre a escola-campo e a universidade, indaguei às professoras o que fariam se fossem orientadoras do Estágio Supervisionado e precisassem levar os alunos para uma escola. A professora Flora disse que acompanharia mais de perto, porque observa os estagiários na Escola, muito livres, muito soltos, faltando quando querem, e, por mais que a professora coloque na ficha de frequência que o aluno faltou, parece que de nada valeu.

As considerações apresentadas lembram as recomendações de Krasilchik (2006), ao recomendar que os procedimentos de avaliação devem permitir o entendimento do que acontece na escola, compreender o currículo estabelecido e indicar caminhos de interação entre docentes e discentes. Nesse caso, a avaliação superaria sua função ligada ao desempenho do estagiário para ser também um meio de melhorar as relações sociais entre os docentes das instituições envolvidas no processo de formação docente.

As palavras da professora Flora denotam a falta de integração com a universidade, um distanciamento burocrático que fica restrito às fichas e a instrumentais para seus devidos preenchimentos. Até que ponto a Universidade quer a colaboração dos professores da escola-campo?

Outra reflexão se faz imprescindível: Como pode a escola ser parceira da universidade sem a participação dos seus professores na elaboração do projeto de Estágio? A passagem dos alunos pela escola é uma aproximação do futuro local de trabalho, da profissão e dos seus profissionais. É um espaço de identificação e construção da identidade docente.

Escutar os professores sobre essa passagem do estagiário, para a mim, enquanto pesquisadora, foi muito importante, uma vez que propiciou uma atitude de abertura dos mesmos que, na esperança de serem ouvidos e suas sugestões consideradas, expõem seus desejos, valores, sentimentos, expectativas, limites e dificuldades. Esses elementos do processo de formação exigem uma capacidade de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. É preciso levar em conta a cultura escolar, as posturas individuais e coletivas, os fatores que envolvem os tempos e espaços de formação. É, ainda, necessário entender como se integram as relações complexas entre as partes e o todo reconhecendo um princípio dialógico, recomendado por Paulo Freire (2000).

A questão de avaliação de Estágio foi questionada, duas vezes, pelas professoras, como vemos na fala da professora Flora:

[...] às vezes sinto falta da avaliação continuada do processo, se o que eu pediria, foi até o que eu falei com a professora que veio e conversou comigo. Eu a parabeneizei e disse assim: olha, muito bom você ter vindo porque eu acredito que isso realmente é uma avaliação, você participar do processo e não só no final assistir uma aula isolada (PROFESSORA FLORA).

A professora Jane também lembrou que muitos estagiários precisam de uma nota e pergunta: como é que se avalia pela nota que é dada pelo outro professor? E finalmente, quem avalia, já que foi o outro quem fiscalizou? *Porque eu dava nota, quando ele trazia um ofício no final do Estágio. Aí leva para o orientador dele e fica por isso mesmo* (PROFESSORA JANE).

A professora Maria Rita discorre sobre a relação universidade e escola dizendo que poderiam ser fornecidos cursos gratuitos para melhorar a qualidade da ação docente da escola-campo, aulas sobre motivação, como trabalhar com a realidade das escolas de hoje. Seria necessário que se chegasse até a escola e perguntasse: *Quais são os problemas que vocês enfrentam? Quais são as dificuldades? Por que ele é desmotivado? O que a gente poderia melhorar?*

A fala da professora remete à discussão sobre a avaliação curricular, que me orientou no sentido de ter uma visão mais abrangente, segundo a qual se apresenta como parte da ciência da educação e, ao mesmo tempo, vincula-se às necessidades educativas, métodos e meios do processo ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 1993).

Fazendo a relação entre o nosso objeto de análise, que é o Estágio na ótica da Escola-campo, recorreremos a Esteban (2003), que nos leva a refletir sobre como a avaliação tem sido tema de discussão no meio educacional, tanto pelas pessoas que criticam a forma de excludente e classificatória de realizá-la, como pelos que a utilizam para servir de base para a melhoria do ensino. Para esclarecer essa questão, o autor afirma:

Nos últimos anos, temos visto a reflexão sobre a avaliação intensificar-se, produzindo diferentes movimentos que vão desde a crítica contundente aos processos consolidados no sistema educacional brasileiro, por sua natureza classificatória e excludente, até análises e proposições que pretendem aperfeiçoar as práticas classificatórias por considerá-las indispensáveis à produção de uma escola de qualidade (ESTEBAN, 2003, p. 09).

As considerações dos citados estudos mostram a importância que está sendo dada aos estudos sobre a avaliação para a qualidade do ensino na educação brasileira, nos dias atuais. Há, entretanto, um outro lado da questão, que é a avaliação, principalmente no ensino superior, levada complacentemente, em que o empenho e o desempenho são confundidos, o que pode levar à certificação sem a qualificação.

Caso fosse professora na universidade, da disciplina Estágio Supervisionado, a professora Flora disse que destacaria três grandes preocupações: primeiro, acompanhar os estagiários; segundo, estabelecer critérios de avaliação

bem definidos; e terceiro, tentar mostrar isso para todos os professores que fossem acompanhar os seus estagiários.

Reiterou que fica preocupada com a falta de critérios de avaliação e de acompanhamento. Disse que acha importantíssima aquela parte de base, de leitura, de didática em sala junto a esses estagiários, pois muitos deles ficam nervosos, talvez por conta da falta de competência e de conhecimento. Quando chega a hora de se expor, todos percebem *aquela travada, aquele nervoso que eles ficam presos mesmo*. A professora acredita que o Estágio Supervisionado é um trabalho de grande valia, muito valorizado por ela. Repete que sua sala de aula vai estar sempre aberta para estagiários, porque vai servir de crescimento para eles, para ela própria e para a sala. Todos aprendem. *Então, eu vejo que nós temos muito a ganhar*.

Caso fosse professora de Estágio, Maria Rita enfatizou a questão da presença, ou seja, “de estar presente” no local do Estágio. Afirma sentir falta de intervenções dos docentes da universidade em alguns momentos importantes, pelo menos no início, no meio do processo para ver como é que está o andamento, e no final do processo para conversar com o professor que ficou aqui na Escola acompanhando os estagiários. Seria preciso: *ver qual foi a perspectiva de cada um deles, bem como para se fazer fechamento, ou seja, aquela ideia, aquele debate sobre os alunos estagiários e como encaminhá-los nos próximos eventos*.

Já a professora Jane, disse que se passasse em um concurso para a Universidade e fosse lotada, como professora de Estágio, tomaria as seguintes providências:

Orientaria o estagiário para se utilizar dos equipamentos modernos: vídeo, data-show, etc. Levaria essas coisas mais diferentes do que a gente tem comumente na Escola. Para ver se ajuda, para facilitar a aprendizagem. Até o nosso vídeo é quebrado, às vezes você quer passar um filme uma coisa pros alunos e não tem como. Outra coisa a gente só falar, é uma coisa, e estar vendo é outra. Para ensinar a divisão celular, como eu vou explicar pro aluno? Só no livro mesmo e a figurinha do livro quando tem livro.

Os posicionamentos em torno da questão vão da utilização de recursos tecnológicos a questões interpessoais de “estar presente” nas atividades e refletir

com os professores. Para Guedin (2004), depois do diálogo, o segundo passo seria o agir sobre o mundo, que não é só uma ação sobre o mundo, mas sobre si mesmo, sobre a existência e o modo como nos construímos a nós mesmos. Nesse caso, o dialogar não significa, apenas, repetir ideias, mas envolve a compreensão que possibilita a intervenção sobre o significado e o sentido que acontece ao longo da vida profissional.

3.7 UM RECADO AOS ESTAGIÁRIOS

Solicitada a emitir um recado final aos estagiários, a professora Flora deixou como mensagem as seguintes palavras:

Que se preparassem bem e que não tenham medo. Lembrem-se que os alunos não mordem, a sala de aula não é um bicho papão e que eles possam vir mais seguros, sem tremer tanto. Podem vir mais tranquilos a gente é humano, a gente pode errar, a gente erra todo dia. O importante é reconhecer o erro e tentar fazer direito. Se preparasse sem medo, sem estresse, sem nervosismo, que é o cotidiano da vida, que a gente aprende.

Quando solicitada a dar uma mensagem para os estagiários, a professora Maria Rita lembra a importância do diálogo com o professor da disciplina da escola-campo, afirmando que o estagiário não pode perder a oportunidade de estar em sala de aula e de conversar com o professor a fim de saber onde se inserir no tocante à disciplina e ao conteúdo que o professor está ministrando.

A formação prática é tida como um valor fundante do desempenho docente. De acordo com a professora:

Deixa uns 50% para praticar, conversar com o professor, é preciso perguntar, onde é que eu vou praticar? A gente se preocupa com a área de Biologia, com o que eles vão aprender, com a formação do professor dessa área. Não é preciso ter um conhecimento muito grande daquele assunto, mas precisa de ferramentas mínimas pra saber ou estimular o aluno a buscar, querer conhecimento. É na escola o campo onde o estagiário vai aprender a ser professor (PROFESSORA MARIA RITA).

A professora Maria Rita, termina sua fala reiterando que se faz necessária uma ação conjunta entre universidade e escola-campo no sentido de oferecer elementos práticos como experiência docente. Reconhece que a escola e seus profissionais precisam dar sua contribuição para o bom desempenho desses profissionais que, logo mais, estarão preenchendo os quadros do magistério, inclusive na escola onde acontece a pesquisa.

Já a professora Jane deixa o seguinte recado:

É, quem vai ser professor de Biologia daqui pra frente tem que prestar muita atenção nos problemas trazidos pela atualidade e que chegam à Escola. O professor tem que saber se orientar e orientar seu aluno bem direitinho, porque o mundo de hoje está cada dia mais diferente. Tem uma crise de valores, um choque de crenças, um desencontro daquilo que a gente aprendeu como ética, respeito e compromisso.

Na fala das três professoras, é possível identificar o zelo e o respeito que elas dispensam aos seus alunos e aos estagiários, oriundos das academias, e que precisam compartilhar essa experiência do Estágio Supervisionado recebendo a atenção dos professores regentes das salas de aula.

O Estágio serve, neste momento, para que as três professoras se percebam no seu campo profissional e percebam, ainda, seus desejos em relação à escola, aos alunos e sobre os desafios de ser professora na complexidade da sociedade atual.

De acordo com Monceau (2005), o processo de profissionalização dos ofícios do ensino implica a aproximação da formação inicial com as escolas, considerando que a formação e pesquisa se articulam. Segundo o autor, de um lado os formadores parecem temer deixar os professores em formação criticar a instituição de ensino, como se isso não fizesse parte do assunto ou fosse arriscado demais. No entanto, para ele é impossível exercer uma reflexividade sobre a própria prática sem situá-la no contexto institucional que lhe dá sentido. Dessa forma, propõe uma “cultura de avaliação” e recomenda contatos regulares que permitam criar o elo entre o que era trabalhado durante o estágio e a prática cotidiana da sala de aula. Para o autor,

O confronto com a complexidade institucional e com os limites da ação individual pode ser desestabilizante, mas leva também a redefinir a própria implicação profissional, ampliando ao mesmo tempo o campo de análise e o leque de posicionamentos possíveis (MONCEAU, 2000, p. 02).

Entendemos que a própria narrativa do professor e dos demais participantes da pesquisa, convidados a falar sobre o Estágio, poderá apontar para alternativas de problemas e para a reflexão sobre a escola e suas práticas. Pelas visitas que realizei na escola-campo, foi possível observar que há na escola pública muitos professores que levam o seu trabalho com compromisso e seriedade, mesmo quando sua formação carece de maiores conhecimentos para enfrentar os desafios da prática docente. Parece haver abismo entre o professor ideal, contido nos textos das reformas educativas e o professor real, aquele que ensina diariamente nas salas de aula. Tais estudos focalizam-se no que há entre o investimento na formação profissional e a realidade do professor da escola pública.

Apesar das intenções e da boa vontade das professoras de Biologia, o trabalho das mesmas se perde no contexto obtuso da escola pública. As mínimas condições de trabalho e formação que receberam não oferecem a garantia para que aconteça um ensino de qualidade, o que parece distanciar, ainda mais, a possibilidade de ser escola um campo de formação para os estagiários.

4 O ESTÁGIO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS GESTORES DA ESCOLA IMMANUEL KANT

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.

(PAULO FREIRE, 1998)

Escutar membros da gestão da escola pesquisada, com o objetivo de saber a opinião dos mesmos sobre o trabalho dos estagiários, foi para mim, enquanto pesquisadora, um grande desafio pelos motivos que passo a elencar:

a) Minha pesquisa de campo coincidiu como o período pré-eleitoral para a Prefeitura de Fortaleza e um dos gestores da escola encontrava-se ausente de suas funções por conta da sua candidatura para um cargo eletivo;

b) Em seu lugar, exercia o cargo de direção, em regime temporário, uma professora, designada pela SEDUC²⁰, vinda de outro estabelecimento de ensino e que, nesse mesmo período – 2º semestre de 2008 e início de 2009 – estava participando do processo seletivo para a direção²¹ da Escola Immanuel Kant, onde estava sendo realizada a pesquisa;

c) Nessa época, a escola estava passando por uma fase administrativa difícil, o que tornava quase impossível realizar as entrevistas com os gestores. Depois de algumas tentativas, consegui duas entrevistas; uma com o ex-diretor Gama e outra com a atual diretora Alfa. Como adentrar as relações de poder e de

²⁰ Secretaria de Educação

²¹ No Ceará a legislação – lei nº 12.442, de 08/05/1995 - introduziu a seleção pública para Diretores de Escolas designou que o processo de seleção ficasse a cargo dos diretores de escolas e, entre outras determinações, a legislação estabeleceu que a escolha de direção escolar passaria por duas etapas: a primeira, de avaliação da competência técnica dos candidatos, com prova escrita e exame de títulos; e a segunda, consistindo na eleição direta pela comunidade escolar. Quanto à eleição, a legislação estabeleceu que aconteceria por voto direto e secreto, proibindo o voto por representação. Determinou, ainda, a proporcionalidade dos votos na definição de resultado final: “50% (cinquenta por cento) dos votos para o segmento pais/alunos e 50%(cinquenta por cento) para o segmento professores/servidores” (Lei nº 12.861, de 18/11/98). Seria eleito para o mandato de três anos, o candidato ou candidata que obtivesse 50%(cinquenta por cento) mais um dos votos válidos.

disputa que ali se estabeleciam? A escolha dos gestores, finalmente, se deu porque os dois (Alfa e Gama)²² se mostraram receptivos à minha solicitação e atenderam prontamente a alguns requisitos práticos, tais como aceitação, disponibilidade de tempo para a entrevista, agendada com cada um dos componentes, ficando acordado que Alfa me receberia na Escola Immanuel Kant, e Gama, em sua residência.

A abordagem qualitativa da pesquisa permite atingir regiões inacessíveis a simples perguntas e respostas. Durante o processo de coleta de informações o entrevistador e o entrevistado tentam dar um ao outro a impressão do que melhor serve a seus interesses.

Dentro da entrevista, tivemos o cuidado de solicitar que falassem sobre sua história de vida e formação para que as experiências e as definições vividas por essa pessoa, dentro de um grupo, uma organização e, como estes interpretam a sua experiência. De acordo com Souza (2006), as entrevistas são autorreveladoras, pois possibilitam rememorar as trajetórias que os entrevistados percorreram na construção da identidade, na formação de si, carregada de subjetividade, que revela seus pertences. Nesse sentido, Josso (2007, p. 18) afirma:

Essa trajetória da construção da identidade ou da formação em si, põe em cena um sujeito às voltas com os contextos e com ele mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação e as aspirações, à diferenciação e à singularização, fontes de criatividade social e coletiva.

Assim, as entrevistas revelaram heranças, valores, escolhas e as formas como os gestores enfrentam as demandas sociais e a expressão do desejo de modificar e construir o mundo. Essa ideia é apresentada, quando a prof^a. Alfa fala de sua formação e qualificação.

Alfa, como gosta de ser chamada, tem licenciatura plena em Pedagogia, com Habilitação em Orientação Educacional e curso de pós-graduação em Gestão Escolar. Explicou que, após concluir o pedagógico aos 17 anos, ingressou no mundo do trabalho na Escola Santa Lúcia, onde atuava como docente das disciplinas do

²² Os nomes dos gestores foram substituídos por nomes fictícios, para preservar-lhes a identidade.

núcleo comum, ainda baseado na Lei 5692 e o profissionalizante, com as disciplinas do pedagógico.

Nessa mesma época (1982), foi convidada para lecionar na Escola Vida, que selecionava professoras, ainda estudantes do magistério, para compor o seu quadro de professoras auxiliares. Então, a Escola Santa Lúcia indicou a professora Alfa e mais quatro alunas para esse trabalho. Todas as indicadas foram aproveitadas. Era o início de uma escola e de uma atividade profissional, que Alfa abraçou com convicção e amor. Explicou, também, que foi professora fundadora da Escola Vida, uma experiência muito boa e que já começava a trabalhar com uma leitura do construtivismo, sendo lá onde iniciou sua prática pedagógica.

Tendo terminado o Ensino Médio e o Pedagógico, prestou vestibular para Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará – UECE, sendo aprovada. Diz não ter feito a matrícula, porque se casou em 1983 e foi morar em Alagoas, em uma cidade muito pequena, mas que lhe abriu a oportunidade de fazer o quarto pedagógico e trabalhar na Secretaria Municipal de Educação do Município, como auxiliar de coordenação, permanecendo por cinco anos.

Em Maceió, iniciou o seu curso de Pedagogia, não concluído. Com a transferência de seu marido, que era bancário, para a cidade de Garanhuns, Pernambuco, que não oferecia o Curso de Pedagogia, sua única opção era Administração de Empresas, que ela cursou durante dois anos, sem trabalhar, só estudando. Durante o período em que frequentou o Curso de Pedagogia, em Maceió, Alfa realizou alguns cursos de Didática no Centro de Treinamento Antoniel Pimentel.

Nova mudança, desta vez para a cidade de Caruaru, também em Pernambuco, e Alfa ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, para cursar Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional. Nesse período foi aprovada em Concurso para professora do Estado, sendo designada para lecionar na Escola Professora Adélia Leal, *onde fiquei quatro anos como professora da 1ª série, e a concepção do Estado era trabalhar o construtivismo.*

Durante sua curta permanência em Teresina-Piauí, Alfa não trabalhou na área da educação. Sua mudança para Fortaleza aconteceu em 1997, quando

prestou concurso para professora do Estado, sendo aprovada e nomeada, em 1998, para trabalhar como professora orientadora de aprendizagem. Com certo orgulho, ela explica:

Em menos de dois anos depois eu já entrei pra coordenação pedagógica, fiz a prova de seleção, passei, fui convidada por uma escola e comecei a trajetória na gestão escolar, fui pedagógica por duas vezes e fui diretora por duas vezes.

A itinerância na formação e as andanças pelas localidades por onde passou a professora são marcantes na postura corajosa no tocante à sua atuação na gestão da Escola investigada, demonstrando a garra e a vontade de construir uma carreira docente.

O professor Gama tem formação em Engenharia Civil, licenciatura em Matemática pelo Esquema I no NECAD da UECE, em 2002/2003, e especialização em Administração Escolar.

Filho de mãe pedagoga, que não queria vê-lo sofrendo as agruras pelas quais passa um professor, Gama, ao terminar o 3º ano, entrou em crise, por não saber o que fazer da vida, comportamento similar a todos os adolescentes nessa condição, obrigados a escolher uma profissão para o resto de sua vida.

Sua iniciação no ofício de ensinar foi no Colégio Farias Brito, dando aulas de reforço para os colegas que ficavam em recuperação. Ao terminar o Curso de Engenharia, Gama, ainda em dúvida sobre sua profissão, prestou concurso para Professor de Matemática, no Estado, em 2002, ficando em sala de aula até dezembro de 2004. Terminando o estágio probatório, Gama concorreu para a eleição de diretor, incentivado principalmente por professores do Curso de Especialização *lato sensu* em Administração Escolar na Universidade Vale do Acaraú, UVA, que acabara de concluir, nessa época. Selecionado em 2005, esteve à frente da Escola Immanuel Kant²³, como diretor, até julho de 2008 (ver anexo 1).

²³ Em 1998, com a lei 12.861, de 12/11/1998, o cargo de “Diretor adjunto dos estabelecimentos Oficiais de Ensino Público Estadual” – passa a ser denominado “Coordenador dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Público Estadual”. Desse modo, o Núcleo passa a ser formado pelas coordenações

A intimidade com a área administrativa, diz ele, veio de sua formação espiritual, participando, desde os dez anos, de grupos de oração, no Colégio Juvenal Galeno. Continua narrando:

Quando foi em 87, 88 a gente criou uma comunidade da renovação carismática, (ligada à religião católica), chamada Comunidade Luz Divina. E ali, sempre à frente da associação, trabalhando com gente, falando em público em pregação, isso favoreceu muito a minha desenvoltura administrativa.

Esses ensinamentos ele levou para a sala de aula na Escola Immanuel Kant, o que lhe valeu para ser escolhido, em eleição promovida pelo Grêmio Estudantil, nos anos de 2002, 2003 e 2004, com o título de *melhor professor aqui no colégio, nos três anos seguidos*, diz com orgulho.

A influência da educação religiosa do ex-diretor Gama ainda está presente nas paredes da escola, nas quais estão registrados versículos da Bíblia (ver ANEXO 1) e na gruta de Nossa Senhora no jardim da Escola.

4.1 A PÓS-GRADUAÇÃO

Alfa fez o Curso de Especialização em Gestão Escolar e o Curso de Extensão do Progestão, na UECE. Foi também convidada para trabalhar no NECAD/UECE, com o grupo de formação de professores leigos, na disciplina Ação Docente Supervisionada – ADS, nos Municípios de Ocara e Caucaia, durante dois anos.

Para a professora Alfa, fazer o curso de especialização da UECE foi muito gratificante, *porque eu tive bons professores* e posso citar a professora Estrela

a seguir, que são classificadas pelos níveis das escolas (A, B e C relativos ao número de alunos), a saber:

Nível A: (acima de 1500 alunos): Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Escolar (administrativo-financeiro), Coordenador Escolar (gestão) e Secretário; Nível B (de 800 até 1500 alunos): Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Escolar (administrativo-financeiro), Coordenador Escolar (gestão) e Secretário; Nível C (menos de 800 alunos): Diretor, Coordenador Pedagógico e Secretário(diretrizes SEDUC, 1998, p. 04).

Fernandes, a professora Cleide Quixadá, *esta foi orientadora da minha monografia, a Angélica e muitas outras*. Para ela, o curso de gestão ampliou seus horizontes de leitura sobre o que é realmente uma gestão democrática participativa, para os objetivos de uma boa gestão. Com o foco na boa gestão, segundo Alfa, o curso ampliou os conhecimentos trazidos da faculdade, considerados por ela superficiais e aligeirados: *no curso de gestão a gente conseguiu aprofundar, pela discussão e debate a problemática que envolve as escolas*. Suas colegas de curso, 25 alunas, a maioria delas procedentes da rede pública estadual, formavam um grupo bastante homogêneo, permitindo, assim, debates enriquecedores:

A gente aprendeu muito não só com os professores, mas com os colegas do curso e a gente aprofundou toda essa questão da gestão democrática participativa, o curso de gestão foi muito importante pra minha vida e pro meu trabalho de gestora (PROFESSORA ALFA).

A formação de Alfa, realizada em uma universidade pública, colaborou para uma postura investigativa perante as questões do magistério. Dessa forma, concordamos com Lima (2002, p. 36), ao dizer:

Compete à universidade não só a transmissão e produção do conhecimento, mas, sobretudo, a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população na qual ela está inserida.

A postura de enfrentamento de questões ligadas ao campo pedagógico e à prática docente, tanto nos cursos que frequentou quanto no cotidiano escolar, favorecia a professora com o saber da experiência e a construção de uma identidade profissional aberta a novos desafios. Tais questões educacionais levam a professora entrevistada a conduzir-se em diferentes situações na área da educação.

Para Gama, o Curso de Especialização em Administração Escolar veio em decorrência da vontade de concorrer às eleições para diretor da Escola Immanuel Kant, iniciando esse curso em 2003, na Universidade Vale do Acaraú – UVA, a única

universidade a oferecer esse curso, à época. Lembra que as pessoas falavam muito da UVA, mas confessa que refez seu conceito sobre aquela instituição estadual de ensino superior, explicando:

Peguei professores bons, eram mestres e doutores, pra aquilo que o pessoal falava né. Peguei um professor na parte administração escolar que me incentivou demais, me incentivou até a ser filiado a ANPAE, também fiz essa filiação de dois anos.

Ao procurar filiar-se à ANPAE²⁴, Gama assume a intenção de juntar-se a outros gestores, no intuito de compreender melhor sua função de diretor.

De acordo com Vieira (2001), os professores que se dispõem ao trabalho de gestão escolar acompanham as políticas para o magistério e, dessa forma, a escola é reconhecida como um espaço de operacionalização das políticas públicas educacionais.

Muitas vezes, acontece um processo de envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade em relação ao trabalho docente, pois ao pensar na resolução de situações pedagógicas eles podem procurar reelaborar aprendizagens adquiridas na formação inicial e continuada (PIMENTA e ANASTASIOU, p. 76), procurando outros profissionais que estão na mesma situação para buscarem alternativas coletivas, como procedeu o ex-diretor Gama com sua filiação à ANPAE.

4.2 A GESTÃO ESCOLAR

Com grande entusiasmo, Alfa demonstra acreditar no seu potencial administrativo e afirma que consegue arregimentar facilmente pessoas para o trabalho coletivo, nos espaços em que desenvolve sua ação educativa, conforme comprovam suas palavras:

²⁴ **Art. 1º.** A Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE - é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com foro e sede em Brasília - Distrito Federal - composta por sócios institucionais e individuais atuantes e interessados em seu objeto específico que compreende as áreas de política, planejamento, gestão e avaliação da educação (REGIMENTO DA ANPAE).

Com o espírito de liderança que tenho, tanto na gestão da sala de aula, como na gestão escolar, repito com o espírito de liderança que tenho, consigo transmitir pras pessoas as ideias, os objetivos que tenho passado na educação, e acho que essa minha capacidade de comunicação me levou a escolher trabalhar na gestão.

Para a diretora *pro tempore*, trabalhar com gestão é uma experiência muito rica, muito boa. E continua dizendo que o gestor lida com muitas dificuldades, mas também encontra muitos parceiros, pessoas que ainda acreditam na educação, apesar das notícias veiculadas pela mídia, que fica o tempo todo mostrando que a escola não vai bem e que o professor e o ensino público estão em crise. Mostrando uma atitude positiva, acrescenta:

Eu acho que a gente faz parte desse processo, de tentar melhorar a educação e na gestão, eu, de certa forma, consegui, fui gestora numa escola que os números não eram equivalentes aos indicies almejados, mas para a rede pública do Estado, mas consegui uma mudança significativa.

Alfa revela-se otimista no decorrer de sua entrevista. Argumenta com os exemplos que traz na memória para contar sobre o reconhecimento do seu trabalho apontando o prêmio Escola Destaque 2005, conquistado quando era diretora da Escola Santa Rita, em Maranguape. Disse que o Estado fez uma classificação de 50 escolas na rede estadual, tendo como base o desempenho nos anos de 2002 a 2004. Além do prêmio, todos os funcionários da escola ganharam como estímulo, o 14º salário. *Então é muito nesse lado de ter essa facilidade com a liderança, com a comunicação que consigo o reconhecimento do meu trabalho* – completa ela, com orgulho.

Toda essa experiência, Alfa tirou tanto da escola, como dos livros, dos cursos que frequentou, das aprendizagens e das reflexões do cotidiano; no entanto, ela argumenta que *é no espiritismo, sua religião, em que encontra a força necessária para enfrentar e vencer os obstáculos.*

Reconhece que é uma grande admiradora da doutrina espírita e, dessa forma, participa das reuniões porque essa prática ajuda na sua formação humana. Continua, afirmando que atualmente vive-se num sistema impessoal, em que a

pessoa não passa de um número. Na religiosidade, você se reconhece “gente” e, trazendo a reflexão para a função que desempenha na comunidade educacional, acredita que não está na escola apenas para cumprir seu papel social. Reconhece que no cargo de gestora, uma grande responsabilidade está na sua mão, pois sua função envolve muita gente, muitos valores, muita diversidade cultural e de visão de mundo.

Dizendo não acreditar que o ser humano viva em dois mundos diferentes – um profissional e outro pessoal – e que os problemas individuais e do grupo de trabalho não podem ser separados ou isolados na vida cotidiana, Alfa acrescenta o seguinte comentário:

Se eu tenho um problema e esse problema eu não vou me desvencilhar dele, eu tenho que entender também, que tenho trabalho, minhas outras coisas que tenho que fazer, por maior que esse problema seja eu tenho que tentar conciliar e organizar minha vida.

Assim, ela sintetiza que a vida é única e por isso é necessária uma atitude equilibrada perante o mundo e o contexto em que estamos inseridos, tendo também a capacidade de compreender o outro. Reiterando ter encontrado algumas dessas posturas em sua prática religiosa, afirma: *a doutrina espírita me ajuda muito nesse sentido, na compreensão do respeito, da solidariedade com o outro.*

Sua ascensão ao cargo de diretora da Escola Immanuel Kant se deu por concurso. Pertencente ao CREDE²⁵, Alfa precisava dessa oportunidade para se transferir para Fortaleza. Ela atendia a todos os critérios do edital que procurava selecionar gestores para quatro escolas, para o que 22 pessoas estavam inscritas. Para o Immanuel Kant havia oito candidatos, ela foi a primeira a ser selecionada, por sua pontuação curricular, assumindo a direção geral, uma vez que o diretor se havia ausentado para concorrer a cargo eletivo. Da mesma forma, como a profissão é entendida pela diretora Alfa, existe uma correspondência entre a valorização social dos seus serviços e o esforço despendido no desempenho do seu trabalho.

²⁵ Centro Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1 - Maracanaú CE).

4.3 A ESCOLA

Para a entrevistada, a Escola Immanuel Kant representa experiência nova a ser vivida, pois apesar de todos os anos de magistério e de ter trabalhado em escolas de Ensino Fundamental e Médio e educação de jovens e adultos, ela complementa:

Em uma escola exclusivamente de ensino médio eu não tinha experiência ainda, então já foi uma nova experiência. Aqui tem alunos dos 14 aos 50 anos, 60, tem pessoas adultas também e com uma única modalidade de ensino, é uma experiência desafiadora.

Ao ressaltar que não havia vivenciado, ainda, a atividade gestora em uma escola exclusivamente de Ensino Médio e com tamanha diferença de idade entre os alunos, disse, no entanto, não se ter apresentado temerosa diante do desafio. Alfa procurou enfatizar, nas palavras utilizadas, sua capacidade de assumir riscos e de lidar com o novo de forma otimista e corajosa. A vontade de acertar e o entusiasmo são as características mais marcantes da diretora em exercício.

Para Gama, dirigir a Escola Immanuel Kant é uma benção. Sua eleição, diz ele, foi uma ânsia de mudança. Os diretores que estavam, àquela época, eram antigos; não tinham ainda a ideia de democracia, ainda estavam presos àquela história de diretor e vice, que não partilhavam as ações com o núcleo gestor, *estavam presos a essa história de quem manda é o diretor, o diretor não pode partilhar, a decisão final é do diretor*. Demonstrava assim a expectativa de realizar uma gestão democrática. Por isso, considera-se um gestor que compartilha as decisões e sempre com o objetivo de construir.

Por essa sua maneira de pensar e agir, encontrou muitas dificuldades ao assumir a direção da Escola Immanuel Kant: *eu sofri com isso, porque eu peguei um colégio muito difícil em que o uso da farda não era exigido, rolava muita droga dentro do colégio quando assumi a direção, em 2004*. Na campanha de eleição para gestores do colégio, diz Gama, um grupo denominado de “*gangueiros*”, “invadiu o

colégio no sábado, rasgaram as faixas, picharam o trabalho de propaganda que a gente tinha feito, e andavam armados”.

A esse respeito, vale lembrar Carvalho (2001), ao destacar que o convívio democrático na escola encontra alguns inimigos que dificultam o seu caminhar, são eles: a violência, o conflito e o antagonismo. Para o autor, a violência relaciona-se intimamente com o desrespeito permanente aos direitos das pessoas, à justiça. A vivência transforma as diferenças sociais e desigualdades em relações de sujeição.

Para a sociologia, a violência vem do aumento das desigualdades sociais. Grande parte da população carece de recursos mínimos para viver com dignidade. A violência vem do Estado que não garante o bem-estar dos cidadãos, vem dos grupos populares que se organizam e respondem à violência recebida. Vem do pai, do padrasto, da mãe, dos irmãos, dos grupos de rua, da escola e da política. Vem dos conflitos gerados pelos diferentes valores e costumes de diversos grupos sociais, e da história de opressão e dominação a que muitos desses grupos são submetidos (CARVALHO, 2001).

No primeiro dia de aula como diretor na escola Immanuel Kant, Gama teve que aplicar suspensão em um aluno que entrara em sala carregando uma garrafa de cachaça na bolsa. Outra atitude tomada logo no início de suas atividades de gestor foi obrigar os alunos a usarem farda. O modelo da farda foi escolhido em concurso promovido pelos próprios alunos, por eles próprios desenhados. Durante a apresentação das camisas concorrentes, Gama chegou a desfilarem com cinco delas e uma foi escolhida e adotada:

Isso favoreceu demais o estabelecimento da exigência do fardamento escolar, eu sabia que era uma lei, mas que deixava facultado o fardamento se houvesse a aprovação do conselho escolar, e aí a gente conseguiu, hoje sem exagero nenhum, em torno de 97% 98% dos alunos usam fardamento na escola.

Tudo isso foi conseguido sem a ajuda da SEDUC, à custa de muito trabalho, pois, sem funcionários suficientes, *até quem ia pros corredores era eu, botar aluno pra dentro de sala. Eles me chamavam de amiguinho, talvez pela sede deles de ter alguém que escutasse a voz deles.*

O ex-gestor deixa patente seu bom relacionamento com os alunos. A marca do “amiguinho”, resultado de maior aproximação com os discentes, denota um esforço no sentido de estabelecer um diálogo com a comunidade escolar, a partir dos alunos. Seus posicionamentos coincidem com as reflexões feitas por Imbernón (2006), ao explicar que, para enfrentar as situações de ensino, o profissional da educação precisa da competência do conhecimento, da sensibilidade ética e da consciência política, numa postura coletiva para o enfrentamento das situações complexas, mas possíveis de serem superadas, conforme percebemos na citação abaixo:

É preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática de profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário à escola e sua organização (IMBERNÓN, 2006, p. 41).

Essas atitudes de valorização do aluno e de aproximação com os mesmos parecem apresentar-se como divisão: de um lado o diretor e os alunos e, do outro, os professores. Para contar esta história, Gama diz que seus colegas professores ficavam indignados com esse comportamento, pois não *era pra dar vez aos alunos, nem mesmo oferecer carona a eles*, recado passado por uma professora que não aprovava a aproximação de professor com aluno, muito menos de diretor, para não perder o respeito. Em resposta, Gama retrucou: *de onde é que é que eu não posso me aproximar dos meus alunos, o cara está no meu caminho, vai pra onde eu vou e eu não posso dar carona a ele?* O entrevistado disse que, aos poucos, foi conseguindo impor a sua maneira de agir e considera isso uma vitória:

mas, como eu to dizendo, eu não sei se eu teria a mesma coragem, pegando o mesmo colégio, na mesma situação, que eu entrei aqui. É tanto que estou me questionando ainda, as inscrições vão ser no dia 17 de março, estou me questionando se eu vou ou não para aquela escola, porque eu estive lá na semana passada e encontrei os mesmos problemas.

Afastado por conta da candidatura a vereador de Fortaleza, empreitada que não logrou o almejado êxito, Gama vacila em seus planos: quando voltar da licença, não sabe se vai ser professor de Matemática, nessa ou em outra escola, ou se volta para a escola Immanuel Kant para concorrer à direção com a Alfa.

Para Azibeiro (2002), quando se fala em *gestão democrática* da escola pública, estamos nos referindo a um processo que vai além de *administrar a instituição escolar no sentido técnico*. Como se pode observar, a eleição de diretores, sozinha, não pode ser indicador de que a gestão da escola é democrática. Para isso é fundamental que a democracia se instale no sistema público de ensino, e que seja assegurado a todos os alunos o acesso ao conhecimento, sejam eles provenientes de qualquer parte, classe social, grupo étnico, etc. É preciso, ainda, que o poder público torne verdadeiramente sua função de oferecer as condições materiais e pedagógicas para que os professores realizem o seu trabalho de educar as novas gerações, além de desenvolver políticas concretas de formação dos profissionais que administram as escolas, de seu sistema, para o eficiente planejamento, coordenação, acompanhamento das ações educativas e de controle da aplicação dos recursos públicos de que a escola vier a dispor.

Ao mesmo tempo, quando comparo o que os estudiosos da gestão democrática explicam com os depoimentos do diretor, verifico a grande distância entre estas propostas e a realidade vivenciada.

4.4 OS DESAFIOS DA GESTÃO

Um dos grandes desafios encontrados por Gama, enquanto diretor da Escola Immanuel Kant, foi administrar uma escola sem o devido apoio dos órgãos da administração estadual. A falta de autonomia e, ao mesmo tempo, a indefinição na resolução dos problemas causavam indignação e desconfiança, porquanto a burocracia é muito grande. Então, o professor Gama, enquanto gestor, chegava a imaginar que o sistema não quer um diretor que não pense como ele, e se interrogava: *para que eleição? Talvez, fosse melhor que eles indicassem um interventor ou fizessem uma lista tríplice e mandassem para o governador, porque,*

pra gente marcar uma reunião com o secretário, subsecretário. Ave Maria! Tinha que marcar com a coordenadora do CREDE, que muitas vezes não resolvia a situação.

A falta de recursos financeiros, também, aparecia como problema fundamental. A sugestão era criar um caixa, sem fins lucrativos, e controlado pelo Conselho Escolar, para que o diretor tivesse a liberdade de empregar o dinheiro na melhoria das instalações da escola e na sua manutenção diária, situação não permitida por lei e, assim, por ele explicada:

E porque alguns não entendem isso, vão logo dizer que a gente tá roubando. As parcelas são liberadas em abril, junho, setembro e dezembro. Antes eram de 5 a 7 parcelas, quando eu assumi baixaram para 4, de quanto, olha só, 4 parcelas de 7 mil reais para os serviços, durante todo o ano, então você teria 28 mil para serviços e para administrar, deixe que desses 28 mil 20% era do imposto que se pagava a firma, vencedora da licitação.

O desempenho do gestor é bastante afetado pelos limites burocráticos impostos pelos organismos superiores, o que torna difícil a função de responder pelas instituições públicas.

A ideia de participação, portanto, traz implícita a concepção da democracia como valor a ser respeitado, cultivado, e que tem como imperativo ético o respeito à autonomia e à dignidade humana. É na participação que se revela o sentido mais amplo da solidariedade e do reconhecimento do outro, partindo-se do respeito às diferenças.

Freire (2000) entende que a participação comunitária, a participação de professores, alunos e pais na escola pública, exige *estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental*, sem o que uma boa parte dos projetos político-pedagógicos será impossível de concretizar seus objetivos.

Os desafios da gestão da Escola Immanuel Kant são muitos. Alfa encontrou uma escola maltratada, funcionários desmotivados e descrentes na educação, professores com autoestima muito baixa e a rejeição natural pelo ingresso de uma

pessoa que foi trazida pelo coletivo, mas que não pertence à comunidade. Seu trabalho inicial foi em cima dessas questões não só com os professores, mas com os funcionários, *porque o que eu encontrei aqui foi muita revolta, pessoas achando que fulano beneficiou a cicrano, tinha os seus protegidos, os desprotegidos, eu trabalhei muito essa questão do todo, de abraçar todos, de trazer todo mundo*. Com paciência e perseverança, ela diz que foi administrando isso muito bem, principalmente em relação a ela própria, já que vivera uma situação equivalente e entendia a postura dos seus companheiros de trabalho naquele momento.

Apesar de sua autonomia para substituir o núcleo gestor²⁶, isso não aconteceu, *de quatro, apenas uma pessoa não deu para continuar com a gente, mas os outros continuaram*.

Como o processo eleitoral é eminentemente competitivo, e a gestão se diz participativa e democrática, os próprios sujeitos não se situam nessas contradições, na maioria das vezes.

Quanto aos alunos, não havia indisciplina em relação à violência física, mas quanto ao cumprimento das regras e normas que regem a comunidade escolar:

A indisciplina deles é de não entender que a escola tem horário de funcionamento, que eles têm tempo de aula, que eles têm tempo de recreio, que eles têm responsabilidade, aqui eles estavam muito soltos nesse sentido, então isso foi uma coisa que rebati logo que cheguei. No primeiro diagnóstico realizado por nós, achei que fazendo um trabalho em cima disso encontraria facilidade em dar continuidade na questão do trabalho.

Segundo a diretora Alfa, não é de seu costume levar as questões de trabalho para o lado pessoal e enfatiza sua postura democrática, junto ao coletivo, afirmando ser muito verdadeira, muito aberta, com seus companheiros, o que facilitou muito seu trabalho, apesar das dificuldades vivenciadas na escola pública.

A fala da diretora lembra ser preciso que o professor gestor valorize os saberes que acumulou ao longo dos anos. A articulação entre os saberes adquiridos

²⁶ O núcleo gestor da Escola Immanuel Kant se enquadraria nas escolas de Nível B (de 800 até 1500 alunos): Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Escolar (administrativo-financeiro), Coordenador Escolar (gestão) e Secretário.

e a atuação docente, associada à possibilidade da atitude reflexiva, consolida-se na formação continuada, o que se realiza no dia-a-dia da escola. O saber e o fazer interpenetram-se na ação, sem, no entanto, causar dissolução cabida a cada uma das partes, na composição do todo. Pimenta e Lima (2004, p. 45), destacam:

O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente no sistema de ensino.

Sua postura frente aos professores está centrada no cuidado de deixá-los bem, prestigiá-los em sua atividade docente, como ela mesma explica: “está sendo bem tratado, está sendo prestigiado, está sendo ouvido, está sendo entendido, a autoestima dele está boa, então, ele está bem no trabalho”. Sua preocupação é também discutir com os professores sobre os indicadores da escola, dos resultados em cima dos indicadores; sua leitura é que se o professor está bem no geral e o reflexo é na sala de aula, o “professor vai dar uma boa aula mesmo”.

Segundo Gama, os problemas de relacionamento, quando se é diretor, agravam-se. Os professores criam dificuldades impensáveis, principalmente, questão de caráter. É professor querendo ser recompensado por serviço não prestado, sonegação de material; professor com muito tempo de serviço e sabedor de que nunca será devolvido ou colocado à disposição; professor incompetente querendo ser dono do colégio e ditador de normas; “eles fazem o que querem. Nós diretores ficamos muitas vezes com medo, porque quando passar os 4 anos de diretor, a gente volta pra sala de aula, vai ser igual a eles. Então não tem garantia de você ser diretor”.

Anteriormente, o tempo que o gestor passava na direção da escola não contava para aposentadoria especial. A justificativa é que eles não estavam exercendo a atividade docente, você passa 4 anos como diretor e ainda não contar como especial, você tinha que trabalhar os 4 anos depois a mais, a lei foi aprovada agora, graças a Deus.

Outra preocupação do governo, atualmente, diz respeito à possibilidade de o gestor ser candidato à reeleição para mandatos seguidos, dependendo apenas do desempenho de cada gestor. A esse respeito Gama comenta:

É uma oportunidade de a gente ser diretor pro resto da vida né, vai ser uma benção, porque você vai ter a garantia de ter condições de cobrar, e depois que passar a sua gestão você já está é aposentado, porque quando você voltava pra sala de aula, era muito humilhante. Eu vi muitos colegas dizendo pra mim: olha, vai ensinar no Bom Jardim, adiantou babar o governo? Adiantou dar falta na gente quer dizer com que moral você tinha de cobrar os colegas de chegar mais cedo, se com 4 anos você ia estar no mesmo batente deles?

Uma das observações que faz é em relação ao pessoal que o gestor deve escolher para fazer parte da equipe. O ex-diretor afirma que a formação no núcleo gestor, muitas vezes, é composta por pessoas que não se conhecem bem e que ele mesmo foi infeliz nesse sentido: “eles tinham competência, mas parece que tinham dificuldade de aplicar a competência”. Os companheiros de gestão eram mais antigos, eu só tinha 5 anos e eles, 20 a 25 anos. Sempre aparece a ciúmeira de ex-diretor ou professor antigo”.

A questão da equipe fica comprometida no universo competitivo, que muitas vezes impede ou dificulta o trabalho coletivo, transformando-se em elemento de dispersão.

Imbernón (2006) ensina que a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação são temas-chave na assessoria da formação que se realiza no cotidiano da escola. Assim, o espaço institucional em que o diretor trabalha deixa de ser “um lugar”, para ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos como uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser.

4.5 FUNÇÃO DO GESTOR

Para Alfa, o papel do diretor de escola é realizar uma gestão voltada para o administrativo, para o pedagógico e para o financeiro, *um pouco de cada um desses aspectos*, diz ela. Com estratégias desenhadas para o coletivo, ela diz ter encontrado pessoas com capacidade para desenvolver um bom trabalho, procurando a unidade, sempre em benefício do aluno e contando com a valiosa ajuda da coordenadora de gestão, que é orientadora educacional.

É possível inferir, pela fala da diretora, sua crença no trabalho coletivo e a possibilidade formativa de um trabalho de grupo. A formação que acontece no chão da escola fundamenta-se na capacidade dos sujeitos formularem questões válidas sobre sua própria prática e fixarem objetivos que tratem de responder às questões. Assim, a formação a partir da escola apresenta-se como uma alternativa de formação permanente. A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação (IMBERNÓN, 2006).

Com uma fala marcada pela esperança, Alfa faz contraponto às posições assumidas pelo ex-diretor Gama. Para ele, sua função como diretor era fazer praticamente tudo, olhar as finanças, participar da parte de matrícula, acolher os pais dos novatos no período da matrícula, porque o atendimento da secretaria não funcionava bem. Nesse período, Gama enchia o colégio de frases de estímulo, de boas vindas, de chamamento ao bom trabalho, de cooperação à missão do colégio, etc. Ele tentava animar os funcionários para desenvolverem suas tarefas de modo que todos ficassem satisfeitos, alunos, pais, professores, funcionários, e não houvesse reclamação. Contudo, parece que imperava o vício do funcionário público atender mal, principalmente pelo comodismo e por contar com a estabilidade no emprego.

Na tentativa de abraçar o universo da comunidade escolar, Gama, revela em suas palavras que não estava conseguindo a esperada cooperação dos componentes do grupo. O chamado para a mobilização da educação pública proclamado nas últimas décadas do século XX, como fica posto na entrevista, está sendo sufocado pelas relações estabelecidas na instituição.

4.6 A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO DA ESCOLA COM O ESTÁGIO E OS ESTAGIÁRIOS

A relação entre a escola, seus componentes e os estagiários sempre foi de cordialidade, de diálogo e respeito mútuo, *pelo menos nesse período que eu estou aqui, diz a diretora, nunca criaram qualquer tipo de problema, eles foram muito receptivos à dinâmica da escola, não foram pessoas exigentes*. Eles procedem da UECE, UFC e da UVA. A participação das estagiárias, para Alfa, tem sido muito produtiva para a escola e para os alunos. Quando há necessidade, a escola disponibiliza a sala de vídeo e os recursos exigidos para o desenvolvimento de suas atividades, como os minicursos, atividade que Alfa considera essencial para o aprimoramento profissional do futuro professor, *até porque eu já fiz esse trabalho, acredito muito nele, e pra mim, abraçar esse trabalho era importantíssimo porque eu até me vejo dentro dele*, acrescenta.

A diretora Alfa afirma que para os alunos da Escola Immanuel Kant, os estagiários são um espelho. Quando chegam os estagiários, ela os acompanha até a sala de aula e explica para os alunos: *olha gente, os meninos são espelhos para vocês, são jovens que foram pra academia e que vocês devem buscar isso também*. Nas palavras da diretora, apenas a presença do estagiário já remete a uma forma de o aluno da escola pública perceber novos valores e informações.

Os estagiários chegam à escola trazendo ofício de encaminhamento das Universidades, assinado pelas coordenadoras dos cursos de Licenciatura em Letras, Física, Matemática, Pedagogia. Essa formalização é necessária, pois o ofício informa o nome da aluna estagiária, a carga horária de atividades e demais recomendações necessárias ao bom andamento do estágio. Alfa informa que já recebeu estagiárias de outras procedências, como de um curso do Consulado Britânico, de um curso de Secretariado Escolar e acrescenta: *a escola tá muito aberta pra esse tipo de trabalho, agora sempre formalizado*.

Para a diretora Alfa, a entrada do estagiário na escola, para atuar como futuro profissional deve causar um choque, apesar de muitos deles terem também saído da escola pública. Confirma:

A gente sente assim, como se fosse coisa surreal, na academia acontece assim, mas na escola é surreal, é diferente, e aí o que eu acho que falta muito é isso, essa leitura, até na formação desses professores, nós estamos formando esse pessoal para estarem lá na escola pública. Precisamos responder o porquê de nosso IDEB²⁷ ser muito baixo? Por nossos alunos, nossas crianças que estão no ensino fundamental, tanto o menor, 1 ou 2, chegam na escola, sem saber ler bem, sem saber escrever bem? Falta o básico? E quem está alfabetizando essas crianças, são pessoas que passaram pela universidade e que não foram preparadas pra isso? Não têm uma formação específica? Então o que eu acho que pode mudar é nesse sentido.

Alfa sinaliza que seria bom se houvesse um projeto envolvendo a escola e a universidade para atender às estagiárias, que as escolas colocassem isso em seu projeto político pedagógico, e acrescenta:

Essa parceria é importante que aconteça porque a gente tem questionado muito a distância entre a academia e a escola pública, principalmente nas licenciaturas. A gente sabe que 80% dos professores são da rede pública, tanto municipal como estadual, sendo a demanda atual de 250 mil professores. A academia vem formando esses profissionais distantes do chão da escola, com uma programação de estágio com período muito pequeno de 40h a 120h, no máximo.

A diretora, considerando a presença do estagiário na escola um fator de grande importância para sua formação reflexiva, com bases na realidade em que possivelmente irá atuar, demonstra um conhecimento pedagógico do processo que perfaz a construção identitária desse estagiário.

Sobre sua experiência como estagiária, Alfa relata que foi muito boa e, ao mesmo tempo, desafiadora. Essa experiência foi em uma escola no interior, com professores leigos e de formação bastante elementar. Havia professor que escrevia casa com Z, obrigando-a e as colegas de estágio a trabalhar muito a questão da leitura e da escrita: *a gente tentou trabalhar isso não os culpando, mas tentando incentivar que essas pessoas tivessem mais leitura, procurassem se capacitar, que estivessem sempre estudando, que não ficassem só nas oficinas de reciclagem.* A lembrança de sua trajetória ressignificada por ocasião do Estágio mostra que para estabelecer novos paradigmas, com uma visão mais abrangente do contexto social

²⁷ IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

no qual está situada a profissão docente, a educação democrática precisa de outras instâncias de socialização que amplie seus valores (IMBERNÓN, 2006).

Sobre os estagiários, Gama declarou ter tido boa relação com eles e até ganhou um certificado da UVA de amigo dos estagiários, exposto na sala da coordenação pedagógica do Immanuel Kant. A esse respeito, acrescentou:

Eles são meus amigos e me ajudaram bastante, principalmente na ausência de professores, ou quando era de ministrar mesmo a aula, de regência, eles quebravam um galho danado, é hoje, com o contrato temporário, essa liberdade que nós temos, dois ou três estagiários acabaram ficando, dando aula de história, outro de português e outro de geografia.

Para ele o Estágio é muito importante, principalmente para os professores da área de Educação, *pois é importante você ver um futuro professor entrar em sala de aula, passar por essa observação, essa regência. O professor da sala sempre tem algo para aprender, ele não sabe tudo.*

O ex-diretor Gama acredita que o estagiário também faz uma ação dialógica entre os professores das disciplinas e as práticas que desenvolve na sala de aula. Quando lembra que as pessoas têm sempre algo novo para aprender, inclui tanto o estagiário, como os docentes da escola. Tais situações de aprendizagem pedagógica estão relacionadas à questão do desenvolvimento profissional do professor, de que fala Imbernón (2006, p. 46-47):

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Portanto, a formação docente é um campo de investigação e conhecimento em que os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional de forma evolutiva. O estudo do desenvolvimento profissional está inserido na formação de professores e suas ramificações com a formação contínua, as práticas pedagógicas dentro do dia-a-dia da escola e do currículo.

O conhecimento do espaço escolar, dos problemas e possibilidades da instituição deveria, segundo Gama, ser prioridade nos Cursos de formação de professores. Ele alerta que o coordenador do Estágio ou do curso deveria visitar antes as escolas, aproveitar as reuniões de diretores, realizadas na SEDUC, para juntar diretor de escola, fazer reuniões corriqueiras. E exemplifica:

Por exemplo, agora estamos fazendo reuniões constantes por causa do período de matrícula e de lotação, então chega lá e olhe quais as escolas interessadas em receber estagiários da universidade tal, e ali já faria uma relação e já via se a escola tem condição de atender os estagiários, porque nem sempre tem.

Gama continua argumentando, agora se referindo a uma ideia que quis colocar em prática e não conseguiu: criar uma sala do estagiário, contendo todos os documentos escolares necessários ao desenvolvimento do estágio, para que o estagiário ficasse à vontade. *Se realmente eu entrar nessa e for eleito eu vou lutar muito por essa sala do estagiário e ter ali todo o material necessário pra pesquisa.*

Nesse caso, a sala do estagiário poderia ser um espaço de estudos sobre a profissão docente. Seria a formação que deve ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições. Poderia ser ainda um espaço de pesquisa como ferramenta da formação profissional.

Sobre a ajuda da escola na formação de professores, ele confessa que *hoje não é possível, porque falta profissional específico pra isso*, por conta das condições objetivas da escola pública, a complexidade dos seus problemas e as carências nela existentes. Para ele, a formação do professor a partir da escola é um projeto maior e envolve muito mais do que uma parceria escola-universidade, acrescentando:

O convênio deveria contar com a participação da SEDUC para que naquela escola que incentivasse o recebimento e o cuidado com a formação, teria um profissional a mais pra ajudar. Um coordenador pedagógico a mais, ou um orientador educacional a mais. O problema é que não há previsão de concurso pra orientador, então você vê uma

escola daquele tamanho, mais de 2000 alunos, 60 e tantos professores sem orientador educacional.

Diante da realidade atual da escola pública, parece distante a possibilidade de ser acrescentada a preocupação com a formação de novos professores, até porque não consta da legislação, dos documentos nem das normas da escola abertura para essa complementaridade. As questões e problemas ligados à formação docente, por ocasião do Estágio continuam velados e reservados ao campo da informalidade, não se configurando responsabilidade direta nem da universidade nem da escola nem do curso de formação nem do professor orientador do Estágio. Como as questões não são assumidas, é como se eles não existissem. Há um jogo de culpas que obscurece a verdadeira face da formação de professores, que não é incorporada às lutas da categoria nem às discussões dos cursos, acabando em uma convivência silenciosa e intocável.

Indaguei a Gama o que ele faria se fosse professor da Universidade e tivesse que levar os alunos do Estágio para uma escola. Diante desta pergunta, respondeu:

Como eu tive a experiência de diretor, eu tive a oportunidade de conhecer outras escolas mais de perto, então a primeira coisa que eu faria era procurar o diretor. Pra saber da disponibilidade, do desejo dele para que o Estágio fosse desenvolvido na escola. A carga horária do Estágio pequena é preciso que a coordenação do curso destine tempo maior para o estágio acompanhando.

Na base do otimismo e de pequenas negociações, não existem muitas possibilidades para um estágio de qualidade. A escola tem seus inúmeros problemas de rotina que precisam de urgência em sua resolução. Para Gama, o difícil é conciliar a atividade do estágio com o tempo da escola, já que não há na escola essa obrigatoriedade curricular de receber estagiário. Na sequência, assevera:

A disponibilidade de tempo fica na boa vontade. É tentar o estágio acontecer no final de semana com uma turma, ter mais tempo pra acompanhar, ou botar o estágio para o período final da manhã, tipo o 5º tempo. Porque você bota um estágio pro meio da manhã pra um professor que não tem tempo, fica meio difícil, então eu botaria talvez a observação

para o 4º ou 5º tempo que aí já teríamos feito nossas obrigações para com as universidades.

Como o Estágio não tem “retorno” para a escola, o recebimento do estagiário passa a ser um “peso”, uma “obrigação”. Da mesma forma que Gama, a atual diretora Alfa reclama da falta de acompanhamento do Estágio pelo professor universitário e afirma:

É um desafio, são muitos alunos. Esse acompanhamento é muito importante e, por isso o estágio deve ser mais prolongado para que eles, os estagiários, possam estar mais tempo na escola, acho que essa medida ia fazer uma boa diferença.

É uma percepção feita com base nas necessidades imediatas da escola. Há muito a ser pesquisado sobre o Estágio, sua aplicação e os resultados dele esperados, visto que são muitas as variantes que influem no seu processo. No entanto, é certo que ele tem seu lugar garantido na formação do bom profissional docente e que há necessidade de se desenvolver a prática colaborativa, numa parceria entre universidade e a escola, lócus da prática do Estágio, favorecendo a implementação de projetos pedagógicos como forma de melhor compreender seu lugar e seu papel na formação inicial e continuada de professores.

4.7 MENSAGEM FINAL

Para terminar a entrevista, foi solicitado aos dois gestores que concluíssem com um recado final. O pedido de maior permanência dos estagiários e da presença dos professores orientadores do Estágio no espaço escolar destacou-se de maneira muito forte.

Para Alfa, o Estágio Supervisionado deve ser acompanhado pelo professor. Ela reconhece que essa sugestão não é fácil de ser viabilizada, pois ela mesma já

foi orientadora do Estágio no Curso Magister²⁸ e sabe das precárias condições de trabalho nessa disciplina. Assim, reitera:

[...] é um grande desafio, pois são muitos alunos para orientar e dar assistência. Não se pode esquecer, no entanto, que para muitos desses alunos, esse acompanhamento é muito importante, por isso Estágio deve ser mais prolongado para que eles possam estar mais tempo na escola, acho que ia fazer uma boa diferença.

Metaforicamente Alfa considera o Estágio *uma batida do martelo na profissão*, ou seja, a preparação curricular final. Sua mensagem vai ao sentido do reconhecimento da profissão, ou seja, da escola como local de trabalho, bem como do processo identitário, que ali está sendo construído. Sua recomendação é para os alunos reafirmarem seu compromisso com o curso e com a profissão do magistério, a partir do Estágio. Segundo ela:

É para o estagiário saber se era isso mesmo que ele queria, é aqui que ele queria estar e o Estágio, é a confirmação de que aqui é minha praia, aqui é meu lugar, então o principal que eu vejo no Estágio é isso, o aluno quando chega à escola e se depara com aquela realidade, ele diz: 'eu quero contribuir pra escola pública porque eu fui da escola (ou da Universidade) pública'.

A questão do querer, de que fala a gestora, liga-se ao que Castro (2008) identifica como a primeira peculiaridade do processo de ensinar, que é a sua intencionalidade, ou seja, a pretensão de ajudar alguém a aprender. A autora esclarece que esta pretensão não corresponde a uma certeza, mas ao esforço de realizar a comunicação didática.

Em sua fala de despedida, na entrevista, Gama deixa sua mensagem, ilustrada com textos das composições musicais de Lecy Bandão e Caetano Veloso:

²⁸Magister - Curso de Formação Docente em Nível Superior que se integra ao Programa de Licenciaturas Breves, destinado aos professores em exercício da rede pública municipal e estadual do ensino do Ceará. Concebido para atender às exigências legais, decorrentes da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Há um pensamento que tem ali próximo à Casa de Cultura, da Faculdade de Letras da UFC, acho que é Lecy Brandão: “É na sala de aula que se muda o cidadão. E na sala de aula que se transforma uma nação”. Acho isso fabuloso. Tem outra música que diz que “quando a gente ama, é claro que a gente cuida”. Então, a gente quer que o Brasil mude, mas esquece que essa mudança tem que partir de cada um de nós. O que não pode acontecer é a gente fazer que não esteja vendo um Estágio mal observado, um Estágio mal cobrado, esquecendo que esse jeitinho vai implicar em questões profissionais relacionadas à ética, causando confusão muito grande, tanto agora, como futuramente. Sei lá se um Estágio pode definir muito bem se aquele profissional vai ou não seguir realmente a carreira de professor. De repente ele identificou na prática, que nesse momento, não era isso o que ele queria para sua vida e então se eu conseguisse, ia burlar aquele Estágio.

A dimensão dialógica do Estágio entre a formação do professor e o compromisso desses profissionais com a sociedade faz-se presente nas palavras de Gama, em sua mensagem final. Este educador lembra, nessa última fala, as questões relacionadas a pequenas burlas, que se podem ir incorporando aos outros deslizes e descasos em relação à cultura do magistério. Fica implícita a mensagem do compromisso do educador, que é o profissional da educação e a sua função social, intimamente relacionada ao cuidado, que é característico da profissão do magistério, e com o fazer docente dos educadores no tocante à formação da cidadania.

4.8 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE BIOLOGIA NO ENFOQUE DA METODOLOGIA AVALIATIVA

Diante dos posicionamentos dos professores da escola-campo e dos gestores, é possível verificar que o estudo sobre a formação prática dos futuros professores de Biologia é parte integrante do campo de conhecimentos da avaliação curricular.

A reflexão de Rodrigues (1993) gira em torno da avaliação curricular, ou seja, como forma de contribuir para a clarificação e delimitação dos contornos da avaliação das disciplinas do currículo. A avaliação curricular, situada no plano da investigação educativa, vem trazer valiosa contribuição para a reflexão e busca de uma conscientização da complexidade e extensão do fenômeno educacional. Dessa

forma, a avaliação curricular abrange os alunos, os professores, o ensino, os métodos e estratégias, os meios e materiais e até a própria avaliação.

Para Cardoso e Fontes (2006), o currículo engloba todas as experiências ou aprendizagens do aluno, planejadas e reconduzidas pela escola, compreendendo também o *currículo oculto*, que não está expressamente contido nos planos e documentos, mas no imprevisível, no inesperado, na cultura escolar. Assim, a investigação estaria colocada a serviço da avaliação, visando à explicação dos resultados observados, tanto num aluno quanto na instituição como um todo.

A formação do professor de Biologia para a sociedade atual passa, em primeiro lugar, pela compreensão do mesmo no trabalho de profissional do magistério e no seu papel de educador.

A educação no contexto contemporâneo traz marcas de uma evolução científica e cultural crescente, ao mesmo tempo em que atualiza as compreensões de violência simbólica, alienação e hegemonia, porquanto as políticas educacionais vigentes, definidas por acordos internacionais, expressam um compromisso muito maior com os organismos que promovem investimentos orçamentários nos diferentes países do que com a população a que efetivamente se destina.

Cabe ressaltar o crescente movimento da pesquisa sobre a formação de professores, em nível nacional e internacional, afetado pelas mudanças políticas ocorridas a partir de 1990, que trouxe à tona a discussão sobre a formação docente e as novas demandas para a sociedade atual. No entanto, mesmo com o cumprimento da legislação de ensino, que determina a qualificação para a docência e os Planos de Cargos e Carreiras que consideram a titulação e a certificação e o estabelecimento dos Concursos para o magistério, os alunos continuam sem saber ler e escrever, e as avaliações institucionais revelam baixíssimos índices de aprendizagem. Estudos realizados pelas instâncias avaliativas, em pesquisas e eventos de educação, mostram os sintomas da crise que a educação atravessa.

Nesse contexto, situa-se uma universidade responsável pela formação do professor de Biologia, em cursos regidos pela LDB²⁹ 9394/96, pelos pareceres do

²⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE³⁰, pelos PCNEM³¹, entre outros, dentro do contexto organizacional e institucional, determinados por questões políticas, econômicas, culturais e sociais. Estes atravessam a formação docente e sinalizam para a necessidade de reflexão e revisão das práticas formativas das universidades.

De acordo com a Resolução N° 7, de 11 de Março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas, em seu Art. 1°, determina que o Bacharelado e a Licenciatura em Ciências Biológicas sigam as orientações do parecer 1.301/ 2001 para a orientação do seu projeto pedagógico.

Quanto aos PCN's de Biologia, estes fazem alusão aos avanços do conhecimento científico e da linguagem científica e da necessidade de que o aluno domine o conhecimento biológico para que possa compreender os debates contemporâneos e as indagações que vêm sendo formulados pelo ser humano ao longo da história. Representam, pois, uma forma de enfrentar as questões com sentido prático, visando à manutenção da própria existência, no que diz respeito à saúde, à produção de alimentos, etc. Já os PCNEN recomendam que os alunos ampliem seu entendimento sobre os fenômenos biológicos e sistematizem suas concepções científicas sobre os seres vivos, os sistemas tecnológicos, as questões ambientais, a biodiversidade e o domínio da linguagem para interpretar as diferentes modalidades de informação escrita da atualidade, distribuída em temas estruturadores: interação entre os seres; qualidade de vida das populações humanas; identidade dos seres vivos; diversidade da vida; transmissão da vida; ética e manipulação genética; e origem e evolução da vida.

Borges e Lima (2007) apresentam um estudo baseado em cento e dezoito trabalhos integrantes do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia (I ENEBIO - Rio de Janeiro, 2005), mostrando as tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. Os autores registram considerações a respeito de constatações apresentadas nos trabalhos:

- As atividades relacionadas a questões ambientais e ecológicas, envolvendo, principalmente, atividades extraescolares e atividades práticas;

³⁰ Conselho Nacional de Educação

³¹ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

- Trabalhos de conscientização do ser humano com o seu meio e com o exercício de sua cidadania;
- Uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino de Ciências e Biologia, demandando da escola a necessidade de criar um ambiente que auxilie o aluno a lidar com a massa de informações que recebe;
- Algumas experiências relatadas no I ENEBIO apresentam uma aproximação com o mundo virtual;
- O maior número de atividades é referente ao tema Educação Ambiental.

Fica patente de compreensão da vida e de suas implicações como parte do desejo dos professores em chamar a atenção dos alunos pela Biologia. A busca de conhecimentos biológicos junta-se às propostas de uma cidadania responsável e ao desenvolvimento da capacidade de análise e de síntese no empenho de promover a explicação dos fenômenos naturais.

O II ENEBIO, realizado em 2007, promovido pela Associação Brasileira de Ensino de Biologia, foi realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e teve como objetivos reunir tanto professores de Ciências e Biologia quanto pesquisadores que atuam nessa área. Visou fortalecer os vínculos entre pesquisadores e professores interessados no ensino de Ciências e Biologia; contribuir para a melhoria do ensino de Ciências e Biologia nos diversos segmentos de ensino; oferecer subsídios teórico-práticos para a prática docente em Ciências e Biologia; divulgar e fortalecer a atuação da Associação Brasileira de Ensino de Biologia e, particularmente, sobre a seleção e a organização dos conteúdos e dos métodos tradicionalmente utilizados nesse ensino nos seguintes eixos temáticos: processos de ensino-aprendizagem em Ciências e Biologia; formação de professores de Ciências e Biologia; desenvolvimento de estratégias didáticas para o ensino de Biologia; educação não-formal; História e Filosofia da Ciência; políticas públicas para a educação em Ciências e relações entre educação, ciências e culturas.

Novos avanços na organização do ensino de Biologia acontecem com a criação da Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBio (www.sbenbio.org.br), como espaço melhor sistematizado para os estudos e

pesquisas sobre o componente curricular, em estudo. Para Carvalho e Perez (2006), faz-se necessário que os professores se organizem em torno da socialização dos seus conhecimentos práticos, como autor da sua reflexão e participante da produção da sua comunidade profissional, na perspectiva do professor reflexivo/investigativo que abre a possibilidade para a transformação da escola em espaço de desenvolvimento profissional e de projetos emancipatórios.

As dimensões acima propostas denotam que a atual formação do futuro professor de Biologia sofre os reflexos da complexidade da escola, da sociedade e dos seus alunos. Ele precisa ser competente dentro desse contexto, aquele que supera a compreensão da educação como simples processo de transmissão do conhecimento e caminha em direção à formação crítica de seus alunos, organizando a partir de recursos e espaços diversas condições de problematizar o cotidiano, utilizando os saberes historicamente acumulados nos processos de reflexão e de ressignificação de conhecimentos.

Dessa forma, fica registrado o esforço de compreender a formação do professor de Biologia como um todo, com um significado que faça sentido. Para isso, a formação desse profissional do ensino foi analisada em sua totalidade, uma vez que, para a Gestalt, o todo é percebido de maneira distinta da soma das características de seus elementos isolados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito mais do que o esforço de compreender e analisar o Estágio Supervisionado e a passagem dos estagiários do curso de Biologia pela escola-campo na percepção dos gestores escolares e professores da Escola Immanuel Kant, esta dissertação representou para mim o esforço do crescimento pessoal e profissional. Ela é a síntese de uma mudança radical que estou vivenciando neste momento de minha existência. Uma virada de página, uma abertura para novos caminhos e interpretações de mundo. Este esforço incluiu, ainda, tomadas de decisão e transformações de grande porte, que se refletem em diferentes modos de pensar e de agir.

Constituiu-se um novo olhar, que emergiu da cultura acadêmica vivida nos espaços da UFC, na convivência universitária e na passagem pelas disciplinas do curso de Mestrado, seus desafios e aprendizagens. Decorreu, também, das viagens e eventos na área de educação, dos quais obtive aprovação nos onze trabalhos enviados para apresentação, além da participação, como autora de um capítulo, em livro sobre Estágio Supervisionado. Agrega-se a estas experiências a participação no grupo pesquisa de avaliação curricular.

Compreendo que o papel do pesquisador, especificamente quando investiga a realidade do campo educacional, não é de buscar “os culpados” pelos problemas que afetam o fenômeno investigado, mas contribuir para o debate e oferecer elementos de reflexão para o aprofundamento da discussão.

Quanto ao objetivo geral do estudo, que foi *compreender o Estágio Curricular Supervisionado, a partir da percepção e avaliação dos gestores e dos professores que recebem os estagiários de Biologia, no Ensino Médio*, foi conseguido pelo estudo teórico e empírico, realizado no decorrer dos capítulos.

Em relação ao objetivo específico, que previa *conhecer a escola recebedora do Estágio em sua estrutura e funcionamento*, considero atingido por conta dos procedimentos de observação, das entrevistas, das visitas ao espaço escolar, que se repetiram e se estenderam para além do tempo previsto, o que me fez

acompanhar a dinâmica do processo eletivo para diretores, trazendo novos desdobramentos para esta pesquisa.

Quanto ao objetivo *estudar o Estágio curricular supervisionado a partir de dados relevantes e das reflexões teóricas, práticas e documentais e de pesquisas a respeito do campo de conhecimento, em questão*, foi atendido, levando-se em consideração os estudos de Freire sobre o diálogo pedagógico, as pesquisas de Pimenta e Lima sobre o estágio como campo de conhecimento, assim como as produções do ENDIPE-2008, na perspectiva da pesquisa fenomenológica e dos seus fundamentos para a compreensão do aqui-agora do estágio na escola-campo.

O objetivo, que consistia em analisar as respostas dadas pelos professores a respeito de suas percepções sobre Estágio e estagiários que passaram por suas salas de aula e identificar as percepções e avaliações feitas pelos gestores da escola-campo sobre os estagiários e sobre o trabalho desenvolvido pelos professores orientadores desses futuros professores, foi igualmente atendido através das entrevistas do tipo qualitativa, gravadas, transcritas e analisadas à luz da perspectiva fenomenológica.

Para realizar esta pesquisa, envolvi-me na complexidade que se estabelece na dinâmica organizacional da instituição, acompanhando de perto os problemas e possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado e sua operacionalização na escola dentro da sua realidade.

A metodologia avaliativa permitiu que os procedimentos da pesquisa qualitativa se agregassem à construção de conhecimentos e aprendizagens que deram significado à reflexão-análise e avaliação curricular.

A percepção sobre o Estágio oferece elementos formativos para a vida profissional da pesquisadora, que alargou sua área de aprendizagens teóricas e práticas no campo da investigação educacional, enfocando a avaliação curricular, no tocante à vivência com o cotidiano da escola pública. Para os educadores entrevistados, foi também uma oportunidade de reflexão, uma vez que passaram a elaborar suas experiências de vida, formação e prática docentes, bem como a vivência da comunicação interativa com os estagiários.

Este percurso trouxe-me algumas considerações acerca dos achados da pesquisa e das questões estudadas, a saber:

- A metodologia avaliativa permite que os procedimentos da pesquisa qualitativa de base fenomenológica se agreguem na construção de conhecimentos e aprendizagens que deram significado à reflexão - análise e avaliação curricular;
- O material produzido pela entrevista qualitativa, como co-construção da qual tomam parte tanto o entrevistador quanto o entrevistado (POUPART 2008, p. 247), possibilitou à pesquisadora apreender o ponto de vista e a experiência dos professores e gestores, bem como suas realidades sociais;
- As professoras se sentem apoiadas pelos alunos estagiários e estabelecem com eles uma relação de ensino e aprendizagem da prática profissional, abraçando a figura do estagiário e assumindo o seu papel formador de novos professores;
- Na escola-campo investigada, os professores e gestores não demonstraram preconceitos com a procedência dos estagiários, no tocante à universidade na qual realizam seu curso. A restrição é com as universidades e os orientadores de Estágio que não dialogam com a escola;
- Os professores recebedores dos estagiários têm um grande respeito por sua área de conhecimento e reafirmam a valorização da Biologia, enquanto *ciência da vida*. Essa valorização tem levado os docentes a diferentes formas de qualificação na área;
- A prática tem levado os professores da escola-campo a duas posturas: a primeira, da esperança persistente e, ao mesmo tempo, de subsequente desilusão quanto à falta de motivação e de interesse dos seus alunos. E, a segunda, a esperança de que os estagiários tragam uma ajuda à solução desses problemas;

- Enquanto os gestores registram que nunca tiveram problemas com os estagiários, os professores que convivem com eles, mais de perto, registram a falta de preparo e o desnível acadêmico que percebem entre os estagiários, muitas vezes provenientes da mesma instituição;
- Há um trabalho solitário, não valorizado nem pela escola nem pela universidade, realizado pelo professor regente;
- Há, no decorrer do Estágio, uma falta de controle que permite entradas e saídas dos estagiários nas salas de aula. A forma como transitam pela escola, sem o compromisso de prestação de contas, é percebido pelas professoras como uma *autonomia* prejudicial;
- A ausência da universidade, na figura dos docentes e coordenadores de Estágio na escola, incomoda os professores e gestores. Isso é agravado pela falta de sistematização e regulamentação da presença dos estagiários na escola;
- A distância da universidade e a ausência dos mínimos diálogos entre estas duas instituições fazem com que cada uma delas se distancie da formação docente. O Estágio parece ser transformado em *terra de ninguém*;
- Os aspectos ligados à religião, cultura, valores individuais e sociais terminam sendo incorporados a posturas e ações da gestão escolar.

A importância desta pesquisa, no sentido de fazer uma nova leitura da realidade do Estágio na escola-campo, mostrou que a docência no ensino superior, nos cursos de Licenciatura, precisa ser revisada e redimensionada.

Isso se deve ao fato de a escola-campo ter dificuldade de perceber a universidade com sua missão e contexto sociopolítico, conseqüentemente dificultando a interação entre a escola e a universidade.

A Gestalt enfatiza “a percepção das relações, a consciência de relações entre as partes e o todo, entre os meios e as conseqüências” (HILGARD, 1975, p.314).

Diante do grande problema identificado pelas entrevistas qualitativas realizadas com as professoras de Biologia da escola-campo, que é a falta de entusiasmo dos alunos, fica uma reflexão sobre a influência que esta desmotivação possa ter no processo identitário dos professores. Até que ponto essa desmotivação afeta o professor no seu estímulo ou desestímulo para o magistério?

As leituras do contexto lembram que o desenvolvimento profissional docente em tempos de mudança, como estes que estamos vivendo, requer um professor pesquisador, que tenha competência coletiva e seja reflexivo com a vida e com a própria prática.

De forma pessoal, esta porta investigativa no campo da avaliação curricular, para o mundo acadêmico do ensino superior, e nela o Estágio Supervisionado, teve uma significação profunda em minha caminhada, pois proporcionou o gosto pela pesquisa e pelo diálogo com os alunos e com a realidade. Descobri que há no Estágio uma dimensão formativa que pode levar docentes e discentes a reconhecerem que o seu compromisso como educadores está intimamente relacionado ao cuidado com a cidadania, com a ética desse profissional e com a transformação social.

No mundo contemporâneo, a escola é vista como o espaço de esperança para o futuro, um dos maiores patrimônios simbólicos firmados e mantidos pela percepção da comunidade, poder público e sociedade. No momento do Estágio, a imagem da escola fica exposta, assim como ficam também expostos os saberes dos estagiários e as debilidades da estrutura e organização do Estágio. Uma vez que a teoria da Gestalt estuda a maneira como são distribuídos os elementos que compõem duas figuras, no caso, a Escola e o Estágio, percebe-se que não está havendo uma boa configuração com equilíbrio, simetria, estabilidade, regularidade e simplicidade suficientes para possibilitar a boa-forma. Em outras palavras, as leis que comandam o funcionamento da percepção impedem que as instituições envolvidas (escola e universidade) sejam mais claras quanto à definição de seus papéis. A compreensão e o respeito mútuos entre as duas instituições em torno de um projeto comum, de certo modo, poderia assegurar uma melhor qualidade a ser percebida pela sociedade. Assim, os conceitos da Teoria Psicológica da Gestalt ajudaram a lançar luzes na compreensão de como o fenômeno da percepção

influencia na relação das instituições e das pessoas. A citada teoria forneceu elementos teóricos para a compreensão de que as instituições, de modo geral, propiciam estímulos diferenciados para os atores e sociedade.

Uma vez que o processo perceptivo não depende da atividade sensorial, do estímulo propriamente dito, mas do trabalho mental de percepção de relações, o que o indivíduo percebe e como percebe é fundamental para compreender o comportamento humano.

Os estudos apresentados nesta pesquisa colocam-se como contribuição ao debate e aos estudos sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores, lançando novos olhares sobre esse campo de conhecimentos, através da escuta e do diálogo.

As grandes transformações, sobre as quais fiz alusão no início das considerações finais, aconteceram no decorrer desta investigação, na vida desta pesquisadora. Que os imensos desafios que me fizeram chegar até aqui tragam aos educadores a lição da ousadia e do desejo de poder contribuir com novas perguntas e reflexões sobre a educação e a formação docente.

Diante dos estudos aqui apresentados, fica um recado para a universidade, no sentido de lembrar sua dimensão de formadora de novos profissionais através dos cursos de licenciatura. É preciso um projeto pedagógico que contemple a dimensão prática das atividades curriculares. Sem um diálogo com a sociedade e com a escola, enquanto espaço de aprendizagem da profissão, fica cada vez mais distante o cumprimento da missão educadora da universidade.

Para a escola, fica o recado de que se inclua em seus projetos a sua função de formadora de novos professores e, dessa forma, que sejam encaminhadas as devidas reivindicações à SEDUC e às universidades propostas de parceria, de forma a lembrar o compromisso conjunto no tocante à formação docente. Faz-se necessário, ainda, que os diferentes grupos de pesquisa da pós-graduação se disponham a incluir, em suas investigações, o desenvolvimento de pesquisas colaborativas, em que a escola pública seja objeto de estudo e de intervenção reflexiva e avaliativa dos seus currículos e do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: VIEIRA, Sofia L; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. **Política e Planejamento Educacional**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **Estágio Supervisionado**: articulação teórico-prática para o desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Políticas públicas e movimentos sociais**. Caderno Pedagógico de Políticas Públicas. Florianópolis: UDESC: FAED: CEAD, 2002.

BAUER, M. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Martin W. Bauer, George Gaskell. (ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1997.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: (Orgs) FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 6ª edição, p. 147-176, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei Nº 9.394/96** – aprovada em 20/12/1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei Nº. 9.349/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fortaleza: Secretaria de Educação Básica, 1997.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei Nº. 5.692/71** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei Nº. 4.024/61** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer N° 349/72.**

_____. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. MEC. CNE/CES 1.301/2001. **Resolução N° 7** de 11 de Março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas.

_____. MEC. **Decreto N° 3.554**, de 2000. Dá nova redação ao §2º do art.3 do Decreto 3.276, e 6 de dezembro de 1999, que dispões sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências.

BORGES, Regina Maria Rabello. LIMA, Valderez Marina do Rosário. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**. Vol. 6 N° 1 (2007).

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

CARDOSO, Alexandra; FONTES, Alice. Formação de professores de acordo com a abordagem Ciência/Tecnologia/Sociedade. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**. Vol. 5 N°. 1.2006

CARPIGIANI, Berenice. **Psicologia**: das raízes aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Pioneira, 2000.

CASTRO, Maria Aparecida C. Diniz de. **Espaços e tempos de ensinar e aprender**: o lugar do estágio na formação profissional para a docência. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira. Projeto Renascer... uma experiência alternativa de Estágio Supervisionado região oeste. In: IV ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNEB – **Entre o Pessoal e o Profissional**: o estágio e o processo de formação, 2001. Valença – Bahia. Anais. Valença. p. 133 – 145.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. PEREZ, Daniel Gil. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, Amelia Domingues de. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Médio**. São Paulo:Thompson Learning, p. 107-121, 2006.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: utopias e esperanças. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. PIRES, Eliane et. al. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CUNHA, L. A. dos S. **Formação inicial do professor da educação básica: contribuição da teoria sobre o professor reflexivo no Estágio Supervisionado**. São Paulo, 2.003 (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação** Set /Out /Nov / Dez 2004. Nº 27.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem: fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DUTRA, Edna Falcão. **Prática como componente curricular e Estágio Curricular em configurações curriculares de Cursos de Licenciatura**. Que Relações? Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza, (Org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003 – (Série cultura, memória e currículo, v. 5).

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

RIBEIRO FREIRE, Izabel. **Raízes da psicologia**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. 40 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v.13).

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço**: treinamento de professores em questão, 1987. (Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

GOMES FILHO, João. **Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma**. São Paulo: Escrituras, 2000.

GRANJA, Carlos Eduardo de S. C. **A música na escola e o desenvolvimento da percepção**. Seminários Abertos de Pós Graduação – FEUSP. 1º semestre, 2003.

Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/File/CV_132//2003-05-30-A_musica_na_escola.doc

HARGREAVES, A. et al. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU 1975.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; CUNHA, Gregório Maranguape da. Quem é o professor do curso de graduação tecnológica? In: **Estágio Supervisionado**: questões da prática profissional. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1, jan/jun 2001. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. (Tradução Gizele de Souza).

JOSSO, Marie Christine. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. **Revista Presente!** nº 57, ano 15, Salvador, p. 15 a 20, junho/agosto, 2007.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KIPNIS, Bernardo. **Elementos de pesquisa e a prática do professor**. São Paulo: Moderna; Brasília, DF: Editora UnB, 2005.

KRASILCHIK, Myriam. As Relações Pessoais na Escola e a Avaliação. In: CASTRO, Amelia Domingues de. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Médio. São Paulo:Thompson Learning, p. 165-175, 2006.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação:** a construção da identidade do professor sobrance. Cadernos Cedes, Campinas: Papyrus, n. 68, 1999.

LEITINHO, Meirecele C. e HOLANDA, Patrícia H. C. Ação Docente Supervisionado e as contribuições da Psicologia da Educação. IN LIMA Maria Socorro L. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. 4ª Ed. Revisada e ampliada.

LEWY, Arie. **Avaliação de currículo.** Tradução de Sandra Maria Carvalho de Paoli, Letícia Rita Bonato. São Paulo: EPUÇ Ed. da Universidade de São Paulo, 1979. 315p

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia:** imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Educação e Sociedade. v. 27 nº.96. Campinas: Cedes, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos – **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

LIMA, Maria Socorro L. **O Estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela Pesquisa.** Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

_____. **O Estágio Supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a formação continuada.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 1995.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Saberes docentes na formação de professores de educação física:** um estudo sobre práticas colaborativas entre universidade e escola básica. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo EPU, 1986.

MACHADO, Marina B. **Estágios para estudantes de Administração.** Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação, 1970.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. **Estágio Supervisionado: uma real integração da universidade com a comunidade externa.** Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONCEAU, G. **Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente.** Educ. Pesqui. v.31, n.3. São Paulo set./dez. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Humanismo e prática docente. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas.** PIRES, Eliane et. al. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

NORRIS, N. **Understanding Education Evaluation.** Kogan Page. London, 1993.

PAIXÃO, Carlos Jorge. Cultura vivida e escolarização. In: **TRILHA: revista do Centro de Ciências Humanas e Educação.** Belém: UNAMA, v3, n. 1, 2002

PARLETT, M. e HAMILTON, D. **Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs.** (Occasional Paper 9) Edinburgh, Scotland: 1972.

_____. **Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes.** In: HAMILTON, D. et al. Beyond the numbers game: a reader on educational evaluation. London: MacMillan Education Ltd., 1977.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Mudanças nas propostas curriculares de formação docente: condições para efetivação.** Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008

PENNA, Antônio Gomes. **Introdução à história da psicologia contemporânea.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora.** In: PIMENTA, Selma G. (org.). De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O estágio na formação do professor.** Um estudo do estágio nos cursos de Magistério 2º grau desenvolvidos nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. Tese apresentada ao departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos ao Concurso para obtenção de título de Livre Docência. São Paulo 1993.

_____. ANASTASIOU, Lea das Graças Carmagos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002^a

_____. **Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora.** In: PIMENTA, Selma G. (org.). De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. G. **O Estágio em um Curso de Pedagogia: significados para a prática e formação de professoras – estagiárias.** Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. Gloucester. New York: Peter Smith, 1983.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; LIBERALESSO, Rita de Cácia Borges; CANCIAN, Viviane Ache. **A Prática de Ensino no Curso de Pedagogia: desafios do processo**. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (coleção sociologia)

RODRIGUES, Pedro. A avaliação curricular. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio. **Avaliação em Educação: novas perspectivas**. Porto Codex-Portugal, Porto Editora, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 30ª Ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2006.

ROSSATO, Luciana. **Formação docente e diversidade: a lei 10.639/2003 e o ensino de história**. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

ROSSI, Maria Helena Wagner; STUMPF, Jussara Marchioro; VERGAMINI, Sandra Maria. **Um novo perfil dos Estágios Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UCS**. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

ROUANET, Maria Helena. Pensando as noções: pensando a Nação. In: **Nacionalidade em questão**. ROUANET, Maria Helena (org.). Rio de Janeiro, Instituto de Letras-Uerj. 1997.

SANTOS, Jacqueline Maria Ribeiro Santos. **Estágio: uma etapa para a formação docente**. Monografia. Fortaleza: Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. A política educacional no Brasil. IN: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: século XX. 3 ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2009. P. 29-38.

SCRIVEN, M. **The methodology of evaluation**: perspectives of curriculum evaluation. AERA. Monograph 1, Rand McNally and Co., Chicago, 1967.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SCHUBERT, Alexander. **Die internationale verschuldung**. Die dritte welt und das transnationale bankensystem. Frankfurt a. M. 1985

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, Kátia Silene da. **Estágio e Escola-Campo – Protagonistas na construção de saberes dos alunos** – professores do curso de pedagogia do campus avançado de catalão – UFG. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Andréia Aurélio da. **Formação inicial de professores de física e o desenvolvimento de estágios curriculares em regime de tutoria**: Limites e possibilidades de capacitação para as tarefas docentes. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

SILVEIRA, Denise Nascimento. **O estágio e as possibilidades da formação na escola de educação básica**. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

STAKE, R. E. **The countenance of educational evaluation**. Teachers College Record, 68, nº7, p. 523-540, 1967.

STUFFLEBEAM, D. L. et. al. **Na introduction to the pdk book: educational evaluation and decision-making**. Itasca, I11. FE. Peacock Publishers, INC., 1971.

TEIXEIRA, Zeni Calbusch. **Reflexões sobre estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia** - limites e possibilidades. Porto Alegre, RS: XIV ENDIPE, 2008

TYLER, R.W. General statement on evaluation. **The Journal of educational research**, XXXV, pág. 492-501, 1942.

VEIGA, I. P.A . **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VIEIRA, Sofia L; ALBUQUERQUE Maria Gláucia M. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha, 2001.

WILD, Bianca. **Considerações sobre a LDB 4024**. Disponível em: www.recantodasletras.uol.com.br/arquivos/453648.doc. Acesso em 29 de maio de 2009.

YOUNG, M. Para que servem as escolas. **Educação e sociedade** vol.28. n. 101. Campinas set./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado(a) Educador(a)

Estamos realizando nossa pesquisa de Mestrado em Educação sobre a avaliação e percepção da Escola Pública sobre o Estágio Supervisionado e os estagiários. Para tanto, precisamos da sua valiosa colaboração, no sentido de suas respostas para a reflexão, estudos e propostas de novas práticas. Agradecemos:

Ana Lourdes Lucena de Sousa (aluna)
Profa. Dra. Patrícia Helena de Carvalho Holanda

ENTREVISTA COM O(A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA-CAMPO

1.Dados de Identificação:

Nome: _____

Endereço: _____

2.Dados de formação:

Curso de formação: _____

Curso de pós-graduação: _____

3. Breve história de vida e formação

4. Chegada dos estagiários:

4.1 Que documentação eles trazem?

4.2 Como é feita a abordagem aos professores pelos estagiários?

4.3 Descreva a chegada de estagiários a sua sala de aula.

5. Como é feita a supervisão do estagiário pelo professor da universidade?

6. Como você se sente com a presença dos estagiários em sua sala de aula?

7. Na sua opinião, para que serve o Estágio?

8. Relação da escola com os estágios e os estagiários:

9. Como é a relação entre a escola e a universidade?

10. Observações e sugestões quanto à presença de estagiários na escola:

11. Como você avalia a passagem dos estagiários pela escola?

12. Quais atividades os estagiários desenvolvem em sua sala de aula?

13. Dê um recado final aos estagiários

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA ESCOLA-CAMPO

- 1- Identificação;
- 2- Vamos nos apresentar: falar um pouco sobre quem é você;
- 3- Vamos conversar sobre sua vida e formação;
- 4- Vamos falar sobre sua formação, as escolas, a vida universitária;
- 5- A Pós-Graduação;
- 6- O Ingresso no magistério e trajetória profissional;
- 7- Ingresso na Direção da Escola;
- 8- Qualificação para a função de Gestor;
- 9- Principais tarefas da Direção;
- 10- Principais problemas da Direção;
- 11- Existe convênio de Estágio ou parceria de Estágio com alguma universidade?
- 12- Como você vê o Estágio e o estagiário na escola?
- 13- Como acontece a comunicação entre a Escola e os professores de Estágio curricular supervisionado?
- 14- Sobre a interferência do Estágio na vida da Escola;
- 15- Sobre o compromisso da Escola com a formação dos novos professores;
- 16- Caso fosse docente do ensino superior, e estivesse com a orientação do Estágio curricular Supervisionado, o que faria de diferente daquilo que fazem os professores da Universidade?
- 17- Sobre a relação entre a Universidade e a Escola-campo;
- 18- Dê uma mensagem final para os estagiários e para os professores da Universidade.

ANEXO

ANEXO 1

ELEIÇÃO DE DIRETORES NO CEARÁ

1995	Seleção pública de diretores de escolas, seguida de escolha pela comunidade escolar, com mandato de 3 anos (Lei nº 12.442, de 08/05/95).
1998	Seleção pública de dirigentes escolares (Lei nº 12.861, de 18/11/98): Diretor, Coordenador Pedagógico, Coordenador Administrativo-financeiro, Coordenador de Articulação Comunitária e Secretaria Escolar. Eleição secreta e direta, com sufrágio universal junto à comunidade escolar, destinada apenas a candidatos a Diretor, que pode retomar ao cargo uma vez consecutiva ou duas alternadas. O pleito passa a ser organizado pelo Conselho Escolar.
2001	Realização de novo processo seletivo para escolha de dirigentes escolares nos mesmos moldes da seleção de 1998 I (Lei nº 12.861, de 18/11/98)
2004	Manutenção e aperfeiçoamento do processo. O mandato de dirigentes escolares passa a ser de 4 anos, introduzindo-se avaliação de desempenho anual do Diretor e demais membros do núcleo Gestor (Lei nº 13.513, de 19/07/2004 e Decreto nº 27.556, de 13/09/2004).

FONTE: Cartilha Novos Paradigmas da Gestão Escolar: Edições SEDUC, 2005, p.22.

DECRETO Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008

Sexta, 03 Outubro 2008 12:39

DISPÕE SOBRE O PROCESSO DE ESCOLHA E INDICAÇÃO DOS INTEGRANTES DOS NÚCLEOS GESTORES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art.88, incisos IV e VI da Constituição Estadual, CONSIDERANDO a Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do Cargo em comissão de Diretor junto às escolas públicas estaduais de educação básica;

CONSIDERANDO que a participação da comunidade na gestão escolar é forma de atendimento ao preceito constitucional de gestão democrática e caminho efetivo para a melhoria na qualidade de ensino; DECRETA:

Art.1º O processo de escolha e indicação para provimento dos cargos em comissão de Diretor e de Coordenador Escolar junto às escolas públicas estaduais será realizado em conformidade com a Lei nº13.513, de 19 de julho de 2004, com este Decreto e com as demais normas complementares a serem fixadas pela Secretaria da Educação - SEDUC.

Parágrafo único. O processo constará de duas etapas, sendo a primeira de seleção pública e a segunda de eleição direta e secreta, esta última restrita ao provimento do cargo de Diretor.

Art.2º A primeira etapa do processo, de seleção pública, tem por objetivo a composição de um banco de gestores escolares aptos a exercerem quaisquer das funções de direção e de coordenação escolar.

Parágrafo único. A seleção pública de que trata o caput consiste de processo unificado de avaliação de conhecimentos e de experiência profissional, aferidos por meio de provas escritas e exame de títulos a serem realizados por instituição credenciada pela SEDUC.

Art.3º Para concorrer a uma vaga na composição do banco de gestores escolares, o candidato deverá atender às seguintes exigências:

I - não ter sofrido penalidade, por força de procedimento administrativo disciplinar, cível ou criminal no quadriênio anterior ao pleito;

II - possuir diploma de nível superior (graduação);

III - ter experiência mínima de 2 (dois) anos de efetivo exercício no magistério, devidamente comprovada.

Parágrafo único. Os candidatos aptos a compor o banco de gestores escolares que optarem por se candidatar ao cargo em comissão de Diretor, deverão atender ainda, as condições constantes da Resolução Nº414/2006 - CEC.

Art.4º Serão considerados aptos a compor o banco de gestores escolares, os candidatos que, numa escala de zero a 10,0 (dez), obtiverem média igual ou superior a 6,0 (seis) na 1ª etapa do processo, não podendo obter nota inferior a 5,0 (cinco) em qualquer das provas contantes desta avaliação de conhecimento e da avaliação de experiência profissional.

Art.5º A segunda etapa do processo, exclusiva para o provimento do cargo de Diretor, consistirá de eleição direta e secreta, pela comunidade escolar.

Art.6º Poderão votar no processo de eleição de diretor os seguintes eleitores:

a) alunos regularmente matriculados na escola, que tenham pelo menos 12 (doze) anos de idade ou que estejam cursando, no mínimo, o 6º ano do ensino fundamental ou etapa correspondente a este, matriculados no estabelecimento há no mínimo 03 (três) meses.

DECRETO Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008

b) professores e servidores do quadro permanente lotados na escola em efetivo exercício de suas funções;c) professores em regime de contrato temporário, lotados na escola há, no mínimo, seis meses;

d) pais ou mães ou responsáveis pelo aluno matriculado na escola, com direito a um único voto por família, independentemente do número de filhos matriculados na unidade escolar.

§1º Os alunos regularmente matriculados na escola, com frequência regular, os professores e os servidores, estão automaticamente cadastrados como eleitores.

§2º Os pais ou mães ou responsáveis por aluno deverão cadastrar-se como eleitores, no prazo previsto em Edital.

§3º O servidor ou professor em exercício em mais de uma unidade escolar, terá direito a voto em cada uma das respectivas unidades.

§4º Só haverá eleição nas escolas em que estiverem cadastrados, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos pais ou mães ou responsáveis por aluno menor de 16 (dezesesseis) anos.

§5º Será anulada a eleição na escola em que não comparecerem, no mínimo, 60% (sessenta por cento) dos eleitores cadastrados.

§6º É vedado o voto por representação.

§7º Ninguém poderá votar mais de uma vez na mesma unidade escolar, ainda que represente segmentos diversos ou acumule mais de um cargo ou função.

Art.7º O processo de eleição de diretor será organizado por Comissões de âmbito estadual, regional e escolar.

§1º A Comissão Estadual será composta por membros designados por Portaria do(a) Secretário(a) da Educação, com atribuição de coordenar o processo de eleição de diretor no âmbito estadual.

§2º A Comissão Regional tem como missão organizar o processo de eleição em âmbito regional, sendo composta pelo Coordenador da CREDE que será o seu presidente, mais 03 (três) servidores da Coordenadoria Regional indicados pelo primeiro, e mais 03 (três) representantes da sociedade civil, no mínimo.

§3º Em Fortaleza, haverá 06 (seis) Comissões Regionais, correspondentes a cada uma das regiões sob a jurisdição da SEFOR.

§4º A Comissão Escolar tem como missão organizar o processo de eleição no âmbito de cada escola e será formada no mínimo por:

- a) 02 (dois) professores;
- b) 01 (um) servidor;
- c) 01 (um) pai/mãe;
- d) 01 (um) aluno maior de 14 (catorze) anos.

§5º O Conselho Escolar coordenará o processo de constituição da Comissão Escolar.

§6º Na escola em que ainda não esteja funcionando o Conselho Escolar, a Comissão Regional assumirá a responsabilidade pela constituição da Comissão Escolar.

Art.8º Não poderão compor as Comissões, candidatos, seu cônjuge ou companheiro(a), parentes consangüíneos ou afins, em linha reta ou na colateral, até o 3º grau, nem servidores que estejam integrando o núcleo gestor em exercício.

DECRETO Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008

Art.9º O processo eleitoral restringir-se-á, única e exclusivamente, à comunidade escolar, sendo vedada a participação de quaisquer organizações partidárias, sindicais, associativas, religiosas, empresariais e de qualquer natureza externa à comunidade escolar.

Parágrafo único. O não atendimento ao disposto no caput poderá acarretar a impugnação da candidatura respectiva pela Comissão Regional.

Art.10 O servidor estadual, os contratados temporariamente e os terceirizados, que por ação ou omissão, dificultarem a normalidade do processo, serão responsabilizados administrativamente, após apuração do fato pelas Comissões Escolar, Regional e Estadual.

Art.11 Quando da transmissão do cargo, o núcleo gestor em exercício deverá entregar ao novo diretor o balanço financeiro, o acervo documental e o inventário do material e dos bens móveis existentes na Escola, devidamente protocolados e assinados, após conferência, pelo novo diretor e pelo presidente do Conselho Escolar.

§1º O candidato indicado para o cargo de Diretor selecionará no banco de gestores constituído na etapa de seleção pública os demais integrantes de sua equipe.

§2º No caso de recondução, o Diretor e demais membros do núcleo gestor deverão encaminhar ao Conselho Escolar, para aprovação, o balanço financeiro, o acervo documental e o inventário do material e dos bens móveis existentes na Escola.

§3º No ato de nomeação, o candidato indicado a qualquer dos cargos do núcleo gestor deverá assinar uma declaração atestando disponibilidade para uma jornada de trabalho de 8 (oito) horas diárias, alternadas nos três turnos escolares.

§4º O servidor público pertencente a outro órgão estadual, de órgão municipal ou federal, somente será nomeado se formalmente cedido por seu órgão de origem.

§5º Não será nomeado para qualquer dos cargos do núcleo gestor, o candidato que, havendo sido integrante de núcleo gestor de escola em exercício anterior, encontrar-se inadimplente com prestação de contas da escola referente àquele exercício.

Art.12 Não haverá eleição nas unidades escolares com menos de 02 (dois) anos de funcionamento.

Parágrafo único. Nas escolas mencionadas neste artigo, o núcleo gestor será constituído por candidatos aprovados na primeira etapa.

Art.13 O desempenho do diretor e dos coordenadores escolares será avaliado anualmente, através de procedimento institucional definido pela Secretaria da Educação, ficando os membros do núcleo gestor passíveis de exoneração caso não satisfaçam os critérios mínimos de avaliação exigidos.

Parágrafo único. O processo de avaliação de que trata o caput deste artigo será regulamentado através de Portaria do Titular da Secretaria da Educação.

Art.14 As despesas decorrentes da operacionalização deste Decreto correrão à conta da dotação orçamentária própria da Secretaria da Educação.

Art.15 Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente o Decreto nº27.556, de 13 de setembro de 2004.

PALÁCIO IRACEMA, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, aos 24 de setembro de 2008.

Cid Ferreira Gomes

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

Silvana Maria Parente Neiva Santos

SECRETÁRIA DO PLANEJAMENTO E GESTÃO

DECRETO Nº 29.451, de 24 de setembro de 2008

Maria Izolda Cella Arruda Coelho

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO SÉRIE 2 ANO XI Nº187 FORTALEZA, 01 DE OUTUBRO DE

2008 – PAG 2 - 3