

FORMAS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE ACADÊMICOS EM ESTÁGIO CURRICULAR

Marta Nörnberg

Igor Daniel Martins Pereira

Monica Coswig Fischer

RESUMO: Este artigo apresenta formas de aprendizagem da docência de acadêmicos em estágio curricular. Os resultados são decorrentes de pesquisa que procurou entender quais são os componentes que formam a ação docente do professor supervisor (da Instituição de Formação e da Escola) e do acadêmico estagiário. Realizamos a análise dos Relatórios de Estágio, escritos pelos acadêmicos estagiários durante o estágio. A análise mostra formas de aprendizagem da docência marcadas por sentimentos ambíguos que resultam da relação vivida com os professores da escola e os alunos. Descreve concepções de atuação docente que se fazem entre a ação tradicional e a construtivista.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Curricular. Prática Docente.

DIFFERENT WAYS OF LEARNING IN TEACHING STUDENTS AT CURRICULAR STAGE

ABSTRACT: This paper presents the ways of learning of teachers how to teach a group of future teachers. The results derived from a research that aimed to understand which are components that change the supervising teacher's way of teaching (the Training Institution and School) and the student as a teacher. We analyzed the reports written by the future teachers during their internship. The analysis shows ways of learning of teaching characterized by mixed feelings that result from living a relationship with the school teachers and students. Describes teacher / student conceptions that are made between the traditional and constructivist action.

Keywords: Teachers Education. Internship. Learning of teaching.

Introdução

Este artigo apresenta concepções e formas de aprendizagem da docência de acadêmicos e acadêmicas em estágio curricular. Trata-se de um recorte de elementos resultantes da pesquisa intitulada "Componentes da ação docente de

professores/as formadores/as e de acadêmicos/as em estágio curricular". A pesquisa teve como objetivo compreender quais são os componentes didático-metodológicos que formam a ação do professor supervisor ou da professora supervisora (da Instituição de Formação e da Escola) e da acadêmica ou do acadêmico, em estágio curricular, do curso de Ciências Biológicas. Visou resultados e produtos que permitam a qualificação da atuação docente em sala de aula e a construção de uma reflexão que subsidie as práticas de formação inicial de professores. Objetivou, igualmente, a identificação de lacunas existentes no processo de constituição e realização da ação docente durante o estágio curricular.

No processo de orientação e acompanhamento do/da acadêmico/a em estágio curricular, há determinados elementos propostos pelo professor/a supervisor/a da Universidade e da Escola que se constituem como ações efetivas, porque incidem em mudanças da ação do acadêmico/a em estágio, e eficientes, porque demonstram qualificação dos processos de ensino e aprendizagem que o/a acadêmico/a em estágio realiza junto às crianças e jovens das turmas em que atua. Por isso, o debruçar-se sobre o cotidiano das práticas de acompanhamento dos/as acadêmicos/as em estágio curricular permite verificar que ações os/as professores/as supervisores/as de estágio realizam para apoiar e acompanhar o aprendizado da docência.

A temática desta investigação se insere no campo das várias pesquisas realizadas no Brasil e também em outros países que se ocupam com a análise e a construção de processos de formação inicial de professores (PIMENTA & ANASTASIOU al., 2005; PIMENTA, 1999; PIMENTA & LIMA, 2004; CARVALHO, 1999; FONTANA, 2005; NOVOA, 1991; ALARCÃO, 1996) e de aprendizagem da docência (MIZUKAMI et al. 2002). Cabe destacar que também toma como ponto de partida e de referência discussões investigativas e teóricas realizadas ao longo dos últimos anos (NÖRNBERG, 2007; 2008; 2009).

Do ponto de vista metodológico, mostra a importância de se constituir uma escuta sensível (BARBIER, 1993; 2002) ao que cada professor/a e/ou acadêmico/a estagiário/a utiliza como aparato teórico-prático para organizar suas atividades de ensino e, sobretudo, ao tipo de experiência que o/a acadêmico/a em estágio experiencia durante a sua atividade de docência. A aposta teórico-metodológica é de que, a partir de uma escuta sensível e de uma ação articulada entre os professores/as formadores/as e acadêmicos/as em estágio curricular, é que se poderá investir qualitativamente na reformulação das práticas de docência realizadas tanto no ensino superior (orientação e supervisão do estágio na instituição formadora) quanto na própria ação docente junto às crianças e aos jovens da Educação Básica, o que compreende as atividades de docência na escola realizadas pelo/a professor/a titular/regente e pelo/a acadêmico/a em estágio.

O campo empírico da pesquisa foi o curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública. Nos últimos anos, desde as alterações preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002), alterações curriculares e definições de reorganização dos estágios foram propostas e estão

em processo de avaliação pelo colegiado de curso. A escolha por este curso também ocorreu em função de que a pesquisadora responsável integrava o grupo de professores supervisores de estágio e realizava atividades de docência, ministrando a disciplina de Teoria e Prática Pedagógica, que, conjuntamente com as duas disciplinas de Didática do Ensino de Ciências, subsidiam o/a acadêmico/a para o processo de planejamento das atividades de ensino na Educação Básica.

Neste artigo são apresentados os resultados decorrentes do processo de análise da documentação pedagógica, entre eles, os diários das aulas. A documentação, ao final do período de estágio, foi organizada em formato de Relatório de Estágio. O Relatório de Estágio é um documento de acesso público que, no caso do curso investigado, fica à disposição para consulta pela comunidade acadêmica, na secretaria do colegiado do curso.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este artigo apresenta concepções que articulam considerações resultantes de estudos na área da formação inicial de professores que são tomadas como sustentação para esta investigação, problematizando as concepções e formas de aprendizagem da docência evidenciadas na análise empreendida.

Sobre o aporte teórico metodológico

O pressuposto teórico metodológico sustenta a compreensão de que a construção de possibilidades analíticas dos processos de formação inicial de professores precisa ser construída e entendida dentro do campo da fenomenologia. Por isso, o conjunto de procedimentos de pesquisa adotados tem como suporte teórico-metodológico os estudos da hermenêutica. Nessa perspectiva três paradigmas epistemológicos foram conjugados.

O primeiro paradigma recorre à *complexidade do que se vê*, indicando o que provém do *complexus*, aquilo que é tecido junto (MORIN, 1998, p. 215). É na combinação da dialógica ordem-desordem que se faz organização, e essa dialógica constitui e está presente na complexidade dos processos que envolvem a formação inicial de professores, especialmente o tempo dedicado à aprendizagem da docência que se faz durante o estágio curricular. Trata-se de uma organização que é proveniente de uma ordem advinda de processos teleológicos, próprio de processos pedagógicos e mandatos jurídico-legais, gerada ou auto-gerada desde as acomodações e prospecções que a gente da instituição (professor/a-formador/a e acadêmico/a-estagiário/a) protagoniza e faz a cada dia na escola. É na complexidade dessa relação de ensino e aprendizagem, e a partir dela, que a formação para a docência acontece, ou seja, no *em-se-fazendo-professora-na-da-escola* (NÖRNBERG, 2008).

A força do *cotidiano da experiência em que se vê e onde se faz algo*, com força de adesão e de sentido à experiência de formação para a docência, compõe o segundo paradigma. O cotidiano é uma rede que se tece com fios minúsculos e

insignificantes, que trazem o lado iluminado – dado pelo político, pelas definições pedagógicas, pela lógica da escolarização – e o lado de sombra da sociabilidade – posto pelos múltiplos e pelos minúsculos, a sensibilidade que dá consistência à conservação da espécie humana (MAFFESOLI, 1996), as maneiras como as relações entre as pessoas são construídas e vividas. Acreditamos que é no cotidiano que se vive a experiência de formação. Entendemos experiência como aquilo que nos passa (LARROSA, 2004), aquilo que experimentamos. A experiência se vive na formação e tem a ver com aquilo que se é; para isso, é preciso buscar a “transformação de uma vivência em experiência” (LARROSA, 2004), provocando a reflexão/metarreflexão que pode acontecer mediante o *movimento de escrita*, especialmente aquele que se faz durante o período em que se vive o processo de aprendizagem da docência, momento em que a escrita reflexiva sobre/a partir os/dos episódios vividos na escola é realizada de forma mais sistemática. Nesse movimento, as estratégias de que lançaram mão Warschauer (2001) e Fontana (2005) são importantes porque sustentam a organização de procedimentos que auxiliam tanto os/as acadêmicos/as em estágio quanto os/as professores/as-formadores/as a refletirem e escreverem sobre a trajetória de ingresso na atividade docente, de vivência da atividade docente e de acompanhamento do processo de inserção na atividade docente.

Por fim, o terceiro paradigma reconhece a *fenomenologia como possibilidade de dizer algo sobre o que se vê*, mediante a hermenêutica, a arte de interpretar, que serviu de apoio e recurso para realizar o movimento interpretativo dos Relatórios de Estágio. A opção pela análise de registros escritos produzidos pelos/as próprios/as acadêmicos/as em estágio curricular teve, como objetivo, demarcar um artefato que, ao mesmo tempo, se traduz em herança própria do movimento de escolarização – a escrita – como também é um dos instrumentos de organização, divulgação e controle do trabalho do/a professor/a e do/a pesquisador/a. Ao escrever, seleciona-se do vivido o que encontra significado para ser resguardado, compartilhado e selado (LARROSA, 2004). E, do que é escrito, advindo desde um processo de ação e reflexão sobre a ação, nascem princípios e práticas que passam a orientar a organização dos processos de formação inicial de professores.

Na análise empreendida é preciso captar a lógica que constituiu tais experiências formativas, dando sentido contemporâneo à *Gaya Scienza nietzschiana* (MAFFESOLI, 1996, p. 148). Por um lado, como adverte Maffesoli (1996), é necessário observar a nebulosa existencial vivaz e efervescente e, do outro, além das fronteiras conceituais geralmente admitidas, entender as representações coletivas que se esboçam e exprimem as grandes tendências, que podem materializar-se pelas concepções de ensino, docência, aprendizagem; pela seleção dos materiais para o ensino; pelo tipo de organização do espaço e do tempo de trabalho; pela disposição ético-estético-afetivo que anima as interações entre professor/a-formador/a e acadêmico/a-estagiário/a, acadêmico/a-estagiário/a e crianças e jovens na escola.

Entender o que se passa na formação inicial de professores, enquanto fenômeno, permite articular esse outro modo de ver o que se vê. A Fenomenologia permite constituir uma noção de Ciência que busca sustentar

suas explicações por meio de extensos recursos linguísticos e empíricos, a fim de validar suas explicações como explicações científicas e indicar o (s) sentido(s) do sentido de tudo isso (PINEAU, 2000), das disposições que nos mobilizam enquanto professores/as e acadêmicos/as em situação de formação.

Concepções e formas: o que escrevem os/as acadêmicos/as estagiários/as

Os resultados procedem do processo de análise dos diários das aulas, organizados no formato de Relatório de Estágio. Durante os meses de março a junho de 2011, acompanhamos um grupo de 26 acadêmicos em estágio supervisionado II do curso de Ciências Biológicas. Ao longo do semestre, no que se refere aos instrumentos de pesquisa, os/as acadêmicos/as foram orientados/as a fazerem registros diários sobre as situações de estágio em seus diários, após o desenvolvimento de cada período de aula. Durante as sessões de orientação, também foi sugerido um questionário com duas questões abertas para ser pensado e respondido pelos acadêmicos até o final do estágio: “O que me permitiu a aprendizagem da docência na escola?” e “O que significa ser professor hoje?”. Ao final do semestre, cada acadêmico/a organizou os registros feitos no diário e a resposta dada às questões do questionário em formato de Relatório de Estágio.

O estágio supervisionado II, no curso de Ciências Biológicas, é constituído por três atividades principais: um período de observação na turma com a qual será realizado o estágio; o planejamento do projeto de ensino e dos planos de aulas seguido da prática de docência/regência; a escrita do Relatório de Estágio e sua apresentação em seminário. O Relatório de Estágio é um documento em que deve ser apresentada a análise descritiva relativa ao contexto e à turma de estágio, o projeto de ensino e os planos de aula, os registros decorrentes das atividades de docência realizadas, as reflexões conceituais e teóricas sobre a experiência realizada, os documentos e fotos comprobatórios das atividades de estágio.

Os elementos aqui apresentados resultam do processo de análise qualitativa das respostas dadas pelos/as acadêmicos/as. Para isso, os relatórios foram cuidadosamente lidos. Num primeiro momento foram marcados os parágrafos em que se apresentavam respostas ao questionário proposto. A seguir, os parágrafos destacados de cada relatório foram organizados num documento-fonte, mantendo-se a identificação do acadêmico ou da acadêmicaⁱⁱ. A seguir, procedeu-se a uma análise qualitativa dos parágrafos selecionados, identificando temáticas presentes na escrita, seguindo os elementos conceituais e metodológicos que adotamos, ou seja, aqueles que se circunscrevem ao campo da hermenêutica. Entre os diferentes aspectos descritos pelas acadêmicas e pelos acadêmicos, destacam-se: elementos do cotidiano escolar em relação à sua organização enquanto ambiente educativo; reflexões sobre as relações vividas entre professores/as e estagiários/as, e professores/as e estudantes no contexto das práticas escolares observadas/desenvolvidas; descrição de atividades de

ensino realizadas pelos/as professores/as titulares e pelos/as próprios/as estagiários/as. Por fim, na terceira leitura realizada, demarcaram-se as descrições que evidenciavam as concepções e as formas de aprendizagem da docência que os acadêmicos e as acadêmicas em estágio curricular lograram ao longo de sua experiência de estágio.

Os extratos com as descrições indicativas das concepções e formas de aprendizagem da docência foram compilados num segundo documento-fonte, igualmente mantendo-se a escrita original e a identificação de autoria. A partir desse segundo documento-fonte e mobilizada pela sua releitura, foram evidenciados indicadores que mostram concepções e formas de aprendizagem da docência pelos/as acadêmicos/as em estágio. Entre os indicadores estão os sentimentos e as ações marcados por diferentes experiências que os/as levam a pensar em desistir ou seguir a docência. Em outros momentos, manifestam sentimentos de descrença em relação ao processo educacional. Vivem a angústia reflexiva sobre o que significa o exercício da docência que vai acontecendo entre a realização de práticas autoritárias e ou construtivistas. Manifestam as dificuldades e as proezas do que é construir a relação pedagógica com os estudantes e colegas docentes da escola, especialmente no que se refere à garantia do respeito, da responsabilidade e da disciplina intelectual.

Nos relatórios, é possível identificar que, a partir da inserção na escola, há forte presença de um sentimento de ambiguidade que se estabelece entre a vontade de desistir ou de seguir a docência. Interessante destacar que tal sentimento é construído especialmente na relação e na interlocução que é realizada com os professores e as professoras que atuam nas escolas, reforçando, especialmente, o que o estudo de Nörnberg (2008) demonstrou em sua pesquisa, que também analisou relatórios de estágios, que o processo de aprendizagem da docência acontece de forma intensificada entre aqueles que estão atuando juntos, na escola. Ou, conforme evidencia Fontana (2005, p. 176),

[...] o nó está nas condições de produção e também está no começo [...] O nosso começo começa pelo “em se fazendo”, por entre múltiplos fios colocados juntos, enlaçados, entrelaçados, que em movimento compõem tramas diversas.

Da análise empreendida, também é possível constatar que o começo da aprendizagem da docência parece sempre acontecer, na voz e na escrita dos/as estagiários/as, quando de fato se está em sala de aula, na condição de professor. A primeira aula, a primeira experiência de docência, o primeiro encontro com as crianças ou jovens parecem ser geradores de um sentimento de que, se tudo for bem, serei uma boa professora ou um bom professor; mas, caso problemas ocorram, independente de um olhar ampliado sobre as condições de trabalho ou estudo, pode ser indicativo de que não serei um/uma bom/boa professor/a.

Ao chegar à escola e assumir a condição de professor-estagiário, alguns acadêmicos, quando passam a fazer parte da dinâmica escolar, desacreditam do processo educacional enquanto espaço de relações construtivas de conhecimento, especialmente quando são confrontados com as situações de indisciplina comportamental e intelectual. Passam então, algumas vezes, a agir de forma

autoritária e parecem ir, gradativamente, perdendo a vontade e a intenção da docência, inclusive seguem atuando de forma reprodutiva e a-crítica ao que se faz em sala de aula e na escola. Demonstram que a escolha profissional “fica balanceada” (expressão usada pelos acadêmicos, em sala de aula, especialmente nas sessões de orientação) e dizem não mais acreditar da mesma forma no papel que a escola e os professores desempenham na sociedade.

Percebo que, algumas vezes, acabei reagindo de forma inadequada a momentos de indisciplina dos alunos, gritando ou sendo autoritária, e que não consegui pôr em prática as aulas criativas e interativas que tinha em mente. (Estagiária A, p. 21).

A minha proposta a principio era passar o conteúdo no quadro, mas como percebi que a turma é bastante agitada e não se limitariam apenas a copiar e ouvir a explicação, resolvi ditar o conteúdo. Não deu muito certo, pois eles pediam que eu repetisse a todo o momento, e não consegui explicar todo o conteúdo programado para a aula. (Estagiária G, p.15).

Suspeitamos que a escolha também ‘fica balanceada’ porque durante o processo formativo – seja na Universidade ou na escola de estágio – ainda se realizam práticas que asseveram uma visão romântica sobre a escola, vivenciando, inclusive, uma concepção de ensino centrada em práticas em que o ato de ensinar consiste em transmitir conhecimentos e ou conteúdos. No registro dos/as acadêmicos/as tal compreensão é materializada pelas expressões ‘passar o conteúdo’ ou ‘dar a minha aula’, expressões que, no conjunto das escritas analisadas, aparece tensionada pela expectativa de desenvolver práticas construtivistas e, ao mesmo tempo, pela rendição à realização de práticas tradicionais, marcadas por atividades de transmissão de conteúdo, de ‘ditar a matéria’.

Como nesse dia nem todos os grupos puderam apresentar os seminários *tive que dar conteúdo*, pois restou muito tempo de aula. Então dei um texto sobre as mudanças dos estados físicos da água e passei exercícios referentes ao texto para que os alunos fizessem em aula. [...] Em relação ao conteúdo administrado em aula, procurei *passar o conteúdo* para os alunos de forma clara, com textos bem claros e de ‘fácil’ entendimento para os alunos para que assim eles compreendessem melhor os conteúdos que eu deveria administrar durante o tempo no qual permaneceria na escola. (Estagiária F, p. 27 e 28) *Grifo nosso*.

Entendemos que um dos aspectos que reforça tal percepção talvez se deva ao fato de que ainda impera uma organização curricular em que somente se vive o que é próprio do espaço escolar ao final do curso, fragilizando a relação universidade-escola, eixo estruturante de um curso de formação (Resolução do CNE/CP nº 1, 18/02/2002). Tal aspecto foi indicado como um elemento e amplamente problematizado por alguns acadêmicos em sua resposta às questões propostas. Destacamos o trecho, embora extenso, em que o Estagiário E analisa os conteúdos e a forma como algumas disciplinas são desenvolvidas na Universidade:

Todas as disciplinas que antecedem o estágio supervisionado, e que normalmente são ofertadas pela Faculdade de Educação, deveriam nos preparar para o grande momento que é quando adentramos em sala de aula; porém acredito que elas apresentam algumas falhas em relação à conciliação teoria/prática. Somos 'bombardeados' de referenciais teóricos, que são de vital necessidade para a nossa formação humana e docente, e aproveitando para fazer o *mea culpa*, não aproveitamos todo o potencial que professores e teóricos da educação nos oferecem. Entretanto, mesmo que aproveitássemos todo o conhecimento que nos é oferecido, acredito que ainda faltaria aquele elo entre referenciais teóricos e a realidade da prática. Sinto muita falta desta ligação como, por exemplo, na disciplina de Fundamentos Sócio-Histórico-Filosófico da Educação que, em razão de conhecimentos teóricos foi excelente, porém em nenhum momento pudemos discutir sobre as situações sociológicas a que seríamos apresentadas em sala de aula e que tem uma razão histórica e muitas vezes a Filosofia da Educação poderia estar ajudando a dar um embasamento melhor nessas situações. (Estagiário E, p.30).

Para outros/as acadêmicos/as, embora reconheçam a presença do desânimo que impera no cotidiano escolar, sua vontade de ser professor é reforçada, sendo justificada pela responsabilidade e compromisso que o professor tem para com a formação das crianças e jovens e pela possibilidade que se tem, mediante a atividade docente, de mudar e transformar a sociedade em que se vive.

Ser professor hoje é ter consciência de que ser educador não é só transformar a informação em conhecimento, mas também formar pessoas. É ter consciência de que não somos só professores, e também exemplos a ser seguidos. É aceitar a educação como um dom, se libertar de todo e qualquer pré-conceito e, acima de tudo, despertar no aluno o desejo pelo aprendizado geral, preparando-o para a sociedade através das diversas formas de conhecimento na escola e ajudá-lo a desenvolver todo o seu potencial como cidadão. (Estagiária G, p.5).

No meu segundo dia de estágio, fui recepcionada com a seguinte frase: "Achei que depois do ocorrido não irias retornar". Mesmo assim, com professores perturbados, infraestrutura precária e a possibilidade de um salário desproporcional, a expectativa de proporcionar algumas horas de descontração e aprendizagem para aquelas crianças e jovens tão carentes de atenção, carinho e educação, fazia com que eu passasse os sete dias da semana pensando no que levar para eles na próxima aula. (Estagiária B, p.30).

Entendemos que os espaços e ambientes educativos podem se constituir num facilitador ou num entrave para o desenvolvimento e aprendizagem da docência pelos acadêmicos e acadêmicas em formação.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos,

as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) (ZABALZA, 1998, p. 231-232).

‘Cenário das aprendizagens’, espaços devidamente estruturados e organizados podem viabilizar aprendizagens significativas, despertar o interesse, suscitar o desejo de aprender, incentivar a criatividade e diferentes formas de interação entre os componentes de um grupo. Investir em espaços que possibilitem o exercício da prática de ensino, como laboratórios de ensino-aprendizagem e atividades de práticas de ensino em sala de aula são essenciais para a construção de um repertório para a docência e de aprendizado da própria docência. Além de refletir sobre as capacidades e conhecimentos que precisam ser construídos, é preciso promover ações que contemplem a ampliação das formas de aproximação e inserção do/a acadêmico/a no ambiente de trabalho, ou seja, no efetivo trabalho de docência nas salas de aula da Educação Básica. Sobretudo, espaços e ambientes educativos também exigem a construção de relações interpessoais entre estagiários/as e professores/as da escola e da universidade que, de fato, garantam a reflexão, a colaboração, a troca de experiências em torno das situações de ensino realizadas, sejam elas positivas ou negativas.

Entre os registros, encontramos reflexões que falavam sobre as dificuldades vividas e, sobretudo, sobre os desestímulos vividos. Porém, também encontramos registros reflexivos em que os desestímulos recebidos eram despontencializados, passando a ser tomados como desafios para animar a opção pela docência na perspectiva de que poderia fazer diferente:

Outro ponto que chamou minha atenção foi, e agora sim considero falta de interesse por parte de alguns professores, que no primeiro instante em que souberam que eu era uma estagiária, já me bombardearam com frases do tipo: “Desiste enquanto é tempo”, “Você não vai querer ser professora mesmo”. “Aproveita que tu és nova e faz um curso que o salário depois de formada valha a pena”, “Te prepara pra entrar no inferno, que hoje eles não pararam um minuto”. Decidi desde o início que tiraria minhas próprias conclusões a respeito do que alguns consideravam o “inferno” e com certeza não foi um caminho fácil de ser percorrido e admito que muitas vezes a vontade de desistir foi maior do que a de continuar. Mesmo assim tomei como meta uma frase de Fernando Pessoa: “Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”. E, hoje, ao final do estágio, considero ter construído um belo castelo. (Estagiária C, p.34).

Os estudos de Fullan & Hargreaves (2003) mostram o quanto há de saber tácito implícito ao fazer docente que não é aprendido nos bancos acadêmicos. Nos escritos dos/as estagiários/as, percebe-se que se coloca em circulação um conjunto de aprendizados quando se está na escola, especialmente aqueles conteúdos que se relacionam à construção das relações e das apostas que se fazem no que se refere aos fins da educação e do ensino. Os pesquisadores também advertem que, na maioria das vezes, os professores regentes nas escolas são pouco ouvidos nos processos de construção das políticas educativas, em especial, àquelas voltadas para a aprendizagem docente. Caberia, logo, estreitar o processo formativo que acontece entre acadêmicos, professores titulares e

professores formadores para além do que hoje se tem feito. Algo que, com certeza, acarretaria a necessidade de rever a própria organização dos processos de funcionamento e supervisão dos estágios nas universidades e centros de formação de professores.

Suspeitamos que o distanciamento entre universidade e escola, produzido pela forma como as políticas curriculares foram reorganizando os espaços de formação ao longo de várias décadas, talvez tenha intensificado um determinado tipo de receptividade ao/a estagiário/a que chega à escola no momento do estágio. Durante muito tempo viveu-se na escola a ideia de que o estagiário/a precisa saber tudo; é ele quem traz as novidades, porque está vindo direto da universidade. Entretanto, sabe-se que a escola é muito mais dinâmica e complexa do que o próprio espaço formativo universitário no qual o/a acadêmico/a realizou sua formação inicial para a docência. Nesse sentido, estreitar a relação entre professores/as da universidade e professores/as da escola, entendidos como sujeitos igualmente responsáveis pela orientação e acompanhamento do estagiário/a em seu processo de aprendizagem da docência, é condição para que haja garantia de processos mais qualificados de formação profissional.

Percebe-se, nos dados obtidos, que conceitos prévios sobre docência e imagens do que significa ser professor não foram amplamente problematizados. Entretanto, aspectos relacionados às condições de trabalho dos professores são tematizados pelos/as acadêmicos/as em estágio:

Há docentes que tentam fazer de seu trabalho um diferencial. Buscam novas dinâmicas, fazem cursos para uma atualização constante, estão sempre à procura de teorias científicas que dêem suporte à sua prática pedagógica. Adaptam-nas às escolas, muitas vezes sem condições mínimas de trabalho. Para o professor, ser educador nos dias atuais é um desafio, uma missão hercúlea, uma vez que o estudante vai à escola sem ter uma preparação prévia, ou seja, sem um entendimento do sentido “de escola”, fazendo com que o trabalho de educador seja uma missão quase impossível. É preciso que se tenha muita habilidade, didática e metodologia para enfrentar o contexto de uma sala de aula dos dias atuais. (Estagiária H, p.5 e 6).

Entre os registros, também foi possível destacar outra forma de aprendizagem da docência, marcada por outro tipo de relação que se estabeleceu com o/a professor/a regente. Uma relação que aconteceu pelo viés da construção de uma parceria de trabalho em que se compartilhava das mesmas aflições e dificuldades, especialmente aquelas que diziam respeito à construção de um ambiente saudável de construção do conhecimento, materializado pela expressão disciplina e comportamento escolar, algo que também tem sido difícil de ser construído pelos professores titulares nas classes. O registro da estagiária H, embora longo, reúne descrições que ilustram o conjunto de indicadores evidenciados em nossa análise e, sobretudo, a produção de um processo de aprendizagem da docência que também se faz mediante a acolhida e interlocução que estabeleceu com a sua professora regente:

Comecei a questioná-los sobre o que sabiam sobre o conteúdo que estava propondo, a que conclusão tinham chegado quando, na aula

anterior, a professora titular mandou eles observarem uma foto que havia no livro, que ilustrava uma árvore com frutos e alguns frutos estavam caídos no chão e também continha pássaros comendo os frutos da árvore. Só que eu não conseguia nem falar com eles, era uma bagunça que não tinha fim. Chamei a atenção várias vezes, cheguei a ficar sem voz e daí comecei a escrever os conceitos no quadro, mas mesmo assim aquele tumulto não acabava e, quando olhei pra trás, estava quase a turma toda de pé, se batendo e uns empurrando os outros, mandei sentarem, sem sucesso e já não sabia mais o que fazer, pois vi que não adiantava eu conversar, nem passar no quadro, pois ninguém copiava. Eu simplesmente mandei eles abrirem a página do livro correspondente ao conteúdo que estava dando e mandei eles copiarem os conceitos do livro; só aí, podendo observá-los, encará-los e, com a ameaça de tirar ponto de quem levantasse sem pedir permissão, que consegui por ordem na turma. Fiquei muito decepcionada com a turma e comigo mesma. Naquela hora tive vontade de desistir de tudo e torcendo pra que batesse o sinal logo pra que eu pudesse fugir daquela situação. Foi quando minha vontade foi atendida e o sinal bateu. Os alunos mais que rápido pegaram suas mochilas e saíram correndo da sala sem ordem alguma, atropelando tudo e todos e isso me decepcionava cada vez mais. Então saí da sala e me deparei com a professora me perguntando como havia sido a primeira aula. Eu acho que já percebendo a minha angústia frente a tudo que havia vivido, ela simplesmente me abraçou, dizendo que nas primeiras vezes é sempre assim, que eu não me preocupasse porque amanhã já iria ser diferente, pois ela diz ter percebido, já que por ser o último período e eles já estão loucos pra ir pra casa, eles ficam alterados e não conseguem manterem-se quietos. Tentei ser forte na frente da professora, segurando minhas lágrimas, mas foi só eu pisar pra fora da escola que comecei a chorar que nem uma desesperada e realmente o desespero era grande. Não tinha escolhido aquilo pra minha vida, não encarei todos esses anos de estudo para chegar em uma turma, cheia de ideias, práticas e me deparar com 38 alunos sem educação alguma, me desrespeitando. E termina assim meu primeiro dia de aula, desesperador, sofrido e sem ter conseguido sequer passar-lhes os poucos conceitos que havia levado pra aula. (Estagiária H, p.14 e 15).

Cabe destacar que a formação, cujo processo dicotomiza a teoria e a prática acaba por reforçar nos futuros professores uma ideia de docência em que prevalece a cisão entre a teoria e a prática. Por isso, segundo Vieira (2005, p. 20) “uma das formas de lidar com eles será torná-los *visíveis* nessas situações, fazendo deles *objecto de reflexão* e abrindo a discussão às questões do *valor* da pedagogia da formação”. De acordo com Pimenta (1999), a educação escolar está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir para o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora.

Considerações finais

Consideramos que os aspectos que compõem o cotidiano da escola e a disposição do/a professor/a titular com quem o/a acadêmico/a realiza seu estágio exercem uma força substancial sobre o processo de aprendizagem da docência. Nesse sentido, duas evidências conclusivas podem ser demarcadas a partir da pesquisa realizada:

a) na forma de aprendizagem e de exercício da ação docente há uma determinada disposição que, sem sombra de dúvida, agrega aos processos de formação de professores a necessidade de se refletir sobre elementos que estão para além do aprendizado de métodos de ensino, pois se inscrevem dentro do âmbito da gestão das relações e interações humanas que, no caso do período de estágio, parecem ser intensificadas;

b) os registros permitem evidenciar a necessidade e a exigência de que o tempo para maturação reflexiva não aconteça apenas mediante a garantia de um determinado tempo cronológico para viver a experiência docente, mas sim, o processo de maturação acontece quando há relação entre pares, ou seja, *estando professor na escola com outros professores* e quando se exercita a tarefa de construir propostas de ensino e de realizá-las com as crianças e jovens da escola.

O desenvolvimento desta pesquisa, que envolveu pesquisadores, professores da escola e acadêmicos/as em estágio reforça a necessidade da construção e da vivência de processos formativos articulados entre Universidade e Escola. A intensificação dessa relação poderá conduzir a processos de definição de práticas mais apropriadas e inovadoras no campo da formação inicial de professores. Juntos, professores/as-formadores/as, professores/as titulares e acadêmicos/as-estagiários/as poderão juntar e tecer fios que compõem o mosaico do processo de aprender a ser professor e professora na escola de educação básica.

NOTAS

i Agradecemos a FAPERGS pelo apoio financeiro.

ii Neste artigo, não será feita a identificação nominal. O registro de autoria será identificado por uma letra do alfabeto.

Referências

ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos da ANPED*, Porto Alegre: n. 5, p187-216, 1993.
- BRASIL. MEC. *Resolução CNE/CP N° 1*, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>
- BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, DF, 2002. Disponível em:<portal.mec.gov.br/index.php?>
- CARVALHO, M. P. de. *No coração da sala de aula*. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. 2. ed. Porto Alegre: 2003.
- LARROSA, J. *Linguagem e Educação de depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MIZUKAMI, M. G. et al. *Escola e aprendizagem da docência*. São Carlos: EduUFSCar, 2002.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- NÖRNBERG, M. *Palpitações indizíveis*. O lugar do cuidado na formação de professores. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2008 (Tese de Doutorado).
- NÖRNBERG, M. O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo*, Canoas: n. 11, p. 211-234, 2007.
- NÖRNBERG, M.; SARMENTO, D.; FOSSATTI, P. (Org.) *Formação de Professores e cuidado em Educação*. Canoas: Salles, 2009.
- NÓVOA, A. (Org). *Profissão Professor*. Porto: Editora, 1991.
- PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo; Cortez, 2004.
- PINEAU, G. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, B. et. al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000.

VIEIRA, F. Pontes (In)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, v.5, n.1, p. 116-138, jan/jun 2005.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede*. Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

Sobre os autores:

Marta Nörnberg é professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Igor Daniel Martins Pereira é acadêmico do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS

Monica Coswig Fischer é acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e Bolsista de Iniciação Científica CNPq

Enviado em: 12 -12-2012

Aceito para publicação em: 08-08-2013
