

Manoel Pergentino dos Santos Filho

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA LEITURA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

Lisboa

2004

Manoel Pergentino dos Santos Filho

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA LEITURA DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas.

Orientador: Prof. Doutor Carlos Alberto Jales Costa

Co-orientador: Prof. Doutor António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Área de Ciências da Educação

Lisboa

2004

“Duvida que me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias (...) Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (...) Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade.”

Paulo Freire (1996, p. 18-19)

AGRADECIMENTOS

- Ao Prof. Doutor Carlos Alberto Jales, pela orientação desse estudo com competência e profissionalismo e à Prof. Doutora Otaviana Maroja Jales pela inestimável contribuição. A disponibilidade e compromisso de ambos, foram estimulantes à superação dos limites ao longo desse percurso.
- Ao Prof. Doutor Antônio Teodoro, pelo respeito e presença constante ao longo do curso, para a qual a distância geográfica não foi impedimento, e pelo incentivo nessa caminhada em alguns momentos um tanto árdua.
- Aos Professores Carlos Alberto Torres, Zoran Roca, Stephen R. Stoer e Óscar C. Sousa, pelos conhecimentos proporcionados e grandes contribuições ao nosso amadurecimento acadêmico e profissional, a partir das significativas lições de aulas.
- Às Professoras da Licenciatura em Pedagogia que participaram dessa pesquisa, possibilitando a realização desse trabalho, compartilhando conosco seu fazer pedagógico, suas concepções e dificuldades na condução do Estágio Supervisionado e permitindo-nos compreender um pouco de seu universo profissional.
- Aos colegas do Mestrado, em particular Padre Vicente, Epaminondas, Padre Silvestre, Maria do Desterro e Maria do Carmo, pelas trocas de experiência e solidariedade constante.
- À Dione Helena Dias e Elizângela Silva, pelo incentivo e por tantas colaborações nesse percurso.
- Aos meus familiares que transmitiram apoio e confiança nesta grande travessia.

RESUMO

Os debates, em torno da formação de professores, apontam para a dicotomia teoria-prática configurada na função atribuída ao Estágio Supervisionado. Embora seja este um aspecto importante da formação de professores, ainda carecemos de estudos específicos sobre estágio curricular caracterizando-se como uma disciplina teórico-prática, inserida na totalidade do curso. Esses aspectos da formação de professores começaram a fazer parte de uma reflexão a partir da nossa trajetória docente no Curso Licenciatura em Pedagogia e Normal Médio, mediante algumas inquietações que começaram a surgir no nosso contexto de trabalho. Pretendemos, com o estudo proposto, compreender as Representações Sociais dos Professores na Licenciatura em Pedagogia sobre o Estágio Supervisionado e como estas se configuram na sua prática pedagógica. Nesse sentido, foi necessário: 1) Identificar as representações sociais dos professores sobre sua prática pedagógica na condução do Estágio Supervisionado em suas falas e na forma como organizam sua prática pedagógica; 2) Verificar como professores representam suas práticas, a partir de suas concepções sobre o Estágio Supervisionado no contexto da formação de professores. A teoria das representações sociais configurou-se, como suporte teórico, e, ao mesmo tempo, como ferramenta imprescindível para o acesso ao objeto em apreço, uma vez que este é eminentemente um conteúdo social, produzindo e produtor, da ordem simbólica. Segundo a perspectiva de Moscovici (1978; 2003), Jodelet (2001), Guareshi e Jovichelovitch (1996), Maroja Jales (1998), tomamos como lócus da pesquisa, o Curso de Pedagogia, tendo, como critério básico de seleção dos sujeitos, a atuação dos mesmos como professores das disciplinas de Estágio Supervisionado (Prática de Ensino I e II). Constatamos, pois, que de maneira geral, o conjunto das Representações que as Professoras têm elaborado acerca do Estágio Supervisionado, na formação de professores está ancorado numa visão do Estágio como um dos pontos de estrangulamento na formação profissional do educador, evidenciando uma busca constante de vencer esse descompasso, essa defasagem entre o ensino teórico e a prática do aluno.

ABSTRACT

The debates towards Teachers' Training point out to a theory-practice dichotomy figured in the role of the supervised internship, although it's an important aspect of teacher's qualification, yet we do not have specific studies on a curriculum-teaching program as a theoretical-practice subject that is inserted in the whole course. These teacher's training aspects started out taking part of our considerations based on our Literature Teaching Practice both in Pedagogy and in high-school facing some of our inquietudes that brought up in our working context. We intend with our proposed study to understand teacher's social roles in Pedagogy Teaching Practice about the supervised internship and how they represent their Pedagogical Practice. So, it was necessary: 1) to point out teachers' social roles on their Pedagogical Practice in conducting the supervised internship and their speeches as well as the way they manage their practice; 2) to check out how teachers represent their teaching practice based on their conception about the context of teachers' Supervised internship formation. The Theory of Social Rules figured as a theoretical support and, at the same time, as an essential tool in order to achieve target objectives, since it is, for sure, a social issue producing and at the same time producer of the symbolical order, according to Moscovici's perspective (1978, 2003), Jodelet (2001), Guareshi and Jovichelovitch (1996), Maroja Jales (1998), we've got as our researching locus the Pedagogy Course, baring in mind, as basic criteria, the selection of subjects and their actuation as Teachers of Supervised Internship classes (teaching Practice I and II). We noticed that on the whole, the set of representations that the teachers have elaborated about The Supervised Internship in Teachers' qualification are linked to the internship overview as one of the crucial points in Teachers' professional qualification revealing a constant search to overcome this barrier. This is difference between the Theoretical Teaching and Student's practice.

Sumário

EPÍGRAFE

AGRADECIMENTOS

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO I - PANORAMA GERAL DA PESQUISA 13

1. 1. Justificativa 13

1. 2. Problemática 17

1. 3. Objetivos 21

1. 4. Metodologia 22

1.4.1 Construção do caminho metodológico 22

1.4.2 Delimitação dos Paradigmas da Pesquisa 25

1.4.3 Universo da Pesquisa 27

1.4.4 Amostra 28

1.4.5 Procedimentos Metodológicos 29

CAPÍTULO II – CONSTRUINDO O CAMINHO TEÓRICO: Representações

Sociais no Estágio Supervisionado 40

2. 1 As Representações Sociais no Campo Educativo 51

2. 2 Considerações sobre Estágio Supervisionado na Formação
de Professores 55

2.3	Prática Social/Prática Pedagógica/Representações Sociais	69
-----	--	----

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

3.1	Considerações Preliminares	76
3.2	A Escolha da Carreira Docente e Trajetória Profissional	78
3.3	Representações em torno do Estágio Supervisionado	89
3.4	Formas de Conduzir o Estágio Supervisionado	95
3.5	Dificuldades na Realização do Estágio	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	125
	APÊNDICE	
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Compreendemos que a gênese de uma produção acadêmica relaciona-se, em geral, com as necessidades e interesses que perpassam o cotidiano de quem a produz. A natureza deste trabalho encontra-se inserida nessa perspectiva. Dado o fato de que “ser professor” tem sido uma “marca” na nossa trajetória de vida na esfera familiar, acadêmica e profissional, essa “intimidade” nos fez voltar o olhar para a formação de professores, a partir da experiência que tivemos.

Ao recebermos, nas escolas campo de estágio, alunos-estagiários de diversas Universidades e Instituições de Ensino Superior, acompanhávamos – como professor e coordenador – a inquietação desses e seus relatos em torno da angústia de se depararem com uma realidade que não condizia com o que estudavam no Curso de Formação de Professores no caso, a Licenciatura em Pedagogia evidenciando as lacunas no processo de formação.

A falta de relação entre os conteúdos e as condições sociais em que se inseriam, formação didático pedagógica incipiente, ausência de uma aproximação real com a escola pública eram algumas das queixas constantes dos estagiários na escola. Assim, as deficiências e/ou precariedades que perpassam os Cursos de Formação de Professores foram, por nós, empiricamente constatados e vivenciadas de forma cumulativa no cotidiano da nossa prática pedagógica. Essas constatações, aliadas ao nosso compromisso com a construção de uma educação de qualidade, motivaram este estudo.

Assim, procuramos analisar as Representações Sociais de docentes que conduzem as Práticas de Ensino sobre o Estágio Supervisionado.

Analisando a vasta bibliografia, a que tivemos acesso, acerca da formação de professores, constatamos que já foi elaborado um amplo diagnóstico sobre a precariedade desses cursos. Tomando por base essa produção analisada, podemos dizer que essa é uma temática que tem sido tratada pela literatura educacional com os mais diferentes objetivos e sob variados ângulos e critérios. Nosso debruçar sobre essa temática não poderia deixar de considerar as mudanças na relação de produção do conhecimento que estimula a necessidade de transformação social, com uma nova característica para a educação, levando a um questionamento acerca da formação de professores, em busca de uma melhor preparação para o profissional do século XXI.

Colocar em foco o Estágio Supervisionado na Formação de Professores traz à tona, inevitavelmente, a relação teoria e prática que define os paradigmas do processo formativo.

Buscamos desenvolver o nosso trabalho procurando tecer, num primeiro momento, um “diálogo” entre a produção científica voltada para a temática e nossas observações e indagações.

A partir dessa análise da literatura que aborda a questão da formação de professores, do conjunto de dados levantados, através das entrevistas, da aplicação dos questionários, das observações e análise de documentos referentes ao Estágio Supervisionado na instituição de ensino em que se desenvolveu a pesquisa, chegamos aos resultados da mesma focalizando as Representações Sociais.

O trabalho ora apresentado foi dividido da seguinte forma: No primeiro capítulo, tratamos do Panorama Geral da pesquisa, onde explicitamos os procedimentos metodológicos que nortearam a sua construção.

No segundo capítulo, buscamos dar a conhecer o Referencial Teórico adotado, discutindo a Teoria das Representações Sociais, no Campo Educativo, tecendo também considerações sobre o aspecto legal do Estágio, além de articular a Prática Social e a Prática Pedagógica dos docentes à luz das Representações Sociais.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise sobre as Representações Sociais das docentes pesquisadas que subdividimos da seguinte forma:

- A Escolha da Carreira Docente e a Trajetória Profissional;
- Representações em torno do Estágio Supervisionado;
- Formas de Conduzir o Estágio Supervisionado;
- Dificuldades na Realização do Estágio.

Finalmente, na última parte, procuramos traçar as considerações possíveis obtidas com o trabalho. Constatamos, pois, que, de maneira geral, o conjunto das Representações que as Professoras têm elaborado, acerca do Estágio Supervisionado na formação de professores, revestem o seu “pensar” e o seu “fazer” e são ancorados numa visão do Estágio como um dos pontos de estrangulamento na formação profissional do educador, evidenciando uma busca constante de vencer esse descompasso, essa defasagem entre o ensino teórico e a prática do aluno. Tal configuração rebate diretamente na prática profissional e, por conseguinte, no Estágio prático do aluno, portanto, entram em jogo, ou em revisão, o processo ensino-aprendizagem e a formação profissional do futuro educador.

CAPÍTULO I

PANORAMA GERAL DA PESQUISA

I – PANORAMA GERAL DA PESQUISA

“O esforço de conscientização, que se identifica com a própria ação cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objeto (...) o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto. Por isto mesmo, repitamos, não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação” (FREIRE, 1977, p. 18).

1.1. Justificativa

A preocupação com a prática de ensino tem sua origem na década de 1930, tanto com a criação de cursos superiores de Licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939 com a instituição do regime do curso de Didática, quanto na Habilitação Específica de 2º Grau para Magistério, então conhecida como Curso Normal, principalmente com relação ao estágio curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela Lei 5540/68.

O movimento de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador passa a buscar, nesse contexto, a definição de uma base nacional entendida não como um currículo mínimo ou elenco de disciplinas, mas como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental. A partir da preocupação com o trabalho docente, baseado na identidade deste profissional, o Documento do CONARCFE (1989), aponta para a necessidade de uma revisão crítica do Estágio Curricular à luz da relação teoria e prática e sua relação com a escola ou outras instituições, assumindo o trabalho como princípio educativo. Isto implica uma nova forma de conhecimento e intervenção na prática social.

A Legislação Educacional vigente, corporificada na Lei 9394/96, em seu artigo 65, estabelece que a formação docente, exceto para o ensino superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 horas, como essencial à formação docente.

Compreendemos por Estágio, o âmbito de articulação teoria e prática de ensino não como uma disciplina, mas como um espaço de formação do professor que atuará na Educação Básica. Esse momento do Estágio representa um período de apropriação de conhecimentos em que a reflexão, sobre a prática, se constitui em um movimento de busca do conhecimento reflexivo, sem desconsiderar o técnico, exigindo aprofundamento teórico que venha possibilitar ao aluno-docente novas escolhas pedagógicas.

Cumpramos ressaltar que, se por um lado, o avanço da produção teórica e a formulação de proposta para a educação representam um dado importante na apreensão do significado do estágio, no que tange à formação do educador, por outro, carecemos de estudos específicos sobre estágio curricular, caracterizando-se como uma disciplina teórico-prática, inserida na totalidade do curso, ou seja, estágio como um dos elementos norteadores da articulação entre teoria e prática.

A organização e o desenvolvimento do Curso de Licenciatura enfatiza o aspecto teórico, como fundamental, no processo da formação. Tal enfoque dicotômico dá ao Estágio a responsabilidade de trabalhar a dimensão prática, evidenciando-se, também, um enfoque dicotômico de ensino que compromete a formação do profissional de educação. É atribuída ao Estágio a tarefa de processar o que Vásquez (1977, p. 233) chama de “integração entre a teoria e a prática”, ou a “aplicação entre a teoria e a prática”.

Esboçamos uma proposta para examinar o que pensam os professores que conduzem a disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, que começou a fazer parte de uma reflexão a partir da nossa trajetória como professor do Curso Licenciatura em Pedagogia e Normal Médio trabalhando com as disciplinas de Prática de Ensino, Didática, Estágio

Supervisionado. Particularmente, a partir da experiência de receber alunos advindos de diversas faculdades e universidades da área metropolitana do Recife, para cumprir Estágio em turmas do Curso Normal Médio, na qual atuamos no ensino ou coordenação, algumas inquietações começaram a surgir no nosso contexto de trabalho. Chamou-nos à atenção a forma diversificada no acompanhamento desses estagiários, por parte de seus professores que os encaminhavam para as práticas sem uma interlocução efetiva com a escola (campo do estágio), com o professor que recebia esses estagiários, em alguns casos parecendo ter, como meta central, o cumprimento de uma carga horária, o preenchimento dos documentos e formalidades para culminar com um relatório que se apresentava aos alunos como um misto de angústias e descaso.

Tendo como base essa vivência e tendo acompanhado, através da fala do aluno/estagiário, as dificuldades percebidas em relação ao conhecimento específico necessário, para a concretização do trabalho pedagógico, no momento do estágio observamos uma confluência de fatores que nos parecem relevantes, na tentativa de compreensão do papel atribuído ao estágio na formação de professores.

Levantamos alguns indicadores de distorções no estágio, a partir de nossas observações empíricas, que se relacionam à prática pedagógica dos professores e das professoras que os conduzem: a) Número insuficiente de escolas que se disponibilizem como campo de estágio – especialmente no Curso Normal Médio, devido à legislação vigente que enfatiza a formação de professores em nível superior; b) Dificuldade de acompanhamento dos estagiários devido ao grande número destes, dispersos em escolas de localidades diferentes; c) Falta de integração entre professores que recebem o aluno estagiário nas escolas e as instituições formadoras que lhes enviam esses alunos.

Pretende-se, com o estudo, proposto compreender as Representações Sociais dos Professores na Licenciatura em Pedagogia sobre

o Estágio Supervisionado e como estas se configuram na orientação que dá à prática pedagógica. Nesse sentido, torna-se necessário: **1)** Identificar as representações sociais dos professores sobre sua prática pedagógica na condução do Estágio Supervisionado, em suas falas e na forma como organizam suas práticas pedagógicas; **2)** Verificar como professores representam suas práticas, a partir de suas concepções sobre o Estágio Supervisionado no contexto da formação.

A utilização do conceito de representação social, como suporte teórico, justifica-se na medida que, a partir das relações sociais, possibilita identificar, através da dimensão pensada e escrita dos professores, a forma que estes concebem o Estágio, segundo o entendimento de que “o conceito de Representação Social designa como uma forma específica de conhecimento (...) são modalidades de pensamento prático, orientado para a comunicação social, material e ideal”. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. Referem-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, as comunicações pelas quais elas circulam, as funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros (JODELET, 2001, p. 34-35).

A Teoria das Representações Sociais apresenta-se como ferramenta imprescindível para o acesso ao objeto em apreço, uma vez que este é eminentemente um conteúdo social, produzindo e produtor, da ordem simbólica. Tomaremos, como lócus mesmo da pesquisa, o Curso de Pedagogia, por entender que o contexto desempenha um papel primordial nesse tipo de estudo.

1. 2. PROBLEMÁTICA

“A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1975, p. 53).

Na delimitação do problema, necessário se faz salientar que este estudo fundamenta-se na teoria das representações sociais. Um conjunto que integra, em seus pressupostos, conceitos e forma mais sociológica possível, como tem sido a busca da vertente teórica moscoviciana à qual nos filiamos e que nos leva a procurar nas manifestações humanas, quase tangíveis, compreender falas, gestos, ações e idéias ancoradas a outros saberes, épocas ou objetos, foram paulatinamente sendo elaborados e partilhados socialmente.

Na delimitação do problema, as interpretações legais do estágio aparecem como elemento de mediação entre teoria e prática. Isto supõe que a educação escolar pode e deve superar essa defasagem existente. No entanto, há a questão de o Estágio não vir atendendo a sua função fundamental: ser meio de integração entre teórico e prático na educação, possibilitando, então, sua realização efetiva. Como afirma Kulcsar (1994, p. 65).

O Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

Parece, portanto, que a questão principal, por meio da qual se deve analisar a problemática da prática de ensino e dos estágios supervisionados, no contexto da educação, e da formação do profissional da

educação, é a relação teoria-prática, a relação dialética entre estes pólos, que caracteriza o progresso de conhecimento.

O movimento em torno da revisão do Estágio Supervisionado tem-se afirmado e ampliado progressivamente. A questão da relação teoria e prática aparece com vigorosa reflexão crítica, buscando ações educativas mais comprometidas com a construção de uma escola adequada e democrática (FÁVERO, 1987; FAZENDA, 1988; FREITAS, 1996 PIMENTA, 2002, entre outros). Inspirado por esse contexto situa-se o presente estudo.

Os estudos realizados no país apontam experiências isoladas ou direções fragmentadas; não existe uma teoria fundamental do Estágio Supervisionado e há, nesse sentido, urgência da ampliação da caracterização política, epistemológica e profissional do Estágio Supervisionado de ações do Currículo (CONARCFE, 1989).

Quanto à formação dos professores, vários fatores vêm sendo apontados, no sentido de que esses profissionais não estão atendendo adequadamente à escola de ensino do qual é legislado. Repousa a responsabilidade nesses profissionais da educação de encaminhar os alunos à aquisição e construção de nossa cultura; de ajudá-los a adquirir as condições básicas para o acesso a um conjunto de conhecimentos que lhes permitiriam exercer suas funções de cidadania, de forma mais humana, neste início de século. Como salienta António Teodoro:

... Os professores dos ensinos Fundamental e Médio não podem mais ser entendidos como meros tradutores ou difusores de saberes construídos por outros, seja no campo científico das disciplinas que lecionam, ou no campo específico das ciências da educação [...] exige um entendimento do professor como pesquisador, em sala de aula, capaz de conhecer os alunos e a comunidade com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipe, de produzir quotidianamente inovação, de mediar o contacto

crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humana (2003, p. 153).

Há, diante desse contexto, a fragilidade da formação dada pela licenciatura que envolve uma complexidade de fatores interferentes. Dentro dessa dimensão, questiona-se o professor de Estágio Supervisionado, surgindo a seguinte pergunta: que importância você atribui ao Estágio Supervisionado?

A focalização dos problemas, em torno do processo de formação do profissional da educação, tem demonstrado e confirmado a justeza destes cuidados em relação às vivências imediatas da realidade escolar, de modo a evitar as conseqüências diretas que se traduzem no pragmatismo e no ativismo pedagógico. A identificação das contradições presentes neste e a conseqüência “problematização das questões oriundas desta mesma prática” parece ser um caminho para o desenvolvimento do trabalho de estágio com os alunos no momento da prática de ensino. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito das práticas sociais e, em conseqüência, que conhecimentos é necessário dominar” (SAVIANI, 1991, p. 74).

Sabe-se que não é possível esgotar essa discussão pela ótica do professor que orienta o Estágio Supervisionado, entretanto ele deve ter parte ativa em relação ao papel que desempenha nessa formação. Estas considerações, ante a temática Estágio Supervisionado, determinam questões fundamentais, para esta investigação, no sentido de encontrar respostas. Quais sejam:

- Concepções presentes na legislação sobre Estágio Supervisionado
- Quem são os professores do Estágio Supervisionados?
- Quais as Representações Sociais que essas professoras tem sobre o Estágio Supervisionado?

O professor da disciplina de Prática de Ensino, que atua no Estágio é essencial à formação do aluno da Licenciatura em Pedagogia,

enquanto lhe propiciar um momento específico de reflexão sobre a profissão docente, uma visão crítica da dinâmica das relações existentes na realidade escolar. Essa visão confere ao licenciando um caráter dinâmico e criativo, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos, considerando-se, desta forma, que o papel do professor de Prática de Estágio deve ser parte integrante na formação do profissional de educação.

A linguagem, como processo de comunicação social, revela-se importante na elaboração das representações. Esse discurso interior é a expressão da vida real do indivíduo. Tomando a representação dos professores sobre sua prática pedagógica, o papel exercido pelo seu discurso poderá refletir uma experiência que é decorrente de sua prática social, mas que também produz essa prática social através da interiorização desse discurso e das ações concretas dele decorrentes.

Diante da compreensão das finalidades da educação e, por conseguinte, do papel do professor nesse empreendimento cultural, a relevância deste trabalho se dá pelo fato de se constituir parte de um conjunto de trabalhos científicos já produzidos em torno da temática Estágio, trazendo, no entanto, uma perspectiva diferente no sentido de não só evidenciar o que vem ocorrendo com relação ao estágio curricular no Curso de Licenciatura em Pedagogia, mas avançar na temática, trazendo a concepção que preside a prática pedagógica do professor que orienta o estágio, estabelecendo assim uma interface: Estágio Supervisionado – professor que orienta o estágio. Além de identificar as representações sociais que professores têm sobre suas práticas pedagógicas e suas respectivas ancoragens. Esta é a nossa problemática.

1.3. OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Compreender as Representações Sociais que os Docentes da Licenciatura em Pedagogia fazem sobre o Estágio Supervisionado e como estas se configuram na sua prática pedagógica.

Objetivos Específicos:

- 1)** Identificar os principais problemas do Estágio Supervisionado a partir das representações manifestadas pelos docentes;
- 2)** Verificar como se expressam no direcionamento do Estágio Supervisionado as Representações Sociais que os docentes têm sobre este.

1. 4. METODOLOGIA

1. 4.1. *Construção do caminho metodológico*

O processo de escolhas na realização de uma pesquisa tem início, quando se faz opção por um tema de estudo. Esta opção resulta da inquietação provocada por uma questão presente na realidade social e que mobiliza o interesse do pesquisador, conduzindo-o à busca de respostas. As respostas à questão da presente investigação representaram o esforço de produção de um conhecimento, cuja aproximação com o real suscitou a procura de caminhos para sua efetivação, uma vez que, faz-se necessário que “tenhamos sempre em mente, não só exercitar a nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações da realidade, mas também para tornar as nossas próprias aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito” (SÁ, 1998, p. 22).

Este capítulo representa o esforço de recuperar da memória o caminho teórico-metodológico, seguido nas diversas etapas da pesquisa, iniciando com a delimitação do objeto de estudo e passando pelas diversas escolhas realizadas durante o processo de busca das respostas que, à luz do referencial teórico adotado, foram sendo encontradas no cotidiano das práticas pedagógicas, constituindo como campo de pesquisa.

A construção do conhecimento implica numa postura disciplinada e coerente por parte do pesquisador. O paradigma da pesquisa qualitativa vem ressignificar a importância da metodologia como elemento estruturante do trabalho científico, ao mesmo tempo em que possibilita o reconhecimento do caráter dinâmico, implicado na pesquisa social, e nas especificidades de seu objeto, imerso num contexto de relações sociais.

A metodologia não se resume apenas a um conjunto de técnicas, de instrumentos, ou a um procedimento visando à consecução de

objetivos, ainda que bem definidos. Também não é apenas a seleção da amostra, planejamento de instrumentos, coleta de dados e respectiva análise. Ela informa todo o trabalho: o planejamento da pesquisa, a escolha da abordagem teórica, a natureza da problemática levantada, os referenciais teóricos... A metodologia pode ser comparada a uma trilha. Seguindo-a, o viajante chegará certamente ao lugar desejado. Desconhecendo-a, terá muitas dificuldades em alcançar seu objetivo. (JALES COSTA, 1999, p. 35-36).

As ciências sociais foram historicamente construídas como forma de conhecimento. As investigações em educação têm acompanhado as tendências deste corpo científico, no qual está inserida, beneficiando-se bastante com a investigação qualitativa, por permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos educativos. Autores como Boaventura Santos (1989), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (1994 e 1998), Ferreira de Almeida e Madureira Pinto (1999), destacam alguns dos elementos diferenciais da pesquisa qualitativa que possibilitam tal compreensão; dentre esses aspectos podem ser citados: o ambiente como fonte direta dos dados, o caráter descritivo, a preocupação com o significado, a ênfase no processo (e não no produto), a busca de compreensão dos fenômenos em sua complexidade, enfim, um quadro paradigmático que coloca o sujeito no centro da investigação.

Diante desse contexto de construção do conhecimento, no que se refere ao campo de estudos sobre a formação de professores, nossa preocupação básica é compreender *quais as Representações Sociais que os professores têm sobre o Estágio Supervisionado e como estas se configuram na sua prática pedagógica?*

O resgate e a apropriação crítica da produção teórica e do conhecimento produzido sobre a problemática do Estágio Supervisionado indicam a dicotomia teoria-prática e a estrutura do Currículo do Curso de Formação de Professores tem colocado em evidência as políticas

educacionais. Com grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação conseqüente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis (BRZEZINSKI, 1996; GATTI, 1997; WEBER, 2000), prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Em contrapartida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 estabelece no artigo 61 que:

...a formação de profissionais da educação deverá ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas além do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino, devendo ainda, esta formação ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação.

Partindo dessa compreensão, para se verificar as concepções que o professor tem do Estágio Supervisionado, acreditamos que as representações sintetizam dinamicamente o externo e o interno dos sujeitos, tendo em vista a inserção do indivíduo na sociedade. De igual modo inferimos que as representações dos docentes incorporam elementos do discurso instituído no contato com a realidade¹. Diante dessa perspectiva, o professor é visto como um dos elementos importantes no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Neste enfoque, o professor supervisor do estágio é considerado indispensável no processo de formação do educador.

A produção das representações está entrelaçada com a atividade prática dos professores, ela se constrói na ação real do professor em sala de aula. O princípio norteador desta investigação pressupõe que os indivíduos estão formados de certas estruturas do significado que determinam sua conduta.

Nossa preocupação básica é compreender como esse professor que orienta o Estágio Supervisionado representa seu objeto de conhecimento,

¹ – Ver Moscovici (2003, p. 69).

que é a própria prática pedagógica, ou seja, como ele explicita através da linguagem a sua concepção do Estágio Supervisionado. Esses processos de produção se estabelecem, entre professores e alunos, sobre o objeto do conhecimento.

O estudo das representações dos professores de Estágio Supervisionado vai implicar, pois, uma análise descritiva do processo, em que o fundamental é conhecer a concepção pedagógica, priorizando para tanto o contato direto com o trabalho do professor e tentando captar a linguagem que se configura na vivência de sua docência. Essa linguagem é fruto de um sujeito social, isto é, o sujeito dentro do seu mundo de relações sociais.

1. 4.2. Delimitação dos Paradigmas da Pesquisa

Esta pesquisa, portanto, insere-se na abordagem qualitativa, que prioriza os significados e os interesses na relação sujeito objeto. Tal abordagem incorpora “a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais(...) requer como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação” (MINAYO, 1994, p. 100-101), além de *retratar a perspectiva dos participantes* (LUDKE e ANDRÉ 1996, p. 14).

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Como salienta Carlos Jales Costa, “o estudo é qualitativo por ser fundamentalmente uma descrição de situações, de estados emocionais, de coisas ou comportamentos de pessoas, especificamente analisados sob a perspectiva de uma ciência humana” (1999, p. 36).

Considerando as intenções desta pesquisa, a abordagem qualitativa conduz-nos necessariamente à utilização de técnicas que são aplicadas na pesquisa social. Por outro lado, aprofundam o estudo dentro de uma linha em que se observam as minúcias da análise de freqüência como

critério de objetividade e cientificidade, ultrapassando o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda. Essa interlocução do pesquisador com o objeto da pesquisa é mediada pela perspectiva da metodologia como salienta Maroja Jales:

É preciso que o método (caminho) seja vivido pelo pesquisador, que este também se torne um participante, e não um mero espectador de um drama que se desenrola fora dele... O pesquisador não apenas impõe seu olhar ao objeto, mas o próprio objeto modifica o olhar do pesquisador, numa relação profundamente rica, incrivelmente dinâmica. Nem um nem outro têm a predominância, mas caminham lado a lado, construindo o percurso. “O caminho se faz ao caminhar”, na bela formulação do provérbio castelhano. (1998, p. 36).

Uma perspectiva que não pode ser perdida de vista é a totalidade dinâmica das relações, onde “*a prática individual e a prática social estão intimamente relacionadas*” (TRIVIÑOS, 1987, p. 64), na medida em que é reconhecida a autoria do sujeito social em sua historicidade apontando à compreensão de que, como afirma Minayo (1994, p. 68), “*seres humanos não são apenas objeto de investigação, mas pessoas com as quais interagimos, são sujeitos em relação*”.

Foi necessário iniciarmos uma trajetória de estudo e aprofundamento sobre o método escolhido, uma vez que tínhamos apenas algumas suposições, se tal método corresponderia a análise do problema a ser investigado. Dentro dessa perspectiva, fica claro que “... a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado” (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 15).

1. 4.3. Universo da Pesquisa:

A Instituição de Ensino Superior pesquisada constitui uma entidade autônoma, mantida pela *Congregação de Santa Dorotéia do Brasil*, custeando suas despesas com as mensalidades pagas pelos alunos, não contando com recursos financeiros de instituições governamentais, a não ser os provenientes de financiamentos concedidos pelo Governo Federal aos alunos que comprovem baixa renda (crédito educativo e outros). O corpo docente é constituído por profissionais habilitados nas áreas específicas dos cursos. É uma das mais antigas na formação de professores em funcionamento nos dias atuais no Recife. Com 64 anos de existência, a instituição vem, ao longo de sua trajetória, buscando melhorias e mudanças, ampliando novos cursos, cujas propostas passam a abranger outros campos de estudos, dentro do direcionamento filosófico e humanístico que embasam a congregação religiosa mantenedora. Foi fundada em 1940, sendo reconhecida através do Decreto-Lei nº 13.583, de 05 de Outubro de 1943, oferecendo, à época, os cursos de Filosofia, Matemática, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglogermânicas e Pedagogia. Atualmente oferece os cursos de graduação em Administração, Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia, Psicologia e Turismo, e pós-graduação com 26 cursos de especialização e um curso de mestrado em Psicologia (consoada com uma universidade do Sul do país).

A necessidade de analisar as representações dos professores do Estágio Supervisionado definiu os procedimentos metodológicos. Basicamente serviram para que a descrição do campo de estudo se transformasse em conhecimento. A partir daí, decidimos, inicialmente, trabalhar com dados obtidos junto a uma amostra de três professores que orientam o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Instituição de Ensino Superior. O nosso propósito era atingir todos os docentes que orientam o Estágio da Licenciatura em Pedagogia.

O critério básico de seleção dos sujeitos da pesquisa foi a atuação dos mesmos ministrando as disciplinas de Práticas de Ensino I e II (Estágio Supervisionado). Considerando, pois, a abrangência do universo a ser pesquisado, optamos por uma amostra que fosse representativa e significativa, delimitada a partir de dois critérios:

1. Interessava-nos atingir docentes da área de Licenciatura em Pedagogia da Instituição Superior de Ensino.
2. Os sujeitos deveriam ser professores que orientavam o Estágio Supervisionado, especialmente no curso de Licenciatura em Pedagogia que fazem parte do foco de formação do licenciando; tal área compondo a matriz curricular de Ensino Infantil, Fundamental e Normal Médio.

1.4.4. Amostra

Foram selecionadas quatro professoras que atendiam aos critérios referidos, sendo, no entanto, efetivada a pesquisa com três delas, uma vez que uma professora não aderiu à pesquisa, embora houvesse verbalmente se disponibilizado a princípio, demonstrando em atitudes, faltas aos encontros marcados; omissões na entrega do questionário, por diversas vezes protelada e uma série de comportamentos como desviar o caminho para não encontrar o pesquisador – dentre outros registrados no diário de campo – que evidenciavam sua falta de interesse em contribuir com o estudo em andamento. Os sujeitos pesquisados foram então, três, do sexo feminino, situadas na faixa etária entre 45 a 55 anos². Com relação ao nível de formação profissional, duas cursaram bacharelado em Pedagogia, uma licenciatura em Pedagogia; todas cursaram Especialização, respectivamente em: Planejamento Educacional; Técnicas Didáticas; Recursos Humanos em Educação; Educação

² Tendo em vista essa peculiaridade da amostra, passaremos a partir de então a nos referir às 'professoras', ao longo do trabalho.

Popular; uma encontra-se em Curso de Doutorado por uma instituição portuguesa em Gestão Educacional.

Consideramos o universo significativo para fins da pesquisa, embora nossa preocupação com os dados trabalhados não estivesse voltada para expressões de quantidade, porém de representatividade. A seleção dos sujeitos parte da idéia de Marconi e Lakatos (1996, p. 67) que consideram a amostra como uma parcela convenientemente selecionada do universo tomada pelo pesquisador como elemento representativo da população geral. A questão principal para essa delimitação é entender “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” (MINAYO, 1998 p. 43).

1 .4.5. Procedimentos Metodológicos: a coleta e análise dos dados

Dada a natureza do objeto de estudo, recorreremos à análise das falas a partir da observação, questionários, entrevistas, diário de campo, documentos, instrumentos utilizados no decorrer desta investigação.

Segundo Richardson (1999, p. 259), a **observação** pode ser definida como “... exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em alguma de suas partes...” É a partir das observações que os problemas de pesquisa são inicialmente formulados, ou seja, o processo de observação é que aguça os estudos científicos, sejam eles de ordem qualitativa ou quantitativa, portanto se constitui como recurso inerente às atividades de pesquisa. Dentre as muitas vantagens desse instrumento, no que concerne à validade científica, Barros & Lehefeld (1999, p. 54), destacam: a possibilidade de se obter a informação na ocorrência espontânea dos fatos. Entretanto, é importante ressaltar que a eficácia desse instrumento de coleta de dados, dependerá, fundamentalmente, da competência e sensibilidade do pesquisador em conhecer seu natural relativismo e, nesse sentido poder analisar com

coerência o fenômeno observado. Para corroborar com esse princípio, Ludke e André (1996, p. 25), escrevem que:

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxergam diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros.

Quanto a ser **Observação**, podemos dizer que se configura um aliado ainda mais forte num processo de pesquisa, especialmente, quando se trata de pesquisa qualitativa. Aqui, o investigador tem a possibilidade de conviver diretamente com o objeto de pesquisa, analisando criteriosamente as muitas variáveis que constituem o contexto em que este se encontra inserido. Este fato coloca a observação numa posição de vantagem com relação a outros instrumentos de coleta de dados, posto que possibilita o acesso a informações que outros instrumentos são impotentes para revelar. Além disso, assume status epistemológico na medida em que constitui importante fonte de informação e hipóteses que servirão como pontos de partida para estudos futuros. Outro ponto importante desse instrumento de pesquisa é que no momento tangencial pesquisador/fenômeno observado, surge a possibilidade de ambos serem modificados, já que tanto os sujeitos – alvos da pesquisa como os investigadores podem sofrer e exercer influências entre si.

Destarte, dadas as circunstâncias que delinearão a ausência da atmosfera apropriada e necessária à execução do Questionário, de acordo com Goddard III & Villanova citado por Triviños (1987, p. 81).

Os Questionários constituem instrumentos compostos de um conjunto de perguntas elaboradas, em geral, com o intuito de

reunir informações sobre as percepções, crenças, opiniões dos indivíduos a respeito deles próprios e dos objetivos e eventos presentes em seu meio ambiente.

Os **Questionários** fazem parte dos instrumentos mais utilizados para o levantamento de dados. Todavia, solicitados pelas limitações impostas a qualquer instrumento de investigação e desejosos em alcançar o maior êxito possível nessa pesquisa, procuramos implementar, cautelosamente, alguns pressupostos básicos para este fim, a saber: esclarecemos antecipadamente todas as possíveis dúvidas juntos aos sujeitos da pesquisa, a respeito dos objetivos da mesma; nos esforçamos para expressar com clareza, objetividade e organização de nossos questionamentos, a fim de motivá-las a fornecerem informações fidedignas; selecionamos todas as professoras que estavam envolvidas na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Para elaboração do questionário, julgamos necessário delimitar os dados num esforço de “focalização progressiva” do estudo (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 46). A estrutura do mesmo permitiu ordenar as questões não de forma arbitrária, mas numa seqüência que delimitou a problemática em estudo, a saber, primeiros dados pessoais, segundo – formação acadêmica, terceiro Trajetória profissional.

As questões referentes ao primeiro bloco foram organizadas com finalidade de identificar dados pessoais de cada professor, tais como idade, sexo, formação acadêmica, inserção como professora, início da carreira, participação de cursos, quanto tempo atua no ensino superior, carga horária.

Nas questões referentes à trajetória profissional, os dados incidiram sobre a experiência profissional, situação acadêmica e prática social (atuação em entidades de classe, movimentos, etc). O maior número de questões incidiu sobre o ideário pedagógico,

O questionário respondido pelas professoras nos permitiu conhecer alguns elementos da formação profissional das docentes, bem como

das suas experiências na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Assim, constatamos que, no universo de quatro professoras, três responderam à nossa consulta inicial, enquanto uma delas negou-se em participar da pesquisa.

Após a análise dos questionários e mapeamento dos dados neles coletados, estabeleceu-se contato com as professoras que concordaram em conceder a entrevista, elaborou-se uma agenda para realização dos encontros e, em seguida, partiu-se para o registro de suas falas. Ao mesmo tempo em que as entrevistas com as professoras eram marcadas, construía-se um roteiro que, a exemplo do que sugere Minayo (1998, p. 99), trata-se de um “instrumento para orientar uma conversa com finalidade”. Nesse caso, fizemos opção pela entrevista semi-estruturada que “matem a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVINOS, 1987, p. 152). Como sugere Celso Sá (1998), no campo das pesquisas em representações sociais não há procedimentos metodológicos cristalizados. Contudo, a prática mais comum de coleta de dados se processa através da realização de entrevistas individuais.

A análise das **entrevistas** (dimensão pensada) do professor é contextual e constituiu-se o segundo bloco. Essa análise acontece a partir da nossa aproximação com a realidade onde o docente atua, considerando a interpretação desta realidade com a realidade político-social.

O roteiro das entrevistas (anexo), elaborado com base nos objetivos da pesquisa, buscou compreender as Representações Sociais que as professoras, sujeitos dessa pesquisa, têm sobre o Estágio Supervisionado e como estas se configuram na sua prática pedagógica, identificar os principais problemas do Estágio Supervisionado e quais as concepções que têm sobre o Estágio. O roteiro continha, inicialmente, algumas questões que se desdobravam na medida em que a conversa avançava e tinha o seu número de perguntas ampliado, de acordo com a interação estabelecida com as entrevistadas e com a sua disponibilidade em manter a conversa.

O ambiente criado para a realização das entrevistas incluiu um momento de conversa inicial com a professora por entender-se que a

entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas também uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador (MINAYO, 1994, p. 114)

Nessa conversa inicial, explicava-se resumidamente que a entrevista trataria da qualificação profissional e dimensão pedagógica, concepção do Estágio Supervisionado, considerações sobre o aspecto legal, produção de conhecimento e forma de avaliação. Desta forma, buscou-se estabelecer com as entrevistas um clima de confiança e parceria que lhes permitisse ficar o mais à vontade possível para discorrer sobre sua prática docente, sua concepção sobre o Estágio Supervisionado. Enfim, para que da conversa suas Representações Sociais sobre o Estágio Supervisionado pudessem emergir com naturalidade e espontaneidade.

As entrevistas foram realizadas com o uso do gravador, tiveram entre quarenta a quarenta e cinco minutos de duração e sua realização se deu no local escolhido pelas docentes. Assim, as três docentes entrevistadas escolheram ambientes da Instituição de Ensino, onde, segundo elas, “seríamos menos interrompidos”. Ao final de cada entrevista, foram feitas anotações em um Diário de Campo no qual eram registradas as condições de realização de cada entrevista e de elaboração do discurso da professora, a existência ou não de interferências no ambiente onde a conversa se realizou, o tempo de duração de cada uma delas, além de outros aspectos ligados ao envolvimento da docente com a temática e da sua espontaneidade na elaboração das respostas.

Durante a realização das entrevistas, estabeleceu-se um clima de confiança que permitiu que as falas das docentes brotassem naturalmente e que destas emergissem suas Representações Sociais sobre o Estágio Supervisionado.

O tempo de permanência na Instituição Superior de Ensino para realização das entrevistas incluiu um contato com professores das áreas específicas do Curso de Pedagogia, coordenadora e diretora do curso, onde procedeu-se a apresentação e explicação da razão da presença do pesquisador naquele local e algumas outras conversas com alunos que eram conduzidos para o Campo de Estágio, de modo que uma presença alheia à Instituição de Ensino não viesse a causar estranheza ou desagrado à comunidade acadêmica.

Em síntese, o objeto construído a partir das questões levantadas é respaldado na legislação pertinente e na produção científica, que avançam na explicitação das raízes do problema Estágio.

Em relação à coleta de dados, embora o termo “dados” esteja carregado de conotações positivistas (TRIVINOS, 1987, p. 141), será utilizado aqui para referir-se a todo tipo de informações reunidas para estudar o problema em foco. Estes dados emergiram tanto dos contatos informais com os sujeitos da pesquisa quanto dos questionários, entrevistas e análise documental.

Adotamos, como diretriz, a Coleta de Dados numa perspectiva processual de interação social, que faz da situação de entrevista uma conversa informal permeada por crenças, percepções, a partir das quais o indivíduo elabora e interpreta o real.

Em Oliveira (1997, p. 92), encontramos que, para caracterizarmos as Representações Sociais, podemos nos valer de descrições verbalizadas ou não, sobre um dado objeto. A caracterização das Representações Sociais pode ser constituída por:

- a) descrições solicitadas ao indivíduo sobre determinado objeto, nos quais as dimensões abordadas são evocadas pelo próprio indivíduo;

b) descrição do objeto a partir de um ou vários traços definidos pelo pesquisador, traços esses que retratam o objeto num espaço único ou multidimensional;

c) observações da práxis quando o pesquisador elege como objeto de estudo as relações entre práticas e representações. (OLIVEIRA, 1997, p. 92).

Assim, não tomamos como único objeto de análise a fala dos nossos informantes, mas suas emoções, lapsos de memória, contradições discursivas, etc. Entendemos que estes momentos do discurso contribuíram nos conteúdos velados sobre o objeto de estudo. No entanto, deveríamos estar atentos para que os aspectos significativos, em relação ao objeto, não fossem perdidos de vista e suas múltiplas dimensões fossem apreendidas. De acordo com Oliveira (1997, p. 92), essa posição não neutra do pesquisador não vem interferir no grau de validade das informações, pois *“O compromisso com o conhecimento científico não implica na anulação das crenças e das emoções do pesquisado”*. O discurso de professores e professoras das práticas de ensino possibilitam um importante acesso às suas Representações Sociais, uma vez que *“a fala oculta e ao mesmo tempo desnuda, esconde e ao mesmo tempo revela, porque na verdade o discurso é o curso, a palavra é sua própria metáfora”* (JALES COSTA, 1999, p. 456).

Era importante estarmos atentos para os instrumentos escolhidos, para que estes não se constituíssem simples técnicas de coleta de dados, que descrevessem fatos ou opiniões, sem se preocupar com a problematização das informações que recolhíamos. Thiollent (1987, p. 127) caracteriza muito bem essa tendência na prática de pesquisas marcadas pelo empirismo, em que o pesquisador satisfaz-se com uma distinção simplista entre fato e opinião, ou seja, os dados são encarados como simples elementos de descrição de um fato ou simples verbalização de uma opinião, sem considerar as condições ou conjuntura em que estes foram produzidos.

Para levantar os dados, utilizamos os seguintes instrumentos: observação, questionário, entrevistas semi-estruturadas; análise documental (dos planos de ensino elaborado pelos professores para suas respectivas disciplinas, por serem estes os instrumentos mais adequados a estes fins) e diário de campo.

Foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas que, segundo Marconi e Lakatos (1996), tratam de “uma conversação efetuada de maneira metódica: proporcionando ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”.

Diversos autores consideram a entrevista como a técnica mais usada no trabalho de campo (BRUYNE 1991, BOGDAN E BIKLEN 1994, MINAYO 1994 e 1998, THIOLENT 1987, TRIVIÑOS 1987), essencialmente no trabalho em Representações Sociais, e enfatizam as ricas possibilidades que oferece, dentre elas a de permitir o acesso a condições estruturais, sistemas de valores e ao mesmo tempo “transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, e condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas”. (MINAYO, 1998, p. 110). Além disso, como ressaltam Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “as entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes, detalhes, exemplos”.

A entrevista semi-estruturada configurou-se, no estudo realizado, como um instrumento viável na medida em que oferecia perspectivas para que o informante alcançasse a liberdade e a espontaneidade necessárias ao enriquecimento da investigação (TRIVINOS, 1987, p. 146), sem que isso implicasse na perda do foco de principal interesse do pesquisador. De acordo com Jales Costa (1999, p. 47), a entrevista como instrumento de coleta de dados, “mesmo que tenha sido construída com um mínimo de estruturação, se deixou lugar para a livre manifestação do pensamento, certamente seus resultados serão muito compensadores”.

Conduzimos as entrevistas, segundo um roteiro construído a partir de eixos temáticos onde foram desenvolvidos questionamentos básicos que oferecessem amplo campo de interrogativas, à medida que recebíamos as respostas do informante, seguindo sua linha de pensamento dentro do problema enfocado pela pesquisa. Tal roteiro constituiu-se sobre as seguintes unidades de análise: dados pessoais, formação acadêmica, trajetória profissional, prática social, inserção da disciplina e as suas representações na forma de concepções, opiniões sobre a prática pedagógica.

Acreditamos ser esse o caminho mais viável diante dos objetivos da pesquisa. Deste modo, buscamos compreender a fala, o pensamento, o discurso dos professores como se organizam de acordo com o tema. A fala, a linguagem, a conversação, que segundo Moscovici (1978, p. 41), “molda e anima as Representações Sociais e assim lhes dá vida própria”, foi o nosso referencial para conhecer como os professores elaboram e expressam suas Representações Sociais.

No nosso entender, o Diário de Campo constitui parte indissociável da observação e faz-se igualmente indispensável ao trabalho de pesquisa. De acordo com Tiviños (1987, p. 154-155), as anotações de campo,

... consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes, etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este, etc. Também as anotações de campo devem registrar ‘as reflexões ‘ do investigador que surjam em face da observação dos fenômenos. Elas representam ou podem representar as primeiras expressões de explicações.

Esse instrumento serviu-nos de suporte para os registros diários de todas as observações feitas no campo de pesquisa. A todo o momento, pudemos recorrer a ele para registrar as tantas informações coletadas, circunstancialmente, além daquelas obtidas através do uso de outras técnicas,

sejam a respeito das manifestações do sujeito, bem como do ambiente. Além disso, no Diário de Campo também foram registradas as reflexões e análises originárias das observações, como já foi descrito, servindo de arquivo de questionamentos, significados e explicações. São esses momentos relacionais, aliados às práticas, que constituem o trabalho de campo.

Concordando com as palavras de Jales Costa (1999, p. 39) no que se refere à riqueza da observação, como instrumento de coleta de dados, constituindo-se como “um momento muito rico de estudo, pois harmoniza as partes num conjunto coerente dando sentido ao que vemos e ouvimos”, fizemos uso do diário de campo, que, segundo esse autor,, possibilita o registro dos fatos sem o qual “seria impossível apreender o dinamismo, as entrelinhas, as nuances”.

Entendendo que a coleta e a análise dos dados, como afirma Triviños (1987, p. 131), não são divisões estanques, a análise e a interpretação foram sendo feitas *de forma interativa com a coleta acompanhando todo o processo*, como recomenda também Alves-Mazzotti (1998, p. 162).

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

“Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1997, p. 80).

CONSTRUINDO O CAMINHO TEÓRICO

O processo de escolhas inerente à realização de uma pesquisa tem início, quando se faz opção por um tema de estudo. Esta opção resulta da inquietação provocada por uma questão presente na realidade social e que mobiliza o interesse do pesquisador, conduzindo-o à busca de respostas. As respostas à questão da presente investigação representaram o esforço de produção de um conhecimento, cuja aproximação com o real, suscitou a procura de caminhos para sua efetivação, uma vez que se faz necessário que

Tenhamos sempre em mente, não só exercitar a nossa humildade científica, pela qual se admite que as realizações da ciência são simples aproximações da realidade, mas também para tomar as nossas próprias aproximações mais criteriosas e merecedoras de crédito (SÁ, 1998, p. 22).

Este capítulo representa o esforço de recuperar da memória o caminho teórico seguido nas diversas etapas da pesquisa, iniciando com a delimitação do objeto de estudo e passando pelas diversas escolhas realizadas durante o processo de busca das respostas que, à luz do referencial teórico adotado, foram sendo encontradas no cotidiano da fala das professoras que atuam no Estágio Supervisionado, constituído como campo de pesquisa.

O objeto de estudo pretende não se prender aos aspectos funcionais do Estágio, mas a dois focos de análise: considerações gerais sobre

o Estágio Supervisionado e as Representações Sociais que o circundam, por parte das professoras responsáveis por seu acompanhamento. É neste sentido que se propõe uma análise do objeto de Estágio Supervisionado, tomando por base, para o levantamento dos dados empírico, professores que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia, procurando obter uma visão mais ampla da função, processo e produto do Estágio Supervisionado, via representação das professoras selecionados que atuam nas práticas de Ensino I e II. O Universo da pesquisa se constitui de docentes de uma instituição privada de Ensino Superior do Recife.

Adotamos, nesta pesquisa, a noção de representações sociais na perspectiva desenvolvida por Serge Moscovici (1978). Essa via teórica se mostra a mais competente referente à realização dos nossos propósitos, uma vez que esta nos permite investigar a formação e o funcionamento dos sistemas de referência buscando interpretar os acontecimentos concernentes a essa realidade, constituindo-se em uma ferramenta primordial para a análise do processo educativo por estabelecer relações proximais com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, penetrando no espaço simbólico, específico da sala-de-aula, onde conceitos espontâneos e conceitos científicos¹ são construídos, desconstruídos e reconstruídos cotidianamente.

A relação estabelecida entre Representação Sociais, percepção e formação de conceitos não é de mediação, mas se trata de um processo onde percepção e conceito se fundem e se engendram mutuamente.

O processo de construção das representações é sempre remetido às condições e ao contexto que os engendram, expressando assim, os campos sociais nos quais os atores se inserem determinando-lhe suas representações, como, também, o conteúdo que as denunciam.

¹ De acordo com CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima (1997, p. 48) os conceitos espontâneos são construídos de forma assistemática, pelas experiências direta e pessoal com os objetos que lhe fazem sentido. Os conceitos científicos são construídos de forma específica, através de uma aprendizagem sistemática, mediada por relações assimétricas ou por construções culturais.

Sendo uma forma de conhecimento prático, socialmente elaborado e partilhado (JODELET, 2001), construído a partir de nossas experiências, das informações que recebemos e transmitimos das visões do mundo com as quais interagimos (através das tradições culturais, da educação e da comunicação social), a Representação Social responde à necessidade de dominar, compreender e explicar os acontecimentos e idéias que permeiam o ambiente social no qual estas são geradas, guiando as ações com relação a situações/problemas que o nosso dia-a-dia nos coloca.

A Teoria das Representações Sociais surge com uma tentativa do teórico francês em redefinir o campo da psicologia social que se encontrava imersa em “paradigmas solitários: o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais” (MOSCOVICI, 1978, p. 14). Para o referido teórico, essa tradição associada à positivista se constituem ainda hoje em obstáculos, no tocante ao alargamento das linhas limítrofes das psicologia social. Sem dúvida que o estudo² realizado, pelo mesmo, abriu espaço para discussões, gerando um grande acervo de pesquisas empíricas, tendo como suporte novos conceitos e bases metodológicas dele advindo.

O conceito de Representação Social é construído a partir dos estudos feitos por Durkheim que desenvolveu a noção de Representações Coletivas ao investigar as práticas religiosas das tribos das sociedades primitivas australianas. Para este, a religião se constitui na natureza fundamental do homem, traduzindo-se numa prática social, ou seja, em Representações Coletivas. Esse fenômeno tem a capacidade de assegurar os vínculos estabelecidos entre os membros de uma sociedade assegurando-os de geração a geração (NÓBREGA, 2003).

² O estudo realizado por MOSCOVICI resultou no livro “La Psychanalyse, son image et son public. Paris, PUF, 1976”. Na tradução brasileira, o mesmo recebe o título de “A representação social da psicanálise”, ZAHAR editora, 1978. Nesta obra, de acordo com NÓBREGA (2003), o autor reduz as indicações técnicas que havia na sua tese de doutorado na qual aborda de forma inédita a questão das representações sociais.

Moscovici mostra, no entanto, que este conceito engloba uma gama de fenômenos psíquicos e sociais dos quais fazem parte aqueles que mantêm relação com a ciência, com os mitos e com a ideologia sem inter-relacioná-los, não apresentando, assim, a preocupação em explicar os processos que originam a dinâmica organização do pensamento.

Durkheim estabelece uma posição entre as Representações Coletivas e as individuais, quando alega que as primeiras possuem um caráter coercitivo sobre os indivíduos, fazendo-os pensar e agir homogeneamente, mantendo uma estabilidade na sua transmissão e reprodução, o mesmo não ocorrendo, quando se trata das representações individuais (NÓBREGA, 2003). A idéia que este teórico nos passa sobre o social é de que esse é estático, não se deixando modificar pelas mutações individuais, onde a categoria “individual” se apresenta como contraposição à de “coletivo” e pessoa versus sociedade (MOSCOVICI, 1978).

O estudo das Representações Coletivas não se constitui como uma teoria explicativa dos fenômenos sociais inerentes à sociedade contemporânea por conta da complexidade de relações que essa apresenta entre os sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e também por os meios de comunicação terem assumido um primordial nessa sociedade, encurtando distâncias, antes assustadoras, na medida em que se torna uma forte agência educativa. Nas dicotomias presentes, na elaboração teórica de Durkheim em relação ao conceito de Representações,

Abre-se para Moscovici o campo de pesquisa propício à construção da teoria das representações sociais. Objeto que se encontra não mais no terreno da sociologia, mas na interseção indivisível do individual e do social, captado pela psicossociologia deste autor (NÓBREGA, 2003, p. 72).

Ao assumirmos essa posição teórica, esperamos, nessa pesquisa, romper com enfoques analíticos que dicotomizam social/psicológico;

sujeito/objeto; interior/exterior, quando se tratar da compreensão e interpretação de fenômenos concernentes a atitudes, opiniões e imagens. Abric (1994) enfatiza que, com o ressurgir do interesse pelas investigações sobre os fenômenos coletivos e especificamente sobre as regras que regem o pensamento social, surge também o interesse pelas pesquisas na área, e conseqüentemente a aceitação por parte do grande público intelectual pela Teoria das Representações Sociais. No entanto, ao nos referirmos ao sucesso alcançado por esta teoria, não estamos negligenciando o grande número de críticas a ela destinada. Críticas essas, as quais Moscovici responde salientando que há um caráter subversivo nas representações sociais ao se contrapor às teorias hegemônicas³.

Os processos de interação não são por ele considerados como cerne da sua teoria na medida em que usa a analogia “como processo decisório de um comitê, empregado para frisar que se chega ao” social “desenfatizando as singularidades” (SPINK, 1995, p. 02).

Neste sentido, a representação não é pura e simplesmente um reflexo da realidade, mas, processo e produto de uma elaboração mental do objeto por parte do sujeito, vinculada a sua inserção na totalidade social (SÁ, 1996). Ele não o reproduz passivamente, mas o reconstrói ao passo que se constitui como sujeito, situando-se no universo social e material. As Representações Sociais têm de similar, com as opiniões e as atitudes, o fato de ambas se constituírem como preparação para ação, distinguindo-se entre si, por as primeiras terem a função de orientar o comportamento do ator social na construção do processo acima referido. Assim, as representações não são exclusivamente opiniões ou imagens sobre o objeto, mas teorias sobre a realidade, sistemas de referência com lógica e linguagens peculiares

³ – FIGUEIRA (1978) e JAHODA (1988 cf.SPINK,1995) por exemplo, dirigem suas críticas para o aspecto das representações sociais não apresentarem clareza conceitual, rigor metodológico e por seu precursor defender ser inapropriado a sua denominação de “teoria “Spink (1985), por sua vez percebe que a noção de representação social aplica-se unicamente a um dos pólos da dicotomia ciência (conhecimento de primeira categoria) X senso comum (conhecimento de segunda categoria), mesmo havendo enormes esforços por parte do teórico francês em socializar o conceito, sempre remetendo sua compreensão à interação e à comunicação.,

determinando “o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelos grupos regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis admitidas”. (MOSCOVICI, 1978, p. 78).

Partindo do pressuposto de que as Representações Sociais são núcleos estruturantes das ações, estamos nos referindo a um sujeito que é produtor de sentido expresso em suas representações, que, por sua vez, são tributárias de suas experiências no mundo social. Oliveira (1997), fala da dialeticidade que envolve representações, discurso e contexto.

As representações são vistas aqui como uma forma de discurso e de conhecimento, cujas propriedades sociais derivam da situação de comunicação, do lugar social a partir do qual os sujeitos falam e a finalidade de seu discurso.

As representações facilitam as relações sociais, pois ao interagir intragrupalmente, são modificadas em relação ao que os indivíduos pertencentes ao grupo constroem sobre si mesmos, sobre o grupo social ao qual pertencem, os grupos “de outros” e de seus componentes. Assim, além das funções às quais Moscovici (1978, p. 75) se referiu, ou seja, da contribuição que as Representações Sociais prestariam aos “*processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais*”.

Abric (1994), a partir de estudos realizados sobre cognição e práticas sociais, anexas a estas funções outras duas: A função *identitária* e a função *justificadora*. A primeira “*permite salvaguardar a imagem positiva do grupo e sua especificidade*” (NOBREGA, 2003, p. 62). A segunda, “*permite aos atores manterem ou reforçarem os comportamento de diferenciação social, nas relações grupos*” (*idem, ibidem*).

Através dos processos de *objetivação* e *ancoragem*, podemos compreender a elaboração e o funcionamento de uma representação. Estes processos estão envolvidos na atividade representativa, tendo por função

destacar uma figura e, ao mesmo tempo, atribuir-lhe um sentido, integrando-o ao nosso universo. Mas tem sobretudo a função de duplicar um sentido por uma figura, e portanto, objetivar, e uma figura por um sentido, logo, consolidar os materiais que entram na composição de determinada representação. (MAZZOTTI, 1998, p. 63)⁴.

O sistema operatório, procedente às associações, inclusões, discriminações e deduções, e um metassistema que, através de regras lógicas ou não, controla, verifica, seleciona, são os dois sistemas que intervêm no pensamento seja da criança ou do adulto. Na objetivação, um conceito abstrato é transformado em algo tangível. Em Nóbrega (2003, p. 65), vamos encontrar uma citação de Palmonari et Doise (1986, p. 21), afirmando que o resultado do processo de objetivação é a neutralização; o esquema figurativo desvinculado da teoria inicial, não é mais uma elaboração abstrata que atribui razão a certos fenômenos, mas que ele se torna a expressão imediata e direta. Veremos exemplos desses processos no quarto capítulo, quando trataremos das Representações Sociais sobre Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior estudada.

De acordo com Sá (1996, p. 41), a objetivação é constituída por três fases:

- “1 – Seleção e descontextualização de elementos da teoria em função de critérios culturais normativos”;
- 2- formação de um “núcleo figurativo”⁵, a partir dos elementos selecionados como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual;

⁴ – MAZZOTTI, Alda Judith Alves – Em Aberto Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1998.

⁵ Constitui-se no elemento “duro” e de maior estabilidade da representação. ABRIC desenvolveu teoria do núcleo central que foi enriquecida por FLAMENT que desenvolveu a teoria dos esquemas periféricos. Para aprofundamento no assunto, ver ABRIC 1989, SÁ 1996 e FLAMENT In ABRIC 1994.

3- neutralização dos elementos do núcleo figurativo, pela qual finalmente, “as figuras elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade referentes para o conceito”. Sá (1996, p. 41)⁶.

Para Oliveira (1997, p. 16), a objetivação tem a propriedade de transformar a relatividade do saber em “imagens de uma coisa”, reduzindo, em última instância, o distanciamento que se dá entre “conceitos científicos e a expressão do real”. A mesma autora nos chama a atenção para o fato desse processo acompanhar a divulgação dos resultados científicos, e por isso mesmo deve-se ter sempre em conta no ensino formal.

No caso da nossa pesquisa, este processo é desnudado em nossas análises, a partir do momento em que uma disciplina, Prática de Ensino, com seu estado de cientificidade delineado e delineando-se, é apropriado pelo público, os atores sociais que compõem o Curso de Pedagogia, tornando-se uma teoria interpretativa/explicativa da realidade educativa, do fazer pedagógico, apontando possíveis caminhos para a construção epistemológica correspondentes às demandas cotidianas das coletividades. Como uma das funções do processo de objetivação, é se constituir, enquanto elemento facilitador das comunicações, ele assume uma função social, ao passo que favorece o intercâmbio entre os indivíduos e/ou grupos, no caso professores e alunos, através da “dissociação de um conceito ou de um enunciado dentro de um quadro conceitual científico ou ideológico” (OLIVEIRA, 1987, p. 16-17), conferindo “uma realidade plena ao que era uma abstração” (MOSCOVICI, 2003, p. 315).

O outro processo, a ancoragem, relaciona-se dialeticamente com a objetivação, garantindo, assim, as funções essenciais da representação, quais sejam: “a incorporação do estranho ou do novo, interpretação da realidade e, orientação dos comportamentos” (NÓBREGA, 2003, p. 61).

⁶ – Sá (1996) fundamentado em Jodelet (2001).

Constituindo uma rede de significações do objeto que é relacionado a valores e práticas inerentes ao grupo. (MOSCOVICI, 2003, p. 318) analisa essa relação...

Se a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade social, a ancoragem permite compreender a maneira na qual eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais.

Vemos aí, o aspecto fundamentalmente novo da Teoria das Representações Sociais, rompendo com pressupostos epistemológicos dominantes ao permitir a compreensão do funcionamento do sistema cognitivo interferindo no social que, por sua vez, interfere também sobre este.

Moscovici (2003)⁷ alega que, na ancoragem acontece a classificação e a denominação, o estranho ou novo é incorporado em uma rede de categorias já existentes. É dele a afirmação:

Tudo o que permanece sem classificação e não rotulado parece não existente, estranho e assim ameaçador... [por isso] representação é basicamente um processo de classificação e nomeação, um método de estabelecer relações entre categorias e rótulos.

A ancoragem é também constituída por três fases:

1 – atribuição de sentido, que consiste no “enraizamento de um objeto e sua representação em um grupo ou uma sociedade dada, está inscrito em uma” rede “de significações onde são articuladas e hierarquizados os valores já existentes na cultura” (NÓBREGA, 2003, p. 75).

2 – A instrumentalização do saber que “confere um valor funcional à estrutura imageante da representação na medida em que esta se

⁷ – Apud. NOBREGA (2003, P. 68).

torna uma teoria de referência que permite aos indivíduos compreenderem a realidade” (Ibidem, ibidem).

3 – O enraizamento no sistema do pensamento, que é sintetizado pela mesma autora da seguinte forma:

o fato de que a representação se inscreve sempre sobre um sistema de idéias preexistentes, de uma idéia pensada, permite a coexistência de dois fenômenos opostos no interior do processo formativo das novas representações" (ibidem,ibidem).

Os processos de objetivação e de ancoragem parecem ser opostos, pois enquanto um tem como função o outro “desenha, ao contrário, a intervenção de tais determinismos na sua gênese e transformação”. (OLIVEIRA, 1997, p. 17).

Os sistemas de comunicação das representações são analisados e classificados por Moscovici (apud NÓBREGA, 2003): a difusão, a propagação e a propaganda caracterizam-se distintamente um do outro de acordo com os vínculos estabelecidos entre emissor e receptor. A cada um corresponde uma organização própria das mensagens, visando a determinado comportamento, de forma que há uma correspondência entre um sistema de comunicação e um modo de edificação da conduta, destacados na perspectiva moscovicianiana.

Ainda baseada em Moscovici, Nóbrega (2003, p. 78) afirma que aos mecanismos das diferentes modalidades de comunicação correspondem condutas particulares, à difusão corresponde a opinião, à propagação a atitude e à propaganda o estereótipo, que produzirão representações peculiares de acordo com suas próprias dinâmicas.

Do exposto, fica a idéia de que há uma imbricação entre comunicações, as representações e as relações sociais:

de tal maneira que uns forjam os outros termos da dinâmica psicossocial. As representações sociais agem enquanto guia das condutas que estruturam as relações sociais, e estas formam, por sua vez, as representações. (NÓBREGA, 2003, p.80).

Uma vez explicitados os mecanismos fundamentais que compreendem o sistema cognitivo, dialeticamente articulado como um social “móvel”, resta-nos ancorar essas informações ao campo educativo. Sendo a educação uma ciência prática, ou a maneira “mais sistemática da ação educativa em nossa sociedade” (MAZZOTTI, 1998, p. 15)⁸.

Nos dias atuais, principalmente, a maioria dos conceitos que são formulados e a compreensão que se tem dos objetos erguem-se da pesquisa científica. Portanto, nem todos os conhecimentos que as pessoas possuem são fruto das experiências diretas. A partir das inovações da ciência, a sociedade produz e faz circular conhecimentos sobre os novos objetos sociais. Assim, surge um novo senso comum, um “universo consensual”, a partir do “universo reificado” como evidencia Boaventura de Souza Santos (1989), ressaltando que caminhamos para uma nova relação entre ciência e senso comum, rumo a uma nova configuração do saber. O estudo dos fenômenos educativos, principalmente no que se refere à formação de professores, põem em relevo a ressignificação do normativo, do vivenciado e do explicitado no contexto que relaciona teoria e prática.

Este estudo, tendo como meta apreender as Representações Sociais que professores de Estágio Supervisionado produzem, cotidianamente, especialmente, quando estes desfrutam de uma sociedade constituída de sistemas extremamente complexos e heterogêneos como os políticos, educacionais, religiosos, jurídicos e outros, exige do pesquisador uma investigação contextualizada na “concepção e na ação”. Apesar de o homem não ter desenvolvido, plenamente, a percepção de que não vive no mundo e

⁸ – In: *Pedagogia, Ciência da Educação* / Texto de José Carlos Libâneo, coordenação de Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 1996.

sim com o mundo, o estudo das representações leva-nos a esse compromisso. Segundo Maroja Jales, “as Representações Sociais podem desvendar o que de cultural, de social, de antropológico existe nas relações cotidianas”. (1998, p. 35).

2.1. As Representações Sociais no Campo Educativo

Os estudos no campo educativo, nos quais as representações ocupam lugar central, são considerados de menor número. Os pesquisadores estudam certos aspectos destas, “evidenciando, apenas, fatores a elas subjacentes (com estatuto de variável intermediária) para explicar os resultados obtidos” (GILLY, 2001).

A concepção de “sala de aula”, como um sistema interativo, que só pode ter seu funcionamento compreendido ao se estabelecer relações com um contexto social, mais amplo, é relativamente recente. No entanto, há uma vasta produção de estudos que têm como objeto, as significações concernentes às situações pedagógicas, sendo possível articulá-los às Representações Sociais, apesar de estas não ocuparem um lugar central nestes estudos, servem como referência de significações.

O interesse essencial da noção de Representação Sociais para a compreensão dos fatos de educação constitui-se no fato de que estas orientam a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. As Representações Sociais oferecem, dessa forma, um novo caminho para a explicação dos mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo, favorecendo o diálogo entre a psicossociologia e a sociologia da educação. Assim sendo, a articulação entre estas disciplinas não diz respeito apenas à compreensão de fenômenos “macroscópicos”,⁹ como as relações de pertença a um dado grupo

⁹ Ver GILLY (2001, p. 336) In: JODELET, Denise. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Tradução de Lílian Olup, Rio de Janeiro.

social e as atitudes e comportamentos perante a escola, como o professor concebe seu papel, etc., mas também diz respeito aos níveis de análise referentes à comunicação pedagógica no interior da sala-de-aula e à construção de saberes.

Estes estudos são interessantes, também, pela contribuição que apresentam quanto a questões mais gerais concernentes à elaboração e funções das Representações Sociais.

O sistema escolar, como não podia deixar de ser, é o espaço de encontro de vários grupos sociais que ocupam, individualmente, as mais diferentes posições sociais, veiculando os discursos que lhes são próprios, estabelecendo, desta forma, disputas sociais entre políticos e administradores, agentes institucionais, em seus mais diferentes níveis, e os usuários do sistema.

O campo educativo se mostra, então como campo privilegiado, no sentido de oferecer elementos que possibilitam vislumbrar como se constroem, evoluem e se transformam as Representações Sociais, no interior de grupos sociais, informando-nos do papel destas construções sobre o objeto da representação dos mesmos. Isto se constitui numa amostra contundente dos motivos pelos quais os sistemas de representação serem feitos de contradições que “se articulam em totalidades coerentes em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais, níveis funcionais de adaptação segundo os níveis de realidade aos quais estão confrontados os sujeitos” (GILLY, 2001, p. 336).

As Representações Sociais garantem, dessa maneira, a possibilidade dos sujeitos de preservarem seu próprio equilíbrio, elaborando teorias explicativas da realidade, no exercício de suas práticas sociais² e nas suas relações com o meio.

10- ABRIC (1994) debruçou-se especificamente sobre a temática “Práticas Sociais”.
OLIVEIRA (1997) estudo sobre a promoção da saúde da criança, no qual analisa as práticas

Os diferentes grupos sociais que compõem a escola elaboram sistemas de Representações Sociais distintos, contraditórios, operando sobre pressão dupla: as ideologias e as condições efetivas de funcionamento do aparelho escolar. Os resultados obtidos nas pesquisas mostram que a representação não é uma imagem – reflexo da realidade escolar e das funções sociais efetivas. Legitimar tais representações requer o empenho científico, mais especificamente das ciências humanas e sociais ao passo que mobiliza as posições ideológicas.

As Representações Sociais reenviam aos sistemas complexos de significações construídas por determinados grupos sociais implicando nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior do aparelho escolar.

As pesquisas, como a de Brossar (GILLY 2001, p. 338)¹¹ressaltam articulações entre a significação atribuída a situações de “tarefas entre pares” e o estudo de Representações Sociais em relação às situações de aquisição e construções dos saberes. Dessa forma, o entendimento pelo aluno dos mais diferentes níveis de significação (a curto, médio e longo prazo) das aprendizagens propostas é, sem sombra de dúvidas, tributário dos sistemas mais gerais de representação da escola e de como esta é vista, pelos mais diversos grupos sociais/familiares.

As pesquisas desenvolvidas por: Elbers (1986), Grossen (1986), Schubauer-Leoni (1986), citadas por Gilly (2001) sugerem outra articulação, desta feita, envolvendo as noções de “contrato de comunicação” e de “contrato didático”. Neste estudo, ficou comprovado que as representações que as crianças constroem acerca das situações de comunicação com o adulto, ou seja, de seu papel, suas expectativas sobre si mesmo, o sentido de suas intervenções, determinam a concepção que eles têm sobre sua prática

cotidianas à luz da teoria das Representações Sociais, elaborada por MOSCOVICI (1991). Adicionando a esta, o conceito de campo social desenvolvido por BOURDIEU (1989).

¹¹ – GILLY referencia as seguintes obras de BROSSAR (1981,1982).

pedagógica, trazendo implicações para o seu comportamento do ponto de vista cognitivo.

Outras pesquisas como as de Chevallard (1980); Conne (1981)¹² e, principalmente, Perret Clermont et al 1981 (cf. GILLY, 2001), nos alertam para a importância da noção de Representação Social a respeito dos conteúdos de ensino a serem apresentados, insistindo quanto aos fenômenos de descontextualização e recontextualização sucessivos do conhecimento que ocorrem a cada etapa de sua transmissão social (do saber erudito ao saber proposto à criança), através de processos de seleção e de reorganização da informação.

Como estamos, neste estudo, tratando especificamente do Estágio Supervisionado, gostaríamos de enfatizar o que pensam os professores que conduzem a disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, e como esta se configura na orientação que dá à prática pedagógica.

Assim sendo, o aspecto teórico como fundamental no processo da formação, deixando para o Estágio a responsabilidade de trabalhar a dimensão prática. Tal enfoque dicotômico dá ao Estágio a responsabilidade de trabalhar a dimensão prática do profissional de educação. É atribuída ao Estágio a tarefa de processar o que Vásquez (1977, p. 233) chama de “integração entre a teoria e a prática”, ou a “aplicação entre a teoria à prática”.

O estudo destas não se constitui como de único interesse em si mesmo, mas, de acordo com os estudos realizados, ao considerarmos os grandes sistemas organizados de significações que constitui as Representações Sociais, se torna uma ferramenta de suma importância para a compreensão do que se passa na sala de aula, no processo de interação educativa propriamente dito, tanto do ponto de vista dos objetos do

¹² Gilly referencia as seguintes obras de Chevallard (1980); Conne (1981) e, principalmente, Perret Clermont et al 1981.

conhecimento a serem ensinados, como dos mecanismos psicossociais operantes no processo educacional.

2.2. Considerações sobre Estágio Supervisionado na Formação de Professores

Julga-se oportuno, nesta ocasião, retomar um pouco da história, quando as disciplinas consideradas de natureza “prática” surgiram no cenário da educação brasileira na década de 30, com a organização dos cursos universitários. Mas foi nos anos 70, concretamente com a reforma universitária pela Lei 5.540/68, com os respectivos Pareceres e Leis Complementares, que se configurou o Estágio Supervisionado, assumindo um papel importante no conjunto do curso, como componente curricular. Essa importância advém de uma concepção de Estágio como momento de aplicar a “teoria” recebida no curso. Logicamente tal concepção estava em sintonia com o projeto de desenvolvimento capitalista, iniciado da década de 30, e que vem consolidando as suas bases nestes últimos anos.

Na licenciatura, os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina de 1º e 2º Graus. O parecer do Conselho Federal de Ensino – CFE 4.873/75, que trata da Formação Pedagógica das Licenciaturas, assim expressa:

... o que importa é menos determinar onde realizar a Prática de Ensino, aspecto já bastante assente, do saber, na medida do possível, como e quando ela se fará. A resposta é ainda uma consequência da idéia de concomitância, que não estará atendida sem a projeção, no plano das aplicações, do conjunto constituído pela integração de conteúdo e metodologia. A sua forma é a do Estágio Supervisionado, em que a supervisão constitui um prolongamento da própria instrumentação. A condução dos trabalhos deve ficar a cargo de professores orientadores,

procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretende habilitar-se o aluno.

A Lei 5692/71 determinava, na época, que a Prática de Ensino fosse desenvolvida sob forma de Estágio Supervisionado, que teria por finalidade complementar a prática profissional, devendo ser planejada em sintonia com os programas escolares.

Do ponto de vista legal, o Estágio Curricular, atualmente, é concebido como Disciplina ou atividade do Curso de Licenciatura, tendo como finalidade a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

Por sua vez, a Prática de Ensino é a fase integrante do currículo de um curso, sendo desmembrando em Prática I e Prática II, desenvolvida em forma de Estágio Supervisionado, durante o qual o estágio, numa situação concreta, tem oportunidade de desenvolver seus conhecimentos e experiências, ou de adaptá-los a determinadas situações através de observação, participação e da execução de tarefas.

Pimenta (2002, p. 21), ao realizar pesquisa em dois Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) da cidade de São Paulo, conceitua o Estágio curricular como:

as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...] por isso costuma-se denomina-lo a parte mais prática “do curso em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. Estágio e disciplina compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão.

Riani (1996, p. 57-62), ao conceituar Estágio em Instituições de Ensino Superior na cidade de São Paulo, considera “como a síntese dos

estudos do aluno, suas experiências profissionais, concepção de mundo, homem e de desenvolvimento social”.

Segundo o Parecer n. 09/01 do Conselho Nacional de Educação, “O estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”.

Como se observa, o conceito de Estágio apresenta uma diversidade de significados. Pode-se dizer que o Estágio é uma atividade fundamental e, inegavelmente, significativa, por ser capaz de otimizar a profissionalização do estudante. Permite também o estabelecimento de canal retro-alimentador entre a Universidade e a Comunidade, na busca constante da moderna tecnologia, aumentando o desenvolvimento técnico-científico exigido pela sociedade.

Riani (1996, p. 62), ao apresentar o conceito de Estágio, demonstra a necessidade de superação da dicotomia entre teoria/prática, quando apresenta que “o Estágio seria a síntese da teoria e da prática, vivida, experienciada, revista e aplicada à sua vida profissional”.

De acordo com o Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, com base no Artigo 12 parágrafo 1º e 2º, “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”.

Portanto, cabe ao Estágio possibilitar ao aluno estagiário, a vivência do processo teórico-prático, como forma de facilitar a compreensão do contexto social onde a escola está inserida e, conseqüentemente aprimorar o processo ensino-aprendizagem.

Para Piconez (1994), os debates e estudos referentes à Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, embora reduzidos, no que se refere à formação do professor de Educação Infantil à 4ª série do 1º grau e mesmo na Formação de Professores no Curso de Pedagogia, para a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM), têm empreendido muitas críticas sobre sua inadequação e pouca contribuição no preparo de professores para a realização da escola básica.

A dissociação entre ensino e a realidade propõe, nas diversas concepções, a unidade entre teoria e prática. Neste sentido, o Estágio é o momento que pode articular a interligação teoria-prática entre os vários conteúdos e o conhecimento do cotidiano da sala de aula.

Piconez (1994, p. 22), ao caracterizar a prática pedagógica desenvolvida na escola, constata que os alunos estagiários do HEM e do curso de Pedagogia, “acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas de sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a”.

Desse modo, surge a necessidade de unificação do processo teórico-prático como momento de aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática, na perspectiva de possibilitar novas experiências e a construção de novos saberes.

Freitas (1996, p. 99), destaca a dicotomia teoria/prática não só por ambas estarem em “momentos separados no currículo, mas, sobretudo, porque a teoria encontra-se isolada em relação às práticas”.

Esta visão de Estágio Curricular, enquanto elemento indissociável da teoria e prática, ancora-se na concepção dialética, onde teoria/prática não se processam como um conjunto de regras e normas. Nesta perspectiva o Estágio curricular se amplia, não deve ser uma atividade isolada, desvinculada do Currículo do Curso, dissociada da realidade social e das práticas existentes.

Problemas concretos da escola, da sala de aula e do ensino”. Nesse sentido, o Estágio evidencia o desconhecimento da realidade das escolas

De acordo com Fazenda (1996, p. 09):

Pensar Estágio nos Cursos de Graduação é também pensar teoria/prática/pesquisa/formação. Para a construção de uma teorização adequada em educação, faz-se necessária a prática, pois, não é possível pensar sem praticar. A prática bem conduzida, refletida, conduz à pesquisa de soluções eventualmente originais aos problemas da realidade cotidiana. As situações apresentam-se ao estudante de graduação em sua formação original – os estágios ensinam o aluno a aprender a olha-los e neste olhar determinar e definir respostas aos impasses percebidos.

Vivenciar o Estágio nesta perspectiva significa trabalhar o currículo de maneira interdisciplinar, onde as disciplinas se inter-relacionam numa relação dialógica e de troca, superando deste modo, o distanciamento existente entre algumas disciplinas no atual Currículo dos Cursos de Formação do Educador. Ainda assim, alguns cuidados devem ser observados:

Não se deve colocar o estágio como o pólo prático do curso, mas como uma aproximação à prática na medida em que será conseqüente. À teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre a realidade de escola pública. É preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor, na prática (PIMENTA, 2002:14).

Desse modo, o Estágio Supervisionado precisa ampliar sua visão no aspecto político, epistemológico e profissional, tendo em vista que é uma atividade teórica-prática que exige a totalidade das ações do Currículo do Curso.

É interessante ressaltar a concepção de Abramowicz (1996, p. 11) ao afirmar que “um dos grandes desafios dos dias de hoje é tornar o

Estágio uma práxis significativa, realista, útil e relevante, além de se constituir em um 'lócus' onde se imbricam, efetivamente, teoria e prática". Pensando o Estágio sob esta ótica, as atividades devem ir além de uma atividade burocrática para se constituir num espaço criativo, capaz de construir novos conhecimentos, produzindo assim, uma formação mais sólida.

Moraes (2001), realizou uma reflexão críticas sobre a disciplina de Prática de Ensino do Curso de Pedagogia na década de 90, cujo objetivo foi captar elementos indicadores da concepção e o desenvolvimento da Prática de Ensino no curso de Pedagogia, tendo como base a análise de textos, produzidos para o VII e VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs), nos anos de 1994 e 1996 onde verificou-se que a maioria dos trabalhos objetiva romper com a concepção de Prática de Ensino como disciplina terminal, de "aplicação de conhecimentos", para isso, se utilizam da pesquisa e do trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de transformar a PE em uma disciplina capaz de produzir conhecimentos. Porém, essas propostas esbarram na estrutura curricular do Curso de Pedagogia, em que o espaço destinado à PE dá-se no final do curso, ou seja, como uma disciplina terminal, instância que habilita o aluno a ser professor. O formato do Currículo influencia o modo de desenvolver as diferentes disciplinas, inclusive a Prática de Ensino.

Sob esta ótica, Ostetto e Batista (1996, p. 138), propõem uma discussão sobre a contribuição do Estágio Curricular na Formação do Educador, em particular do Pedagogo, a partir do relato de experiências de Estágio que vem desenvolvendo junto à Rede Pública de Ensino de Florianópolis, onde destaque que

o aluno-estagiário ganha possibilidades de ir construindo e experimentando seu papel de "professor-pesquisador", exercendo sua capacidade de ler a realidade, de visualizar ou detectar as necessidades e, no processo de reflexão coletivo, ir arriscando propostas e alternativas de encaminhamentos. Na perspectiva de um professor em formação, pesquisando o cotidiano, não aprende apenas a "fazer", mas a "decidir

como”, de forma articulada, ampla, contextualizada. Pois ele não ficará restrito ou fechado a “sua” docência, na sua sala de aula, mas vai se envolver com toda a dinâmica da instituição em que se dá o Estágio.

Nesta perspectiva, o Estágio Supervisionado não se limita apenas ao fazer, ele objetiva a se constituir em uma atividade de reflexão que procura na teoria o suporte para suas ações, passando assim, a ter caráter “teórico-prático, comportando a investigação, interpretação, intervenção e reflexão da realidade escolar” (PIMENTA, 2002, p.153). Assim, tomando a pesquisa como suporte para o desenvolvimento das atividades de Estágio pode-se considerá-lo como espaço privilegiado para a articulação entre o ensino e pesquisa, entre a universidade e a escola.

A interdisciplinaridade passa a ser refletida e vivenciada não apenas como uma questão referente a conteúdos, mas também, e principalmente, como uma questão de postura-prática do professor e do aluno. As experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado têm demonstrado, ainda, a importância dessa disciplina como instrumento de interação e intervenção das instituições responsáveis pela formação do educador em diferentes setores do sistema de ensino, especialmente nas unidades escolares.

Marques (1987) apresenta que se deve repensar o Estágio Curricular em dimensão formadora, não apenas como um objeto de avaliação, final de um curso de graduação ou como complementação da formação profissional; deve-se passar por uma redefinição dos cursos, em sua natureza.

A Prática de Ensino, conforme estudos e pesquisas sobre esta questão, tem mostrado algumas dificuldades na formação do profissional de educação: “os professores carecem tanto de prática simplesmente, porque não existe uma prática idealizada ou instrumentalizadora. Existe na realidade uma burocratização do estágio” (PIMENTA, 2002, p. 64).

Os textos de Marques (1987), Ivani Fazenda (1994), Piconez (1994) e Pimenta (2002), destacam a valorização acadêmica e profissional do Estágio Supervisionado na formação do professor, explicitando que devem ser garantidas as articulações entre teoria e prática e a construção do conhecimento científico; necessário também que se discutam os pressupostos epistemológicos dessa área de conhecimento, a introdução à pesquisa e do trabalho interdisciplinar, a inserção do aluno na realidade da escola. Imoto (1994, p. 201) destaca que existem três dimensões que estão imbricadas no processo: *a pesquisa, o treinamento para a prática e o ensino teórico*.

O termo Prática de Ensino deve ser entendido como uma atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social (CARVALHO: 1994, p.437) elege três aspectos fundamentais para que o Estágio seja desenvolvido.

⇒ Em primeiro lugar, as atividades de Estágio somente poderão ser consideradas atividades humanas e entendidas como práxis pedagógica, quando essa prática apresentar as características de uma prática intencionalizada, tendo presente, portanto, um dos seus elementos básicos, que é a reflexão teórica.

⇒ Um segundo aspecto é que os atuais modelos pedagógicos são incipientes. No entanto, não devemos abandoná-los, pois estes devem servir de incentivos para buscar possíveis teorias com características científicas.

⇒ Como terceiro aspecto, destaca-se a atividade científica, que é um exemplo por excelência, privilegia a íntima relação teoria/prática e pode ser visto como um caminho para os estágios supervisionados.

A partir dessas considerações, tomamos por base uma das propostas apresentadas no III Congresso realizado pela Pró-Reitoria de Graduação UNESP em 1994. No documento final do Simpósio Licenciatura-Prática de Ensino, é dito:

... Uma possibilidade inovadora é que os estágios supervisionados possam ser realizados na forma de projetos de iniciação científica. Essa possibilidade viria a garantir o espaço necessário da reflexão teórica consistente e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da atitude de pesquisa por parte do futuro professor. O desenvolvimento dos procedimentos de pesquisa qualitativa em educação em favorecer essa proposta e fornecer sugestões para o encaminhamento da mesma. Dessa forma, a observação, a regência e os relatórios tradicionalmente solicitados na maioria das vezes elaborados como exigências burocrática), poderiam ser transformados em ricos momentos de pesquisa. A problematização a partir das reflexões teóricas enfocadas no curso, a proposição de instrumentos adequados para a coleta de dados e a intervenção no cotidiano escolar contribuiriam para a formação de um professor que possa incorporar, na sua prática, a dimensão da pesquisa. Essa possibilidade, certamente enriqueceria sobremaneira os Cursos de Licenciatura e poderia originar ou reforçar grupos de pesquisa em ensino nas diversas áreas do conhecimento¹

Neste contexto, amplia-se uma nova concepção de Estágio, quando se enfatiza a questão de realizá-lo na forma de projeto de iniciação científica. Com base ainda no texto apresentado acima, fica evidente o papel do conhecimento científico na formação dos professores, quando se argumenta que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas e no próprio debate sobre esses cursos deveriam ter, como um dos seus núcleos, a questão epistemológica, sendo que essa proposta implica explicitar as “representações de Ciências que são, cotidianamente, veiculadas nos laboratórios e nas bibliotecas de diferentes licenciaturas”. Essa atitude ajudaria a compreender como cada uma das ciências está presente nos Cursos de Formação de Professores, contribuindo para sua formação (CARVALHO, 1994)

a validade dessas propostas poderá ser questionada..., no sentido de garantir a articulação entre teoria e a prática na formação de professores (op.cit. p. 438).

¹ – Texto retirado do VII ENDIPE – v. II Goiânia, 1994, p. 438. Texto por Luiz de Marcelo Carvalho.

O rápido percurso histórico-legal e histórico-teórico condensa a compreensão de Estágio Supervisionado, Estágio Curricular e Prática de Ensino. As três terminologias estão imbricadas no sentido da compatibilidade entre elas. A legislação e, conseqüentemente, os agentes pedagógicos que participam da formação de professores consideram a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, em que está identificada no interior do projeto pedagógico, sendo parte integrante dos currículos das Licenciaturas.

As discussões sobre o Estágio Supervisionado, tendo como objetivo primordial à formação do profissional de educação, vêm mobilizando um novo olhar nos últimos anos. Pode-se relacionar isso ao esforço crescente por parte de alguns educadores no sentido de fazer não apenas a evidência de um estágio burocratizado, mero cumprimento de tarefa no final do curso, de caráter complementar, lócus de uma prática, momento de síntese, etc., mas em avançar a produção do conhecimento e de reflexões sobre os fundamentos epistemológicos do Estágio Supervisionado, que envolvem a totalidade das ações do currículo das licenciaturas.

Neste contexto, e com a finalidade de contribuir para o avanço da temática, torna-se oportuno elaborar uma concepção sobre o Estágio. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado remete a uma visão segundo a qual ele deve ser interpretado a partir de três dimensões: *dimensão teórico-metodológica*, *dimensão histórico-conjuntural*, *dimensão profissional-inserção*, ampliando sua caracterização política, epistemológica dentro dessa área de conhecimento, garantindo a articulação teórico-prática que leva à construção do conhecimento científico. Necessário é também a introdução da pesquisa e do trabalho interdisciplinar, valorizando assim o profissional de educação.

No momento em que a sociedade é repensada e o sistema tem sua atenção voltada para o ensino e sua preparação, o Estágio assume uma grande importância na formação profissional. Basta que se observe o grande interesse das autoridades universitárias, do poder público e da iniciativa

privada, através dos Pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE), Decretos Presidenciais e organização de entidades de utilidade pública.

Dentre os Pareceres do CFE sobre Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, caracterizando-os e tornando-os obrigatórios, são citados os Pareceres 252/69, 2452/73, 3484/73, 48/76, 744/97, todos eles relacionados com estágio, curriculares, ou seja, aqueles que constam como disciplina ou atividade do curso.

Frente às exigências colocadas hoje para a formação do cidadão no mundo contemporâneo, a Lei 9.394/96 em seu artigo 13, da LDB, define como papel dos docentes da educação básica. Concede todo o Título VI aos profissionais da educação, explicitando aspectos relativos à sua formação e a valorização do magistério:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem do aluno;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

No que se refere aos fundamentos metodológicos que presidirão a formação dos professores, no artigo 61 afirma:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos; I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A necessária articulação entre incumbências docentes e a formação fica particularmente clara no artigo 65 ao estabelecer que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Com o objetivo de estabelecer algumas orientações gerais para a organização da prática de ensino de 300 horas previstas pela lei, é formulado o Parecer 744/97, que fixa orientações para o cumprimento do Art. 65 da Lei 9.394/96.

Art. 1º - A prática de ensino é definida como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola em outros ambientes educativos, em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora;

Parágrafo único – A supervisão na instituição formadora, embora obrigatória, não deverá ultrapassar 25% do total da carga horária, prevista para a prática de ensino;

Art. 2º - A prática de ensino deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso;

Art. 3º - A prática de ensino deverá incluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico;

Art. 4º - A prática de ensino deverá envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família;

Art. 5º - Licenciaturas que habilitem para mais de uma disciplina afim podem limitar a prática de ensino às 300 horas prescritas pela Lei.

Assim entendida em sua dimensão legal compreende-se o Estágio como espaço formativo em construção que exige o pensar a prática de formação do educador e sua prática na escola campo, como objeto de investigação, análise e intervenção na realidade, e que o momento do estágio é visto como espaço de reflexão da ação na ação, na busca constante de entendimento dessa ação à luz de referências teóricas que apontem seu possível redirecionamento.

Identifica-se que a Legislação existente sobre o Estágio, tanto geral quanto específica, confere, na sua execução, um caráter de proteção e de formação ao aluno. Ou seja, pretende-se um estágio que permita ao aluno o preparo efetivo para o agir profissional: a possibilidade de um campo de Estágio, a vivência de uma situação escolar concreta, supervisionada por um profissional de educação, que lhe permitirá uma revisão constante desta vivência e o questionamento de seus conhecimentos, habilidades, visões de mundo, etc., podendo levá-lo a uma inserção crítica e criativa na área profissional e num contexto sócio-histórico mais amplo.

Desta forma, segundo a Legislação, o Estágio prático é essencial à formação do aluno de licenciatura, enquanto lhe propicia um momento específico de treinamento, uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão crítica das relações existentes no campo institucional (escola), tendo em vista possibilitar a elaboração de novos conhecimentos.

A partir do entendimento que o Estágio Supervisionado exerce um espaço significativo na formação/ qualificação profissional, na medida em que faz parte da matriz curricular dos cursos de licenciatura e tem sua

especificidade peculiar, articulação teórica/prática. A concepção adotada é que o Estágio Supervisionado seja vivenciado a partir de uma dimensão teórico-metodológica, dimensão histórico-conjuntural, dimensão profissional-prático que seja capaz de dar condições para delimitar abstratamente a problemática do objeto de intervenção, cujo deciframento progressivo ilumina a descoberta de estratégias políticas, alianças e táticas em ações possíveis no âmbito do espaço profissional. Pode-se dizer que:

Essa aproximação ao trabalho interdisciplinar, à medida que o segmento da realidade sócio-histórica, objeto de análise e intervenção for sendo submetido a um procedimento analítico totalizador (...) permite ações profissionais diversas, porém articuladas nas múltiplas dimensões da realidade, de acordo com a competência profissional atribuída por diferentes especialidades (IAMANOTO, 1994, p. 202).

Dentro desse quadro, a escola e as instituições responsáveis pela produção e socialização do conhecimento revelam esta fragmentação na formação de organização administrativa e curricular. O grande desafio que existe na qualificação profissional advém do fato de haver na trajetória histórica dimensão do ensino e a dimensão profissional, que estão profundamente imbricadas.

Como responder academicamente às exigências de formação para qualificação profissional sob novos parâmetros históricos e político-intelectuais? Como tratá-la, no âmbito do ensino, não como uma questão menor, mas como elemento chave na qualificação de futuros profissionais, o que supõe uma ótica de interpretação da sociedade e da própria profissão? (op.cit. p. 195).

Vale salientar que a autora refere-se ao conhecimento que o licenciando deve ter no que se refere às particularidades da profissão, o qual está implícito na sua formação como profissionais de educação.

É oportuno lembrar que no âmbito das dimensões competência e qualificação do educador, o Estágio Supervisionado se faz presente na medida em que, do decorrer do curso de formação profissional do ensino, encontra espaço para articular a teoria e a prática e todo um processo de construção do conhecimento científico.

2 . 3. Prática Social/Prática Pedagógica/Representação Social

Entendemos, pois, a prática pedagógica, como prática social, orientada por objetivos, finalidades, e conhecimentos. A prática pedagógica acontece numa situação histórico-social determinada, a qual deve ser considerada para que se possa entender com mais clareza sua realização.

No entanto, vale ressaltar, como o faz Veiga (1992, p. 16), que *“prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática”*. E teoria e prática não existem isoladas; como se sabe, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em unidade, influenciando-se. Recorremos a Garcia (1994, p. 128), que assim caracteriza a relação dialética teoria-prática:

é uma relação progressiva que implica em evolução desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação.

Portanto, a prática pedagógica é teórico-prática e, nesse sentido, ela pode ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora. A prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Desse modo, a prática pedagógica é aquela que possibilita ao professor conhecer a importância social de seu trabalho, podendo levá-lo a *“incorporar às suas experiências de vida, de trabalho e de marginalização social na discussão dos problemas culturais, dos problemas sociais, dos problemas dos municípios e dos problemas de trabalho que as pessoas exercitam”* (RODRIGUES, 1996, p. 21).

Procuramos compreender, nesta pesquisa, a prática pedagógica a partir de sua historicidade, enquanto prática social determinante e determinada pelas relações existentes na sociedade capitalista. A partir do exposto, percebemos a importância das práticas sociais ocorridas numa sociedade. Segundo Freitas (1996, p. 28), as práticas sociais existem

Tanto no sentido do que as pessoas fazem para garantir as suas condições de existência: trabalho, moradia, saúde, transporte, etc; quanto a sua inserção nas diferentes instituições e entidades como família, igreja, sindicato, partido, etc. E, ainda, as representações que os sujeitos vão construindo sobre a realidade presente, passada e futura, incluem a compreensão que têm sobre a sociedade e como se situam e se percebem neste contexto.

No entanto, no objetivo dessa pesquisa, privilegiam-se, de um modo especial, o discurso das professoras que trabalham com a disciplina de prática de ensino I e II, a partir do domínio do saber sistematizado, da construção do conhecimento, que lhes possibilita o apoderar-se desse saber, adquirido criticamente, fazendo com que elas tenham condições de viver numa sociedade onde o saber também é fator de dominação, levando-se em conta que “devemos avaliar até onde o que ensinamos serve para afiançar o sistema ou ajudar a remover os obstáculos que se opõem à concretização de estruturas mais justas” (FRIGOTTO, 1992, p. 48).

A educação tem-se apresentado como uma prática “*sui generis*” à medida que o aluno não é passivo, mas ele próprio é o agente, o sujeito. Temos, então, ao menos, duas possibilidades na educação: ou o professor, ignorando a realidade do educando como sujeito, considera-o um ser passivo, a quem a sociedade pode moldar segundo os ideais que ela prescreve, ou o professor reconhece o aluno como ser ativo e a “educação como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” (SAVIANI, 1991, p. 77), devendo, nesse caso, os objetivos serem buscados em conjunto.

É nesse sentido que a contradição existente na sociedade capitalista e na escola, inserida nessa sociedade, leva-nos a visualizar a existência de diferentes práticas pedagógicas, evidenciando-as assim: as que apresentam um compromisso com a classe dominante, com a manutenção e reprodução da situação vigente; e as que buscam a transformação, em que os professores demonstram insatisfação com o sistema vigente, percebendo a educação como um instrumento a serviço da transformação.

Para compreender prática, pedagógica, recorreremos a Saviani, para quem ela é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 1991, p. 21). Essa singularidade é ressaltada por Charlot: (citado por ARRUDA: 2002, p.11) “o indivíduo se constrói no social, mas ele se constrói no curso da sua história, como singular. O indivíduo não é nem a simples encarnação de um grupo social, nem a resultante das ‘influências’ do ambiente, ele é singular, isto é, síntese humana original construída numa história. Esta singularidade não se torna inteligível, se não for pensada tendo como referência o mundo no qual ele se constitui, mundo que é dividido com outros indivíduos e estruturado por relações sociais”. Mesmo pertencendo a um grupo social, cada um tem sua maneira particular de se apropriar das idéias, dos valores e reelaborá-los de acordo com sua prática.

Saviani (1991) parte de uma análise da realidade, sustenta as finalidades sócio-políticas de educação e reconhece que a educação pode ser um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. Adota-se, assim, uma visão dialética da educação, em que não se aceita a separação entre teoria e prática e percebe-se que toda prática educativa implica uma teoria educacional, mesmo que, às vezes, não consciente. Nessa perspectiva, o caráter transformador da prática do professor será mais evidente, quando ele assume o enfoque crítico da educação e à medida que for conquistando, junto a seus pares, o poder e a habilidade de agir e decidir sobre a sua ação com autonomia.

Concebemos, pois, a “prática pedagógica” como uma atividade mediadora, que contribui para instrumentalização dos alunos para sua prática social. Assumimos, também, que a educação deve buscar mudança, reconhecendo, contudo, a necessidade de ter presente “as singularidades” de um dos atores principais da prática pedagógica: os professores, opção metodológica deste estudo. Convém ainda ressaltar que, na análise das representações da prática pedagógica que empreendemos neste estudo, privilegiamos, como explicitamos anteriormente, a consideração da representação social do professor sobre o Estágio Supervisionado tais manifestações se materializam nas práticas pedagógicas.

Por reconhecer que o ser professor, sua prática pedagógica, seu cotidiano, englobam uma diversidade de aspectos que nem sempre se orientam por um corpo de idéias teoricamente produzidas, mas antes pelas representações acerca de seu ser no cotidiano, a noção de representação social faz-se necessária neste estudo. No entanto, essa é uma tarefa cujo grau de complexidade é inerente à abrangência do conceito e às diferentes abordagens que este recebe. Procuramos, aqui, colocar como alguns autores, e em especial Moscovici, compreendem tal conceito. Moscovici (1978, p. 25) salienta que “toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas (...) uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos tornam comuns...”.

O autor procura mostrar que as representações não são um reflexo na consciência (individual e coletiva) de um objeto ou situação externa. Elas devem ser percebidas de um modo ativo, uma vez que seu papel consiste em dar forma ao que é fornecido pelo exterior, não de maneira estática, como uma imagem, mas através de uma reconstrução do dado, a partir do contexto de condições daqueles que as estão reelaborando, para se tornarem posteriormente solidários com tais representações,

Pois seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) miríades de interações sociais. Ela reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

As Representações Sociais funcionam como algo que liga, dá direção aos indivíduos para se situarem no meio social, para o dominarem, e no dizer de Moscovici (1978, p. 28):

... a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Não há como negar o papel fundamental que as representações sociais exercem nas concepções que orientam o cotidiano das pessoas. Elas englobam os preconceitos, os valores, as crenças, etc, construídos através das relações sociais vivenciadas pelos indivíduos. É útil considerar também o caráter dinâmico das representações: ele faz com que os indivíduos as “re-apresentem”, modificando-as, criando novas representações; elas se fazem visíveis em todas as relações que os homens estabelecem entre si.

As Representações Sociais, então, tornam-se imprescindíveis, quando se pretende compreender as relações sociais e as formas pelas quais os indivíduos elaboram psicologicamente sua realidade e agem sobre ela:

... a representação social emerge como fenômeno importante para o enfoque psicossociológico da sociedade, é um processo central, dinâmico, situado na articulação do social e do psicológico que permite compreender a formação do pensamento

social. Ela é, para nós, um modo de conhecimento da formação do comportamento. Aí reside sua utilidade para o estudo e evolução das idéias e das condutas sociais, já que ela desvenda os mecanismos de funcionamento da elaboração social do real (ARRUDA, 2002, p. 9).

É sobre o prisma das colocações evocadas, aqui, que procuraremos analisar as representações sociais das professoras que trabalham com Estágio Supervisionado, considerando tais representações como fenômenos mediadores das relações do indivíduo com o objeto representado e como mediadoras entre o pensar, falar, e fazer (que seriam, também, formas de expressão de representações, envolvendo a elaboração e reinterpretação do vivido).

Desse modo, as representações sociais adquirem seu sentido através das relações entre grupos e pessoas que as criam e as comunicam. Assim também são as representações que professores(as) incorporam em suas mais diversas relações. É no seu “fazer” de todos os dias que surgem, modificam-se ou desaparecem suas idéias e atos. Portanto, analisar as representações que presidem à prática pedagógica do professor no Estágio Supervisionado, vendo o docente como um dos elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem, os quais estão imbricados nas formas de organização e distribuição do conhecimento realizado no cotidiano escolar, encaminha-nos à compreensão mais profunda das Representações Sociais.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

“A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. (...) Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de quem pratico” (FREIRE, 1993, p. 46-47).

3.1. Considerações Preliminares

Dividimos, para fins de melhor compreensão, a análise dos dados em dois blocos: o primeiro com dados originados do questionário e o segundo bloco com dados provenientes do diário de campo, entrevistas e documentos orientadores do Estágio na instituição pesquisada (Proposta de Prática de Ensino e Plano de curso das professoras).

No que se refere ao **primeiro bloco**, quanto à inserção na disciplina Estágio Supervisionado, dentre as docentes pesquisadas, há quanto tempo atuam com a disciplina Estágio Supervisionado, duas assinalaram entre zero a cinco anos e apenas uma assinalou entre seis a dez anos. Para coleta desses dados utilizamos o questionário com questões fechadas destinadas à caracterização geral dos sujeitos e sua trajetória profissional, prática social, já descritos no capítulo primeiro desse trabalho, ao caracterizarmos a amostra da pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas, que através de perguntas previamente planejadas abriam espaço para que os sujeitos, no caso as professoras, falassem sobre sua inserção na profissão docente, serviram-nos para formatar um **segundo bloco** de análise, onde foram melhor exploradas as questões que possibilitavam extrair, a partir das falas espontâneas das

docentes, as Representações Sociais sobre a temática em foco, fazendo emergir as categorias de análise aqui trabalhadas.

Para analisar com mais eficiência os dados, as perguntas das entrevistas foram agrupadas em eixos temáticos de onde emergiram as categorias empíricas que trazem à tona as Representações Sociais das docentes em torno de questões específicas. Por similaridade, as questões agrupadas deram origem aos seguintes eixos temáticos:

- A Escolha da Carreira Docente e Trajetória Profissional;
- Representações em torno do Estágio Supervisionado;
- Formas de Conduzir o Estágio Supervisionado;
- Dificuldades na Realização do Estágio.

É necessário entender que o sujeito constrói sua identidade, num espaço concreto, a partir das relações aí estabelecidas (GOUREVITCH, 1975). A prática pedagógica, ou seja, o processo de trabalho do professor é representado pela comunicação e interação com seu objeto de trabalho, que é determinado como relação social, pela forma de organização dessa prática.

Com base no conceito de Representações Sociais formulado por Moscovici, este será aqui retomado numa tentativa de situar os atores envolvidos na pesquisa. Queremos situá-la como mediadora entre o "pensar" (que já é representação) e o "fazer" que seria a forma de expressar as Representações da Prática Pedagógica das Professoras.

As reflexões, a partir dos dados empíricos, tendo como respaldo teórico o estudo de Representações Sociais, parecem ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as

Representações Sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. Mazzotti (1998).

Considerando, ainda, o conceito de Representações Sociais como aquele que oferece um instrumental teórico metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o presente e as condutas das pessoas e grupos, e para a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupais e macrossocial, interferem nas interações cotidianas na escola, contribuindo para a produção do “sucesso” ou “fracasso escolar”.

Estudando os professores de Estágio Supervisionado, percebe-se que, a partir da leitura realidade, as relações de poder permeiam o seu papel e são, ao mesmo tempo, causa e consequência da realidade escolar.

2. 2. A Escolha da Carreira Docente e Trajetória Profissional;

Neste item analisamos, através de indicadores empíricos, os dados relacionados a sexo, formação, qualificação social. Justifica-se na medida em que tais dados tornam-se sobremodo importantes como fontes de produção das Representações das professoras sobre sua prática docente. Portanto, explorar tais dados poderá nos esclarecer quais as condições destas professoras e de que forma as condições se relacionam com a concepção que têm do Estágio Supervisionado e como representam essas práticas junto aos professores que estão formando.

De acordo com Weber (1996, p. 63), as trajetórias de trabalho representam “menos do que decisões individuais em relação às oportunidades sociais, mas consistem, principalmente, nas oportunidades sociais que podem ou não ser aproveitadas pelo indivíduo, dada a sua própria localização em uma determinada estrutura social”. Esse é um aspecto que não podemos menosprezar em nossa análise, pois implicaria numa ocultação dos aspectos sociais, históricos e ideológicos que permeiam o imaginário social em torno da profissão docente.

Para analisar, com mais eficiência, os dados referentes à primeira pergunta da entrevista da entrevista (Quais as razões que lhe fizeram optar pela carreira docente?), surgiu a necessidade de agrupar as respostas em eixos temáticos e analisar as categorias empíricas que evidenciavam as representações que o docente tem sobre a escolha da carreira.

É notável a representação da atuação feminina no magistério infantil, que se tem estendido aos demais segmentos da educação. Conseqüentemente, hoje, os cursos de formação de educadores são freqüentados, majoritariamente, por mulheres. Bourdieu e Passeron salientam que:

As 'escolhas' em aparência as mais deliberadas ou as mais inspiradas levam em conta (ainda que indiretamente) o sistema de oportunidades objetivas que condena as mulheres às profissões que requerem uma disposição 'feminina' (por exemplo as ocupações "sociais") ou que as predispõem a aceitar, senão a reivindicar inconscientemente, as funções ou os aspectos da função que evocam um aspecto 'feminino' da profissão. (1975, p. 88)

Bourdieu e Passeron destacam que, para se medir adequadamente "o rendimento social do diploma detido por uma mulher, seria preciso ao menos levar em conta o fato de que uma profissão (como na França, o do ensino do primeiro do segundo grau) vê o seu "valor" diminuído à medida que se feminiza." (1995, p. 194)

Tal representação se vê esboçada na fala das entrevistadas, que destacam aspectos ligados à vocação, falta de opção, facilidade de acesso ao curso/profissão. O que foi observado, a partir da análise das entrevistas, é que no discurso das docentes da escolha da carreira, implica em possuir características pessoais favorecedoras de um bom relacionamento afetivo com os alunos. Isto se depreende, principalmente, das recorrências de termos como "amor", "gostar", "desejo", "vocação" e "dom".

“A princípio não tinha sido opção. A princípio eu pensava no que é que eu precisava estudar e entrei no magistério por considerar que era um curso mais fácil (...) eu me identifiquei de fato com a questão do ensino. Não foi uma intenção pensada. Agora, foi um amor também à primeira vista no momento em que me deparei”. (Professora 1)

Vê-se que tal concepção está marcada por traços da visão romântica da educação. A escolha da carreira docente resulta da capacidade de amar. Ou seja, não há traços de profissionalismo na atividade docente, o que aponta para três aspectos significativos: a cisão entre o profissional e o pedagógico (que se desdobra nos outros dois aspectos), a ausência de uma consciência profissional a respeito do trabalho pedagógico e a conseqüência da redução do trabalho pedagógico à sua dimensão moral. Neste contexto só o amor justifica uma escolha inicialmente tão pouco promissora.

“Eu gostava de ajudar meu grupinho de colegas e dar aulas. (...) E aquilo eu fazia com um gosto tão grande que eu dizia assim: acho o que eu vou querer mesmo, quando crescer, é ser professora. Por outro lado, quando eu era pequenininha ainda eu só brincava de professora. Eu era aluna ainda e já queria ser professora. Então isso faz parte de uma história, que (...) mais tarde foi que eu tomei consciência realmente, do compromisso. Ah! Eu tenho que ir. Aí eu assumi, fiz uma opção consciente. Eu não sei, creio que diante de diferentes opções que apareceram na minha vida eu decidi ‘ eu quero ser professora “. (Professora 3)

“(...) eu não tinha aquela formação política, porque na época, década de 70, a gente não tinha essa formação

de jeito nenhum, essa concepção política ela passava muito longe. Mas eu tinha uma concepção muito clara que eu podia ajudar essas pessoas a descobrirem o mundo, a descobrirem o conhecimento, a descobrirem a verdade...” (Professora 3)

Almeida (1998), defende que, para o exercício de toda a profissão, é necessária a satisfação, o gostar. Contudo, como bem acrescenta essa autora, “a incorporação dos atributos afetivos em determinada profissão, seja qual for, não retira dela o conhecimento e a técnica necessárias para sua valorização e correto desempenho (1998, p. 80)”. Rios (1995), analisando essa visão romântica em termo ético, comenta: se competência é fazer bem o seu trabalho, isto não implica simplesmente em fazer o bem. Amar e fazer o bem são a mesma coisa, na visão moral romântica. Profissionalmente falando, entretanto, fazer o bem é uma consequência e não uma causa do trabalho profissional. As docentes atribuem à Pedagogia, prioritariamente, o gostar: Se você gosta, pode ser professor.

Quando acontecem, por um lado, a cisão entre profissão e Pedagogia, e, por outro, a redução do profissional (fazer bem) ao moral (fazer o bem), tem-se a concepção de que, para ser professora, bastam qualidades inatas, não aprendidas, o que apontam para “uma visão equivocada, de um compromisso que se sustenta na efetividade, na espontaneidade” (Ibidem, 49).

“Eu abracei a carreira docente, também, por conta da troca que existe, não só do aluno de nível superior, mas o aluno da Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas sempre há uma troca e uma empatia muito grande com o aluno que faz a gente até melhorar a nossa auto-estima” (Professora 2).

Percebemos claramente, nesse discurso, que a cisão entre o pedagógico e o profissional apresenta-se com conflitos, identificáveis na

ambivalência entre o profissional e as razões afetivas. Como sabemos, a modernidade, com o ideário capitalista, traz uma nova concepção de profissional, que também implica no acordo da troca de trabalho por dinheiro. Entretanto, ainda na visão romântica, são valores pré-modernos que se verificam; o resultado do trabalho é eminentemente um dom e não deve ser medido por referências salariais. A dignidade maior do magistério é a doação amorosa objetivando sua representação de magistério enquanto sacerdócio.

“Eu vou ajudar essas pessoas a descobrir em seus valores (...) Eu tinha muito isso em minha cabeça”.
(Professora 3)

Se observarmos o verbo utilizado pela professora 3, encontramos “ajudar essas pessoas”. A profissão docente aparece com um caráter missionário. Neste sentido, não apenas a aprendizagem é um produto da doação que resulta do ensinar pelo professor, mas as próprias capacidades que tomam uma pessoa competente para ser professor são naturalizadas.

“Não necessariamente a sala de aula, mas é através do ensinar que a gente consegue transformar/mudar as pessoas” (Professora 2)

A realização da profissão percebe nos vieses das falas a presença da ideologia que representa a docência como ajudar, mudar e transformar, como sacerdócio, daí por isso sua prática acontece independente de quaisquer que sejam as circunstâncias. Popkewitz citado, por Valla (1998, p. 38), diz que a “razão instrumental” torna-se, dona e senhora da formação, entendida como uma linguagem que projeta uma imagem de pensamento racional e de eficiência institucional que acaba criando “uma visão da atividade humana muito especializada, fragmentada, pessoal”.

“Eu confesso para você, faltam 5 anos para eu me aposentar da rede pública e eu não sei fazer outra coisa que não seja educação; e eu não quero sair

disso, eu acho que hoje respiro educação, não me vejo fazendo outra coisa ...” (Professora 1)

Neste contexto é necessário para que o professor compreenda a sua prática, extraíndo dela o saber, um conhecimento em diferentes âmbitos, pois é em função dele que o mestre vai ampliando seu esquema de ação ou habitus, “esse conjunto de esquema que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos”.(Bourdieu apud Perrenoud, 1993, p. 39).

O ingresso e a permanência na docência apresentaram subtemáticas significativas, quanto fatores de diversas ordens se interpondo ao processo da escolha profissional. Questões de aparente linearidade se cruzam, no interior das histórias de vida, articulando pontos díspares na inserção profissional e na definição de prioridades, com diferentes abordagens, nos diferentes tempos de exercício na profissão. A origem familiar dos professores, suas histórias de vida, o nível sócio-econômico e o meio em que viviam; as identificações com professores, as questões do gênero feminino e seus condicionantes históricos; o momento sócio-político da formação, entre outros, contribuíram para essas escolhas.

De modo geral, foi evocado o desejo pessoal para a docência, como uma naturalização ou biologização da escolha profissional, dando o sentido de vocação e dom, e de identificação com professores.

Para uma melhor compreensão junto às unidades de análise concernentes à formação, à qualificação e a inserção como professor na Licenciatura no Curso de Pedagogia e na disciplina de Estágio Supervisionado, julga-se necessário refletir a Pedagogia como Ciência, a profissão do pedagogo, o que é ser professor? Os quais incidem sobre as práticas educacionais, interferindo na ação docente.

Quanto à qualificação, entendida como processo de desenvolvimento, na participação em cursos, elaborado a pergunta nos últimos

dois anos, participou de cursos, congressos ou palestras relacionados à formação de professores? Todas as respostas foram satisfatórias na participação tanto como ouvinte ou orador, palestrante, coordenador, uma acrescenta que teve sua participação em apresentação de painéis.

A compreensão de formação acadêmica e qualificação profissional é de um processo conjunto, ou seja, a formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação, e a qualificação profissional, um processo contínuo de capacitação inserido no contexto mais amplo de formação, que contempla cursos, congressos, seminários, simpósios, etc. Além disso, a motivação pessoal é também apontada pelas entrevistadas.

“E o que é bom de trabalhar no Ensino Superior, na Pedagogia é esse desafio constante, o fato de estar aqui, num Curso Superior, como professora, me força a estar lendo, eu digo que aqui a cada dia eu me renovo, pela necessidade que eu tenho de estar atualizada.” (Professora 1)

No conjunto dos dados da amostra, evidenciou-se que tais eventos contribuíram para uma redefinição do trabalho em sala de aula. Outra evidenciou em sua fala que existe interesse em participar deste, desde que a Instituição ofereça condições de participação.

O que chamou atenção é que nenhuma das entrevistadas participaram de encontros ligados à temática Estágio Supervisionado, a não ser nos encontros de intervenção das práticas de ensino que faz parte da carga horária de prática I ou II dos Estágios Supervisionados, na própria instituição, embora tenham destacado a importância desses eventos, na medida em que possibilitam a reflexão sobre o Estágio Supervisionado, em termos de “pensar e produzir coletivamente”, tendo como preocupação básica a formação do educador.

De um modo geral, percebemos que eventos ligados à temática Estágio Supervisionado têm sido procurados pelos docentes que atuam com a formação do educador e vivenciado na Prática de Ensino buscando maior qualificação necessária nessas áreas, a Professora 3 deixa claro a sua preocupação com a atualização como docente divulgando, em encontros e congressos, experiências nas práticas de ensino.

“... pra mim, é uma experiência muito significativa nossa (que a gente até divulgou no Encontro Nacional de Didática). É o encontro de Prática dos alunos da instituição. Porque nesse momento eles se sentem importantíssimos, pois envolve projetos de investigação ou de intervenção, aqueles de jornada pedagógica, mini-cursos e oficinas... eles apresentaram aqui em duas situações: no Encontro de Práticas da Instituição e no Encontro de Educação. Então eles ficaram felicíssimos, porque podem mostrar um trabalho que nasceu do estágio e agora eles divulgaram. Então, pra mim, tem sido uma das experiências mais interessantes e mais significativas é essa questão deles irem assumindo essa postura investigativa”.(Professora 3)

Quanto à produção científica na área de educação, participaram em anais de congresso, dois sujeitos pesquisados. Poucas são as produções científicas desenvolvidas na instituição de ensino com relação à formação do Educador e especialmente ao Estágio Supervisionado.

O Estágio Supervisionado está sendo conduzido por docente que tem formação pedagógica, ficando com a responsabilidade em conduzir os trabalhos de intervenção juntos com alunos em formação docentes nas divulgações por estar ministrando as disciplinas de Práticas de Ensino.

Em relação à entrada no Ensino Superior, as professoras não tiveram uma formação intencionalmente voltada para tal função. A inserção nesse nível de ensino está amplamente marcada por aspectos como “sorte”, “acaso”, “reconhecimento” e “mérito”.

“Eu tinha uma vontade muito grande, mas eu não tinha esperança – eu já tinha feito especialização – e eu recebi a informação de que aqui estavam selecionando alguns professores. Aí eu vim aventurar.”(Professora 1)

“(…) No fim do curso consegui ser a laureada do Curso de Pedagogia e depois comecei já a ensinar em faculdade, depois fui fazendo especializações, etc.”
(Professora 2)

“(…) uma colega minha começou a fazer Mestrado e ela era professora de Currículos e Programas [de outra instituição privada] ela me disse: Eu vou me ausentar e das minhas colegas, a pessoa que eu gostaria que ficasse como minha substituta é você.” (Professora 3)

A inserção na disciplina Prática de Ensino reforça este aspecto de não-intencionalidade, sendo relatado com ênfase em aspectos como “desafio”,

“Foi um convite. A princípio eu nem tinha pensado, porque eu vinha trabalhando com Metodologia do Ensino de 2º grau e aí me perguntaram: “você fica para trabalhar com Estágio Supervisionado?” Aí eu fiquei... Eu acho que eu topo, por quê? Porque na Secretaria eu vivo na rede pública, eu, vivo na rede de ensino e eu sempre gostei de estar em escola, mesmo exercendo função técnica na Secretaria. Eu nunca me

desliguei das escolas. Eu gosto de estar lidando com aluno, com professor, eu gosto de estar discutindo a problemática da escola.”(Professora 1)

“Não foi uma opção. Foi um convite da Instituição, porque na outra Instituição eu trabalhei só com a disciplina Currículos e Programas. Cheguei aqui e assumi as disciplinas de História da Educação e Didática. Só depois foi que me convidaram para assumir as disciplinas de Prática, porque eu podia muito bem articular Didática e Prática de Ensino. Aí foi quando eu assumi essa disciplina que é realmente muito desafiadora.”(Professora 3)

O acúmulo de experiências, em diferentes níveis de ensino ou outras atividades ligadas à educação, é destacada como elemento facilitador para a prática docente e, mais especificamente, para o trabalho com a orientação de Estágio Supervisionado, auxiliando na construção dos saberes docentes.

“Eu acho muito interessante essa minha história de vida em termos profissionais. Inclusive eu digo nas turmas: vocês podem me explorar bem, porque, graças a Deus, eu venho acumulando experiências, porque eu não pulei, sabe? Eu comecei: 1ª série, 2º, 3.ª e 4.ª do Ensino Fundamental (o antigo Primário), depois eu trabalhei no antigo Ginásio ainda (5ª, 6ª, 7ª e 8ª) e trabalhei, no Magistério. Depois do Magistério, quando eu trabalhei com a Formação de Professores (...) Aí depois, como eu tinha Pedagogia, fui trabalhar na Secretária de Educação do Estado de Pernambuco e depois fui substituir uma colega no Ensino Superior”.
(Professora3)

“Eu vinha exercendo função técnica na Secretaria de Educação, que foi no início da gestão de Silke Weber. Então as equipes de ensino da Secretaria tiveram um avanço muito grande, fizeram uma leitura muito boa da realidade, as pessoas estudavam muito na dimensão da sociedade e ampliou novos horizontes. Aí eu vim segura”. (Professora 1)

Nóvoa (1997)³ destaca que os professores vão construindo sua identidade, tendo como referência saberes (práticos e teóricos), “incluindo a adesão a um conjunto de valores”. O mesmo autor (1998)⁴ reforça que os conhecimentos, mobilizados na ação pedagógica, reconstroem-se numa “alquimia complexa que transforma disciplinas científicas em currículo escolar” para além de saberes de disciplina, o que valoriza saberes emergentes de sua experiência profissional.

Neste contexto conclui-se que: o ingresso e a permanência na docência apresentaram subtemáticas significativas, quanto fatores de diversas ordens se interpondo ao processo da escolha profissional. Questões de aparente linearidade se cruzam no interior das histórias de vida, articulando pontos díspares na inserção profissional e na definição de prioridades, com diferentes abordagens, nos diferentes tempos de exercício na profissão. As histórias de vida, as identificações com professores, as questões do gênero feminino e seus condicionantes históricos; o momento sócio-político da formação, entre outros, contribuíram para as escolhas.

De modo geral, evocou o desejo pessoal para a docência, como uma naturalização ou biologização da escolha profissional, dando o sentido de vocação e dom e de identificação com professores.

³ NÓVOA, A. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1997.

⁴ NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema. In: Serbino, R. et al. (Org.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

3. 3. Representação em torno do Estágio Supervisionado

Questionadas, sobre como concebem o Estágio, as professoras enfocam como fundamental a Disciplina no Curso, e são unânimes quanto a sua função de propiciar aos futuros professores e professoras um melhor desempenho no exercício da docência. No relato das entrevistadas localizam-se várias formas de conceber o Estágio Supervisionado.

Uma das professoras adota uma linha mais no ideário pedagógico, de base progressista: identifica o Estágio como o momento do currículo de formação de professor em que o aluno treina em situações reais algumas habilidades necessárias ao futuro desempenho do Magistério, enaltecendo a peculiaridade de ser o Estágio um momento especial na formação do professor, dada a possibilidade de articulação teoria-prática.

“Ele é de tamanha importância prática, é da maior importância, desde que seja conduzida nessa perspectiva de entender os determinantes da efetivação daquela prática que o aluno está observando. Não a crítica a ação do professor, mas para se entender por que aquilo acontece.” (Professora 1)

“Então para mim é um momento privilegiadíssimo na formação do futuro professor, apesar de todos os desafios que se enfrenta.” (Professora 2)

“Eu acho o Estágio Supervisionado um momento privilegiado de articulação teoria e prática. Pra mim é o momento em que nossas alunas, realmente elas compreendem o desafio do cotidiano escolar, trazem para cá reflexões que elas fazem no cotidiano da escola, teorizam, com toda a formação que elas têm, quando não têm, buscam esse aprofundamento teórico, e partir

dos desafios do cotidiano escolar também que são inúmeros, imensos, podem questionar teorias e podem também buscar novas para explicar aquilo que estão percebendo, que no processo formativo anterior não aconteceu. (Professora 3)

É interessante observar, na fala da Professora 3, a representação do curso (e de sua clientela) como prioritariamente feminina. A professora repete o termo “nossas alunas” em diversos outros momentos da entrevista, o que nos remete a concepção do Magistério como “profissão de mulheres”, trazendo implícito uma série de questões de gênero que historicamente vêm desvalorizando a profissão, atribuindo-lhe um caráter de maternagem, por ser considerada uma extensão do papel de mãe. Embora se saiba que o curso de Pedagogia, quantitativamente, seja majoritariamente feminino (CATANI, 1997, p.16), registramos no diário de campo a presença de homens nas salas de aula da licenciatura nessa instituição que são ocultados na fala da professora em tela, reforçando a visão hegemônica relativa à feminização da profissão, aspecto presente também na fala da Professora 2:

“Normalmente, no final do semestre, nós fazemos uma apresentação do trabalho das alunas. Elas apresentam (...) elas desenvolvem, (...) aqui, na Faculdade, tem um dia para elas fazerem isso...”

Duas das entrevistadas apresentam o Estágio como um momento de síntese; momento de sistematização; possibilidade de exercício prático; conhecimento do cotidiano e vivência da prática.

“Há um corte e ao mesmo tempo um resgate Eu acho que o aluno sai da ilusão da teoria. Vamos buscar tudo que a gente estudou para interpretar essa prática. Aí é um resgate”.(Professora 1)

“A gente aqui tenta com as disciplinas teóricas fazer alguma coisa prática, nas metodologias, estrutura. Eu tento colocá-las em ação. Eles vão à escola, verificar o que há de verdadeiro na legislação, na prática. É uma coisa que é o trabalho da gente, no dia-a-dia, mas não é uma coisa que acontece em todas as escolas.
(Professora 2)

Merece destaque no conjunto das respostas levantadas, com relação à qualificação pedagógica, a preocupação para um Estágio que aponte para a integração teoria/prática com eixos nucleares do curso de formação do educador e que envolva a totalidade das ações do curso e a reflexão/ação. Além disso, o Estágio Supervisionado não é responsabilizado isoladamente pela qualificação profissional do aluno.

É visto, pelos depoimentos, que as professoras apontam falhas na maneira como vêm sendo conduzidos os Estágios no curso de Licenciatura em Pedagogia, trazendo à tona a função que a Instituição Superior deve assumir, no sentido de redimensionar o Estágio com mais reflexão prática e estimular, na Licenciatura, atividades de pesquisa que possam contribuir na formação de um professor pesquisador.

“O estágio deveria ser uma progressão para o aluno, de conhecer a escola não apenas como sala de aula, mas como todo o processo que a envolve, inclusive elaboração de projeto pedagógico, de todo o vivenciado na escola. Por isso eu acho que o Estágio vivenciado, no final, traz algumas dificuldades para a gente, porque a gente quer e a gente tenta fazer o estágio, não aquele estágio de sala de aula, mas às vezes, de intervenção, quando consegue; quando não consegue, mas pelo menos de algum projeto didático, seminário ou alguma coisa que a gente leve para a

escola, para que haja essa troca da Faculdade com o Campo de Estágio.” (Professora 2)

“O que é hoje esse espaço de estágio, senão um momento privilegiado, onde o aluno faz uma análise crítica da escola, observa os desafios, os espaços e as possibilidades, não é? Pra mim, buscar possibilidades, buscar perspectivas, pra mim é o que é mais significativo nesse momento, porque o educador ele tem que buscar alternativas”.(Professora 3)

Um dado significativo, na fala de algumas professoras, é o Estágio ser concebido como a especialização concreta, em que o aluno tem o ensejo de realizar a sua experiência prática, refletir sobre ela, à luz de uma teoria. A sua congruência vale-se de um Estágio significativo, em que o aluno possa operacionalizar o conteúdo teórico do curso em uma vivência prática. Tal configuração proporcionará ao aluno o momento de exercitar a prática profissional, havendo um momento de sistematização e reflexão da prática com o exercício da teoria.

“Eu acho que não, a partir do início do primeiro semestre do curso [o Estágio deveria iniciar], mas a partir mais do meio do curso, onde o aluno já tivesse alguns conhecimentos, conhecimentos teóricos, para que ele fizesse essa relação entre o teórico e o prático. Não poderia ser todo o teórico e no final – o estágio, que seria prático onde ele não teria mais como fazer essa relação nem fazer essa troca com o professor.” (Professora 2)

“A crítica que eu faço é que, na atual estrutura curricular, ele se dá no final. Eu penso que a questão de ver todos os referenciais teóricos, sociológicos,

filosóficos, didáticos, metodológicos... mas se eu não articulo, lá na prática, a formação fica a desejar”.(Professora 1)

A aproximação da realidade do aluno no campo de Estágio e a prática da reflexão, sobre essa realidade, têm-se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos e atividades práticas.

“Eu percebo que já há uma preocupação muito grande, que dá pra perceber a Prática de Ensino como um elemento articulador da formação. Como um elemento articulador do currículo. Nos currículos tradicionais, o Estágio é como se dissesse: já se fez tudo, agora, vai colocar em prática o que já aprendeu. Não é verdade. O estágio não é isso. Eu não vejo uma relação estreita entre o Estágio e as disciplinas do curso atual”.(Professora 3)

A professora 3 dá um destaque ao Estágio, por ser ele o espaço privilegiado do contato do aluno estagiário com a realidade social. Contudo, ressalta que o conteúdo vivenciado no Curso, essencialmente, através das disciplinas cursadas na licenciatura, será a oportunidade de ser testado.

O Estágio deve ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que, sendo uma atividade teórico-prática, envolve a totalidade das ações do Currículo do Curso. A fala das professoras desvendam a ênfase no não relacionamento da Disciplina Prática de Ensino com as demais áreas do saber, que poderiam nortear e conectar a questão do ensino. Dessa forma, a questão da interdisciplinaridade poderia conduzir os professores a uma situação de troca, intercâmbio e reciprocidade. Fazenda (1988, p. 114) indica que é na troca da experiência que se trava uma

proposta educacional interdisciplinar. Essa troca não significa, apenas, integração de conteúdos de um programa, mas também um questionamento dos problemas relativos à instituição escolar, assim como a busca de uma mudança de atitudes, num trabalho desta natureza, poderia ser uma resposta ao trabalho fragmentado e solitário que se trava nas instituições superiores e que fica explicitado nos depoimentos dos professores.

“Agora uma grande condição e uma grande preocupação do curso novo, que está sendo reelaborado (...) vamos ver como é que a gente contempla prática, a partir do primeiro período, e como é que a gente inclui estágio, a partir do quinto período. Então há uma compreensão de prática que vai contribuir com as demais disciplinas, na medida em que: Didática pode ter o seu lado prático, as metodologias, a Estrutura de Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, os Fundamentos da Educação... Então vai mudar muito a própria concepção teórica da formação em relação às práticas.” (Professora 3)

Uma outra representação do Estágio situa-o, como treinamento de habilidades, atrelado à realidade. Nele se destaca o papel do professor supervisor como uma necessidade e aponta o treinamento das habilidades. Por outra parte, valoriza a realidade escolar essa idéia de Estágio voltado para a comunidade escolar, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que este possa perceber os desafios que a carreira docente lhe oferecerá e possa, assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir.

“(...) Tem que buscar alternativas no processo formativo mesmo. Porque uma coisa é você desenhar uma escola e outra coisa é você estar dentro dessa escola real” (Professora 3).

(...) de que forma (o estágio) poderia contribuir de modo mais efetivo? Se desde o começo, ele estiver fazendo a relação teoria-prática, o aluno, ele sonha com a escola ideal, para aplicar uma metodologia ideal, com alunos ideais. Então, eu acho que formar bons professores é, primeiro, ele entender as limitações que existem de cunho institucional, as limitações de cunho pedagógico e de cunho social. É ele entender. E é na prática do Estágio Supervisionado que ele vai se desafiar a buscar possibilidades. Já é de máxima importância, se a gente está fazendo isso. E eu vou lá na prática, para dizer: eu fui lá na escola, aconteceu isso, aconteceu aquilo e descreve, não tem sentido. Se ele descreve e consegue explicar, por que isso acontece, é capaz de fazer inferências sobre as causas daquela prática que ele está vendo; ele conclui um projeto de trabalho que tem uma dimensão propositiva. Aí tá certo! (Professora 1)

Ficou evidente que o papel do Estágio Supervisionado é expresso, na sua maioria, como uma concepção da Disciplina que não parece ignorar as condições concretas em que se desenvolve o ensino, indicando, muitas vezes, uma necessidade de direção política na abordagem desse processo.

3. 4. Formas de Conduzir o Estágio Supervisionado

A reflexão sobre a forma de conduzir o Estágio Supervisionado é um leque de conteúdos representados na fala das entrevistadas. Buscaremos captar, através da análise dos questionários, entrevistas, diário de campo e proposta de prática de ensino, de que forma as professoras orientam o Estágio Supervisionado. O esforço foi realizado no sentido de acompanhar a lógica, os caminhos, as orientações e as reflexões que estão sendo percorridos pelas

professoras que orientam o Estágio Supervisionado, as quais constitui-se num importante elemento de análise da representação que fazem do seu trabalho. Esses aspectos parecem importantes à pesquisa, na medida que situam os procedimentos pedagógicos: conteúdo, objetivos, metodologia, avaliação, e a forma da produção do conhecimento dos atores envolvidos. Enfim, desvendam como esta prática de ensino se organiza e quais são os seus elementos constitutivos. Todo esse processo, quando sistematizado, poderá levar a uma melhor compreensão do Estágio Supervisionado.

O relato que ora procedemos, situa, inicialmente, a estrutura e organização do Estágio Curricular que propõe a instituição para o Curso de Licenciatura em Pedagogia. O que propõe a instituição, em relação ao Estágio Supervisionado, consta na sua proposta de Prática de Ensino em conformidade com o Art. 65 da Lei 9.394/96.

O Estágio curricular, na Instituição, é realizado dentro de uma carga horária que deve ter uma duração de no mínimo 300 horas, vivenciadas nos 7º e 8º período, sendo 150 horas no 7º (Prática I) e 150 horas no 8º período (Prática II). A Prática I é realizada nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série e Educação de Jovens e Adultos. A Prática II é desenvolvida em escolas de Ensino Normal Médio. Essas escolas podem ser da rede pública (Federal, estadual e municipal) e privada. Podendo, ainda, segundo a Resolução decorrente do Parecer 744/97, ser desenvolvida em diferentes espaços educativos.

A proposta de condução do Estágio, na Instituição pesquisada, contempla a seguinte Ementa: Escola – realidade sócio-econômica e cultural, organização administrativa e pedagógica – realidade e possibilidades. Sala de aula - espaço de análise. Reelaboração das práticas do docente – estudante. Investigação pedagógica. Apresenta o seguinte Conteúdo Programático:

- Realidade sócio-econômica e cultural em que se insere a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental;

- Organização, administração e pedagógica de creches pré-escola e ensino fundamental – proposta pedagógica;
- Dinâmica da sala de aula – problemas e possibilidades de superação;
- Sala de aula – trabalho docente; planejamento, regência e avaliação do processo de ensino na educação infantil, ensino fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos;
- Prática pedagógica do docente – estudante – reflexão/reelaboração;
- Projeto de investigação pedagógica: elaboração e execução nas áreas de ensino, gestão educacional e coordenação pedagógica.

Compreende o Estágio Curricular como uma atividade síntese de produção de conhecimentos do aluno, pretendendo que a investigação científica permeie o processo de diagnóstico, análise e intervenção na escola e em outros espaços educativos, possibilitando a reflexão dos conhecimentos teóricos, vivenciados no curso, a partir das práticas pedagógicas.

Quanto às atividades do Estágio, constituem uma Carga Horária de 150 horas, distribuídas da seguinte forma: 30 horas para atividades de orientação/compreensão do Estágio nos horários semanais e de estudos, aprofundamentos, trocas de experiências e aprendizagens; e 120 horas para atividades desenvolvidas em Escola, campo de estudo, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, da rede pública e privada de ensino, e em espaços de educação não formal, devendo compreender as seguintes ações:

- Realização de investigação, análise, interpretação, explicação da realidade escolar e, de forma especial, das atividades pedagógicas de uma determinada série, a escolha do aluno-docente;
- Observação da escola e da sala de aula;
- Apresentação de proposições de ações de estágio para melhoria da qualidade de ensino, através da elaboração de um Plano de Estágio;

- Planejamento de atividades de monitoria, incluindo: no mínimo 06 regências, elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem, análise de livros didáticos;
- Participação em conselho de classe, reunião de pais, reunião pedagógica, conselho escolar, atividades culturais, grêmios estudantis e análise dessa prática com vista à melhoria da qualidade do ensino;
- Registros e sistematização permanente das reflexões sobre o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula;
- Elaboração do Trabalho de Final de Estágio como resultado da síntese do conhecimento teórico-prático.

Na escola privada (08 h)

- Participação de experiências em escola privada. Atividades de observação sob a forma de visitas;

Em Organizações Não Governamentais – (4 a 8 h).

- Participação de atividades em espaços não formais – ONG e atividades de alfabetização de Jovens e Adultos (creches – meninos que ficam na ONG da IES, outras).

As professoras relatam uma tentativa de mudança no sistema de avaliação e de significado atribuído ao Relatório Final. Que assume um caráter analítico/avaliativo.

A esse respeito, a proposta que orienta as práticas estabelece que:

- A avaliação de Estágio será realizada, de forma contínua, através das discussões, debates, seminários e apresentação das experiências na IES, bem como da avaliação feita pelo professor que acompanha o Estágio que irá, no final do semestre, entregar relatório de conclusão de curso (TCC).

A proposta destaca –fundamentada no Parecer 744/97 – que o Estágio pode ser realizado, também, em espaços educativos diferenciados, o que resulta numa ampliação do conceito de sala de aula, entendendo-se que instituições e comunidades que desenvolvem ações/projetos educativos,

escolas e associações comunitárias, programas de formação do docente, entre outras poderão se constituir Campo de Estágio.

Assim sendo, a proposta de Estágio da Instituição contempla, como um dos seus Campos de Estágio, a comunidade onde atualmente é desenvolvido o Projeto da Instituição.

Especificamente em relação à **Prática II**, a proposta traz que “ao se realizar em Escolas de Ensino Normal Médio, exigirá um conhecimento do perfil desse tipo de escola. Para tanto, é importante que os alunos tenham clareza quanto à identidade, objetivo, matriz curricular, entre outros aspectos da escola Campo de Estágio.

Para a Prática II, propõe como forma de trabalhar as 150 horas em cada semestre, 30 horas na Instituição Superior e 120 horas nas Escolas Campo de estudo.

De acordo com a proposta, o Estágio é compreendido como “o momento privilegiado de articulação teoria e prática, onde questionamentos são gerados, teorias revisitadas, práticas pedagógicas questionadas e redimensionadas, espaço que ultrapassa, portanto as velhas formas de observação, participação e regência”.

Nessa perspectiva, o momento de Estágio deve ser entendido, como um espaço de reflexão da prática, numa busca de entendimento dessa prática à luz de referenciais teóricos que a expliquem e apontem, seu possível redirecionamento. Com essa visão, o momento de estágio representa um período de apropriação de conhecimentos, em que a reflexão sobre a prática se constitui em um movimento de busca do conhecimento reflexivo, sem desconsiderar o técnico, exigindo aprofundamento teórico que venha possibilitar ao aluno-docente novas escolhas pedagógicas.

As horas que são trabalhadas na Instituição Superior têm como objetivo: discutir/orientar a elaboração da Proposta de Estágio, aprofundar

questões que emergem da Prática à luz de referenciais teóricos, socializar experiências, acompanhar/orientar o aluno-docente, elaborar projetos de intervenção e investigação pedagógicas, entre outras atividades, consideradas as necessidades dos alunos estagiários.

No contexto da proposta, estar inserido que no desenvolvimento da prática de ensino, propor ações que favoreçam o envolvimento do estagiário em toda a dinâmica escolar, abrindo espaços para o mesmo, a partir da realidade observada, repensar posicionamentos teóricos e rever práticas aprendidas em busca de um novo jeito de trabalhar.

Nessa busca, incluem-se as seguintes atividades: reflexão da prática, histórias de vida de professores, avaliação institucional, observação e análise da prática observada; regência, produção de textos de apoio ao trabalho do professor colaborador e do aluno; elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos de intervenção e investigação pedagógicas; participação em oficinas pedagógicas; coordenação de mesas redondas e painéis; produção de relatórios; entre outras.

Na proposta, são atribuídas horas aos textos produzidos pelos alunos no período de Estágio, tais como: proposta de Estágio, plano de aula, textos relativos à Avaliação Institucional, textos relativos à reflexão sobre a própria prática, a prática observada no cotidiano da escola e da sala de aula, projetos elaborados e desenvolvidos, entre outras.

Para alunos e alunas, que já lecionam, estão incluídas as seguintes atividades:

- a) Descrever sua prática;
- b) Analisar sua prática, à luz de referenciais teóricos;
- c) Reescrever sua prática tendo em vista a análise realizada;
- d) Entrevistar colegas da escola, onde atua sobre a prática por eles desenvolvida, e comparar com a prática por você descrita;
- e) Agendar, na escola onde ensina, momentos para socialização de sua prática;

- f) Convidar colegas de sua escola para participar, na Instituição Superior, da socialização de sua prática;
- g) Acordar com a professora de Prática de Ensino escolas onde poderá observar outras práticas pedagógicas.

Sobre esse aspecto, observamos na fala de apenas uma das professoras um nível de exigência diferenciado com os(as) alunos(as) que já se encontram desenvolvendo atividade docente, particularmente no que se refere às reflexões sobre a prática.

“A gente considera o aluno que está regente na prática I e tem a dimensão de ele olhar para própria. Então tudo isso é um conjunto. E tem o aluno que não está regente em lugar nenhum no momento”. (Professora 1)

Destacamos esse aspecto, por considerar o argumento de Gómez (1988) de que não se pode deixar de reconhecer que a prática desse professor é considerada importante, na medida em que é tomada como prática pré-existente para uma contínua e simultânea articulação entre ela e a teoria, na perspectiva de superação de “situações problemáticas” contextualizadas.

A perspectiva de ouvir o aluno, em processo de formação, propõe iniciar o Estágio buscando compreender como cada um está se fazendo professor(a). São desenvolvidas algumas atividades para reflexão de sua história de vida a partir do seguinte roteiro:

- a) Encontro com a primeira escola, a primeira professora, experiências vividas, brincadeiras preferidas, lembranças de família.
- b) Como aprendi a ler, a escrever;
- c) Como me decidi a ser professor (a);
- d) Razões que me levaram a isso;
- e) Impressões pessoais, posicionamento crítico;
- f) Meu papel ao concluir o curso, minha atuação futura.

A Instituição, em sua proposta, deixa em aberto espaço para as sugestões que a cada semestre o aluno possa acrescentar.

A Prática I contempla uma preparação para os estagiários no sentido de fazer observação geral do campo do estágio e participar em atividades pedagógicas, com a carga horária de 120 horas. As 30 horas de encontros de orientação com o professor, em sala, de aula na Instituição, constando de orientação prática, têm como objetivo: discutir/orientar a elaboração da Proposta de Estágio, aprofundar questões que emergem da Prática à luz de referenciais teóricos, socializar experiências, acompanhar/orientar o aluno-docente, elaborar projetos de intervenção e investigação pedagógicas, entre outras atividades, consideradas as necessidades dos alunos estagiários. As outras 120 horas a serem desenvolvidas, no campo de estágio, são utilizadas para fazer uma diagnose geral da escola onde vai desenvolver o Estágio, e as devidas observações de todas as disciplinas que são oferecidas numa mesma série, isto é, propõe-se ao aluno-docente ter uma visão geral do ensino. Isso é importante pelo fato de o aluno-docente não ver só a realidade da Disciplina em que ele vai desenvolver a sua prática, ou seja, a disciplina específica do seu curso. Neste sentido, em princípio, potencializa essa estrutura uma visão do conjunto, ou seja, outras realidades que estão presentes nas demais disciplinas. O aluno pode, também, participar no campo de estágio de algumas atividades didáticas, desde que solicitado pela escola.

No contexto da proposta, está inserido que, no desenvolvimento da prática de ensino, devem ser possibilitadas ações que favoreçam o envolvimento do estagiário em toda dinâmica escolar, abrindo espaços para o mesmo, a partir da realidade observada, repensar posicionamentos teóricos e rever práticas aprendidas em busca de um novo jeito de trabalhar.

Perguntadas, sobre como organizam e planejam o Estágio, as professoras foram unânimes em citar a importância da Proposta Institucional para a condução do mesmo, dando ênfase ao fato de ser esta proposta uma

construção coletiva das professoras que trabalham com as disciplinas de Prática de Ensino. Além disso, é enfatizado o planejamento conjunto, a reavaliação constante do trabalho desenvolvido, buscando o aprimoramento na forma de conduzir o Estágio, conforme se observa nas seguintes colocações:

“A Instituição, ela tem uma proposta elaborada... em conjunto. A gente discute com os professores. (...)” Se não existisse a Proposta, todo mundo ficaria perdido e a gente não poderia, inclusive, nem acompanhar o trabalho da professora”. (Professora 3)

“E ela (a Proposta) não é determinada pela direção da Universidade. Ela é discutida pelos professores de prática. E, a cada ano, nós estamos criando elementos novos, como por exemplo: não tínhamos o projeto de Investigação, agora temos”. (Professora 1)

“(...) a cada semestre, a gente reavalia o desenrolar das coisas, mas fica muito claro, pela Proposta, que a Instituição não quer o estágio, simplesmente, como aquele aluno que vai lá cumprir uma carga horária, mas como aquele aluno que vai lá ajudar a escola e também ter o seu retorno de aprender. Então a Instituição visa, no seu estágio, essa interação escola-faculdade”. (Professora 2)

Em relação à condução do Estágio, ao desenvolvimento das atividades propriamente ditas, na fala das professoras, ficou evidente que estas devem ser planejadas em conjunto, a partir de uma aproximação do aluno com a escola, numa perspectiva relacional.

“Como a gente organiza? Primeiro a gente tem grupo aqui e a gente discute algumas questões gerais. Então, qual a concepção de Estágio. (...) eu não vou para olhar, para

denunciar, eu vou para interagir, entender, interpretar essa prática e, se possível, lançar proposições para. Então são questões que a gente decide em conjunto”. (Professora 1)

“A gente se reúne no início do semestre e normalmente vê as atividades que vai trabalhar, deixa em aberto pra serem criadas e formuladas pelos alunos e a escola. A partir desse entendimento, é formulado um plano de trabalho e deixa o aluno solto pra, também, fazer o que quer. A gente pode dar algumas sugestões, ele entra em contato com a escola e, a partir dessa inter-relação, formula-se esse plano de trabalho e ele realiza o estágio”. (Professora 2)

Observamos que a perspectiva de mudança e de construção de um formato novo, atualizado, para o Estágio, e conseqüentemente para um modelo mais participativo, na formação docente, se expressa nas tentativas de imprimir à relação estagiário-escola um caráter mais participativo, investigativo e propositivo que vão desde a entrada no campo de Estágio, às atividades desenvolvidas e propostas.

“Essa é a primeira vez que estamos fazendo o Projeto de Investigação. Porque é a intenção mesmo de dar uma dimensão a esse espírito investigador. Eu acho que isso qualifica a prática. Ele vai buscar explicações, porque tudo o que está acontecendo lá na escola tem explicação”. (Professora 1)

“Na prática II, a gente acrescentou um elemento novo. Ele vai fazer um Projeto de Investigação. Então, além do relatório, ele tem o Relatório de Investigação. Qual é a idéia? A idéia é a iniciação científica dos professores. Ele vai para a escola e vê uma série de problemáticas que ele

não entende. Procura investigar. Então nesse semestre eles estão tentando fazer isso”. (Professora 1)

As professoras enfatizam, em diferentes momentos das entrevistas, a importância (e a necessidade) de uma prática contextualizada, implicando na compreensão da dinâmica da escola, do entorno social em que a prática pedagógica está sendo desenvolvida e os diversos fatores que se encontram por trás das dificuldades localizadas na prática do professor que está sendo alvo de observações na escola campo de estudo. Sobre esse prisma, Pimenta (1999, p.16) destaca que cursos de formação que desconsideram esses aspectos e desenvolvem “um currículo formal, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente”.

“A gente sempre diz que, para entender o contexto da sala de aula, eu preciso entender o contexto da escola. A primeira coisa que eles fazem é entender o contexto da escola. Eu preciso entender como é que funciona a gestão, há quanto tempo ela está lá, como é que ela oportuniza a participação dos professores nas decisões da escola. (...) No contexto da sala de aula a gente propõe que ele seja um observador atuante. Se ele senta lá num cantinho da sala, de bracinhos cruzados, não é isso. Eu quero que ele participe, que ele viva a problemática”. (Professora 1)

“A gente tem a seguinte proposta: eles chegam à escola e fazem uma leitura crítica da escola–campo de estágio. Que escola é essa? Em que escola estou pisando? Eles fazem – quando a escola permite – a análise do Projeto Político Pedagógico, participam de reuniões pedagógicas, eles fazem a regência compartilhada, desenvolvem

projetos, orientam oficinas pedagógicas, mini-cursos, também, que eles criam – dependendo da necessidade da escola.” (Professora 3)

Verificamos uma compreensão do Estágio, como espaço de desenvolvimento de competências impossíveis de serem desenvolvidas apenas nas disciplinas teóricas, dada a sua natureza processual e dinâmica que vai requerer do aluno a mobilização de saberes necessários ao enfrentamento de dificuldades específicas da prática profissional. Concordando com Pimenta (1999, p. 26), “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer”.

“Quando a gente está só nas disciplinas teóricas, a gente tem uma visão ingênua e limitada. Com a competência, ela passa para a dimensão de que eu vou pegar o que eu aprendi para aplicar a situações certas, principalmente quando elas são contraditórias é que a gente vê se o aluno se apropriou ou não. A competência se constitui , quando ele enfrenta o desafio de fazer, de dar conta de uma realidade que ele desconhece, dar conta de uma realidade que é complexa e que é contrária a toda possibilidade que ele aprendeu na Universidade.”
(Professora 1)

Em relação ao acompanhamento de estagiários na escola, campo de estudos, novamente é enfatizado pelas professoras a importância do trabalho que realizam em grupo, tido por elas como mais interessante e produtiva como atesta, por exemplo, a fala da Professora 3.

“Aqui cada professor de Prática tem uma carga horária de acompanhamento do Estágio. (...) Fazemos um trabalho que ficou bem mais interessante para as alunas não sentirem que a prática é da professora a, b ou c...; mas

para elas sentirem que o Estágio é uma proposta da Instituição. (...) Por exemplo, na Prática II, tal professora (Prof. 1) ficou com a escola 1, eu fiquei com a escola 2, a outra ficou com a escola 3... Na escola 1 tem aluno de todas nós, então uma professora vai acompanhar, conversar com eles, ouvir as dificuldades e aqui a gente discute, socializa. (...) A gente trata a questão como se aquele fosse o meu aluno. Isso é muito interessante para os alunos perceberem que a gente pode realizar um trabalho integrado, que trabalho integrado não é algo que está lá na literatura, mas que na prática a gente está fazendo”. (Professora 3)

Há entre as professoras entrevistadas a Representação da Escola Campo de Estudos como uma instância formadora com a qual a Instituição de Ensino Superior deve manter uma relação de reciprocidade, pautada em princípios éticos que valorizem o professor que recebe o aluno-estagiário contribuindo de forma significativa com a formação continuada desse professor colaborador e proporcionando à escola um retorno em termos de proposições relativas às dificuldades localizadas no cotidiano escolar, de forma a contribuir com a melhoria do ensino e da vida escolar como um todo.

“(...) Às vezes eu digo ao professor:” Não tenha medo!”, porque eu não admito que eles (os estagiários) venham aqui para dizer que o professor é assim ou assado. Eu tenho muito respeito pela prática do professor. Eu digo assim: vocês não estão fazendo um curso de Jornalismo, que eu vou lá e trago a reportagem para cá”. (Professora 1)

“A escola é uma instância formadora. Tudo que se discute na academia, lá é onde as questões se materializam. A escola, campo de estágio, é uma coisa da maior

importância, que tem que ser tratada com muito respeito. Aí eu vejo uma limitação: a Universidade. Será que ela utiliza muito a escola e dá muito pouco a ela de volta? Eu fico pensando sobre o que a gente pode fazer: cursos? Quando tiver um encontro de palestra a gente abrir vagas, para trazer aquele professor formador, porque é o nosso grande colaborador. Por que o que a gente está dando de retorno?” (Professora 1)

Nessa perspectiva de uma contribuição efetiva com a escola, ou de uma reciprocidade, a atividade docente assume o caráter de uma práxis no sentido utilizado por Vásquez (1997, p. 194): “podemos dizer que a atividade prática é real, objetiva ou material. O objetivo da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”. Essa visão nos remete ao pensamento de Paulo Freire, em torno à relevância da reflexão sobre a prática docente. A prática como se conduz o Estágio, no campo de estudo, reflete a ação do futuro professor que, na condução de sujeitos educativos, responsáveis por práticas sociais, assumem destacada relevância na condução do processo de formação.

“O ano passado eles fizeram projetos interessantíssimos de oficinas pedagógicas e eles apresentaram (...) Eles fazem – quando a escola permite – a análise do Projeto Político Pedagógico, participam de reuniões pedagógicas, eles fazem a regência compartilhada, desenvolvem projetos, orientam oficinas pedagógicas, mini-cursos também que eles criam – dependendo da necessidade da escola”. (Professora 3)

Tal compreensão ressalta a dimensão de uma prática de educação voltada para um processo de investigação, explicação e intervenção

nesse movimento de construção do conhecimento da prática docente, além da organização teórica, trazem em si um caráter normativo, ou, pelo menos, orientador de uma prática. Parece-nos que, além de categorias, podemos construir parâmetros, conceitos que podem até se tornar modelos que permitem a leitura e a intervenção sobre a prática.

As Representações, em torno da avaliação, estão ancoradas nas concepções de Estágio, enquanto momento de articulação entre a teoria e a prática, mas também como momento de investigação e intervenção. Assim são considerados as produções dos alunos, as contribuições ao longo do processo na perspectiva grupal, o relatório final de Estágio, dentre outros aspectos. A fala das entrevistadas revela, ainda, uma íntima relação entre, acompanhamento e avaliação, como momentos concomitantes.

“Como a gente avaliar? Como a gente acompanha? Eu acho que a gente tem que estar com o aluno na escola. Porque eu tenho que fazer essa leitura também com ele. E nos momentos internos, aqui no nosso encontro, a gente resgata essa discussão e vai fundamentando e vamos dando os elementos. Então tudo que ele traz e que me apresenta como interrogação, a gente vem aqui e dá um trato teórico ou legal, e ele reconstrói a sua leitura, mas eu preciso estar lá com ele para entender por que ele faz aquelas perguntas. Eu avalio a capacidade dele de fazer essa interpretação. O que é foco da avaliação é essa capacidade, quando a gente vem pra cá e amplia essas diversas dimensões“.(Professora 1)

As professoras ressaltam a preocupação dos alunos com os aspectos formais do relatório, assim como das outras produções do Estágio, salientando que a postura adotada por elas difere dessa perspectiva, de forma que precisam, muitas vezes, desmistificar algumas visões equivocadas que trazem resquícios de uma visão mecanicista da avaliação.

“Eu digo a eles: o relatório é aquilo que você realizou, suas atividades relatadas (do estágio), mas eles ficam sempre muito preocupados”. (Professora 2)

“Ele produz um relatório, apresenta no final. Ele vai construindo durante todo o período. Na metade do semestre a gente pede para ver como está sua produção. Então é feita uma leitura e dado alguns encaminhamentos e no final, esse relatório é construído a cada etapa a partir das discussões”. (Professora 1)

“Bem, a gente tem um relatório que não é um relatório final. Eu digo que ele é final só porque é entregue no fim, mas ele é constituído, ele é construído no período de Estágio. Por exemplo, a gente tem, como referencial teórico, aquele livro de Antônio Nóvoa, que é Vidas de Professores. Aí a gente tem uma atividade em que eles começam a fazer entrevistas com professores e a atividade é História de vidas de professores. Então esse texto faz parte do relatório. Aí vem uma outra. Por exemplo: como é que você está vendo a escola. Aí ela produz um texto. Então essa é outra parte do relatório. Os planos de aula, outra parte do relatório. Aí eles vão anexando, porque você sabe que é um documento e no final a gente conta tudo”. (Professora 3)

O aspecto quantitativo que constitui exigência legal é relativizado em relação às atividades que “qualifiquem a prática”, como afirmam as professoras.

Então a carga horária fundamental é uma questão legal que ele precisa dar conta, mas isso é um dado quantitativo. Diante da questão legal, o aluno tem que ter

X horas de estágio. Então ele vai dar aquelas horas, mas isso não é o meu foco da avaliação. (Professora 1)

3. 5. Dificuldades na Realização do Estágio

As concepções das professoras entrevistadas, sobre as dificuldades na realização do Estágio, contemplam as seguintes questões, entre outras: falta de integração teórica e prática nas demais disciplinas do curso; dificuldades referentes aos alunos; dificuldades relativas às escolas que absorvem os estagiários e resistência dos professores em receber os estagiários.

Diante dos dados, a nossa reflexão caminha para a seguinte proposição, a gênese do Estágio não está nele, mas na estrutura do próprio curso de Licenciatura, pois a instituição formadora, ao oferecer uma visão crítica da sociedade vigente, parece não conseguir reoperacionalizar a própria estrutura do curso de forma a dar uma nova dimensão à relação teoria e prática.

A vivência de uma formação, onde a teoria, colocada no início e a prática, no final do curso, reforçam a dicotomia entre a teoria e a prática e resulta em dificuldades para sua própria realização. Na realidade, deve-se compreender o Estágio Supervisionado como parte das ciências pedagógicas, que trata especificamente do ensino, ou seja, das condições que devem ser criadas para que se dê a aquisição do conhecimento. Pode-se dizer, ainda, que o Estágio não pode ser configurado, simplesmente, como mais uma disciplina. Ele deve servir às demais disciplinas do currículo e, nesse sentido, ter um papel de articulação dentro do curso, pelo fato de ter essa especificidade (da articulação teórico-prática). O Estágio como atividade teórica, capacita o educando para uma práxis, sendo que teoria e prática são indissociáveis.

(...) Eu acho que o Estágio Supervisionado deveria ser algo que teria de ser mudado. Ele não pode ser no final

do curso, porque o aluno dá a ele uma finalidade de fim. O estágio deveria ser uma progressão para o aluno, de conhecer a escola não apenas como sala de aula, mas como todo o processo que envolve a escola. Por isso eu acho que o Estágio vivenciado, no final, traz algumas dificuldades para a gente, porque a gente quer e tenta fazer o Estágio, não aquele estágio de sala de aula, mas, às vezes, de intervenção, quando consegue, quando não consegue, mas, pelo menos, de algum projeto didático, seminário ou alguma coisa que a gente leve à escola, para que haja essa troca da faculdade com o campo de estágio. (Professora 2)

Contudo, o Estágio, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, apresenta-se, hoje, com muitas dificuldades de se operacionalizar. Isto por várias razões. A Instituição indica ou sugere que os estagiários escolham o campo em que vão atuar, com o objetivo de assegurar o Estágio como tal, reconhecido pela Lei em vigor, porém muitas das escolas que recebem os estagiários não oferecem condições mínimas de Estágio; em muitas delas, a prática profissional (objeto do estágio) é desvirtuada ou inexpressiva; há desinformação e falta de integração entre a Instituição de Ensino, o professor educador de apoio e o campo de estágio.

Na tentativa de organizar os elementos fundamentais que foram identificados nos professores pesquisados, sobre como concebem e representam o Estágio Supervisionado, percebe-se que não existe elemento motivador ou uma estrutura de apoio que dê suporte para a reconstrução de uma prática pedagógica que contribua para uma sociedade melhor.

“Um desafio que eu penso que nós temos que dar conta e não sei se temos enquanto Sindicato, enquanto Secretaria de Educação. Eu penso que a gente precisava criar um documento que falasse do estágio, que dissesse das

conduções éticas, das condutas pedagógicas, os compromissos...” (Professora 1)

“Porque tem uma coisa interessante: o professor colaborador, ele é um professor formador e ele não se vê nessa dimensão. O grande desafio, eu penso que é esse: é de quebrar isso (e eu não sei quem vai dar conta disso). É de quebrar isso: eu estou lá, eu só fiz Magistério eu tô recebendo um aluno da Universidade, mas eu sou o professor formador. Talvez eu não domine aquela teoria que o aluno que está na prática está com ela na cabeça. Mas eu tenho uma história na educação, uma história na sala de aula e que, talvez, essa história não esteja inscrita em teoria nenhuma. Então, o que eu gostaria mesmo era que a gente pudesse quebrar essas amarras, que a gente pudesse construir todo mundo: professores, sindicatos, organizações estudantis, professores universitários e governo”. (Professora 1)

É pertinente dizer que, nos dados da amostra, estão ancorados, conforme o discurso das professoras entrevistadas, numa visão e uma prática inovadora do estágio no contexto do Parecer 744/97. Diante dos dados, há uma necessidade de se buscar uma nova forma de conceber e operacionalizar o Estágio ou uma nova definição para a formação do profissional de educação. Isso tem apontado para uma demarcação, no sentido da ênfase do papel do conhecimento científico, na formação dos professores, ao se argumentar que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e o próprio debate sobre a formação deveriam ter como um dos núcleos a questão epistemológica.

“Ela [a disciplina Prática de Ensino] é desafiadora, porque a gente atua num campo onde a gente não tem nenhuma interferência. A gente não tem interferência na escola. A gente não pode chegar na sua escola e dizer eu quero

isso. A gente diz assim: nossa proposta de estágio é essa; mas tem várias interferências de aceitação, de abertura ao nosso. (Professora 3)”.

É relevante assinalar que um dos grandes empecilhos à articulação e à prática está no trabalho pedagógico que não consegue relacionar conhecimentos de ordem conceitual, como elementos de compreensão e intervenção no mundo empírico, segundo Brandão (1994, p. 47). Neste sentido, a consciência da práxis está a exigir que deixemos de reificar e emancipar o saber intelectual.

a pendência da teoria em relação à prática, é a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática, concebida como práxis humana total, tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VÁSQUEZ, 1977, p. 234).

Nesse quadro, do debate pedagógico, que busca uma formação para o educador que a escola está a exigir, o desafio está posto: é preciso a construção e compreensão coletiva de um referencial teórico que irá auxiliar a leitura de uma nova dinâmica, desveladora, por assim dizer. Quais as teorias que estão orientando a visão do professor supervisor do estágio?

“(…) O que eu vejo que as disciplinas na Universidade discutem muito a teoria e relaciona pouco com a prática de ensino pensando que ele vai encontrar na prática, na escola campo de estágio, as metodologias que ele estudou. E hoje a gente dá um outro enfoque. Não, você vai à escola campo de estágio você faz uma leitura da realidade, não apenas do referencial teórico da didática da matemática, da língua portuguesa, mas principalmente você vai fazer uma análise sociológica da escola, que condições que essa escola tem”. (Professora 1)

Por sua vez, a prática pedagógica não é neutra nem fruto de uma separação ingênua entre um determinado projeto político e uma concepção de educação. No entanto, o Estágio Supervisionado não é percebido dentro de um projeto político subjacente às teorias ou tendências pedagógicas e ao contexto histórico em que estas foram geradas, em busca de uma qualificação da formação do educador comprometido com a escola de qualidade.

A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que não pode ser analisado unicamente em termo de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedades das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, a aprendizado em cada intervenção. O que constitui a especificidade do ensino é que ele se trata de um “trabalho interativo”. (TARDIF, 1992).

As professoras entrevistadas têm desenvolvido uma produção sobre a temática Estágio Supervisionado, apresentadas através dos encontros e seminários que são realizados na faculdade e nas escolas, Campo de Estágio Supervisionado com ênfase nas intervenções das práticas no campo de estudo.

Torna-se evidente que, em termos de docência, ao se desenvolver ensino e pesquisa, de modo integrado e não desvinculado, haverá uma valorização positiva, mentes investigativas, que se situem em processo de permanente aprendizagem. Este deve ser entendido, nos limites das atividades didáticas, isto é, trata-se de pesquisa que se realiza, como parte integrante do processo de ensino, com a finalidade de se proporcionar ao aluno aprendizagem realmente significativa.

Diante do que foi colocado, fica evidente que os docentes têm situado o aluno no contexto de seus projetos de investigação das práticas de ensino. Assim como estabelece o projeto de investigação, no contexto das propostas pedagógicas, da escola, onde permitem aos alunos estagiários

apoiarem as escolas-campo, no sentido de fazer as mesmas repensarem suas práticas, em seus projetos e problemas e as formas como poderão se mobilizar para tentar superá-los.

“Então, a gente tirou essa idéia de que ‘eu vou pra escola aprender com a prática do professor’, e trabalho uma outra coisa: Eu vou para criticar? Não! Eu vou procurar saber por que aquela prática ela se materializa desse jeito. Nessa perspectiva de trabalho”. (Professora 1)

As professoras percebem uma certa rejeição da escola em relação aos estagiários e têm, sobre isso, a representação de uma relação tênue, historicamente construída entre a universidade e a escola.

“É a aceitação por parte do professor, digo até da direção da escola, da coordenação em entender o estagiário, como um quase profissional, de ter ele como um parceiro naquele momento. Então, ele tem mais como aquela pessoa que vai ali prejudicar a sua carga horária, o seu conteúdo. É preciso que a escola tenha o estagiário como um parceiro no seu caminhar pedagógico”. (Professora 2)

“(…) Você sabe, também, como é muito complicado: poucas as escolas que abrem espaço mesmo para o aluno, onde de fato ele questione a prática, ele converse com o professor e possa analisar e apresentar sugestões”. (Professora 3)

Particularmente, no que se refere aos professores que têm dificuldade em aceitar a presença do estagiário, em sua sala de aula, são mobilizadas Representações de resistência desses, ancoradas tanto nas construções históricas acima referidas, quanto em aspectos subjetivos desse professor e defasagens em sua formação.

“Essa rejeição que o professor tem, e que não é gratuita, é histórica, porque historicamente a Universidade construiu isso: que o aluno vai para a escola-campo para denunciar a prática (é boa, é média, é ruim) e não é por aí que a gente quer trabalhar”. (Professora 1)

“A dificuldade maior, quando você encontra um professor que não quer que você vá para a sala de aula é provavelmente porque ele não é um educador. Não é porque ele não tem curso superior não, eu acho que há muito mais em relação a isso”.(Professora 2)

Tais questões nos fazem refletir sobre a necessidade da formação docente assegurar o conhecimento reflexivo, sem desconsiderar o técnico, exigindo aprofundamento e escolhas pedagógicas que conduzam a novas aberturas. Sendo um desenvolvimento processual complexo, as dificuldades são provenientes de diferentes setores envolvidos, uma vez que se processa no âmbito coletivo, através das experiências de cada indivíduo, que, como afirma Moita (1992, p. 115) traz consigo a dinâmica que constrói a identidade deste e de seu grupo que pertença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- **Considerações Finais**

Durante todo o percurso dessa pesquisa, e não menos agora que parecemos nos aproximar do final de um estudo investigativo, vários desafios a uma adequada formação de professores nos saltaram aos olhos. Nos colocamos diante de um descompasso da formação com os pressupostos básicos para o ensino que atendam às demandas sociais e epistemológicas às quais a formação de professores está submetida. Num cenário onde a produção do saber, a construção do conhecimento constituem um novo paradigma, as reflexões sobre essa problemática passam a ser urgentes e relevantes.

Nesse momento, a partir do estudo realizado, pode-se chegar sinteticamente a algumas conclusões, tentando ressaltar os pontos mais marcantes deste percurso investigativo. Considerando que o conhecimento é sempre um processo de aproximação do real, o momento conclusivo não apenas responde as questões iniciais, mas possibilita suscitar novas perguntas, porém em outro nível de complexidade e abrangência em relação à temática estudada.

Essa caminhada que constitui a pesquisa permitiu-nos apontar algumas respostas que, de forma alguma, nos permitiria elaborar conclusões definitivas, mas nos possibilitam considerações que venham a ampliar as discussões sobre o Estágio Supervisionado, particularmente no que se refere a alcançar como o professor que conduz o Estágio vem construindo seu caminho pedagógico.

Desenvolver um processo investigativo, relacionado à área de educação colocou-nos frente à necessidade de refletir sobre uma série de contradições que não podiam ser isoladas de um contexto político, histórico,

social e institucional circundantes indissociáveis das Representações que os sujeitos (as professoras entrevistadas) viessem a expressar.

Nesta pesquisa, identifica-se a importância de analisar as Representações que as docentes têm sobre o Estágio Supervisionado, justificada pelo fato de que a prática docente decorre de inúmeros tipos de conhecimentos envolvidos no ensino, o que não poderia estar dissociado das Representações que os sujeitos desenvolvem em torno da atividade que realizam.

O viés pesquisado, na fala das docentes, foi buscar explicações no campo psicossocial, mais precisamente, por meio do estudo das Representações Sociais que as docentes têm do Estágio Supervisionado a partir de sua própria prática. Entende-se que as Representações Sociais não são simples reflexos da realidade, elas são uma organização sócio cognitiva, que integram as características objetivas do objeto, as experiências anteriores do grupo, seu contexto macro e microssocial, sua história e seu sistema de atitudes, de normas e valores. (CATÃO, 2003 p. 191)

Diante da realidade pesquisada, dentre muitos aspectos relacionados às Representações Sociais das docentes, destacaram-se alguns que julgamos melhor identificados na pesquisa:

- **A escolha da profissão docente** encontra-se ancorada em aspectos ligados à vocação, facilidade de acesso ao curso e à profissão, características pessoais, favoráveis ao bom relacionamento afetivo com os alunos, percebidos na recorrência a termos como “amor”, “desejo”, “vocação” e “dom”. Essa concepção, marcada por uma visão romântica da educação relaciona-se a uma dimensão macro das Representações Sociais em torno da profissão docente, à qual relacionam-se não apenas atributos afetivos, como, também, uma Representação Social de gênero, que historicamente associa a profissão às mulheres. Essas Representações Sociais de gênero foram

evidenciadas, também, nas falas das entrevistadas ao mencionarem com grande frequência aos alunos e alunas, fazendo referência apenas às “alunas”, como se não houvesse homens no curso e nas turmas por elas acompanhadas. Tal representação reforça a concepção hegemônica relativa à feminização da profissão, como atestam, a estudos que relacionam gênero e educação.

Especificamente, no que se refere à entrada como docente no Ensino Superior, as Representações das professoras entrevistadas estão amplamente marcadas por aspectos meritocráticos ou ainda questões como “sorte” e terem, a priori, uma formação intencionalmente voltada para tal função, como, também, de terem acumulado ampla experiência em outras funções e níveis de ensino, reconhecidos como facilitadores de um bom desempenho com a disciplina de Prática de Ensino.

- **Representações em torno do Estágio Supervisionado reveladoras deste como elemento articulador da formação docente.** Essas representações não descartam, no entanto, a Representação também do Estágio como um “momento” do curso onde são evocados os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo deste, reforçando a dicotomia teoria e prática.

As Representações que as professoras fazem do Estágio Supervisionado descortinam um panorama de relações históricas, dialéticas e contraditórias que nele se estabelecem, no ensino teórico-prático. Contudo, o presente estudo revelou, também, que o Estágio é concebido como imprescindível na formação do educador, como uma situação concreta no processo de ensino e aprendizagem.

A localização do Estágio, no Final do Curso, e o reconhecimento de seu caráter burocrático impulsionam as docentes entrevistadas para fazer frente a isso buscando alternativas de dinamizar o Estágio com atividades que proporcionem um redimensionamento deste pautado numa leitura do entorno social em que essa prática se concretiza. Em suas falas, as professoras

deixam emergir Representações de um modelo de prática em construção, representação essa que está ancorada na necessidade de ampliação da caracterização política, epistemológica e profissional do Estágio, enquanto disciplina, que não pode desconsiderar as condições concretas em que se desenvolver o ensino. Observamos, ainda, a Representação do Estágio como momento de síntese e sistematização dos conhecimentos construídos ao longo do curso.

- **As formas de conduzir o Estágio Supervisionado** trazem à tona Representações das situações diferenciadas dos alunos-estagiários: o aluno (a) que é um futuro professor e o aluno (a) que já leciona (geralmente com formação de nível médio) e encontra-se na formação acadêmica de nível superior. Ao primeiro, segundo a concepção das professoras, é dada a possibilidade, através do Estágio, de articular conhecimentos teóricos à prática e desenvolver uma leitura contextualizada da escola e das práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Ao segundo, o Estágio oferece a possibilidade de refletir sobre a própria prática, à luz do referencial teórico disponível, e reformular esta prática a partir desse “momento privilegiado”.

Uma Representação, particularmente marcante, revelada na pesquisa, foi a de que o elo de ligação entre as universidades e demais instituições superiores de formação de professores, com as escolas, é ainda muito frágil. Tal representação encontra-se ancorada na idéia de que a contribuição efetiva que essas instituições dão à escola não é muito significativa, para a melhoria do processo educacional ali desenvolvido. Observamos a objetivação, dessa representação, na insistência das professoras em apontar uma necessária reciprocidade entre essas duas instâncias, que as consideram formadoras do profissional docente. Além disso, aparecem articuladas a essa representação as ênfases dadas ao caráter propositivo do Estágio, que deve, segundo a proposta de trabalho das professoras, oferecer – após a leitura ampla da realidade da escola – alternativas para os problemas detectados.

As professoras entrevistadas demonstram os impasses entre a necessidade de um novo paradigma de formação, representado pelo momento de transição a partir de uma reordenação curricular do Curso de Pedagogia da instituição pesquisada; e o trabalho ainda efetivado, segundo um paradigma pautado num modelo de formação de professor em que o aluno (futuro professor) se depara nos primeiros anos com uma situação totalmente distanciada da realidade vivida nas salas de aula das escolas. Esse é um contexto onde a dicotomia teoria e prática ainda são muito fortes. Essa perspectiva é representada por uma divisão de momentos delimitados onde o aluno, inicialmente, apenas adquire conhecimentos teóricos que serão, posteriormente, trabalhados no período do estágio ou prática de ensino, não pode mais ser considerado como o ideal.

O planejamento e acompanhamento conjunto do Estagiário pelas professoras é representado como o caminho mais viável a esse fim, possibilitando a revisão e aprimoramento constante do Estágio a partir da reflexão entre os pares, rumo a um novo formato para a formação de professores.

- **As dificuldades, na realização do Estágio,** são Representadas como advindas de três dimensões distintas: o aluno, a escola e o professor que recebe os estagiários na escola.

A leitura das Representações Sociais, em torno do Estágio Supervisionado, indicou limites, mas também possibilidades de um saber que supere a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores. Se por um lado há fortes resquícios de um modelo de formação onde a teoria é colocada no início e a prática no final, como culminância, por outro, existem, ainda que incipientes, ações inovadoras que tentem desenvolver a criticidade e criatividade do aluno, inseridas num novo paradigma de formação, ainda em construção.

A partir dessas constatações, podemos sugerir que a formação passe a considerar o exercício da atividade docente como profissional, através de princípios que norteiam a formação exigindo, assim, uma mudança de concepção dos formadores de professores e invertendo o processo de formação por meio de observação, acompanhamento e docência numa forma integrada, tendo o Estágio como eixo central para uma revisão da formação inicial.

Além disso, que o Estágio passe a ser processual, no início do curso, em articulação com a atividade de pesquisa, sendo a Prática de Ensino o eixo estruturador da formação docente. O Estágio permeado durante o curso, possibilitará uma vivência concreta da relação teoria e prática, bem como dará ao aluno oportunidade de fazer reflexões mais freqüentes sobre esta relação, ou seja, a construção de uma práxis educativa.

Desse modo, ao se tomar a Representação da prática dos Professores de Estágio Supervisionado como objeto de estudo, mesmo havendo nas respostas momentos de ambigüidade, já se tem indicadores de uma nova concepção de praticar o Estágio Supervisionado, passando uma visão de Educação comprometida com a formação do educador. Isto poderá contribuir para uma nova orientação, no sentido de que a ação prático-educativa venha a favorecer a compreensão da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Mere. "Prefácio". In: RIANI, Dirce Camargo. *Formação do Professor: a contribuição dos Estágios Supervisionados*. São Paulo: Lumen, 1996.
- ABRIC, Jean Claude. *Pratiques sociales et representations*. Paris, Puf, 1994.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, D. C. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1988.
- ALMEIDA, J. S. *Mulher e Educação: paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 19998
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 5.^a ed. 2000.
- ARRUDA, Ângela. *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998, ed. 2^o - 2002.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes. LEHFFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas*. 9.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOGDAN, Robert C. E BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução – Elementos para uma teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 2.^a . São Paulo Editora Perspectiva, 1987.
- _____ *O Poder Simbólico*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BRANDÃO, Zaia (Org.). *A Crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo, Cortez, 1994. (Coleção questões de nossa época, 35).
- BRUYNE, Paul de et all *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

BRZEZINSKI, Íria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, Papirus, 1996.

_____ (Org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 4.^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Luiz Marcelo. A relação teoria e prática nos Estágios Supervisionados. IN: *VII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, v. II, Goiana, 1994.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. *O outro lado do aprender Representações Sociais da escrita no seminário norte rio-grandense*. Tese de doutorado – UFRN – 1997.

CATANI, Denice B., BUENO, Belmira. SOUZA, Cynthia Pereira e SOUZA, M. Cecília C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. (Org.) *Docência, Memória e Gênero : Estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATÃO, M. F. M. Projeto de Vida em Construção na exclusão Inserção Social: In: COUTINHO, M. P. Lima (Org.). *Representações Sociais, abordagem Interdisciplinar*. João Pessoa: UFPB, 2003.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: Categorias e leis da dialética*. São Paulo, Alfa Omega, 1982.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

CONARCFE. *Documento Final do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte, 1989.

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto: Afrontamento, 2000.

CRUZ, Anamaria, MENDES, Maria Tereza. *Trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: estrutura e apresentação (NBR 14724/2002)* São Paulo: Intertexto, 2003.

CRUZ, F.L. *Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza*. Dissertação de Mestrado em Educação - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.

CUNHA, Maria Izabel. *A prática pedagógica do bom professor*. Campinas: 1989.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação* 3^o ed. Petrópolis; Vozes, 1995.

_____. *A Nova LDB: Ranços e avanços*. 7^o ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. Coleção Formação e trabalho pedagógico

PALMONARI, A. DOISE, W. *L'étude des représentations sociales*. Paris, Delachaux; Niestlé, 1986.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESTRELA, Albano C. *Pedagogia ou ciência da educação?* Porto, ed. Porto, 1992.

FAZENDA, I. C.A.. "Uma nova abordagem do estágio nos cursos de pedagogia". In: I.C.A. Fazenda et all. *Um desafio para a didática*. São Paulo, Loyola, 1988.

_____. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, I. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. Apresentação In: RIANI, Dirce Camargo. *Formação do Professor: a contribuição dos Estágios Supervisionados*. São Paulo: Lúmen, 1996.

FÁVERO, Maria de L. A.. Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP/MEC, v. 168,1987.

FERREIRA ALMEIDA, J. e MADUREIRA PINTO, J. Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In: SILVA, A.S. e MADUREIRA PINTO, J.M. (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*, ed. 10^a Porto: Ed. Afrontamento, 1999. p. 55-78.

FIGUEIRA, Sérvulo Augusto. *O Contexto Social da psicanálise*. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1981.

FREIRE, Paulo. *Comunicação ou extensão?* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

_____. *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Ed. Moraes, 1977.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: olho d'Água, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

_____. *Professora sim, tia não! Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Ed. Olho D'água, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v. 27, N.9, p. 122-140, set. 1987.

_____. *Crítica da organização do trabalho na escola e da didática*. Campinas, Papirus, 1995.

_____. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, São Paulo: Papirus. 1996.

_____. *Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* Coletânea CBE. Campinas, Papirus, 1992 a, pp. 147-157. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. As mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional. In: *Trabalho e Educação*. Campinas – SP. Papirus. CEDES/ANDES/ANPED, 45-52, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GATTI, Bernadete A. *Formação de Professores e Carreira: Problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 3º ed. São Paulo: Atlas. 1991.

GILLY, Michel. As representações sociais: um domínio em expansão. In: D. JODELET (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução Lílian Olup. Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 2001, p. 321-342. Tradução brasileira da mesma obra publicada na França, em 1989.

GIROUX, Henry A. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional – novas políticas em educação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GÓMES, A. I. Perez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão de diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMES, A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

GOUREVICTCH, S. T. *O tempo como problema da história cultural: As Cultura e o Tempo*. Petrópolis: Vozes, 1975.

GUARESHI, Pedrinho A. e JOVICHELOVITCH, Sandra (orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

IAMANOTO, Marilda. Repensando o ensino da prática. In: *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social Ensaio Crítico*. São Paulo: Cortez, 1994.

JALES COSTA, Carlos A. *Política e Privatização do Ensino Superior: o caso dos Institutos Paraibanos de Educação – IPÊ (1971-1997)*. Natal, RN: UFRN, Tese de Doutorado, 1999.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) *As Representações Sociais*. Tradução Lílian Olup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001, p. 17-44. Tradução brasileira da mesma obra publicada na França, em 1989.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). *Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus, 1994.

KULLOK, M. Gomes Brandão. *As exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió: Edufal, 1998.

LÉOPOLD Paquay, PHILIPPE Perrenoud et all. *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

LIBÃNEO, José Carlos. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber? *Revista Interação*, Goiânia, 17, p. 111-125, jan/dez. 1993.

LINS, Carla Patrícia S. B.. *A Escola e a Escolarização; a representação social de pais e alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Educação, UFPE, 2000.

LUDKE, M. E ANDRÉ, N. E.D. *A pesquisa em educação: Abordagem Qualitativa*. São Paulo: EPU, 1996.

MADUREIRA PINTO, J. Uma Visão Global sobre as Ciências Sociais. In: SILVA, A.S. e MADUREIRA PINTO, J.M. (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. 10ª. Ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999. Introdução. p. 9-26.

MARCONI e LAKATOS. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1996.

MAROJA JALES, Otaviana. *Representações Sociais de Criança de 7/8 anos sobre suas Professoras: “O Reverso da Medalha”*. Tese de Doutorado - UFRN. Natal, 1998.

MARQUES, Mário Osório. A Universidade frente à realidade social. In: *Seminário Regional Sobre Estágio Curricular* – Ministério de Educação, Brasília, 1987.

MAZOTTI, T. B. A pedagogia como ciência da prática educativa. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 1994, Goiana. *Anais*, p. 124-130.

MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Em aberto, Brasília, ano 14 nº 61, Jan/mar. 1998.

MELLO, Guiomar Nano de. *Cidadania e competitividade: Desafios educacionais do 3º milênio*. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1998.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1994.

_____. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. O Conceito de Representações Sociais Dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis, Vozes, 2000.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e transformação. In: NÓVOA, Antonio. *Vida de Professores*. Lisboa: Porto, 1992.

MARAES, Sílvia Pereira G. de. Do Debate no interior da área de Prática de Ensino às Questões Centrais do Processo de Formação de Professores. In: *Anais da Reunião da ANPED*, 24, 2001.

MOREIRA, Antonia S.P. (org.) *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *Homens Domésticos e Homens Selvagens*. Lisboa, Bertrand, 1976.

_____. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

_____. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. *Representações sociais: investigação em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOBREGA, Sheva Maria da. A Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.) *Representações Sociais Teoria e Prática*. João Pessoa: Ed. Universitária/ Autor Associado, 2003, p. 55-87.

NÓVOA, António (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Rita N.S.. A pesquisa em didática no Brasil: Da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. IN: PIMENTA, S;G. (org.). *Didática e formação de professores percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

OSTETTO, Luciana Esmeralda, BATISTA, Rosa. A Prática de Ensino Através de Projetos: Discutindo possibilidades para o Estágio Curricular. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – 8*, 1996, Florianópolis. Anais. 1996, p.138.

PERRENOUD, Philippe. *Prática pedagógica e profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Aproximação da realidade escolar e a prática reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. São Paulo. Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática?* 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. *Saberes pedagógicos e atividade do docente*. Campinas. São Paulo, Cortez, 1999.

_____(Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez, 2000.

_____. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da Escola a Escola Necessária*. Ed. 7ª. São Paulo: Cortez, 1996.

RIANI, Dirce Camargo. *Formação do Professor: a contribuição do Estágio Supervisionado*. São Paulo: Lúmem, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. *Pesquisa Social: Método e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. *Ética e Competência*. Ed. 3ª. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da Escola à Escola Necessária*. São Paulo: Cortez, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma Ciência Pós-moderna*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, L.L. *Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, nº IX, São Paulo, Anais, São Paulo: Vozes, 1998, p. 11-27.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHEIBE, Leda. A contribuição para subsidiar discussão na audiência Pública Nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. In: *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. ANFOPE. Brasília, DF, 2001.

SPINK, Marly Jane. Representações Sociais: uma perspectiva interdisciplinar: In: *Encontro de Psicologia Social*. Rio de Janeiro: ABRAPSO, 1995.

_____. *Representações Sociais: questionando o estado da arte*. Psicologia & Sociedade, Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO, 8 (2): 166-186, jul/dez. 1996.

STOR, Stephen R. CORTESÃO, Luiza. *Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transformação*. Porto: Afrontamento, 1999.

TARDIF, Maurice. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, n. 4 Ed. Panorâmica, 1991.

_____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORO, António (Org.) *Educar, promover, emancipar*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2001.

_____. *Globalização e Educação: Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa*. São Paulo: Atlas, 1987.

THIOLLENT, Michel. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária*. 5.a. ed. São Paulo: Ed. Polis. 1987.

VALLA, Fernando Gil. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

VALLA, Jorge. Representações Sociais. Para uma psicologia social do pensamento social. In: VALLA, Jorge (coord.) *Psicologia social*. Lisboa, 1993.

VEIGA, L. P. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Capinas: Papyrus, 1992.

VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WEBER, Silke. *Democratização, Educação e cidadania – caminho do Governo Arraes (1987-1990)* São Paulo; Cortez, 1991.

_____. *O professor e o papel da Educação na Sociedade*. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Como e onde formar professores: Espaços em confronto. In: *Educação e Sociedade*. Ano XXI, abril, 2000.

Legislação Consultada

BRASIL. Lei 5.024/68 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1968.

_____. Lei 9.394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Decreto Nº 3.276 – Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da República, 1999.

_____. Decreto Nº 19.850 – Formação em nível Superior nos Cursos de Pedagogia para atua na escola secundária República 1931.

_____. Decreto Nº 1.190 – Instituiu o Curso de Pedagogia Padrão Federal na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em 1935.

_____. Parecer CFE nº 252/69. Documenta, 100(1969), p. 101-116, Currículo de Pedagogia.

_____. Parecer CFE nº 4.873/75. Formação Pedagógica das Licenciaturas Documenta, 181 (1975), p. 212 – [Brasília].

_____ Lei 8.859, de 23 de março de 1994.

_____. Lei 9.424/96 – Fixa orientação para o cumprimento do Art. 65 da Lei nº 9.394/96 (Prática de Ensino).

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 744 de Dezembro de 1997.

_____. Resolução CEB nº 2/1999 – Diretrizes Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na Modalidade Normal.

_____. Parecer – CNE/CP 009/2001 – 08/05/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Parecer CES Nº 970/99, autoriza nos cursos de Pedagogia, as habilitações para o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

APÊNDICE

Caro (a) Professor (a)

O objetivo deste questionário é coletar informações sobre as Representações Sociais do(a) professor(a) sobre o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia.

Agradecemos sua colaboração nas informações prestadas que serão de grande contribuição para a pesquisa que estamos desenvolvendo no Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa – Portugal), sobre a temática: Representações Sociais de docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia sobre o Estágio Supervisionado.

1. Dados Pessoais:

1.1. Sexo () Masculino
() Feminino

1.2. Idade:

() Menos de 30 anos
() 31 a 40 anos
() 41 a 50 anos
() Mais de 51 anos

2 . Formação acadêmica:

Licenciatura:

_____ ano de conclusão _____

_____ ano de conclusão _____

Bacharelado:

_____ ano de conclusão _____

Especialização:

_____ ano de conclusão _____

_____ ano de conclusão _____

Mestrado:

_____ ano de conclusão _____

Doutorado:

_____ ano de conclusão _____

Outros:

_____ ano de conclusão _____

3. Nos últimos dois anos, participou de cursos, congressos ou palestras relacionados à formação de professores?

- Sim
 Não.

Se participou, sua atuação foi como:

- Ouvinte;
 Orador/palestrante;
 Coordenador;
 Outros.

(especificar)_____.

4. Carga horária de trabalho no curso de Pedagogia na Instituição.

_____.

5. Participa de alguma associação ou entidade de classe?

Sim (especificar)

 Não.

6. Participa de algum grupo de estudos?

Sim (especificar)

 Não .

7. Trajetória Profissional:

Disciplinas lecionadas no Curso de Pedagogia na Instituição

Que outras funções desempenhou no referido curso nos últimos 5 anos (na instituição atual ou em outras):

- Direção
 Coordenação do Curso
 outros

(especificar)_____

Há quanto tempo atua como professor de Estágio Supervisionado/prática de Ensino?

0 a 5 anos;

- 6 a 10 anos;
- 11 a 20 anos;
- mais de 20 anos.

Níveis de Ensino em que já atuou:

- Educação Infantil;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Educação de Portadores Especiais;
- Ensino Fundamental I;
- Ensino Fundamental II;
- Ensino Normal Médio.

Instituições onde leciona atualmente:

Instituição	Nível de Ensino

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quais as razões que lhe fizeram optar pela carreira docente?
2. Como se deu sua inserção como professor(a) no curso de Pedagogia?
3. Que importância você atribui ao Estágio Supervisionado?
4. No atual contexto educacional, como o Estágio Supervisionado poderia contribuir de modo mais efetivo para a Formação Docente?
5. A Legislação educacional, assim como produção teórica mais recente na área, enfatizam saberes e competências necessárias à atividade docente. De que forma o Estágio Supervisionado tem se aproximado em se distanciado desse contexto?
6. Como avalia a relação entre o Estágio Supervisionado e outras disciplinas do curso de Pedagogia?
7. Como você organiza, acompanha e avalia as atividades do Estágio Supervisionado?
8. Quais as principais dificuldades encontradas na realização do Estágio Supervisionado?
9. Que atividades são desenvolvidas no Estágio Supervisionado?
10. Quantos alunos, em média, são acompanhados por semestre (por turma)?
11. Existe uma proposta “institucional” para direcionar o Estágio Supervisionado?
13. Que função é atribuída ao relatório final de Estágio?

