O ESTÁGIO EM CURSOS DE LICENCIATURA: QUE REFLEXÃO? QUE CONHECIMENTOS?

Ana Lúcia Manrique – PUC/SP – manrique@pucsp.br
Menga Lüdke – PUC/RJ – menga@puc-rio.br
Brasil

Introdução

A formação inicial, considerada como um começo da socialização profissional, pode favorecer a formação de uma imagem do magistério como sendo um trabalho assistencial e voluntarista, ou, ao contrário, favorecer a aquisição de conhecimentos, de práticas e de atitudes que permitam ao futuro professor exercer sua profissão com a responsabilidade social e política que o ato educativo implica. Além disso, a formação inicial deve dotar o futuro professor "de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações numa fundamentação válida" (IMBERNÓN, 2002, p.60).

Parece essencial, então, refletir sob que princípios e orientações estão concebidos os cursos de Licenciatura e em que condições são implementados, pois como afirma Imbernón (2002, p.63):

> Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes ...) pelos

> formadores dos professores atua como uma espécie de "currículo oculto" da metodologia.

Pretender falar de formação inicial de professores implica refletir, em primeiro lugar, a respeito de formação acadêmica e pedagógica, porque os professores exercem funções docentes em salas de aula e trabalham com um conteúdo específico, também significa pensar sobre o ato de ensinar. Para Tardif (2005, p.31), "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo 'objeto humano' merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente".

Ao considerar as possibilidades e condições de formação inicial em diferentes modalidades de cursos hoje propostos, em particular para formar o professor das disciplinas específicas para a Educação Básica, cada vez mais se impõe a necessidade de estudos mais aprofundados sobre os cursos de Licenciatura. Diversas são as questões que nos colocamos, principalmente, quando refletimos sobre o trabalho realizado na instituição escolar. Uma delas: de que maneira nossos cursos de formação inicial podem apoiar a experiência dos futuros professores, bem como prepará-la e enriquecê-la?

Roldão (2007, p.40) fala de uma "formação por imersão", ou seja,

> perspectivar a formação como *imersão no contexto de trabalho*, transformando gradualmente esses contextos de trabalho, que têm já uma cultura própria muito resistente que não é imune ao passado e, portanto, têm as suas lógicas, rotinas e cultura instaladas.

Essa perspectiva de formação inicial, que firma parcerias efetivas com escolas que recebem os futuros professores para o estágio, possibilita ao aluno a inserção em situações que podem alimentar sua reflexão sobre sua profissão, bem como reconhecer a escola como espaço de formação profissional permanente.

Tardif (2007) coloca o saber da experiência no ensino como o saber central da formação docente, pois é a experiência concreta no trabalho que

constitui sua principal fonte de saber profissional e de competência. Salienta que o trabalho na instituição escolar exige do futuro professor um aprendizado progressivo e contínuo das situações vivenciadas, além de chamar a atenção para o fato de que essa experiência é individual e subjetiva, envolvendo a pessoa do aluno e sua história. Para esse autor, aprender a trabalhar como professor envolve uma atitude de adaptação constante ao trabalho desenvolvido em uma instituição real de ensino, em que o aluno não encontra normalmente elementos e ferramentas que o ajudem a enfrentar essas situações em sua formação. A reflexão e a investigação de experiências vivenciadas na escola podem permitir que o aluno realize sua própria interpretação do contexto do trabalho, procurando se descobrir como professor e compreender como se insere nesse trabalho, constituindo assim sua identidade docente.

Para Tardif (2007), esse saber da experiência no ensino envolve um auto-conhecimento, a descoberta de seus limites como profissional e como pessoa, a percepção de sua incapacidade para resolver determinados problemas, ou seja, é muito mais do que adquirir uma bagagem de conhecimentos e habilidades para o ensino. O saber da experiência no ensino remete a uma experiência de si diante dos outros e com eles. Tornar-se professor é viver todo dia essa experiência.

A Formação de Professores frente às mudanças na sociedade atual

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP n^{0} 1 (18/02/2002), resolve que toda formação de professores deverá observar alguns princípios norteadores, tais como: concepção nuclear baseada na competência; existência de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e a pesquisa como foco do processo de ensino e aprendizagem.

As exigências para a formação inicial dos professores contemplam ainda a cultura geral e profissional; conhecimentos a respeito da criança, do adolescente, de jovens e adultos; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de

conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimentos pedagógicos; e conhecimentos advindos da experiência.

O curso de Licenciatura necessita, então, de um projeto curricular que não se limite a um rol de disciplinas, mas esteja fundamentado em diretrizes próprias, caracterizando-se como um programa de formação de professores. Buscando atividades contextualizadas culturalmente e socialmente, para que o futuro professor possa estabelecer relações internas e externas a disciplina que leciona, além de considerar estruturas curriculares mais criativas que a tradicional organização linear. Pensar a formação inicial como "um *projeto* organizado em torno da função e do saber necessários ao desempenho profissional" (ROLDÃO, 2007, p.40).

Ao elaborar um projeto curricular de um curso de Licenciatura, considerando a problemática apontada anteriormente, algumas diretrizes essenciais estão subentendidas, tais como: formação ampla, abrangente, interdisciplinar, para a autonomia, articulada com a pesquisa, estimuladora da competência leitora e escritora e que faz uso das tecnologias da informação e comunicação.

Considerar a pesquisa como uma das diretrizes do projeto curricular do curso de Licenciatura fundamenta-se principalmente no fato de que a formação inicial propiciará espaços de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, permitindo que a pesquisa constitua-se como um conteúdo de aprendizagem na formação do futuro professor. A pesquisa, principalmente conjugada com as atividades de prática e de estágio, pode favorecer a construção de uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, a autonomia na interpretação da realidade escolar e a compreensão de conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Essa nova maneira de considerar os cursos de Licenciatura pretende provocar alterações e mudanças também nos cotidianos escolares.

Nesse contexto de mudanças nos cursos de Licenciatura, os objetivos centrais das atividades de prática e estágio parecem ser a imersão do licenciando no contexto profissional; a análise de situações didáticas e de sua utilização em sala de aula, com apoio das investigações no campo da

Educação e do Ensino; bem como a análise da prática docente por meio de observação em salas de aula, da preparação de material didático e da regência de aulas em turmas do Ensino Fundamental e Médio.

Entretanto, para Sampaio (2006, p.73), os professores das escolas

> se declaram impedidos de exercer seu trabalho, confusos pela imposição de novas formas de organizar o ensino e acuados pela ameaça da desordem e da violência; utiliza-se o tempo e o espaço da escola para ocupar e distrair os alunos, ofertar lazer para as famílias e grupos do entorno, organizar projetos sociais e tentar a conciliação entre grupos perigosos, polícia e seu pessoal interno.

Hoje nos sistemas de ensino existem escolas tradicionais, populares de massa, nos pequenos municípios e nos grandes centros urbanos, todas com características próprias, apresentando diferenças e semelhanças entre as rotinas de trabalho, o tempo para reflexão e seu funcionamento. Como conhecer essas escolas que serão os locais de trabalho do futuro professor? Esse é um dos desafios dos atuais cursos de Licenciatura.

Lüdke e Boing (2007, p.1197) chamam a atenção para um dos pontos-chave da formação, que é a "preparação de um profissional mais fortalecido, para enfrentar os embates e desafios de um trabalho docente mutante, frente a uma população discente ainda mais mutante".

Conforme Richardson e Placier (2001), a mudança em professores é descrita normalmente em termos de aprendizagem, desenvolvimento, socialização, crescimento, progresso, cognitivo, afetivo, auto-estudo e implementação de algo novo ou diferente. Essa mudança pode ser entendida por dois pontos de vista: como um processo de mudança cognitiva, afetiva e comportamental de um grupo pequeno ou individual, e como uma visão organizacional da mudança que une aspectos estruturais, culturais e políticos de uma organização escolar para a mudança em professores e no ensino.

Uma suposição que esses autores fazem que tenta unir esses dois pontos de vistas (individual e organizacional) é que mudanças maiores e sustentáveis em Educação provavelmente requerem um enfoque normativo-reeducativo para mudar. Esse enfoque normativo-reeducativo é visto como parte de um grande movimento para o estudo fenomenológico e hermenêutico de como indivíduos fazem sentido de e contribuem para as situações nas quais vivem e trabalham. Nessa concepção, a mudança é ressaltada por uma profunda reflexão das crenças e práticas. Além disso, o diálogo tem sido usado como um elemento crítico desse processo.

Ao considerar o diálogo como central para a mudança, entende-se que o trabalho realizado pelo professor nas escolas da Educação Básica necessita ser problematizado e discutido nos cursos de Licenciatura, em particular nas atividades de prática e de estágio. Atividades que não mais acontecem em apenas uma disciplina denominada normalmente por Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e desenvolvida no último ano de curso, mas por um conjunto de atividades curriculares diferentes e diversificadas desde o início do curso. Essas atividades podem ter o intuito de proporcionar ao aluno a vivência de experiências as mais diversificadas possíveis, numa imersão na vida da escola como um todo, compreendendo seu funcionamento e em particular da disciplina que vai ensinar nas diversas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, como também na Educação de Jovens e Adultos e na perspectiva da inclusão.

Propiciar momentos de diálogo entre os contextos escolares e universitários pode permitir que os alunos constituam sua identidade docente nessa vivência reflexiva e investigativa na instituição escolar. Para Moreira (2006, p.23-4),

> a instituição escolar constitui espaço em que ocorre um sistema de trocas cujo produto valorizado é o *alguém* [aluno], o eu, a identidade. Sugiro, então, que se discuta como as práticas curriculares podem favorecer esse centramento provisório, esse fechamento instável e arbitrário, necessário a uma convivência com os outros,

> assim como a uma participação na construção e na materialização de um projeto comum.

Alguns temas já foram apontados como particularmente importantes de serem debatidos em atividades de prática e estágio, tais como os espaços de formação continuada de professores existentes no sistema de ensino local; o ambiente educativo e o trabalho coletivo na escola; a elaboração da proposta pedagógica, do regimento escolar, a gestão dos recursos, a escolha dos materiais didáticos, em particular do livro didático; o processo de avaliação e a organização dos ambientes de ensino; a discussão dos diferentes documentos organizadores do trabalho escolar; a implementação de currículos das diferentes disciplinas na sala de aula; e os princípios e critérios para seleção e organização dos conteúdos adotados pelos professores.

Ao considerar que os cursos de Licenciatura pretendem fornecer uma formação para os futuros professores que atuarão em diferentes escolas, a tarefa parece ser a de propor, segundo Alves (2006, p. 177), um ensino eficaz que se assentaria

> num equilíbrio entre uma aquisição de conhecimentos cuidadosamente seleccionados, um desenvolvimento de capacidades, transversais por natureza, e um desenvolvimento de competências, mais objectivas, centradas nas aquisições de todos os tipos: conhecimentos, capacidades, automatismos, atitudes, aquisições da experiência.

É comum encontrar ainda em cursos de Licenciatura a predominância de uma concepção de professor como aquele que transmite, oralmente e ordenadamente, os conteúdos veiculados pelos livros didáticos e por outras fontes de informação e uma concepção de aluno como agente passivo e individual no processo de aprendizagem. Nessas concepções, a aprendizagem é entendida como um processo que envolve meramente a atenção, a memorização, a fixação de conteúdos e de procedimentos, principalmente por meio de exercícios mecânicos e repetitivos.

Roldão (2007, p.36) se contrapõe a essas concepções e diz que

> a função específica definidora do profissional professor não reside, pois, na passagem do saber, mas sim na *função de ensinar*, e ensinar não é apenas, nem sobretudo, "passar" um saber.[...] A função de ensinar, caracterizadora do profissional que somos, ou quereríamos ser, na minha perspectiva, consiste, diferentemente, em fazer com que outros adquiram saber, aprendam e se apropriem de alguma coisa. E é aí que nós, professores, somos uma profissão indispensável, e talvez cada vez mais indispensável, porque não basta pôr a informação disponível para que o outro *aprenda*, é preciso que haja alguém que proceda à organização e estruturação de um conjunto de ações que levem o outro a aprender.

Assim, um dos principais problemas da formação inicial está relacionado à formação pedagógica do professor, notadamente desenvolvida nas atividades de prática e estágio, ou seja, a desarticulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, que são trabalhados de forma descontextualizada, sem significado para os futuros professores, não conseguindo, assim, conquistar os alunos para sua importância em suas futuras atividades docentes. Nos dizeres de Roldão (2007, p.37), "um *saber científico-profissional integrador de todos os saberes que se mobilizam para a prática da ação de ensinar* enquanto fazer aprender alguma coisa a alguém".

A formação inicial de professores é, então, entendida como uma tarefa que pode propiciar novas soluções, novas discussões e novos problemas, mas é importante esclarecer que procurar esse equilíbrio não significa eliminar as tensões, mas sim enfrentá-las, desafiá-las e conviver com elas.

Estudos sobre as Licenciaturas

A pesquisa *Os Novos Rumos da Licenciatura*, sob coordenação de Vera Candau, já em 1988 procurou estudar e investigar a problemática das licenciaturas, procurando detectar pontos de confluência e de diferenciação de perspectivas dos profissionais envolvidos com as áreas específicas de conhecimento e os pertencentes às unidades de Educação.

A partir das análises realizadas, algumas questões desafiadoras foram identificadas. A primeira diz respeito ao lugar secundário ocupado pela formação de professores no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico. A existência de grandes separações dentro da universidade relacionadas à formação de professores também é verificada entre a universidade e os sistemas de ensino. Os professores formadores não possuem uma visão razoável da realidade das escolas e muito menos uma vivência nesses contextos escolares. Uma última questão foi apontada como desafiadora, uma solução para a problemática enfrentada nos cursos de Licenciatura depende de uma perspectiva interdisciplinar e integradora.

Em relação aos desafios enfrentados pelos cursos de licenciaturas, o documento aponta:

> a falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos e das habilidades técnicas por parte do professor; a falta de integração entre as unidades de educação e as demais unidades, assim como o sistema de formação do futuro docente e o sistema que o irá absorver como profissional; a falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura. (CANDAU, 1988, p.82)

Em relação à análise realizada de experiências desenvolvidas em cursos de Licenciatura, fora do âmbito das unidades de Educação, visando à integração de aspectos pedagógicos e da área específica, afirma que a literatura não estava, naquela época, suficientemente desenvolvida nas diferentes áreas de conhecimento. E conclui que:

> Embora todas as experiências pareçam vivamente interessadas em estabelecer ligação entre a licenciatura e a realidade da rede escolar, especialmente no setor público, acham-se, em sua maioria, bastante limitadas, pelo seu caráter parcial e fragmentário. (CANDAU, 1988, p.83).

Uma das propostas desse estudo refere-se a uma mudança de eixo em relação à responsabilidade pela formação de professores para as áreas específicas.

Um segundo estudo foi proposto pelo CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, em 1997, sobre nossas universidades. Analisaremos apenas uma das três partes, a intitulada *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as Licenciaturas)*, sob coordenação de Menga Lüdke.

Esse estudo utilizou-se de resultados da pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura*, além de fazer uma revisão da literatura sobre o assunto, entrevistas com professores de cursos de Licenciatura na cidade do Rio de Janeiro e informações junto às secretarias de Educação do Município e do Estado do Rio de Janeiro.

Foram também apontadas, por esse estudo, questões pertinentes à formação de professores, algumas já apontadas pela pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura*. A primeira diz respeito à revisão das múltiplas discussões referentes à vocação, o perfil e a estrutura dos cursos de Licenciatura. Persistem ainda dificuldades organizacionais na implementação das Licenciaturas nas instituições de ensino superior, principalmente as relacionadas ao sistema duplo de sustentação desses cursos – faculdades de Educação e institutos correspondentes às diferentes áreas do conhecimento.

A terceira questão relaciona-se ao perfil dos alunos dos cursos de formação de professores, é um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade. Nesse contexto aparecem as instituições de ensino superior privado, os estabelecimentos isolados, que formam a grande maioria dos professores que trabalha nas escolas públicas, contrapondo-se às universidades, principalmente as públicas.

Uma outra questão que ainda continua a ocupar o centro dos debates sobre licenciaturas relaciona-se às mudanças curriculares e alternativas de modernização, também apontada pela pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura*. A pesquisa na formação de professores para os Sistemas de Ensino Fundamental e Médio foi apontada por seu papel estratégico, por poder vir a ser um ponto de confluência entre as várias disciplinas envolvidas na formação, numa perspectiva multi, trans ou interdisciplinar.

Como última questão aponta-se a abertura de alternativas de formação continuada para os professores, como resposta a diminuição do número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura nos últimos anos.

Algumas constatações apresentadas na pesquisa *Novos Rumos da Licenciatura* continuam presentes na investigação de Lüdke, servindo de marcos para uma visão atualizada desses problemas. Uma delas refere-se ao contexto de descaracterização e desvalorização social da educação na sociedade em que vivemos. Uma segunda constatação aponta para a falta de articulação entre formação no conteúdo específico e no pedagógico, apesar do esforço de algumas disciplinas consideradas integradoras.

> A distância continua grande entre as unidades envolvidas, e em alguns casos o conflito é explícito ou latente. As tentativas de mudança continuam isoladas e efêmeras, não atingindo as bases estruturais. (LUDKE, 1997, p. 180)

Ambos os estudos apontam que à medida que se atribui ao professor funções antes pertinentes à família, amplia-se seu papel social, mas

reconhecem a dificuldade de assumir a articulação entre competência técnica e compromisso político.

Ao tentarmos entender a problemática envolvida nas relações entre a instituição de ensino superior e a escola que será o local de trabalho do futuro professor, identificamos um ponto nevrálgico dos cursos de Licenciatura: o estágio. Nesse sentido, apresentamos mais duas pesquisas recentes que procuram explicitar essas relações.

A pesquisa de Cardozo (2003) investiga as repercussões da escola na universidade, via um projeto de parceria para a formação de professores. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes e professores do Curso de Pedagogia da PUC/Rio e os professores das escolas parceiras.

As alunas do Curso de Pedagógica observaram, refletiram, participaram e aprenderam interagindo com a realidade da escola, mas o que fez a diferença foi ter como mediador desta realidade o saber de um professor.

> Formar professores para e com a escola significa prepará-los para observar, decidir e agir em situação. Lidar com a escola, ser formado com e para ela, traz exigências de ação, melhor dizendo, de interação. Observar e refletir são atitudes importantes na formação, mas não são suficientes para quem está se formando para lidar com a realidade da escola. (CARDOZO, 2003, p. 85-6)

A distância ainda existente entre a universidade e a escola, além da falta de preparo formal dos professores das escolas, dos orientadores da universidade e dos estagiários, são obstáculos à aprendizagem dos futuros professores. Nesse sentido, o estabelecimento de critérios e práticas claras que possibilitem um diálogo crescente entre os dois contextos formativos, a escola e a universidade, torna-se imprescindível.

Para a autora, a idéia de parceria surge para tentar resolver problemas considerados excessivamente complexos, como o fosso entre a formação teórica dos professores da universidade e o exercício do ofício no terreno da escola.

Corroborando com os estudos anteriormente apresentados, apresenta a falta de aproximação entre a escola e a universidade, a dicotomia teoria e prática e o pouco conhecimento da realidade da escola por parte da universidade.

Aponta que os estágios mais duradouros e participativos, em que os futuros professores não se comportam apenas como expectadores e interagem com professores experientes, possibilita melhores possibilidades de desenvolvimento de uma aprendizagem profissional. Esse tipo de estágio permite reconhecer os professores experientes das escolas como co-formadores.

Um outro estudo que apresentamos é o de Albuquerque (2007), que investigou professores regentes da educação básica que recebem os estagiários em suas salas de aula. Nessa pesquisa buscou-se entender qual o lugar desses professores na formação dos estagiários que freqüentam suas aulas, que importância eles atribuem a esse trabalho com os estagiários e como se vêem diante da formação desses futuros professores.

A escolha em pesquisar professores das escolas que recebem futuros professores reside no fato de que eles estão imersos na realidade dos estágios e dos problemas das salas de aula, mas permanecem excluídos das discussões e das decisões que dizem respeito à formação de professores.

Albuquerque decidiu selecionar uma escola chamada por ela de "escola comum" da rede municipal do Rio de Janeiro, já que o vínculo com a universidade para a realização de estágio é apenas formal, uma "escola de aplicação" de alguma universidade/curso de formação docente e uma escola pública municipal integrante de um projeto de parceria para a formação de professores com uma universidade privada.

Aponta também a existência de um distanciamento entre as universidades e as escolas que recebem os futuros professores, causando grandes prejuízos a formação inicial do docente.

Albuquerque (2007) afirma que predomina uma relação instrumental da "escola comum" com a universidade, na qual a escola é tida apenas como um campo de estágio para os alunos dos cursos de formação de professores da universidade conveniada. Os professores afirmam que não

participam das avaliações feitas pela universidade referentes aos estagiários, mesmo eles tendo participado do estágio desses alunos.

Os professores das escolas parceiras deixam claro que possuem "um papel" a desempenhar na formação de seus estagiários, porém não sabem exatamente o que é esperado deles nos estágios realizados nas escolas. Na realidade, fica claro que ações de parceria entre a universidade e a escola precisam avançar rumo a uma *parceria colaborativa* (FOERSTE (2002) *apud* ALBUQUERQUE (2007)).

Para a autora, a escola de aplicação é o lugar em que se desenvolve melhor a relação escola e universidade, pois os professores são reconhecidos pela universidade, tendo a clareza de sua participação no estágio. Eles têm a condição de trabalho garantida para atuar com os estagiários, pois possuem carga horária específica destinada ao planejamento das atividades do estágio e à orientação dos estagiários. Dessa forma, acaba sendo quase que impossível fazer comparações com as demais escolas da realidade brasileira.

No geral, os professores das escolas reconhecem sua importância na formação inicial dos futuros professores, mas reclamam de não serem reconhecidos pelos outros atores envolvidos na formação de professores. As participações nas avaliações foram sempre ressaltadas com receios devido a preocupação com o aumento das tarefas em seu trabalho.

> O professor regente ainda não tem um papel definido e reconhecido nos currículos dos cursos que formam professores, sua atuação junto aos estagiários ainda é muito informal e permanece na dependência do modo como cada um desses professores se dispõe ou não a intervir nesse processo. Alguns entendem que seu espaço de atuação e sua tarefa é a orientação, o aconselhamento; outros acreditam que podem servir de modelos, transmitindo aos estagiários conhecimentos e técnicas sobre a atividade docente; e há também aqueles que vêem os

> estagiários apenas como ajudantes em seu trabalho, sem que tenham um compromisso de formação com esses estudantes. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 93)

Assim, como demonstraram as duas pesquisas acima relatadas, embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois *locus* principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles que dificulta o intercambio de saberes nesses espaços. É nesse sentindo, então, que projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantíssimos de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para melhoria da docência, tendo no estágio o elo principal de ligação entre esses dois universos.

Nossos estudos em desenvolvimento

Um dos nossos estudos está inserido no Programa "Apoio à melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro" da FAPERJ, intitulado "O Estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma Via de Mão Dupla entre Universidade e Escola", sob coordenação da professora Menga Lüdke. Este estudo propõe investigar um problema situado exatamente na intersecção entre a universidade e as escolas de educação básica, no esforço de formação de seus futuros professores. Trata-se do estágio supervisionado, que representa uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor, sendo a primeira, habitualmente, atribuída à responsabilidade da instituição de ensino superior, e a segunda à da instituição escolar.

O acompanhamento atento, de perto, do trabalho dos professores pesquisadores com seus estagiários vai constituir, portanto, a principal fonte de informação para a investigação. Ao lado dela outras fontes complementares serão também fornecedoras de importantes informações,

como a direção da escola e todo o seu corpo docente, na medida em que o trabalho de estágio atinge também outros setores da escola e depende de vários fatores e condições diretamente ligadas ao seu funcionamento. Não seria propriamente o que se poderia denominar uma pesquisa-ação, pois não existe o comprometimento com a efetivação de uma transformação prevista com a ação proposta. Mas será um conjunto de atividades articuladas visando à construção de conhecimentos sobre problemas relativos ao estágio, sobre alternativas propostas e circunstâncias que as acompanham de forma mais ou menos favoráveis, sobre obstáculos que se interpõem e possíveis maneiras de contorná-los, sobre recursos e materiais que se mostram particularmente úteis e tanta s outras informações colhidas ao longo dos trabalhos e que se transformarão em dados a serem analisados pela pesquisa.

Um outro estudo intitula-se "Formadores de Professores de Matemática: Concepções, saberes e práticas docentes", sob coordenação da professora Ana Lúcia Manrique, com apoio da FAPESP. Estamos realizando uma pesquisa em duas instituições de ensino superior que oferecem curso de Licenciatura em Matemática e investigamos, por meio de entrevistas com os coordenadores e professores formadores responsáveis por atividades de prática e estágio.

A escolha das duas instituições para a realização dessa investigação procurou atender as seguintes características: ser instituição de ensino superior privada, com curso de Licenciatura em Matemática de reconhecimento não recente, com corpo docente qualificado e, principalmente, que aceitasse a realização desta pesquisa. Dentre as muitas possibilidades, optamos por instituições que tínhamos contatos prévios e que preenchiam os requisitos.

A primeira instituição é uma Universidade que iniciou suas atividades no campo do Ensino Superior em 1969, a qual nomeamos como IES-A; a segunda instituição é uma Faculdade Integrada, fundada em 1970 e que nomeamos como IES-B. Ambas as instituições são da região da Grande São Paulo.

Em relação às disciplinas de prática, o coordenador da IES-A entende que as horas de prática podem ser cumpridas por meio de atividades ou pesquisas feitas à distância e entregues para o professor da disciplina de Prática, que orienta essas atividades no horário de pré-aula com duração de uma hora semanal.

Esse coordenador reconhece que essa não é a melhor maneira de alocar as 400 horas de Prática como componente curricular e está alterando a matriz curricular para o segundo semestre de 2007, com duas aulas presenciais no horário de aula e o restante como atividades não presenciais.

O coordenador da IES-B entende que as horas de Prática devem ser presenciais tanto na disciplina específica de Prática como no interior dos outros componentes curriculares. A perspectiva de Prática para esse coordenador é privilegiar espaços em diferentes momentos do aprendizado do aluno.

Percebemos indícios de divergências entre o que está escrito no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática de ambas as instituições em relação à Prática como componente curricular e o que acontece na ação dos professores formadores. Os coordenadores explicitam as dificuldades em buscar soluções para implantação do projeto de maneira a atender as necessidades do curso e a legislação atual. Tanto na IES-A quanto na IES-B, grande parte das 400 horas de Prática como componente curricular não é cumprida, mas está proposta na matriz curricular, dando indícios de uma tentativa de adequação do currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores.

Considerando que é o coordenador sozinho o responsável pela elaboração e implantação dos currículos dos cursos, entendemos que uma forma de superar essas dificuldades poderia ser encontrada por meio de discussões coletivas com professores, coordenadores e alunos, como espaços para reflexão na tentativa de buscar soluções para a reformulação dos cursos de Licenciatura, na intenção de adequá-lo às Diretrizes para o Ensino Superior e a formação almejada para o futuro professor.

Entendemos que a tarefa de refletir sobre a Prática e qual a melhor maneira de adequá-la ao currículo dos cursos de licenciatura não deve ser responsabilidade única dos coordenadores, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do futuro professor. Refletir sobre essa temática é uma tarefa desafiadora.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia. *O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores*. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2007.

ALVES, M.P.C. O desenvolvimento do currículo e a avaliação por competências. In: *Cultura e política de currículo*. Lopes, A.R.C., Macedo, E.F., Alves, M.P.C. (org.). Araraquara, SP: Junqueira & Marins, p.161-179, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n^0 1* (18/02/2002). Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf.

CANDAU, Vera.(coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Relatório final de pesquisa. Departamento de Educação, PUC-Rio, 1988. (300p)

CARDOZO, Solange de Almeida. *Universidade e escola: uma via de mão dupla?* Dissertação de Mestrado. PUC-Rio, 2003.

IMBERNÓN, Francisco**.** *Formação docente e profissional.* Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v.77)

LUDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). In: *Estudos e Debates 19*, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Brasília, p. 137-196, 1997.

LÜDKE, Menga, BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. In: *Educação & Sociedade.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1179-1201, out. 2007.

MOREIRA, A.F. Desafios contemporâneos no campo da educação: a questão das identidades. In: *Globalização e Educação*. Desafios para políticas e

práticas. Moreira, A.F., Pacheco, J.A. (org.). Portugal: Porto Editora, p.11-29, 2006.

RICHARDSON, Virginia, PLACIER, Peggy. Teacher Change. In: *Handbook of research on teaching.* Ed. Virginia Richardson. 4ª ed. Washington: American Educational Research Association, p. 905-947, 2001.

ROLDÃO, Maria do Céu. (2007). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: *Educação e Linguagem.* São Paulo/São Bernardo do Campo: UMESP, p.18-42, ano 10, n.15.

SAMPAIO, M.M.F. Currículo e sujeitos da escola. In: *Currículo, Cotidiano e Tecnologia*. Moreira, A.F.B., Alves, M.P.C., Garcia, R.L. (org.). Araraquara, SP: Junqueira & Marins, p.65-91, 2006.

TARDIF, M. *O que é o saber de experiência no ensino?* Palestra proferida no VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: PUC/PR. 2007.

TARDIF, M., LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.