

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC –SP

Sandra Regina Lazzarin

Estágio - eixo articulador da formação inicial de professores para os
primeiros anos da Educação Básica

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC –SP

SANDRA REGINA LAZZARIN

Estágio - eixo articulador da formação inicial de professores para os
primeiros anos da Educação Básica

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora:

Aos meus pais,
com afeto.

Aos meus irmãos,
que souberam
compreender as ausências
durante esta caminhada.

Aos meus amores:
é preciso ter fé para vencer todos os obstáculos,
continuem sempre.

Ao meu marido,
especialmente, pela presença em todos
os momentos desta trajetória.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pelas orientações durante esta caminhada, conduzindo-me com tranquilidade e atenção.

À Profª Drª Myrtes Alonso e Profº Marcos Tarciso Masetto, pelas contribuições e sugestões que enriqueceram este trabalho no exame de qualificação.

À Profª Drª Mere Abramowicz e Profª Drª Solange Vera Nunes de Lima D' Água, aceitando o convite para participação na banca de defesa.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro nos momentos iniciais deste estudo.

À CAPES, pelo apoio parcial que permitiu prosseguir com esta pesquisa.

Às Diretoras de Escola, que consentiram minha permanência nas instituições.

Às professoras regentes das escolas públicas estaduais e estudantes de cursos de Pedagogia que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis,
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

(Fernando Pessoa)

LAZZARIN, Sandra Regina. Estágio - eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica, 2011, Tese (Doutorado em Educação: Currículo) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo oferecer elementos para se pensar em uma nova forma de trabalhar o estágio, contribuindo com sua possível ressignificação nos cursos de Pedagogia. O estudo destaca aspectos do Programa Bolsa Formação, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que podem contribuir com o objetivo anunciado. A partir da metodologia de abordagem qualitativa com a utilização de questionário e entrevista, realizou-se a pesquisa de campo envolvendo dois grupos de sujeitos investigados: estudantes do curso de Pedagogia que atuam como alunos pesquisadores no âmbito do Programa Bolsa Formação e professores regentes de escolas públicas estaduais. Como local para a coleta de dados, delimitou-se um dos setores de uma Diretoria Regional de Ensino localizada na região leste do município de São Paulo. Os dados coletados foram submetidos à análise e compõem este estudo. No primeiro capítulo, apresenta-se o aluno pesquisador no contexto do Programa, assim como os profissionais que o acompanham diretamente. No segundo capítulo, destaca-se a formação inicial de professores e as aproximações com o contexto de prática escolar. No terceiro capítulo, discutem-se os saberes construídos pelos professores em formação inicial. No quarto capítulo, considera-se o estágio como possibilidade de aproximação com a escola de Educação Básica a partir de políticas educacionais específicas. O quinto capítulo traz o percurso metodológico desta tese. No sexto e sétimo capítulos, explicitam-se os dados coletados, analisados e os resultados obtidos com a pesquisa de campo. No oitavo capítulo, indica-se alguns elementos para a realização de estágios em cursos de formação de professores a partir de sua ressignificação. E finalizando-se este trabalho, apresentam-se as considerações finais que contribuem para a continuidade do debate que ora se faz sobre a formação inicial de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Estágio. Formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica. Saberes docentes. Programa Bolsa Formação.

LAZZARIN, Sandra Regina. Teacher training - articulating axis to teacher initial education for the first years of basic education, 2011, Thesis (Doctor in Education: Curriculum) Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT

The purpose of the present research is to provide elements to consider a new way to focus teacher training and to contribute with its resignification in Education courses. The study highlights aspects of the Program 'Bolsa Formação', which was implemented by 'Secretaria de Educação do Estado de São Paulo' and might help reach the referred objective. Based on the methodology of qualitative approach through questionnaire and interview, the field research involved two groups of subjects for investigation: Education college students who act as student researchers in the Program 'Bolsa Formação' and state public school regular teachers. The data were collected in one of the areas of a 'Diretoria Regional de Ensino' located in eastern São Paulo city. The collected data were submitted to analysis and are part of the present study. In the first chapter, the student researcher is introduced to the context of the Program, as well as the other professionals who directly follow the student. The second chapter is focused on teacher initial education and the approach to school practice. In the third chapter, there is a discussion on the knowledge that is built by teachers who are involved in initial education training. In the fourth chapter, the training period is considered as a possibility of joining the teachers to basic schools based on specific educational politics. The fifth chapter brings the present thesis methodological procedures. In the sixth and seventh chapters, the collected data are analyzed and the field research results are presented. In the eighth chapter, some elements are pointed for the development of teacher education courses based on its resignification. Finally, the final considerations are presented in order to contribute to the continuity of the discussion on teacher initial education for the first years of basic school.

Keywords: Teacher training. Teacher initial education for the first years of basic education. Docent knowledge. Program 'Bolsa Formação'.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos que podem participar do Programa Bolsa Formação	30
Quadro 2 – As atribuições do aluno pesquisa na escola campo de atuação	34
Quadro 3 – Atividades do aluno pesquisador, conforme os Regulamentos	36
Quadro 4 – Atribuições do professor regente para com o aluno pesquisador	42
Quadro 5 – Atribuições do professor orientador da IES	43
Quadro 6 – Saberes das áreas do conhecimento	154
Quadro 7 – Saberes pedagógicos	156
Quadro 8 – Saberes da prática	158
Quadro 9 – Saberes das áreas do conhecimento considerados indispensáveis, que o curso de Pedagogia proporcionou	178
Quadro 10 – Saberes pedagógicos considerados indispensáveis, que o curso de Pedagogia proporcionou	179
Quadro 11 – Saberes da prática indispensáveis à formação docente, proporcionados pelo curso de Pedagogia	180
Quadro 12 – Aspectos comparativos entre estagiários e alunos pesquisadores	217

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Local e sujeitos investigados	138
Tabela 2 – Instituição em que concluíram o Ensino Médio	142
Tabela 3 – Semestre do curso de Pedagogia em que as alunas pesquisadoras se encontravam matriculadas em novembro de 2010	143
Tabela 4 – IES de origem dos sujeitos investigados	144
Tabela 5 – Indicações do número de turmas em que participou como aluna pesquisadora	146
Tabela 6 – Motivos que levaram as alunas pesquisadoras a ingressarem no Programa	147
Tabela 7 – Conhecimento dos documentos que regem a unidade escolar	150
Tabela 8 – Conhecimento do planejamento da professora regente	152
Tabela 9 – Atividades desenvolvidas na sala de aula	160
Tabela 10 – Quem auxilia/orienta as atividades do aluno pesquisador	166
Tabela 11 – Número de alunas pesquisadoras que estiveram presentes nas salas de aula das professoras regentes no período de 2007 a 2010	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O PROGRAMA “BOLSA FORMAÇÃO – ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE”	25
1.1 O aluno pesquisador no contexto do Programa Bolsa Formação	28
1.2 As atribuições do aluno pesquisador	34
1.3 As atribuições dos profissionais da escola de Educação Básica	42
1.4 O professor da Instituição de Ensino Superior e a orientação ao aluno pesquisador	43
CAPÍTULO II - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	49
2.1 Formação inicial de professores e as aproximações com o contexto da prática escolar. Da Escola Normal ao Curso de Pedagogia	51
2.2 O destaque da prática na formação inicial de professores: o que indica a legislação	66
2.3 Formação inicial de professores e prática docente	73
CAPÍTULO III - OS SABERES DOS PROFESSORES	93
3.1 A construção dos saberes docentes	93
3.2 Saberes construídos pelos futuros professores no contexto escolar	103
CAPÍTULO IV - O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ENQUANTO UMA RESSIGNIFICAÇÃO POSSÍVEL	111
4.1 Políticas educacionais e o estágio na formação de professores	111
4.2 Estágio: possibilidades de aproximação com a Educação Básica	116

CAPÍTULO V - O PERCURSO METODOLÓGICO	130
5.1 A pesquisa de abordagem qualitativa	130
5.2 A natureza das fontes da pesquisa	133
5.3 Técnicas de pesquisa: questionário e entrevista	134
5.4 O local e os sujeitos investigados	137
5.5 A coleta de dados com os sujeitos investigados	138
CAPÍTULO VI - CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO AO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..	141
6.1 Perfil das alunas pesquisadoras: primeiro grupo de sujeitos investigados	142
6.2 As alunas pesquisadoras no cotidiano da escola de Ensino Fundamental. Apresentação dos dados coletados	148
6.2.1 Atribuições previstas para as alunas pesquisadoras na escola campo de atuação	149
6.2.2 O que aprenderam as alunas pesquisadoras a partir da aproximação com o contexto escolar: novas formas de aprendizagem	153
6.2.3 Atividades realizadas pelas alunas pesquisadoras na escola de Ensino Fundamental	160
6.2.4 Quem auxilia ou orienta as atividades que as alunas pesquisadoras realizam na escola de Ensino Fundamental	165
6.2.5 Colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente	168
6.3 Relações entre os conhecimentos do curso de Pedagogia e as situações docentes na escola de Ensino Fundamental, campo de atuação	172
6.3.1 Relações percebidas entre o curso de Pedagogia e as situações de prática	172
6.3.2 Saberes docentes proporcionados pelo curso de Pedagogia	177
6.3.3 O que poderia ter aprendido no curso de Pedagogia que auxiliasse nas situações de prática e que o curso não proporcionou	181
6.4 O Programa Bolsa Formação na visão das alunas pesquisadoras, futuras professoras	184
6.4.1 Contribuições do Programa à formação docente das alunas pesquisadoras	184

6.4.2 O que o Programa não proporcionou e elas acreditavam que poderiam ter aprendido	188
6.4.3 Comentários gerais das alunas pesquisadoras a respeito do Programa Bolsa Formação	190

CAPÍTULO VII - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM AS PROFESSORAS REGENTES

7.1 Número de alunas pesquisadoras que atuaram em suas salas de aula	196
7.2 O que realizam as alunas pesquisadoras nas escolas campo de atuação sob o olhar da professora regente	197
7.2.1 Conhecimento do planejamento da professora regente	197
7.2.2 Participação nos encontros de HTPC	198
7.2.3 Colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente	199
7.2.4 Atividades realizadas pelas alunas pesquisadoras	202
7.2.5 Orientação das atividades das alunas pesquisadoras	205
7.3 A integração de profissionais da Instituição de Ensino Superior e da Unidade Escolar	206
7.4 No dizer das professoras regentes, o que aprenderam as alunas pesquisadoras	208
7.5 Estagiários e alunas pesquisadoras: o que têm a dizer as professoras regentes sobre as futuras professoras	213
7.5.1 A possibilidade de as ações desenvolvidas por alunos pesquisadores se repetirem com alunos estagiários	218
7.6 As professoras regentes como formadoras	223
7.7 Comentários gerais sobre a participação das alunas pesquisadoras em sala de aula	225
7.8 Resultados da pesquisa com alunas pesquisadoras e professoras regentes	230
7.8.1 Resultados da pesquisa com as alunas pesquisadoras	231
7.8.2 Resultados da pesquisa com as professoras regentes	234

CAPÍTULO VIII - PROPOSTA PARA UM ESTÁGIO RESSIGNIFICADO:	
PONTOS EM DESTAQUE	238
8.1 O que é possível trazer do Programa Bolsa Formação para estágios do curso de Pedagogia	238
8.2 Outros elementos para a realização de estágios em cursos de formação de professores a partir de sua ressignificação	242
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	259
ANEXO A – Questões norteadoras das entrevistas com as alunas pesquisadoras (questões fechadas)	267
ANEXO B – Questões norteadoras das entrevistas com as alunas pesquisadoras (questões abertas)	268
ANEXO C – Questões norteadoras das entrevistas com as professoras regentes (questões fechadas e abertas)	269
ANEXO D – Quadros dos indicadores das respostas das entrevistas com as alunas pesquisadoras	270
ANEXO E – Quadros dos indicadores das respostas das entrevistas com as professoras	281
ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	298

INTRODUÇÃO

Esta tese representa parte da trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora que se preocupa em investigar a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sublinhando o estágio como eixo articulador entre escola de Educação Básica e Instituição de Ensino Superior.

O Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, implantado em 2007 pelo governo do Estado de São Paulo, trouxe inspiração para o estudo que se realiza nesta tese.

O tema, formação de professores, esteve presente em diferentes situações, dentre elas, como discente nos cursos de Pedagogia e Estudos Sociais (habilitação em História) e posteriormente como docente em cursos de licenciatura.

Há 22 anos iniciei a carreira docente atuando em classes de Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio, e há 19 anos dedico-me à formação de professores em cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

As vivências profissionais intensificaram minhas reflexões e inquietações sobre a formação de professores e conduziram-me à elaboração da pesquisa de mestrado sob o título: “Interdisciplinaridade e Formação de Professor do Ensino Médio.”¹ Com o objetivo de saber como a interdisciplinaridade poderia contribuir para a formação inicial de professores na sociedade contemporânea, antecipava-me assim às preocupações das, então futuras, Diretrizes Curriculares Nacionais com a questão da interdisciplinaridade.

Os sujeitos participantes da pesquisa de mestrado – professores da Educação Básica com formação inicial em cursos de Licenciatura – trouxeram algumas pistas para se pensar a formação de professores. Dentre elas, a necessidade de uma sólida

¹ LAZZARIN, S. Interdisciplinaridade e formação de professor do ensino médio. São Paulo: Mackenzie. Dissertação de Mestrado, 2001.

formação inicial com uma bibliografia básica que contemple a temática e que possibilite discussões sobre o exercício da docência.

Além dessas pistas, e embora o objetivo da pesquisa de mestrado estivesse voltado para as contribuições da interdisciplinaridade na formação do futuro professor, outro aspecto considerado relevante para esta pesquisadora, por se repetir nas “falas” dos sujeitos investigados, foi a ênfase dada por eles às situações de prática docente vivenciadas nos cursos de formação inicial de professores. Essas situações práticas foram identificadas como atividades de monitoria, participação e regência de aulas em substituição de professores nas escolas campo de estágio. No dizer deles, a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foi considerada como responsável pelas experiências mais significativas que realizaram nos cursos de Licenciatura, isto é, aquelas experiências que marcaram a formação inicial, pois proporcionaram a atuação docente.

O estudo realizado com a dissertação de mestrado favoreceu algumas reflexões sobre a possibilidade de aproximação entre questões teóricas e realidade escolar nos cursos de formação de professores.

Ao finalizar a dissertação, apresentei algumas proposições, tais como: a) incentivar a atitude investigativa a partir da aproximação de estudantes com a realidade em que atuarão profissionalmente; b) possibilitar a realização de estágios diferenciados por meio de projetos de trabalho e de parcerias entre a instituição formadora e demais instituições de atuação do egresso, dentre elas, escolas, hospitais e organizações não-governamentais, compreendidas como espaços de formação.

Desde então, o estágio e as atividades que poderiam aproximar o futuro professor da prática docente passaram a despertar minha atenção.

Ao relacionar as informações coletadas junto aos sujeitos investigados na pesquisa de mestrado com os depoimentos de estudantes durante as aulas que ministrava em cursos de Licenciatura e especialmente em Pedagogia, arrisquei-me no

desenvolvimento de um Projeto de Extensão². Esse projeto ocorreu em uma Instituição de Ensino Superior com o objetivo de possibilitar a aproximação de estudantes do curso de Pedagogia com a realidade docente por meio de algumas oportunidades em que pudessem vivenciar as relações entre teorias e situações de prática pedagógica. O que era ensinado e aprendido no curso embasava a prática, e da prática erguia-se outro saber, fruto de uma pesquisa *in loco*.

Nasciam ali as primeiras questões que posteriormente orientariam a questão principal desta pesquisa.

- **O problema e a hipótese**

No ano de 2006, ingressei na Rede Pública Estadual como professora do Ensino Fundamental e Médio, acumulando as funções com o Ensino Superior.

No ano seguinte, distanciei-me da docência no Ensino Fundamental e Médio para atuar como assistente técnica em uma Diretoria Regional de Ensino. Dessa forma, aproximei-me de programas de implementação de políticas públicas do governo do Estado de São Paulo, dentre eles, aquele que viria contribuir trazendo elementos para repensar o estágio na formação inicial de professores: Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”, que iniciou em 2007 e até o momento permanece vigente.

Esse programa é também conhecido pelos estudantes da graduação como Bolsa Alfabetização, Ler e Escrever, Bolsa Escola Pública ou Aluno Pesquisador; porém, neste estudo, será denominado Programa Bolsa Formação, preservando o título do Decreto que o instituiu.

² LAZZARIN, S. R. Projeto “Educação de Jovens e Adultos”: um exercício de cidadania e solidariedade. In: EDUCARE: Revista da Faculdade de Pedagogia do UniFMU. Ano 1, n. 1 (jan./dez. 2004) São Paulo, 2004.

Na mídia, os estudantes participantes desse Programa são identificados pelo governo paulista como o “segundo professor” na classe de primeira série, atualmente segundo ano; no entanto, trata-se de um estudante em formação.

O interesse desta pesquisadora pelo Programa Bolsa Formação se deve a alguns fatores, dentre eles:

- a relação com os cursos de formação de professores, temática perseguida por esta pesquisadora na dimensão pessoal e profissional;
- a aproximação com o contexto escolar e com a prática docente ampliando os espaços de formação para o futuro professor, dimensão considerada relevante pelos professores participantes da pesquisa de mestrado ao se reportarem às experiências mais significativas no período de formação inicial;
- o estágio, por ser considerado como espaço favorável à construção de saberes necessários à docência;
- a possibilidade de refletir sobre a resignificação dos estágios nos cursos de formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, entende-se que a dinâmica e a estrutura das atividades desenvolvidas pelos alunos pesquisadores poderiam contribuir para se pensar a resignificação dos estágios em cursos de formação inicial de professores.

Assim, passei a refletir sobre os aspectos que esse Programa apresentava e que poderiam contribuir trazendo como um elemento novo a possibilidade de realizar o estágio de um modo diferenciado que realmente favorecesse, na visão dos estudantes, uma integração entre teoria e prática, tornando-o o grande eixo articulador da formação inicial de professores.

Os estudantes participantes desse Programa, identificados nos documentos da Secretaria da Educação e nas escolas públicas campo de atuação como alunos pesquisadores, se diferenciam dos alunos estagiários por algumas características, a saber:

- permanência na escola campo de atuação durante todo o ano letivo;
- bolsa de estudos repassada à IES de origem para custear o curso de graduação;
- orientação e acompanhamento das atividades realizadas na escola campo por um professor orientador da IES em horário específico para essa finalidade e contrário ao curso de graduação;
- atribuições específicas aos envolvidos no Programa conforme as Resoluções da SE – Secretaria da Educação.

Por isso, toma-se o Programa Bolsa Formação para verificar, do ponto de vista de estudantes e de profissionais nele envolvidos, que resultados podem ser obtidos e que poderiam responder às necessidades de formação dos futuros professores no sentido de aproximá-los efetivamente do contexto escolar e integrá-los.

Durante o desenvolvimento deste estudo, ao ser publicada a nomeação para assumir a direção de uma escola pública estadual em 2009, afastei-me da Diretoria de Ensino; no entanto, permaneci envolvida com as ações da Secretaria da Educação, passando a ter o olhar de gestora de uma instituição pública de Ensino Fundamental.

No Ensino Superior, continuava atuando em cursos de Pedagogia e Licenciaturas, levantando questões sobre as possibilidades de articulação entre os estágios realizados nas escolas campo de atuação e a formação inicial do futuro professor, especialmente a realização dos estágios no curso de Pedagogia, conduzindo-me à elaboração da tese de doutoramento que ora desenvolvo.

Dessa forma, por meio de estudos, leituras, reflexões e indagações sobre as tendências atuais na formação de professores, o problema de pesquisa foi se delineando a partir de uma conjunção de fatos que envolveram esta pesquisadora, sendo assim identificado:

a participação em atividades nas escolas públicas estaduais em um contexto de estágio, como possibilita o Programa Bolsa Formação, poderia favorecer ao aluno do curso de Pedagogia a construção de saberes necessários à profissão?

Questão que conduz inclusive a buscar quais seriam esses saberes.

Como hipótese desta tese, pressupõe-se que a proposta do Programa Bolsa Formação, ao aproximar o futuro professor do contexto escolar da forma como o faz, poderia trazer elementos significativos para a construção de saberes docentes, desde a formação inicial do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando ressignificar o estágio.

- **Objetivo**

Como objetivo, espera-se oferecer subsídios para se pensar em uma nova forma de trabalhar o estágio, contribuindo com sua possível ressignificação nos cursos de Pedagogia.

- **Metodologia**

Como cenário desta pesquisa, foram delimitadas as escolas públicas estaduais que atendem exclusivamente alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pertencentes a um dos setores³ de uma Diretoria Regional de Ensino da região leste do município de São Paulo. Nessa região, encontram-se algumas Instituições de Ensino Superior de natureza universitária, centro universitário e faculdades isoladas, assim como escolas públicas estaduais que estão jurisdicionadas à Diretoria de Ensino, um dos órgãos centrais da SE – Secretaria da Educação.

Considera-se fundamental nesta pesquisa, para identificar as contribuições que o Programa Bolsa Formação traz à formação dos estudantes de Pedagogia, conhecer a opinião e as reflexões dos futuros professores identificados como alunos pesquisadores

³ Nas Diretorias de Ensino, as escolas são organizadas por setores que geralmente formam um agrupamento de unidades escolares pertencentes a um mesmo bairro ou a bairros próximos.

e de alguns profissionais envolvidos no Programa. Por isso, também se consideraram os professores regentes de escolas campo de atuação, responsáveis pela classe de segundo ano do Ensino Fundamental, antiga primeira série. Desta feita, os sujeitos investigados nesta tese foram organizados em dois grupos, a saber:

- 15 (quinze) estudantes de cursos de Pedagogia, futuros professores, que participaram do Projeto Bolsa Formação entre 2007 e 2010 e que permaneceram pelo menos um ano letivo atuando como alunos pesquisadores em classes de segundo ano do Ensino Fundamental, antiga primeira série, de escolas públicas estaduais, sendo identificados como aluno pesquisador (AP);
- 15 (quinze) professores regentes de classes que receberam entre 2007 e 2010 alunos pesquisadores em suas salas de aula, identificados como PR.

Quanto aos docentes, convém ressaltar algumas características das equipes que atuam em escolas públicas da rede estadual de ensino.

A equipe docente de uma escola pública estadual nem sempre é formada por professores titulares de cargo na categoria de efetivos, que têm a possibilidade de permanência na mesma instituição por um período superior a um ano letivo. Mesmo assim, existem alguns fatores que podem interferir na permanência do docente na mesma escola, sendo eles: a solicitação de remoção para outra unidade escolar; a necessidade de um período de licença saúde ou licença para tratar de assuntos pessoais; ou ainda, para atuar na função de professor coordenador na unidade escolar ou em órgãos centrais da SE. Com isso, em alguns desses casos, é possível que uma turma que iniciou o ano letivo com um professor poderá ser acompanhada por outro no decorrer do ano.

Essa característica da instabilidade e mobilidade dos docentes é um dos fatores dificultadores na realização de uma pesquisa no sentido de se estabelecer uma relação fidedigna entre professores regentes e alunos pesquisadores.

Assim, esta pesquisa centrou-se na investigação de sujeitos que estiveram envolvidos no Programa Bolsa Formação pelo menos durante um ano letivo, na condição de aluno pesquisador e professor regente da escola campo de atuação.

Na busca da resposta para o problema anunciado nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa exploratória utilizando-se da pesquisa bibliográfica e de campo.

A pesquisa exploratória auxiliou no levantamento de informações e na delimitação do fenômeno em estudo, pois se acredita que esses procedimentos permitem levantar as informações de que se necessita.

Por meio de pesquisa documental realizada na Diretoria de Ensino, verificou-se que até 2010, a região contava com um total de 75 (setenta e cinco) escolas da rede pública estadual que oferecem o Ensino Fundamental e Médio. Essas escolas estão distribuídas em 05 (cinco) setores que englobam os bairros da região. Da totalidade de escolas, 29% (vinte e nove) atendem exclusivamente alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este o nível de ensino em que se encontram os futuros professores que participam do Programa Bolsa Formação como alunos pesquisadores.

Na análise de documentos da Diretoria de Ensino, verificou-se que em um dos setores concentrava-se o maior número de escolas que oferecem esse nível de ensino, chegando-se aproximadamente a 22% (vinte e dois) de escolas. Dessa forma, selecionaram-se as escolas desse setor para a realização da pesquisa, identificando o total de quinze salas de aula de segundo ano do Ensino Fundamental e o total de trinta sujeitos investigados divididos em dois grupos, quinze professores regentes e quinze alunos pesquisadores.

A pesquisa bibliográfica realizada por meio de consulta em diferentes publicações (livros, artigos científicos, dissertações e teses) contribuiu para aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos que se apresentam nesta tese.

Para a realização da pesquisa de campo, associaram-se dois instrumentos de coleta de dados, o questionário e a entrevista com os sujeitos investigados, conforme anexos A, B e C.

Após a etapa fundamental, para delimitar e clarear os caminhos que esta pesquisa percorreu utilizando-se da análise documental e da observação que trouxeram informações básicas por meio de fontes primárias, ou seja, Decreto, Resoluções e demais documentos oficiais que regem o Curso de Pedagogia e o Programa Bolsa Formação, realizou-se a pesquisa de campo.

Os dados coletados foram organizados nos quadros dos indicadores das respostas das entrevistas com as alunas pesquisadoras e professoras regentes, conforme os anexos D e E, respectivamente.

Em síntese, essa análise inicial suscitou a necessidade de se coletarem dados com os alunos pesquisadores participantes do Programa Bolsa Formação de escolas da rede pública estadual e professores da escola campo de atuação, ambos pertencentes às unidades escolares de um dos setores que se encontram sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino mencionada. Com isso, espera-se conhecer as possíveis contribuições que o Programa trouxe à formação desses estudantes, e ainda, obter elementos para refletir sobre a resignificação dos estágios em cursos de formação de professores, conforme reza no objetivo anunciado.

No primeiro capítulo, intitulado “O Programa Bolsa Formação – Escola Pública e universidade”, apresenta-se o aluno pesquisador no contexto do programa, explicitando suas atribuições e o papel dos profissionais que acompanham diretamente esse estudante, ou seja, profissionais da escola campo de atuação e professor orientador da IES.

No segundo capítulo, “Políticas educacionais de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, destaca-se a formação inicial de professores e as aproximações com o contexto da prática escolar, a revisão da literatura e os autores que trazem sustentação para esta tese, tendo como pano de fundo as políticas educacionais para a formação de professores.

No terceiro capítulo, “Os saberes dos professores”, discutem-se os saberes construídos na formação inicial dos professores.

Destaca-se no quarto capítulo “O estágio na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto uma resignificação possível”,

considerando-se o estágio na formação de professores a partir de políticas educacionais específicas e como possibilidade de aproximação com a escola de Educação Básica.

O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa.

No sexto capítulo, apresentam-se as “Contribuições do Programa Bolsa Formação ao estudante de Pedagogia: apresentação e análise dos dados”, em específico os dados coletados com as alunas pesquisadoras que atuam em escolas de Educação Básica.

A “Análise dos dados obtidos com as professoras regentes” e os resultados desta pesquisa compõem o sétimo capítulo.

Decorrente deste estudo, o oitavo capítulo, “Proposta para um estágio ressignificado: pontos em destaque”, indica alguns elementos para a realização de estágios em cursos de formação de professores a partir de sua ressignificação.

Finalmente, apresentam-se as “Considerações finais”, possibilitando a continuidade do debate que ora se faz sobre a formação inicial de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO I - O PROGRAMA “BOLSA FORMAÇÃO – ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE”

O Decreto Nº 51.627, de 1º de março de 2007, do Governo do Estado de São Paulo, que instituiu o Programa “Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade”, faz referência à reorganização ocorrida em 1976 na Secretaria da Educação, que prevê: o desenvolvimento de estudos para a melhoria do sistema estadual de educação; o intercâmbio de informações e assistência técnica com instituições públicas e privadas; a aproximação com instituições de ensino superior, constituindo campo de teorias, pesquisas e contribuições para a qualidade da educação pública estadual.

O Programa Bolsa Formação apresenta no artigo 2º como objetivos gerais:

possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em “campi” de pesquisa e desenvolvimento profissional dos futuros docentes;

propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas instituições de ensino superior e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino;

permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos/pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO,2007a).

Os documentos oficiais que passaram a orientar as ações do Programa Bolsa Formação foram: o Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007; a Resolução SE nº 18, de 02 de março de 2007; a Resolução SE no. 83, de 04 de dezembro de 2007; a Resolução SE nº 90, de 08 de dezembro de 2008; e ainda os Regulamentos e anexos que envolvem as orientações para a execução do referido projeto, que se encontram disponibilizados no endereço eletrônico da Secretaria da Educação⁴.

⁴ <http://escolapublica.fde.sp.gov.br/>

Os objetivos expressos na Resolução SE no. 18, de 02 de março de 2007, na Resolução SE no. 83, de 04 de dezembro de 2007 e Resolução SE nº 90, de 08 de dezembro de 2008 se compõem aos objetivos do Decreto, pois expressam a possibilidade de os futuros professores adquirirem experiências e conhecimentos sobre a função docente por meio do auxílio aos professores regentes das escolas de Educação Básica.

Após algumas alterações, que serão apresentadas oportunamente, o Programa atualmente é destinado a estudantes provenientes de instituições de ensino superior, regularmente matriculados em cursos de formação de professores – Pedagogia e Letras – para participarem em salas de aula do segundo ano⁵ do Ensino Fundamental, antiga primeira série, auxiliando o professor regente em tarefas docentes mediante uma bolsa de estudos.

Embora ocorra a participação de estudantes do curso de Letras no Programa “Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”, as preocupações desta pesquisa recaem sobre estudantes do curso de Pedagogia, curso este responsável pela formação dos docentes que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Programa Bolsa Formação, denominação utilizada neste estudo, teve início em 2007 e envolveu primeiramente as escolas públicas estaduais do Município de São Paulo.

Segundo dados obtidos em 2008,⁶ o Projeto Bolsa Formação envolveu:

- 26 (vinte e seis) IES conveniadas;
- 13 (treze) Diretorias Regionais de Ensino da Capital;
- 559 (quinhentos e cinquenta e nove) unidades escolares;

⁵ A partir de 2010 a Rede Pública Estadual passou a oferecer o Ensino Fundamental de nove anos, conforme previa a legislação, Lei nº 11.274/2006.

⁶ Dados obtidos no site www.educacao.sp.gov.br em 2008, com data base de setembro/2007.

- 81.095 (oitenta e um mil, noventa e cinco) alunos regularmente matriculados em classes de 1ª série do Ensino Fundamental;
- 2.355 (dois mil trezentos e cinquenta e cinco) professores regentes de classes de 1ª série;
- 2.355 (dois mil trezentos e cinquenta e cinco) alunos pesquisadores, estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras e Pós-graduação na área pedagógica, provenientes das IES conveniadas.

Em 2008, houve a expansão do Programa para as escolas da Região Metropolitana, e a partir de 2009 foi ampliado para as escolas do interior do Estado de São Paulo.

Os dados acima apresentam números significativos que abarca a rede pública estadual paulista, compreendendo: estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras, futuros professores; professores regentes e alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental. Pela abrangência desse Programa é possível considerá-lo um programa de grande porte, destinado a contribuir com a formação profissional de futuros professores e com a melhoria da qualidade de ensino, especificamente para os alunos em processo de alfabetização, etapa fundamental no início da escolarização.

Aberto a todas as IES - Instituição de Ensino Superior -, sejam elas de natureza universitária ou não, o Programa é mantido pela parceria da SEE - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação com as IES, mediante a celebração de convênio.

O convênio entre Secretaria da Educação e IES tem duração de um ano e possibilita aos estudantes universitários a permanência diária em escolas públicas da rede estadual, por meio de uma bolsa de estudos, para auxiliarem os professores regentes de turmas de segundo ano (antiga primeira série) do Ensino Fundamental.

Para tanto, as IES deverão apresentar, entre outros documentos, o Plano de Trabalho, que explicita, além dos dados cadastrais, a relação nominal dos professores orientadores, a matriz curricular, ementas e bibliografia dos cursos de Pedagogia e

Letras, cronograma e plano de desenvolvimento dos encontros semanais de formação com os estudantes denominados alunos pesquisadores.

Com a celebração do convênio, que poderá ser renovado após avaliação da equipe responsável da SE - Secretaria da Educação, é repassado à IES - Instituição de Ensino Superior o valor de R\$ 500,00⁷ (quinhentos reais) mensais por participante como ajuda de custo.

A participação dos futuros professores em salas de aula de segundo ano é justificada nos dispositivos legais que regem o Programa, pelo fato de os institutos de pesquisas e avaliação educacional indicarem que os alunos que concluem os primeiros anos de escolarização já alfabetizados tendem a obter êxito nas aprendizagens das séries seguintes. E, embora o Programa Bolsa Formação esteja voltado para a área da alfabetização de alunos que se encontram no segundo ano do Ensino Fundamental, não é objeto de estudo desta pesquisadora se debruçar sobre a questão da alfabetização em si, o que certamente valeria outro trabalho de pesquisa.

As Resoluções e Regulamentos publicados pela SE – Secretaria da Educação apresentam as atribuições dos alunos pesquisadores, dos professores orientadores das IES, do professor regente e demais orientações relativas ao Programa, como se apresenta a seguir.

1.1 O aluno pesquisador no contexto do Programa Bolsa Formação

Considerado como um professor da nova geração, ou seja, o futuro professor, que poderá integrar o corpo docente da rede pública estadual e que se encontra em formação, o estudante candidato a aluno pesquisador é selecionado pela IES - Instituição de Ensino Superior de acordo com critérios e requisitos propostos pela SE - Secretaria da Educação.

⁷ O valor referente à bolsa de estudos representa 92,6% do salário mínimo vigente em 2010.

Esses critérios estão expressos nos Regulamentos 2008 e 2009, e recomendam que a IES considere: a assiduidade; o desempenho acadêmico; a condição socioeconômica; a sociabilidade; o interesse pelos fundamentos teóricos do Programa Ler e Escrever⁸; a facilidade de acesso à região escolhida.

Como requisitos que devem ser garantidos plenamente, os documentos indicam que o candidato a aluno pesquisador deve: ser aluno regularmente matriculado frequentando um dos cursos (Pedagogia ou Letras); dedicar 20 (vinte) horas semanais para desenvolver as atribuições de aluno pesquisador na escola pública; participar, no período de 02 (duas) horas semanais, de reuniões com o professor formador da IES; não contar com financiamento ou bolsa de estudos provenientes de órgãos públicos.

A participação do aluno pesquisador, estudante dos cursos de Pedagogia ou Letras, ocorre somente a partir da matrícula do estudante no segundo semestre letivo mediante um processo de seleção.

Após a seleção do candidato, a IES encaminha o aluno pesquisador para a Diretoria Regional de Ensino por ele escolhida para que então verifique, dentre a relação das escolas e das vagas disponíveis, a escola de sua preferência.

Nas unidades escolares, o professor coordenador, e na sua ausência, o diretor de escola são responsáveis pelo acolhimento do aluno pesquisador, orientando juntamente com o professor regente as ações que desenvolverá em sala de aula.

Conforme os Regulamentos 2007, 2008 e 2009, o aluno pesquisador poderá ser desligado do Programa se: deixar de ser aluno regular ou desistir do curso da IES conveniada; não cumprir com a carga horária estabelecida; não contribuir para o bom andamento do Programa junto ao professor regente da classe; incorrer em indisciplina ou falta grave; houver algum tipo de denúncia; não for renovado o convênio com a IES e exceder a 03 (três) dependências no curso ou ultrapassar o limite proposto pela IES.

⁸ O Programa Ler e Escrever caracteriza-se por um conjunto de ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental que incluem a capacitação, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos que possam viabilizar a melhoria da qualidade do ensino na rede estadual. Fonte: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>. Acesso em 04/09/2010.

Desde sua implantação, o Programa Bolsa Formação passou por diversas alterações, como por exemplo, a definição dos cursos das IES - Instituições de Ensino Superior que estariam envolvidos e que poderiam participar do Programa e as atribuições dos estudantes conhecidos como alunos pesquisadores.

Convém ressaltar as alterações realizadas em relação aos cursos que poderiam encaminhar estudantes para participarem do Programa, como segue:

Quadro 1 – Cursos que podem participar do Programa Bolsa Formação.

Resolução SE Nº 18/2007 Art. 2º § 1º	Resolução SE Nº 83/2007 Art. 2º § 1º	Resolução SE Nº 90/2008 Art. 2º § 1º
Poderão inscrever-se para o Projeto as Instituições de Ensino Superior – IES sediadas na Região Metropolitana de São Paulo, que possuam cursos de Pedagogia, com habilitação de magistério de 1ª a 4ª série; Normal Superior, com habilitação de magistério de 1ª a 4ª série; Letras, com habilitação para o magistério e alunos de pós-graduação cursando disciplinas da área pedagógica voltadas para	Poderão inscrever-se para o Projeto as Instituições de Ensino Superior – IES sediadas na Região Metropolitana de São Paulo, que possuam cursos devidamente autorizados e/ou reconhecidos: 1- nas áreas de Pedagogia, com habilitação para magistério de 1ª a 4ª série ou Letras com habilitação para o magistério, desde que os alunos estejam cursando o 2º semestre; ou	Poderão inscrever-se para o Projeto as Instituições de Ensino Superior – IES sediadas no Estado de São Paulo, que possuam cursos presenciais devidamente autorizados e/ou reconhecidos nas áreas de Pedagogia, com habilitação para magistério de 1ª a 4ª série ou Letras, com habilitação para o magistério, desde que os alunos estejam cursando a partir do 2º semestre (...).

(continua)

(continuação)

metodologia de ensino.	2 - de pós-graduação, que contemplem disciplinas da área pedagógica voltadas para a metodologia de ensino.	
------------------------	--	--

Verifica-se, ao se compararem as Resoluções do quadro anterior, que no início da implantação do referido Programa, em 2007, foi possível a participação de estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras, Normal Superior e de pós-graduação voltada à área pedagógica.

No entanto, com a expansão do Programa para a Região Metropolitana de São Paulo, a Resolução nº 83/2007 trouxe a primeira alteração, retirando de seu texto o Curso Normal Superior, permanecendo os cursos de Pedagogia e Letras e pós-graduação.

Com a expansão para as escolas do interior do Estado de São Paulo, verifica-se a segunda alteração que excluiu o curso de pós-graduação, conforme a Resolução SE nº 90/2008.

Convém ressaltar que a Resolução SE nº 90/2008 e o Regulamento 2009 estiveram vigentes até o final de 2010, momento de realização da pesquisa para elaboração desta tese, e foram esses alguns dos documentos que contribuíram com as questões norteadoras para a pesquisa com os sujeitos investigados. Porém, optou-se em alguns momentos pela comparação entre as Resoluções para elucidar o caminho a percorrer neste estudo.

Destaca-se que desde a publicação do Decreto nº 51.627/2007 que instituiu o Programa Bolsa Formação, está expresso no documento que o Programa é “destinado a alunos dos cursos de graduação de instituições de ensino superior”, sem qualquer referência aos cursos de pós-graduação em qualquer área do conhecimento.

Outro aspecto que convém ressaltar é que desde 2006, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia⁹, já se previa que a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ocorrer no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nesse sentido, verifica-se um paradoxo ao se manter o curso de Letras, pois se um dos objetivos expressos nas Resoluções é que o futuro professor adquira conhecimentos e experiências sobre a profissão docente atuando em salas de aula de segundo ano e auxilie o professor regente no processo de alfabetização dos alunos, entende-se que o candidato a aluno pesquisador deveria ser proveniente de cursos de Pedagogia, pois somente o profissional formado nesse curso pode atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exceto aqueles que atuam nas disciplinas de Artes e Educação Física.

Há que se ressaltar que o curso de Letras destina-se à formação de docentes para lecionarem a disciplina de Língua Portuguesa e/ou Leitura e Produção de Textos nos anos finais do Ensino Fundamental e disciplinas no Ensino Médio, conforme análise da matriz curricular das escolas públicas estaduais. No entanto, o Pedagogo é o profissional que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, nas turmas em que o aluno pesquisador desenvolve suas atribuições, conforme previsto no Programa Bolsa Formação.

O estudante formado no curso de Letras não possui qualificação para atuar nos anos iniciais, nem nas turmas de segundo ano (antiga primeira série), em que o aluno pesquisador desenvolve suas atribuições, e nem como professor substituto nesse nível de ensino, fato este constatado em editais para provimento de cargo em concurso público para os anos iniciais do Ensino Fundamental e nas resoluções que orientam o processo de atribuição de classes e aulas na rede estadual de ensino.

Ao docente com formação em Letras que deseja atuar na rede pública estadual fica destinada a atribuição de aulas exclusivamente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio de processos de seleção e classificação; dessa

⁹ Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

forma, não há a possibilidade de atuarem com alunos em processo de alfabetização, como o fazem ao participarem do Programa Bolsa Formação em salas de aula do segundo ano do Ensino Fundamental.

Porém, se o objetivo é proporcionar ao estudante do curso de Letras os conhecimentos necessários para que ele possa auxiliar os alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental com algumas dificuldades sobre a língua, seus usos e funções nas práticas de leitura e escrita e com dificuldades nos aspectos gramaticais e ortográficos, acredita-se que deveriam ocorrer ações específicas destinadas a essa faixa etária que possui características e interesses diferentes dos alunos dos anos iniciais. E ainda, nessa perspectiva, arrisca-se considerar a necessidade de uma revisão nos currículos dos cursos de Letras que favoreça tais conhecimentos aos futuros professores, ao invés de colocá-los em salas de aula com alunos com idades e saberes diferentes daqueles que encontrarão no exercício da docência.

No entanto, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, até o início do ano letivo de 2010, permaneceram os cursos de Pedagogia e Letras no rol de cursos que poderiam indicar estudantes para participarem do Programa a partir do segundo semestre.

Por outro lado, ao se considerar que o processo de alfabetização ocorre ao longo da vida em todas as áreas do conhecimento, e que o aluno de qualquer ano/série necessita de competências para a leitura, escrita e compreensão dos diferentes gêneros textuais, a participação de estudantes universitários dos demais cursos de licenciatura, como por exemplo, Educação Artística, Matemática, História, Geografia, Biologia e Educação Física, em programas que aproximem os futuros professores da realidade educacional desde sua formação inicial, poderia se traduzir em políticas públicas mais abrangentes de incentivo à formação de docentes, pois a bolsa de estudos recebida pelos alunos pesquisadores possibilita que eles permaneçam na escola por um período de 04 (quatro) horas diárias, encontrando nas escolas públicas um espaço favorável para a compreensão das funções docentes e construção dos saberes docentes necessários à profissão.

1.2 As atribuições do aluno pesquisador

Na Resolução SE nº 18, de 02 de março de 2007, Resolução SE nº 83, de 04 de dezembro de 2007 e Resolução SE nº 90, de 08 de dezembro de 2008, que dispõem sobre as diretrizes e procedimentos para a implantação e expansão do Programa Bolsa Formação, respectivamente, encontram-se as atribuições que competem ao aluno pesquisador desenvolver na escola campo de atuação. Optou-se por apresentar as três resoluções por se considerar o período em que se realizou a pesquisa para este estudo. Assim, segue quadro abaixo:

Quadro 2 – Atribuições do aluno pesquisador na escola campo de atuação.

Resolução SE Nº 18/2007 Art.6º	Resolução SE Nº 83/2007 Art. 5º	Resolução SE Nº 90/2008 Art.5º
I - participar da elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos; II - planejar atividades complementares de leitura e escrita com os alunos; II - planejar atividades complementares de leitura e escrita para os alunos; IV - participar das reuniões com orientadores das IES sempre que convocado.	I – auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos; II – planejar, em conjunto com o professor regente, atividades complementares de leitura e escrita para os alunos; III – executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos,	I – auxiliar o professor regente na elaboração de diagnósticos pedagógicos de alunos; II – planejar e executar, em comum acordo com o professor regente, atividades didáticas destinadas aos alunos, individualmente ou em grupo; III – escolher, em conjunto com o professor orientador,

(continua)

(continuação)

	individualmente ou em grupo; IV – cumprir outras atribuições previstas no Regulamento do Projeto.	o tema para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com o Anexo I desta Resolução; IV – cumprir outras atribuições previstas no Regulamento do Projeto e no anexo I ¹⁰ desta Resolução.
--	--	---

Ao se compararem as três resoluções, verificou-se que a autonomia do aluno pesquisador para planejar e executar atividades, explicitada na Resolução SE nº 18/2007, passa a ser mediada pelo professor regente da turma em que o estudante desenvolverá suas ações e pelo professor orientador, utilizando na redação do documento expressões como “auxiliar”, “planejar em conjunto”, ou ainda “planejar em comum acordo.”

Entende-se que essa alteração pode se configurar como um avanço na relação entre as instituições, pois atribui ao professor regente a responsabilidade e a possibilidade de participar da formação do futuro professor. E ainda, favorece ao estudante de Pedagogia a experiência de um trabalho conjunto, em detrimento de posturas individualistas que ainda pairam entre os docentes.

Verifica-se ainda que as atividades complementares a que se referem as Resoluções SE nº 18/2007 e nº 83/2007, destinadas à leitura e escrita para os alunos do segundo ano (antiga primeira série), são ampliadas pela redação dada à Resolução SE nº 90/2008, em que se explicita o planejamento e execução de atividades didáticas não estando restritas à aprendizagem da leitura e escrita, o que poderia possibilitar uma

¹⁰ O anexo I é parte integrante da Resolução SE nº 90/2008.

oportunidade de ampliação para os demais cursos de licenciatura, como já foi anunciado.

As atribuições dos alunos pesquisadores, também expressas nos Regulamentos, indicam com mais detalhes as atividades a serem desenvolvidas.

Quadro 3 – Atividades do aluno pesquisador, conforme os Regulamentos.

Regulamento 2007	Regulamentos 2008 e 2009
<ul style="list-style-type: none"> • Participar da elaboração de diagnósticos pedagógicos dos alunos; • Planejar atividades complementares de leitura e escrita para os alunos; • Executar atividades didáticas para indivíduos ou grupo de alunos; • Participar das reuniões com orientadores da IES uma vez por semana, na data designada pelo professor orientador; • Cumprir a carga horária de 4 (quatro) horas diárias de atividades na classe/turma da 1ª série do ciclo I do Ensino Fundamental, totalizando 20 (vinte) horas semanais, sendo 04 (quatro) horas diárias, de segunda a sexta - feira, compatíveis com seu 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os documentos que regem a unidade escolar, como o Regimento e a Proposta Pedagógica; • Informar-se sobre o perfil da comunidade atendida pela escola; • Conhecer o planejamento anual do professor regente; • Participar das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), conforme disposto (...) na Resolução; • Estabelecer vínculo de respeito mútuo com o diretor, vice-diretor, professor coordenador, professor regente, alunos e demais funcionários da escola; • Assumir, gradativamente, de comum acordo com o professor regente e com o professor coordenador, algumas

(continua)

(continuação)

<p>horário escolar, conforme especificado no termo de compromisso firmado com a IES;</p> <ul style="list-style-type: none">• Compensar as horas correspondentes ao período do recesso escolar de julho, durante o ano letivo, participando de reuniões pedagógicas e de formação dos professores da 1ª série que acontecerem na escola ou na Diretoria de Ensino;• Elaborar relatórios semanais das atividades desenvolvidas, que deverão ser entregues ao professor orientador para análise;• Participar das reuniões de formação e avaliação do Projeto sempre que solicitado pelos professores coordenadores nas unidades escolares e pelos professores orientadores das IES;• Apresentar-se com pontualidade e assiduidade à unidade escolar para a qual foi encaminhado, de segunda a sexta-feira;• Comunicar ao professor orientador na IES, previamente, as possíveis ausências para que a faculdade possa providenciar sua substituição;	<p>funções para auxiliar no planejamento e execução das atividades de sala de aula;</p> <ul style="list-style-type: none">• Participar dos encontros de formação promovidos pela IES;• Registrar as atividades, constatações e reflexões propiciadas pela prática em sala de aula ou suscitadas pelo projeto de pesquisa a ser desenvolvido junto à IES;• Apresentar e discutir com seu professor orientador os apontamentos registrados em sala de aula;• Participar das reuniões de formação e avaliação do Projeto sempre que solicitado pelos professores coordenadores nas unidades escolares e pelos professores orientadores das IES, respeitando sua carga horária.
--	--

(continua)

(continuação)

<ul style="list-style-type: none">• Contribuir para o bom andamento do Projeto, cumprindo com responsabilidade as atividades que lhe foram atribuídas pelo professor regente da classe;• Utilizar os conhecimentos adquiridos no curso de graduação ou suas habilidades pessoais no exercício de suas funções nas classes/turmas em que atuar;• Garantir a qualidade de seu rendimento escolar no curso de graduação.	
---	--

Os documentos de 2008 e 2009 explicitam maior envolvimento do aluno pesquisador junto à escola campo de atuação, ampliando as dimensões do contexto escolar para além da sala de aula, ao preverem, por exemplo, o conhecimento dos documentos que regem a unidade escolar e o perfil da comunidade.

Destaca-se no Regulamento 2007 que as horas referentes ao recesso escolar que ocorre no mês de julho nas escolas da rede estadual de ensino deveriam ser compensadas com a participação do aluno pesquisador em reuniões pedagógicas e de formação dos professores da 1ª série, que acontecem na escola ou na Diretoria de Ensino; no entanto, nos Regulamentos 2008 e 2009, não há referências sobre a compensação dessas horas.

A carga horária a ser cumprida pelo aluno pesquisador, conforme os Regulamentos 2008 e 2009, passou a integrar um dos requisitos para o candidato, ficando assim distribuídas: 20 (vinte) horas semanais, sendo 04 (quatro) horas diárias, de segunda a sexta-feira, em sala de aula de segundo ano, 02 (duas) horas semanais para os encontros com o professor orientador da IES e 02 (duas) horas destinadas às

HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo. As HTPCs¹¹ são encontros que ocorrem semanalmente entre os professores do mesmo nível de ensino das diversas turmas que a escola mantém, sendo dirigidas geralmente pelo professor coordenador, e caracterizam-se por estabelecer um

espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente;

trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. (SÃO PAULO, 2010)

Na análise da Resolução SE Nº 90/2008, verificou-se no anexo I o marco conceitual que direciona as ações do Programa Bolsa Formação. No documento, considera-se o construtivismo¹² como concepção de ensino e aprendizagem, e a “metodologia qualitativa participativa como a mais adequada aos propósitos de apoiar as salas de aula do ciclo I e seus professores titulares”, além de permitir conhecer como as “práticas pedagógicas podem ser mediadas por conhecimentos sobre a didática.”

No mesmo documento, encontra-se a programação anual prevista para o aluno pesquisador, que deve ocorrer em dois momentos distintos, sendo que o primeiro se refere ao 1º semestre, período de adaptação do aluno pesquisador à unidade escolar e sua rotina; no segundo, “deve-se apoiar o aluno na compreensão da rotina pedagógica que dá suporte às aprendizagens no campo da alfabetização.”

¹¹ Conforme Comunicado CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, de 6-2-2009, que estabelece a organização e o funcionamento das HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Disponível em <http://www.sindicatoapase.org.br/Conteudo/Default.aspx?IdNavegacao=23> Acesso: 20.03.2010.

¹² Conforme o anexo I da Resolução SE nº 90/2008, a concepção de aprendizagem construtivista considera o “aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, pois ele aprende nas mais diferentes situações nas quais é chamado a resolver problemas significativos que lhe demandem elaborar idéias e hipóteses próprias...”

Nesses dois momentos, o documento orienta que as IES se apropriem do conceito de estágio, considerando-o “como espaço de investigação das relações entre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa.”

Ao se propor que a pesquisa qualitativa pode ser adequada ao estabelecer a mediação entre prática pedagógica e conhecimentos e fazer referência ao estágio, tem-se um dos aspectos que se considerou relevante na identificação do problema desta pesquisa, ou seja, a aproximação dos estudantes, futuros professores, com o contexto escolar por meio da realização de estágios. Dessa forma, a proximidade com a realidade escolar poderia contribuir com a construção de saberes docentes, estabelecendo um eixo entre teoria e prática, de modo que o futuro professor pudesse trazer elementos de observação da prática, refletir sobre eles e repensar o que aprendeu teoricamente; isso pressupõe uma articulação entre as instâncias formadoras (IES e escola básica), a elaboração de um projeto de estágio e a permanência do estagiário durante um período contínuo desde o início do curso na escola campo de estágio.

Há ainda objetivos, ações, metas e programação anual que devem constar no Plano de Trabalho, além de um rol de documentos que devem ser encaminhados à FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, entidade vinculada à Secretaria da Educação, responsável pela celebração dos convênios e orientações às IES, que estão disponíveis no endereço eletrônico da Secretaria da Educação.

No anexo I, encontram-se ainda os seguintes tópicos para o tema da pesquisa do aluno pesquisador, que são:

- Leitura feita pelo professor.
- Produção oral com destino escrito.
- Cópia e ditado (ressignificação da cópia).

Dessa forma, nota-se que os temas são direcionados para o aluno pesquisador, e não cabe ao estudante decidir sobre a temática a ser pesquisada uma vez que está identificada nos documentos legais. Embora o foco do Programa Bolsa Formação sejam os alunos em período de alfabetização, compreende-se que as

competências que envolvem a leitura e a escrita estão presentes em todas as áreas do conhecimento, o que poderia suscitar uma investigação em torno do conhecimento lógico matemático, das ciências da natureza, dos conhecimentos sociais, ou outros temas para investigação que emergem das vivências com alunos e docentes em contexto escolar.

Diante do exposto, nesta tese, considerou-se importante investigar alguns aspectos das atribuições dos alunos pesquisadores que estão expressas nos regulamentos, pois se entende que elas poderiam se repetir pelos alunos estagiários, favorecendo o conhecimento da instituição escolar. São elas:

- Conhecimento dos documentos que regem a unidade escolar;
- Conhecimento do perfil da comunidade;
- Conhecimento do planejamento do professor regente;
- Participação nas HTPCs;
- Desenvolvimento de atividades na escola campo de atuação, como por exemplo, trabalhar com o alfabeto móvel e outros recursos didáticos.

Essas questões norteadoras que envolveram as entrevistas com os sujeitos investigados foram organizadas no sentido de se conhecerem as ações do aluno pesquisador na escola pública estadual, as relações entre o curso de Pedagogia e as situações de prática docente e a relevância atribuída pelos alunos pesquisadores à formação de professor a partir da participação no Programa Bolsa Formação.

Os resultados obtidos e as análises dos dados serão apresentados no sexto e sétimo capítulos desta tese.

A seguir, identificam-se as atribuições dos profissionais da escola de Educação Básica e do professor da IES que orienta o aluno pesquisador.

1.3 As atribuições dos profissionais da escola de Educação Básica

No âmbito da escola campo de atuação do aluno pesquisador, verificam-se no Regulamento 2009 as atribuições do professor coordenador e do professor regente que recebem o estudante encaminhado pela Diretoria de Ensino.

Na escola, cabe ao professor coordenador ou, na sua ausência, ao diretor de escola: recepcionar o aluno pesquisador; planejar em conjunto com o professor regente a orientação para a atuação do estudante em sala de aula; ser o mediador nas relações entre professor regente, aluno pesquisador e alunos do segundo ano do Ensino Fundamental; incentivar o aluno pesquisador a participar das HTPCs e digitar a sua frequência referente a cada mês de atuação.

As atribuições do professor regente para com o aluno pesquisador, na escola pública da rede estadual, são assim expressas:

Quadro 4 – Atribuições do professor regente para com o aluno pesquisador.

- acolher e recepcionar o aluno pesquisador;
- compartilhar seu planejamento semanal;
- propor gradativamente a elaboração e execução de atividades para a classe;
- envolvê-lo no processo de avaliação periódica;
- auxiliá-lo na consolidação de sua conduta profissional;
- contribuir para a formação de professores de forma solidária, ética e democrática.

Assim, para se saber com mais clareza como ocorre a relação do aluno pesquisador com a escola, buscou-se conhecer a opinião de professores regentes por

meio de questões norteadoras no sentido de investigar o que realizam os alunos pesquisadores na escola campo de atuação; como se dá a colaboração entre ambos; como ocorre a integração entre IES e escola de Educação Básica, e outras, tais como, quais conhecimentos podem ser construídos pelos futuros professores a partir da aproximação com o contexto escolar, quais as possibilidades de as ações dos alunos pesquisadores se repetirem pelo estagiário e que podem auxiliar na direção de oferecer subsídios para uma possível ressignificação dos estágios em cursos de Pedagogia.

1.4 O professor da Instituição de Ensino Superior e a orientação ao aluno pesquisador

Segundo o artigo 5º da Resolução SE nº 18, de 02 de março de 2007, artigo 4º da Resolução SE no. 83, de 04 de dezembro de 2007, e artigo 4º da Resolução SE nº 90, de 08 de dezembro de 2008, caberá à IES – Instituição de Ensino Superior indicar os professores orientadores que serão responsáveis pelo acompanhamento dos alunos pesquisadores, não havendo critérios definidos pela Secretaria da Educação.

Nos Regulamentos que regem o Programa Bolsa Formação, identificou-se que as atribuições do professor orientador, assim como os demais tópicos dos documentos, sofreram algumas alterações entre os anos de 2007 e 2009, período de realização desta pesquisa, que se apresentam a seguir:

Quadro 5 – Atribuições do professor orientador da IES.

Regulamento 2007	Regulamentos 2008 e 2009
<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a qualidade das atividades desenvolvidas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar os candidatos a aluno pesquisador juntamente com o

(continua)

(continuação)

<ul style="list-style-type: none">• Realizar pelo menos uma reunião semanal com os alunos pesquisadores, de no mínimo duas horas, para orientação das atividades desenvolvidas na sala de aula;• Controlar a frequência dos alunos pesquisadores e promover a substituição daqueles que eventualmente se desligarem no decorrer do projeto;• Supervisionar os alunos pesquisadores na execução de todas as suas atividades;• Formar os alunos pesquisadores e avaliar o projeto;• Participar dos encontros promovidos pela FDE para aprofundar os conteúdos centrais de estudo, objetos deste Projeto – processo de aprendizagem e didática da alfabetização.	<p>interlocutor administrativo¹³;</p> <ul style="list-style-type: none">• Planejar suas ações junto aos alunos pesquisadores visando à promoção do desenvolvimento das competências acadêmicas descritas no Anexo II da Resolução SE No. 83, de 04 de dezembro de 2007 (alterada em 2009);• Auxiliar o aluno pesquisador no registro, compreensão e análise de sua experiência em classe de 1ª série, articulando conceitos e teorias referentes à didática e processos de aprendizagem;• Promover a reflexão permanente do aluno pesquisador sobre a ética nas relações interpessoais e profissionais, contribuindo para a construção de uma conduta profissional consistente e responsável;• Promover encontros de formação, conforme cronograma anual apresentado no Plano de Trabalho;
---	--

(Continua)

¹³ O interlocutor administrativo é o profissional da IES responsável pelo gerenciamento do Programa Bolsa Formação. São suas atribuições: controlar administrativamente o Programa; participar com o professor orientador do processo de seleção dos candidatos a alunos pesquisadores; realizar prestação de contas mensais com os representantes da SE e gerenciar e solucionar conflitos entre a instituição e os alunos pesquisadores.

(continuação)

	<ul style="list-style-type: none">• Participar dos encontros promovidos pela equipe responsável da FDE;• Elaborar relatório circunstanciado sobre a atuação do aluno pesquisador nas escolas públicas;• Validar mensalmente a frequência dos mesmos.
--	--

Verificou-se que as atribuições do professor orientador da IES constantes no Regulamento 2009 seguem praticamente as mesmas orientações do Regulamento 2008, alterando apenas o texto para “planejar suas ações junto aos alunos pesquisadores visando à promoção do desenvolvimento da pesquisa de exploração didática.”

O anexo I da Resolução SE nº 18/2007 traz as expectativas mínimas de formação para os alunos pesquisadores e identifica como disciplinas que podem contribuir para o desenvolvimento dos saberes necessários para o desempenho das funções como pesquisador associado em pesquisa participativa a Prática de Ensino Fundamental, Metodologia do Ensino Fundamental, Metodologia da Alfabetização, Didática Geral, Didática da Alfabetização, ou outras com semelhanças de conteúdos; sugere que essas disciplinas apresentem a carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas, distribuídas em dois semestres.

Segundo a Resolução, as disciplinas explicitadas

devem tratar ou terem tratado, entre outros, dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita durante o período de alfabetização e, também, dos fundamentos didáticos voltados às necessidades de aprendizagem dos alunos. (SÃO PAULO, 2007b)

Além disso, há um programa de capacitação com unidades de estudos a serem desenvolvidas pelo professor formador durante o horário de orientação com os alunos pesquisadores. O foco dessas unidades de estudos é o desenvolvimento da leitura e da escrita numa concepção construtivista de aprendizagem. Essas expectativas se encontram na Resolução SE nº 18/2007, anexa a esta tese.

Na Resolução SE nº 83/2007, não há a indicação dessas ou de quaisquer outras disciplinas; o que se verificou foi um rol de competências acadêmicas a serem desenvolvidas nos encontros com os professores orientadores das IES. Essas competências acadêmicas encontram-se no anexo II da Resolução SE nº 83/2007, anexa a esta tese.

A Resolução SE nº 90/2008, vigente até o final de 2010, apresenta em seu anexo I os objetivos, conteúdos e ações que devem estar presentes ao longo do ano nos encontros com o professor orientador da IES para o acompanhamento e orientação aos alunos pesquisadores.

Os objetivos gerais se compõem aos objetivos do Programa Bolsa Formação, e dentre os objetivos específicos destaca-se a construção de conhecimentos sobre a prática docente. Os conteúdos seguem na direção do conhecimento sobre a rede pública estadual, dos conhecimentos linguísticos, psicolinguísticos e didáticos. E ainda, conforme o documento, espera-se que os alunos pesquisadores sejam orientados em relação às ações desenvolvidas nas salas de aula de segundo ano. A Resolução SE nº 90/2008 encontra-se nos anexos desta tese.

Ao se realizar a análise documental, pode-se considerar certa “interferência” do poder público nas IES parceiras que participam do Programa Bolsa Formação por meio de orientações de estudos que devem contemplar determinadas unidades/temas e conhecimentos.

Não se pretende neste estudo aprofundar essa questão; porém, convém ressaltar que essa interferência poderia ser compreendida como uma possibilidade de violar a autonomia universitária, e ainda, colocar os resultados de indicadores internos e externos sobre o desempenho dos alunos como uma consequência da má formação dos professores em instituições de natureza privada, pois, essencialmente, no cenário

em que se realiza esta pesquisa e na relação de IES parceiras, disponível no endereço eletrônico da SE, não se verificou, até o início do ano letivo de 2009, a presença de instituições universitárias públicas. Porém, a partir de meados de 2009, apenas uma universidade pública passou a integrar as instituições parceiras do Programa Bolsa Formação.

Considera-se que o Programa Bolsa Formação possui aspectos importantes e poderá trazer elementos significativos para a ressignificação dos estágios e para a construção de saberes docentes necessários à profissão por meio da aproximação com o contexto escolar. Por isso, destacam-se:

- a possibilidade de o estudante permanecer na escola campo de estágio por um período contínuo, participando da rotina de uma sala de aula de segundo ano;
- o recebimento de uma bolsa de estudos para permanecer na escola durante quatro horas diárias;
- a possibilidade de contar com um professor formador da IES para orientar suas ações e reflexões sobre as situações de prática docente;
- o desenvolvimento de atividades junto aos alunos do Ensino Fundamental com o apoio do professor orientador e do professor regente;
- a ampliação dos espaços de formação do futuro professor, tendo a escola campo de atuação como fonte para a construção de saberes docentes;
- a possibilidade de aproximação entre os saberes advindos da prática e os conhecimentos acadêmicos, ou seja, favorecer a articulação entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, vale a pena investigar os saberes que advêm da prática e que podem ser construídos pelo futuro professor a partir de sua aproximação com o contexto escolar e quais as contribuições trazidas para o aluno pesquisador em termos

de formação docente, ou seja, pretende-se verificar se a participação de estudantes de cursos de Pedagogia em escolas públicas, como proporciona o Programa Bolsa Formação, está de fato auxiliando os futuros professores na construção de saberes necessários à profissão.

E assim, espera-se trazer elementos concretos que possam auxiliar a ressignificação de estágios nos cursos de Pedagogia.

No capítulo seguinte, apresentam-se as políticas educacionais que têm orientado a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO II - POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo aborda os conceitos, os pressupostos, a revisão da literatura, a pesquisa bibliográfica e os teóricos que sustentam este estudo. Alguns conceitos advêm do tema título e se configuram como eixos de análise, que são: formação inicial de professores, estágio, saberes docentes e outros que emergiram como necessários, tais como, teoria e prática, políticas educacionais, identidade profissional.

Os pressupostos deste estudo advêm de autores como: Alonso (1999); Brito (1999); Lazzarin (2001); Masetto (2003; 2006); Mizukami (2006); Piconez (2005); Nóvoa (1995); Pimenta (2002; 2004; 2005); Schön (1995; 2000) e Tardiff (2005), e outros que contribuíram para a sustentação teórica deste estudo.

Alonso (1999) justifica que o modelo da “racionalidade técnica” na formação inicial do professor não possibilita a formação de um profissional reflexivo que se volta sobre sua própria ação para extrair dela elementos para as situações de prática docente. Para a autora, “a troca de informações com os pares, o acesso às fontes de informação e a disponibilidade de recursos didático-pedagógicos atuais e eficientes” devem ser considerados na formação do professor reflexivo.

Brito (1999) que discute cultura e clima da escola.

Lazzarin (2001) identificou na pesquisa realizada para a dissertação de mestrado que as atividades de prática docente realizadas no âmbito da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foram consideradas pelos professores, sujeitos investigados à época, como sendo as mais significativas durante a formação inicial, o que possibilita reflexões para os professores formadores sobre a contribuição do estágio na formação de professores.

Masetto (2003; 2006) e Piconez (2005) esclarecem alguns conceitos e trazem elementos para a reflexão do estágio como eixo do currículo e atividade integradora do curso de formação de professores.

Mizukami (2006) indica como resultados de suas pesquisas a urgência de se considerar a prática docente como elemento norteador para a formação inicial do professor e a reflexão na construção de saberes e da identidade profissional.

Nóvoa (1995) discute a construção da identidade docente e a importância de se investir no saber da experiência como uma concepção de formação que busca na troca de experiências entre os pares consolidar “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Pimenta (2002; 2004; 2005) aborda os processos formativos dos professores e coloca como objeto de análise a prática docente e pedagógica. A autora contribui também com a redefinição do estágio como componente curricular ao analisar possíveis avanços a partir da investigação em dois Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Tardiff (2005) discute a natureza dos saberes docentes mobilizados pelos professores durante o exercício da profissão.

Schön (1995; 2000) propõe o conceito de reflexão na ação e colabora com uma nova concepção para a formação de professores que valoriza a prática docente.

Dessa forma, ao se investigarem estudantes do curso de Pedagogia que atuam em escolas públicas estaduais num contexto semelhante ao estágio, e ao se buscar conhecer que saberes necessários à profissão podem advir dessa aproximação com a realidade escolar, como possibilita o Programa Bolsa Formação, considerou-se pertinente verificar como as situações de prática docente, em especial o estágio, foram se constituindo a partir das políticas educacionais para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, este capítulo se organiza em três tópicos: o primeiro aborda os caminhos da formação de professores, em especial as aproximações do futuro professor com o contexto da prática docente, da Escola Normal ao curso de Pedagogia.

No segundo tópico, apresenta-se a concepção de prática na legislação.

E no último, tem-se a formação inicial de professor e prática docente com autores que trazem sustentação para esta tese.

2.1 Formação inicial de professores e as aproximações com o contexto da prática escolar. Da Escola Normal ao Curso de Pedagogia.

A formação de professores vem acompanhando, ao longo das décadas, o momento histórico, as transformações políticas e as mudanças que ocorrem na sociedade. E por ser dinâmica, a sociedade vai respondendo às mudanças de seu tempo.

Essas mudanças não ocorrem de modo isolado; são frutos das intenções e dos interesses vinculados aos diversos setores da sociedade e por vezes se traduzem em políticas públicas.

Nesse sentido, alguns aspectos relativos à antiga Escola Normal trazem em seu bojo as raízes da formação de professores culminando no ensino superior, conforme as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

A Escola Normal do Estado de São Paulo, criada em 1846, passou por diversos momentos de reorganização, sendo fechada por duas vezes, em 1867 e em 1878¹⁴.

Destinada à formação de professores, a primeira Escola Normal paulista, segundo Almeida (1995), limitava-se àquilo que deveria ser ensinado, pressupondo uma formação geral e não uma formação profissional, pois o objetivo nesse período era formar o professor com as noções básicas do que ele iria ensinar.

¹⁴ Segundo Daibem (1997), “por ter sido considerada inútil, não atendendo à sua finalidade, foi fechada em 1867; criada novamente em 1874, sendo inaugurada em 1875. Em 1878, foi novamente fechada por falta de verba para mantê-la.”

Destacava-se na Escola Normal a presença dos exercícios práticos de ensino, que, embora não estivessem formalmente nos currículos, previam a prática de ensino do futuro professor nas escolas primárias.

Em 1890, com a reforma realizada por Caetano de Campos, a educação passou a se assentar nos “princípios da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica, colocando a formação do professor como fator fundamental para toda a reforma do ensino” (ALMEIDA, 1995, p. 673).

Com isso, houve a instalação de Escolas-Modelo, que funcionavam anexas à Escola Normal, trazendo significativas alterações para a formação de professores. As Escolas-Modelo, que posteriormente foram transformadas em Grupos Escolares, tinham a finalidade de favorecer o desenvolvimento dos exercícios práticos de ensino pelos futuros professores por meio da observação de “aulas-modelo” e “participação nas atividades em sala de aula” (ALMEIDA, 1995, p. 673).

A “formação prática” dos futuros professores passou a se constituir uma “disciplina autônoma” e a carga horária destinada aos exercícios práticos de ensino ganhou maior destaque no currículo, sendo que o treinamento do professor na Escola-Modelo era requisito para sua formação.

Segundo Almeida (1995), a reforma implantada por Caetano de Campos “foi determinante para o desenvolvimento da Prática de Ensino durante toda a trajetória dessa disciplina”, sendo que as reformas realizadas posteriormente mantiveram a estrutura da disciplina destinada à “formação prática” dos professores. (ALMEIDA, 1995, p. 674).

Em que pesem as críticas sobre a observação de um modelo e a ausência de uma formação de caráter profissional, depreende-se que a Escola Normal contribuiu, naquela época, para a aproximação do futuro professor com o contexto da prática escolar.

A concepção de educação no início do século XX caracterizava-se pela transmissão do patrimônio cultural que valorizava o produto e não o processo pelo qual ocorre o conhecimento. Dessa concepção, são decorrentes as indicações de “como proceder”, encontradas nos manuais de ensino e nos guias escolares.

Foi também nesse período que se verificou o “entusiasmo pela educação”, ocasionando uma série de reformas educacionais no país e que abrangeram a Escola Normal.

Os trabalhos de Dewey, que defendia a atividade de pesquisa do aluno e considerava o interesse e a motivação como condições psicológicas e sociais para o processo de aprendizagem, exerceram significativa influência entre os educadores que questionavam as concepções da escola tradicional.

Contrários ao modelo da educação tradicional, os adeptos do Movimento da Escola Nova¹⁵ colaboraram para a difusão das ideias de Dewey e procuraram romper, por meio de reformas estaduais, com o ensino pautado na aprendizagem mecânica que supunha a repetição constante do conteúdo que deveria ser memorizado e explicitado nos instrumentos de avaliação.

Nesse contexto, deu-se a criação do Instituto de Educação Caetano de Campos, que formava professores primários, oferecia “formação pedagógica para professores secundários” e cursos de especialização para diretores e inspetores.

Em 1934, o Instituto de Educação foi incorporado à Universidade de São Paulo e passou a ser responsável pela formação pedagógica dos alunos que desejassem ingressar no magistério, abrangendo as seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

No período conhecido como Estado Novo (1937 - 1945), a educação pública deixou de ser obrigação do Estado; a gratuidade do ensino foi alterada por uma contribuição mensal à escola e o orçamento público destinado à Educação não foi

¹⁵ O Movimento da Escola Nova trouxe importantes contribuições para a educação e para os professores ao disseminar a renovação do ensino ao enfatizar os “métodos ativos” a partir da valorização do aluno como centro do processo. Segundo Gadotti (1994), “a teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança.” E para o mesmo autor, “o educador Paulo Freire (...) herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, denunciou o caráter conservador dessa visão pedagógica e observou corretamente que a escola podia servir tanto para a *educação como prática da dominação* quanto para a *educação como prática da liberdade*” (Gadotti, 1994).

explicitado, apesar dessas determinações estarem asseguradas na Constituição de 1934.

Nesse cenário, houve a criação do curso de Pedagogia (1939) na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a função de formar o bacharel e o licenciado para atuar nos Cursos Normais.

Em se tratando do curso de Pedagogia, o modelo previa a formação do bacharel num período de três anos com as disciplinas relacionadas a conteúdos específicos - conhecimentos científicos; e para os licenciados, mais um ano destinado às disciplinas de natureza pedagógica. Por exemplo, os fundamentos da educação, no caso do curso de Pedagogia, precediam os estudos dedicados à Didática para a formação do licenciado, priorizando assim os conteúdos específicos e deixando em um segundo plano a formação prática.

A formação do professor no modelo proposto desvinculava esses conhecimentos de um contexto maior que é a prática pedagógica, ou seja, não havia uma unidade, uma integração ou um diálogo entre os conhecimentos científicos e pedagógicos.

Esse modelo de formação, que pressupõe a “aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (GÓMEZ, 1995, p. 96) para solucionar problemas e que compreende o professor como um técnico que desenvolve sua prática docente a partir dos conhecimentos teórico-científicos e conhecimentos pedagógicos, é definido como modelo da racionalidade técnica (PEREIRA, 1999, p. 109).

O modelo da racionalidade técnica, presente na formação inicial de professores, por meio da organização de currículos, enfatiza inicialmente o conhecimento da ciência básica e aplicada para depois desenvolver habilidades necessárias para os problemas da prática.

Segundo Mizukami,

nesta visão, como o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente “superior” ao conhecimento prático, justifica-se que o ensino dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores sobreponha-se às discussões de

problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor.
(MIZUKAMI, 2006a, p. 20)

A formação do professor, na concepção de hierarquização dos conhecimentos, pressupõe que o estágio seja a “aplicação”, a parte prática dos conhecimentos teóricos e científicos.

Para Alonso (1999), nessa perspectiva de formação, o professor tende a reconhecer “na teoria, uma forma de conhecimento superior àquela decorrente da prática e da experiência; portanto aprenderam a ir buscar fora da sua realidade de trabalho os elementos necessários para a sua ação” (ALONSO, 1999, p.15).

Dessa forma, como vem sendo discutido por alguns autores como Alonso (1999), Schön (2000), Mizukami (2006) e Campos (2006), ocorre a ausência de articulação entre teoria e prática, favorecendo o dizer de futuros professores que na prática a teoria é outra ou que seu curso de formação inicial foi muito teórico.

A partir de 1946, a formação de professores para o ensino primário passou a ser organizada pela Lei Orgânica do Ensino Normal, conforme Decreto-Lei nº 8.530/46, pois até então, essa formação era regida por Leis Orgânicas do Ensino segundo legislações estaduais próprias.

O mesmo Decreto estabelecia que

todos os estabelecimentos de Ensino Normal deveriam manter escolas primárias anexas para atender à atividade prática dos alunos da Escola Normal, através de observação, participação e docência junto ao trabalho do professor. (DAIBEM, 1997, p. 52)

Segundo Tanuri (2000), a “Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados” (TANURI, 2000, p. 75)

Entretanto, a Constituição de 1946, promulgada meses após a aprovação da Lei Orgânica, atribuiu aos estados a competência para “organizar os seus respectivos

sistemas de ensino.” Diante disso, a maioria dos estados utilizou a Lei Orgânica como referência para reorganizar as escolas Normais, o que contribuiu para consolidar um padrão de formação em todo o país.

Nessa conjuntura, pode-se dizer que o processo de industrialização e as mudanças ocorridas nos setores da política e da economia favoreceram a expansão da escolaridade e o ingresso da mulher no mercado de trabalho, que encontrava no exercício da profissão docente uma possibilidade de adequação com a rotina da vida doméstica.

A emergente expansão industrial favoreceu um ensino com metodologia que se propunha ao desenvolvimento de habilidades para atender à necessidade de uma mão-de-obra qualificada.

A preocupação com a metodologia do ensino – herdada do ideário escolanovista – continuava a se fazer presente. Na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de ‘modernização’ do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores. (TANURI, 2000, p. 78)

Nos cursos de formação de professores, a metodologia tecnicista enfatizava a utilização de diversos recursos como meio para a aprendizagem do aluno, dentre eles, os audiovisuais, a instrução programada, os módulos instrucionais e a predominância de manuais instrumentais com etapas precisas para serem seguidas. Esses manuais, geralmente elaborados por especialistas, selecionavam e organizavam o que deveria ser executado pelo professor.

A predominância da tendência tecnicista no país foi evidenciada durante o regime militar, que difundia as bases necessárias para estimular o progresso e a modernização.

Dessa forma, “a base teórica dos pioneiros da Escola Nova”, com sua “ênfase às necessidades individuais, (...) intenções emancipatórias das orientações críticas” não

estavam em harmonia com “a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais” (MOREIRA, 2006, p. 87).

Segundo Monteiro (2002), numa abordagem “tecnicista”, em que o professor era concebido como um instrumento para reproduzir os conhecimentos produzidos por especialistas, ou seja, um profissional “desprovido de saber próprio” e “desqualificado,” estes foram considerados como sendo os responsáveis pelo fracasso dos alunos e das instituições escolares. Mas, no dizer da autora, as críticas, “embora tenham uma base de sustentação, (...) na maioria das vezes, eles são tão vítimas quanto seus alunos” (MONTEIRO, 2002, p. 135).

Para Libâneo (2004), o atual currículo por competências proposto para a formação de professores é compreendido como uma derivação da tendência tecnicista na medida “em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominadas pelos alunos no percurso da formação” (LIBÂNEO, 2004, p. 175)

A polêmica do Curso Normal oferecido no período noturno intensificou-se, pois os estudantes apresentavam dificuldades em realizar a Prática de Ensino nas escolas primárias que funcionavam no período diurno. A possível solução para a situação posta naquela época foi acrescentar um ano a mais de duração do curso. Assim, o curso diurno contaria com três anos de duração e o curso noturno com quatro anos.

A Prática de Ensino contava com a maior carga horária das disciplinas do currículo; no entanto, os estudantes do período noturno continuavam distantes das escolas primárias do período diurno, o que pareceu não solucionar a problemática.

Em 1959, a disciplina Prática de Ensino passou a ser vinculada à Metodologia do Ensino Primário que perpassava todas as séries do curso, sendo necessário o registro da média geral de Metodologia e Prática de Ensino Primário no verso do diploma.

Segundo Pimenta,

a prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo

(prática curricular). A prática profissional como componente da formação, sob a forma de um estágio profissional, não se colocava como necessária, uma vez que, de um lado não tínhamos propriamente uma profissão, e, de outro a destinação das alunas da Escola Normal não era necessariamente o exercício do magistério. (PIMENTA, 2002, p. 35)

Após uma longa tramitação (treze anos), foi aprovada a primeira LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei no. 4.024/61, num período de grandes debates entre os defensores da educação pública e os defensores da educação privada.

Esses debates favoreceram a realização de Campanhas e Convenções em Defesa da Escola Pública, aproximando grupos de diferentes posições filosóficas em favor de uma política educacional.

A LDBEN nº 4.024/61 pouco contribuiu para a formação do professor na Escola Normal, e as reformas estaduais, segundo Tanuri (2000), limitaram-se principalmente às alterações curriculares.

No entanto, foi nesse período que se deu a criação do CFE - Conselho Federal de Educação e dos CEE - Conselhos Estaduais de Educação, favorecendo a descentralização e a autonomia dos estados na organização dos seus sistemas de ensino.

Para Tanuri (2000), o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação (Parecer CFE 251/62) que tratava do currículo mínimo do Curso de Pedagogia “deixa entrever que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.”

Segundo Piconez (2005), “a Prática de Ensino tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de Licenciatura, sob a forma de Estágio Supervisionado com a resolução 9, anexa ao parecer CFE 672/69” (PICONEZ, 2005, p.18).

Nesse mesmo período, evidenciou-se a preocupação com a importação de modelos estrangeiros para as escolas brasileiras e o atendimento escolar destinado apenas a um número reduzido de estudantes provenientes das elites da sociedade.

Com o golpe militar de 64 e as mudanças ocorridas nos diversos setores da sociedade, a tendência tecnicista, sob grande influência americana, predominava no ensino e nos cursos de formação de professores.

Nos cursos de formação de professores, os professores formadores passaram a ser “treinados” nas universidades americanas por meio da concessão de bolsas de estudos e, segundo Moreira (2006), foram “convocados para lecionar a disciplina” de currículos e programas, contribuindo para que houvesse a “transferência” dessas teorias para o país (MOREIRA, 2006, p. 44).

A transferência da tendência tecnicista, segundo Moreira (2006), não ocorreu de forma imediata, mas foi incorporada ao pensamento curricular brasileiro de modo gradual; o autor ressalta ainda que nas faculdades de educação, diversas tendências foram combinadas conforme os interesses e a missão de cada instituição.

As aspirações de democratização do Ensino Superior, propostas no plano das Reformas de Base do governo de João Goulart e aguardadas por algumas camadas da população, dentre elas o movimento estudantil, foram aprovadas no sentido oposto ao que se esperava.

Com a Lei nº 5.540/68, que tratava da Reforma Universitária, oficializou-se a departamentalização nos cursos, apresentando como algumas das conseqüências: a fragmentação do trabalho; o vestibular classificatório, que contribuiu, dentre outros fatores, para a exclusão dos candidatos às vagas por não alcançarem a média desejada; o incentivo à abertura de instituições de ensino superior sem garantias de uma qualidade no ensino; e a continuidade da estrutura curricular baseada no modelo “3+1”, que se apoiava em um modelo educacional tecnicista.

Com a reestruturação do ensino superior, ocorreu a criação da Faculdade de Educação, a qual passou a ser responsável pela formação do pedagogo e pela oferta das disciplinas pedagógicas para as demais licenciaturas, que passaram a se organizar nos institutos específicos pela área do saber (BRZEZINSKI, 1999, p. 90).

Assim, a Faculdade de Educação, baseando-se no modelo americano que propunha a pesquisa e a solução de problemas por meio do método científico, passou a ser responsável pelo “treinamento” de professores e especialistas.

O curso de Pedagogia, que formava o pedagogo técnico especialista para atuar como profissional da educação, em decorrência da Lei nº 5.540/68, teve o currículo fragmentado com a introdução de habilitações, como Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

Essa fragmentação também atingiu os demais níveis de ensino.

A LDBEN nº 5.692/71 reorganizou o sistema de ensino em 1º e 2º graus e criou o ensino profissionalizante e suas habilitações.

O estudante, ao ingressar no então 2º grau, poderia optar pela continuidade de seus estudos em curso regular ou por cursos profissionalizantes que eram oferecidos na ocasião, como por exemplo, técnico em secretariado, técnico em eletrônica e a HEM - Habilitação Específica para o Magistério.

Desse modo, a formação de professores para atuarem no 1º grau, ou seja, nas séries iniciais do ensino primário (1ª a 4ª série), passou a ocorrer no 2º grau na HEM - Habilitação Específica para o Magistério, dentre os demais cursos profissionalizantes, havendo ainda a possibilidade de exercício do magistério em escolas maternas, jardins-de-infância e pré-escolas, após mais um ano de aprofundamento de estudos.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores

para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p. 80)

A fragmentação dos cursos de formação de professores refletia a visão tecnicista da época.

A forte crise econômica e os primeiros passos para uma abertura política no Brasil marcaram a década de 80. No âmbito da educação, não raro, procurou-se um distanciamento dos modelos de educação relacionados ao governo militar. Foi um período de muitas mobilizações e propostas na busca de uma articulação entre os aspectos políticos e pedagógicos da educação.

Nesse período, intensificaram-se os debates em torno da formação de professores e diversos documentos foram publicados provenientes de encontros, seminários e congressos.

Vale destacar o encontro nacional ocorrido em Belo Horizonte, que resultou em documento final expressando algumas posições sobre a formação de professores e, em especial, evidenciando o estágio, que foi compreendido como “uma das facetas (...) da relação teoria-prática”; os estágios então seriam

programados pelas IES, de preferência em escolas públicas, de forma a garantir: a participação discente na elaboração do plano de estágio, a inclusão da carga horária respectiva na duração total do curso, o acompanhamento e supervisão permanente e o comprometimento mútuo entre as IES e as instituições onde se efetua o estágio. (CANDAU, 1987, p.30)

Alguns aspectos que foram explicitados no documento parecem estar presentes atualmente nos documentos que regem o Programa Bolsa Formação, como a aproximação com a escola pública, a participação no plano de estágio, o acompanhamento e supervisão do professor da IES e o comprometimento entre as instâncias formadoras.

Temas dessa natureza poderiam contribuir para investigar em que medida ocorreram avanços e quais resultados puderam ser obtidos que colaboram com a formação inicial de professores, trazendo, possivelmente, uma nova forma de se repensar o estágio; o termo 'possivelmente' foi colocado pois havia uma dependência em relação à cultura da escola.

Decorrente dos debates da época, as Instituições de Ensino Superior que ofereciam o curso de Pedagogia passaram a proporcionar em seus currículos as habilitações para a docência na Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, além daquelas que formavam o especialista da educação.

A formação de professores realizada na Habilitação para o Magistério foi alvo de críticas que apontavam o distanciamento entre a formação e a realidade escolar, a dicotomia entre teoria e prática e a realização dos estágios que, apesar dos dispositivos legais orientarem para a integração entre as modalidades de observação, participação e regência, poderiam ser cumpridos apenas formalmente.

Diante do quadro que se apresentava em âmbito nacional para a formação de professores no 2º grau, o MEC - Ministério da Educação implantou a partir de 1983 o Projeto CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, inicialmente com seis Secretarias Estaduais do país - Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Sul.

Segundo Cavalcante (1994), o Projeto CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério procurou recuperar a melhoria da qualidade do ensino.

Dessa forma, a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental poderia ocorrer em nível médio na HEM – Habilitação Específica para o Magistério e no CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, e em nível superior nos cursos de Pedagogia.

Para atender à demanda dos demais estados, o MEC, a SEPS - Secretaria de Primeiro e Segundo Graus e a COES - Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau elaboraram, no mesmo período, o Projeto Ajudando a Vencer, com o objetivo de reduzir os índices de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º grau e buscar a melhoria da

formação de professores para as classes de alfabetização por meio dos cursos de Habilitação para o Magistério.

Dentre as alternativas propostas por esse Projeto, estava “a prática de monitoria em classes de alfabetização” e a oportunidade de o estudante “conviver, desde o início da sua formação, com a realidade educacional” (CAVALCANTE, 1994, p. 69).

Com a mudança na gestão nos níveis federal e estadual, o Projeto Ajudando a Vencer não durou mais que dois anos, o que também dificultou a coleta de dados sobre o assunto; no entanto, pode-se notar certa semelhança entre suas propostas e o Programa Bolsa Formação ao considerar que o processo de alfabetização tem papel decisivo no primeiro ano de escolaridade do aluno e possibilitar a ampliação dos espaços de formação do futuro professor para as escolas públicas estaduais.

Em 1987, ocorreu a expansão do Projeto CEFAM para outros estados, sendo eles: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe.

Cabe apresentar algumas características desses Centros que buscavam alternativas para uma nova formação inicial de professores, que garantissem a qualidade e contribuíssem com a melhoria do ensino nas séries iniciais do então primeiro grau.

Os Centros, de acordo com a Resolução SE nº 14/88, seriam alocados em escolas estaduais que atendessem alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com a finalidade de aproximar os estudantes da realidade educacional em que atuavam, configurando uma escola de aplicação para os futuros professores; porém, no artigo 7º, previa-se a instalação em local diverso da unidade escolar.

Esse fato pode ter favorecido algumas ações que caminharam na direção da realização dos estágios de modo diferenciado, como a

implementação de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática (...); implantação de trabalhos de vivência escolar (participação ativa dos trabalhos na escola) em escolas de 1º grau e

pré-escolar, para os alunos do magistério, a partir do ingresso no curso, como parte integrante do estágio. (CAVALCANTE, 1994, p. 95)

Outra característica dos Centros era a integralidade do curso, de modo que o estudante cumpria o currículo do curso em um período, e no outro, desenvolvia “atividades de enriquecimento e estágio supervisionado.”

A integralidade era garantida por meio de uma bolsa de estudos destinada aos alunos do CEFAM pelo governo federal, como previa o Projeto Bolsa Trabalho para o Magistério. Porém, após a substituição de ministros no governo federal, os recursos foram extintos, o que levou algumas secretarias da educação a utilizarem recursos próprios para darem continuidade à bolsa de estudos aos estudantes.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos estudantes dos Centros incluíam-se “seminários, debates, desenvolvimento de pesquisa e experiência pedagógica” (CAVALCANTE, 1994, p. 94), e ainda destacavam-se:

diagnóstico da realidade da escola onde atuará (...); elaboração de um projeto de monitoria, de acordo com as necessidades detectadas; exercício de monitoria em pré-escolar; classes de alfabetização, classes de 1^a a 4^a série do ensino fundamental, classes especiais (para portadores de necessidades especiais) e classes de jovens e adultos das séries iniciais do ensino fundamental; elaboração de material didático de apoio aos trabalhos pedagógicos; participação na elaboração de planos de aula, em reuniões pedagógicas de estudos e capacitação; tomar parte do planejamento, avaliação, reunião de pais e mestres e recreios dirigidos; exercício de regência de classe com o apoio do professor regente; registro e sistematização de experiências e observações. (CAVALCANTE, 1994, p. 83-84)

Dessas atividades, como mencionado, verifica-se que há certa semelhança com as atribuições dos estudantes que atuam como alunos pesquisadores no âmbito do Programa Bolsa Formação, como será explicitado oportunamente.

O Projeto CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, desde sua implantação em 1983, apresentou algumas dificuldades decorrentes dos aspectos financeiros e político-administrativos: atrasos de recursos inviabilizando a continuidade de estudos e pesquisas; ausência de atualização do acervo da biblioteca; insuficiência de materiais pedagógicos e ampliação de espaço físico. O aspecto político-administrativo era caracterizado pela alternância na gestão federal e estadual com reflexos na unidade escolar, ocasionando, por exemplo, atrasos nas decisões em relação à continuidade da equipe docente; somava-se ainda a burocratização e a ausência de professores para a orientação de trabalhos de pesquisa.

Do exposto, depreende-se que a implantação do CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério se inseriu no contexto de políticas públicas que caminharam na direção de contribuir para a melhoria da formação de professores, o que não significa que os resultados foram necessariamente os esperados.

Apesar das dificuldades do CEFAM, pode-se considerar que algumas ações dos Centros trouxeram como resultados alguns avanços à formação de professores no sentido de favorecer a formação de grupos de estudos e pesquisas, contribuindo com: uma fundamentação teórica consistente para os professores formadores que atuavam em nível médio; a integração entre disciplinas; a oportunidade de uma bolsa de estudo que garantisse a integralidade do curso aos futuros professores; a possibilidade de aproximar o estudante da realidade educacional; a realização de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; realização de seminários e ciclos de estudos sobre processos de alfabetização e metodologias das áreas do currículo integrando professores regentes e estudantes do CEFAM; participação no planejamento, execução e acompanhamento de atividades voltadas às escolas da comunidade.

A proposta do CEFAM contribuiu trazendo elementos importantes para se refletir sobre a formação de professores e, especialmente nesta tese, sobre a realização dos estágios curriculares.

A seguir, identificam-se as concepções de prática e como ela vem sendo valorizada na legislação e nas publicações de autores que tratam da temática.

2.2 O destaque da prática na formação inicial de professores: o que indica

a legislação

A partir de 1996, com a publicação da atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, tanto a HEM - Habilitação Específica para o Magistério quanto o CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério passaram por um processo gradativo de extinção.

A publicação da Lei nº 9.394/96 representou, segundo Freitas (1999), “o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas e implementadas pelo MEC (...)” (FREITAS, 1999, p. 19). Em relação à formação de professores, a legislação definiu o Curso Normal Superior para a formação de professores que atuariam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o curso de Pedagogia para a formação dos especialistas.

Os debates sobre a formação de professores, após a promulgação da LDB, cresceram na comunidade acadêmica com uma consciência de que a formação do profissional docente deveria ocorrer exclusivamente em nível superior, sendo que posteriormente, a legislação permitiu às instituições que mantinham o Curso Normal Superior a transformação em Curso de Pedagogia a partir da apresentação de um novo projeto pedagógico.

Nos documentos¹⁶ que antecederam a Resolução nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, verificam-se alguns indícios para a tendência da valorização da prática em cursos de formação de professores.

O Parecer CNE/CP nº 115/99 faz referência à prática como objetivo central para a formação de professores, e convém ressaltar que, embora o Parecer CNE/CP nº 115/99 tratasse das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, a

¹⁶ Parecer CNE/CP nº 115/99; Parecer CNE/CP nº 009/2001; Parecer CNE/CP nº 27/2001; Resolução CP nº 1/99; Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002; Parecer CNE/CP nº 5/2005; Parecer CNE/CP nº 3/2006 e a Resolução CNE/CP nº 1/2006.

prática considerada como elemento central é característica presente nesse documento e nos demais dispositivos legais que nortearam a formação de professores até a promulgação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Assim, tomam-se alguns pontos relevantes do documento que aponta para a “renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério”, conforme dois problemas identificados pelo legislador, que são: a necessidade de elevar a qualificação dos profissionais que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e a dissociação entre teoria e prática.

A dissociação entre teoria e prática é apresentada em duas vertentes. A primeira coloca as “teorias e métodos educacionais” de um lado e a “prática concreta” de outro; a segunda, a “separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos...” (BRASIL, 1999)

No processo de formação de professores, a prática de ensino será o elemento articulador que tem o objetivo de integrar teoria e prática. E é a “prática de ensino desenvolvida na escola (...) que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos”, e continua o documento ao se referir à supervisão da prática: “sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias...”

Na sequência, o documento explicita:

nesse processo de aprender fazendo o aluno docente tanto aprimora e reelabora seus conhecimentos sobre os conteúdos curriculares pelos quais é responsável e aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica... (BRASIL, 1999)

O documento alerta para dois pontos: o primeiro, ao se referir a uma prática que, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará a reflexão crítica do aluno.

Nesse aspecto, parece um duplo equívoco: a reflexão crítica advinda da prática necessita de sustentação teórica para alterar ou confirmar a prática que se realiza; no entanto, o documento não faz referência à teoria que orienta as práticas e as reflexões sobre a prática. O outro equívoco é a concepção subjacente a essa afirmativa, ao considerar que a reflexão crítica será estimulada pela supervisão da instituição formadora, e não construída pelo próprio estudante mediante os aportes teóricos que podem subsidiar a prática.

O segundo ponto que se observa é a ênfase no processo de “aprender fazendo”, e com o mesmo argumento questiona-se se a prática por si só transformaria a prática, e qual seria, então, o papel da teoria. Entende-se que as propostas que privilegiam a prática em detrimento da teoria favorecem a dissociação entre teoria e prática na formação de professores, pois ambas, paradoxalmente, são indissociáveis.

O Parecer de CNE/CP nº 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresenta uma concepção de prática como componente curricular, o que implica

vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001)

A atividade de reflexão do futuro professor sobre a prática realizada nas atividades de estágios ou em situações que envolvem a ação docente, como por exemplo, acompanhar uma reunião de pais, participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, períodos de replanejamento, entre outras, não trará por si só a sustentação para o desenvolvimento dos saberes necessários à profissão docente; será necessário que o futuro professor se aproprie de teorias que possam confrontar com a prática para fundamentá-la ou para modificá-la. E ainda destaca que o

acompanhamento e avaliação das práticas deveriam envolver todos os professores formadores, e não apenas o “supervisor de estágio¹⁷.”

O mesmo Parecer, ao dispor sobre a organização da matriz curricular, identifica as dimensões necessárias para a formação de professores, traduzidas em eixos articuladores. Dentre elas, destaca-se a necessidade de articulação entre teoria e prática de modo que a prática não fique restrita ao estágio, o que poderia favorecer a concepção de que o estágio é destinado ao momento da parte prática do curso e na sala de aula se discute a teoria.

As políticas educacionais especialmente dos estágios serão tratadas em tópico específico.

Segundo o documento, “o princípio metodológico geral é que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize”; nesse sentido, entende-se que o texto identifica que uma ação, um fazer gera, conseqüentemente, uma reflexão, sem necessariamente uma teoria que fundamente a ação (BRASIL, 2001a).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, indica que a prática como componente curricular terá a marca das IES de acordo com os projetos pedagógicos de cada instituição e deverá ocorrer desde o início do curso.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, além de reafirmar que a prática deve estar presente desde o início do curso, expressa no artigo 12º que ela não pode ficar restrita ao estágio ou às disciplinas pedagógicas, mas “permeiar toda a formação do professor”, considerando que todas as disciplinas possuem sua dimensão prática.

Porém, cabe ressaltar que no artigo 13º, o documento explicita que

¹⁷ Nas IES, o supervisor de estágio é o professor responsável por acompanhar as atividades desenvolvidas pelos alunos estagiários nas escolas de Educação Básica. Geralmente, os estagiários realizam suas atividades nas modalidades de observação, participação e regência, ou ainda por meio de um Plano de Estágio de acordo com cada IES. Esse professor é também responsável pela avaliação dos relatórios apresentados e demais documentos que comprovem o comparecimento e a carga horária dos estudantes nas escolas.

a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. (BRASIL, 2002a)

Ao se enfatizar que a prática envolverá a resolução de situações-problema, pode-se correr o risco de formar o professor na perspectiva de um técnico que se distancia da concepção de formação de professor que se defende nesta tese, ou seja, uma formação que envolve saber e fazer em situações únicas e singulares que não podem ser totalmente previstas e as respostas a elas não se encontram em manuais.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005, com a finalidade de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, prevê que a educação do licenciado em Pedagogia “deve propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos (...)” (BRASIL, 2005).

E em especial, o estágio deve favorecer por meio da relação entre o estagiário, o professor mais experiente e o professor da IES uma reflexão contextualizada e um estudo da realidade educacional.

E ainda, no mesmo Parecer, pode-se verificar a amplitude das possibilidades para se propor uma estrutura curricular diferenciada, pois, segundo o documento, os núcleos compreendem

além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitora, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem sua formação. (BRASIL, 2005)

Os debates sobre o lócus da formação do professor se alongam até a publicação da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, licenciatura, que

determina que tanto a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nível de análise neste estudo, quanto a formação do gestor deverão ocorrer no curso de graduação em Pedagogia. Como indica o parágrafo único do artigo 4º,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a)

E reafirmando as indicações dos Pareceres anteriormente citados, a Resolução nº 1/2006 dispõe no artigo 2º do parágrafo 2º que

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica propiciará:

I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2006a)

No artigo 3º, o documento informa que estarão fundamentados nos princípios de “interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”.

E ainda, o Parágrafo Único do mesmo artigo expressa que será central que o pedagogo tenha

conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos

e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006a)

Verifica-se no documento a referência à dimensão reflexiva proposta para o curso de Pedagogia, assim como o conhecimento da realidade educacional, a participação em processos educativos e investigativos da área, o que traz fundamentação legal para se pensar em propostas em torno das atividades relativas à ressignificação dos estágios na formação inicial do professor.

A estrutura do curso de Pedagogia, conforme a Resolução, consistirá de três núcleos, sendo eles: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores.

Ao se tratar do núcleo de estudos básicos no artigo 6º, verifica-se a indicação de participação efetiva do estudante em ambientes profissionais, como segue:

atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. (BRASIL, 2006a)

A estrutura curricular do curso de Pedagogia, tendo a docência como base tanto para a formação do professor quanto para a do gestor, representa uma visão globalizadora e fortalece a identidade do profissional da educação que seria, antes de tudo, docente.

Apesar de as Diretrizes para os cursos de Pedagogia preverem que a atuação do pedagogo poderá ocorrer em espaços escolares e não escolares, no presente estudo, considera-se somente o espaço escolar.

E diante dessa possibilidade, identifica-se como pressuposto a ressignificação dos estágios a partir da valorização das ações desenvolvidas pelo futuro professor enquanto um profissional em formação, nos contextos em que poderá realizar a prática docente consciente e autônoma.

No artigo 8º, ao se referir aos termos do projeto pedagógico institucional, e especificamente em relação ao estágio curricular que prevê sua realização “ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares (...)”, evidencia-se uma preocupação em relação à reflexão a partir do desenvolvimento de atividades práticas.

Depreende-se da leitura da legislação que a prática ocupa lugar de destaque no curso de formação de professores e que a característica da flexibilidade, presente nos dispositivos legais, vem reafirmar, como anunciado anteriormente, a possibilidade de as IES elaborarem projetos inovadores que possam caminhar no sentido de aproximar os estagiários do cotidiano escolar e de articular teoria e prática na construção de saberes docentes necessários à profissão.

Dentre as publicações para a formação de professores, verificam-se autores como: Nóvoa (1995), que discute a construção da identidade e o processo de profissionalização docente; Alarcão (2003) e Schön (2003), que abordam uma concepção de professor reflexivo e consideram a prática como o foco da formação a partir do processo de “reflexão-na-ação”; Mizukami (2006), ao apontar “a prática docente como eixo norteador (...) do processo reflexivo”; e a construção de saberes docentes necessários à formação do professor, como indica Tardif (2005), que influenciaram debates e políticas de formação de professores.

Numa proposta de contribuir para a resignificação dos estágios a partir da aproximação do estudante com a realidade escolar por um período contínuo, esses autores trazem sustentação teórica para esta tese, que se apresenta a seguir.

2.3 Formação inicial de professores e prática docente

Na busca de respostas ao problema já anunciado, encontrou-se nos autores que têm influenciado os debates sobre a formação de professores nas últimas décadas a sustentação para se pensar na importância que as situações de prática docente podem trazer aos futuros professores desde a formação inicial; e o quanto é urgente e

necessário intensificar as pesquisas que possam auxiliar os professores formadores a compreenderem e proporem ações que possam favorecer a revisão de conceitos e concepções dos estudantes, a ampliação dos espaços de formação, a integração entre teoria e prática, a aproximação entre a IES e o contexto da escola de Educação Básica, a construção da autonomia pelo futuro professor, a reflexão sobre a própria prática como um dos elementos para a construção do conhecimento, a troca de informações com os pares, entre outros aspectos que envolvem a formação docente.

Na direção que caminha o debate sobre a formação de professores, tem-se a prática docente como elemento significativo que poderia contribuir para a construção de saberes docentes e articular teoria e prática nos cursos de Pedagogia.

Os estudos de Nóvoa (1995) propõem o desenvolvimento das dimensões pessoais, profissionais e organizacionais na formação de professores.

Numa dimensão pessoal, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas da autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nesse contexto, o professor é visto como pessoa que constrói sua história de vida e sua autonomia profissional. O saber por ele construído, mesmo anteriormente à formação acadêmica, assim como os saberes advindos de sua experiência passam a ser reconhecidos.

Segundo Nóvoa,

o triplo movimento sugerido por Schön – conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Assim sendo, considera-se que o futuro professor, ao refletir criticamente sobre sua prática pedagógica em situações reais de docência, possa rever suas hipóteses e

crenças acerca da realidade em que se desenvolve a profissão docente, contribuindo para que essa prática, ou seja, esse exercício reflexivo e crítico, esteja presente no decorrer de sua profissão. Nesse caso, tem-se como pressuposto a necessidade de oferecer oportunidades de vivenciar situações reais de prática docente desde a formação inicial, para que o futuro professor possa exercitá-la.

Mizukami (2006) afirma que ao organizar um curso de formação de professores na perspectiva da reflexão sobre a prática, é essencial que os formadores auxiliem os futuros professores a “repensar suas teorias pessoais, as quais orientam seus processos de decisão a respeito do ensinar e do aprender” (MIZUKAMI, 2006b, p. 124).

Além disso, implica

(...) oferecer acesso e oportunidades de trabalhar com conteúdos de diferentes naturezas, próprios da base de conhecimentos para o ensino, assim como espaços de troca e de experimentação para superação de diferentes tipos de pré-concepções e para reconstrução fundamentada de uma base pessoal para o ensino. (MIZUKAMI, 2006b, p. 124)

Os estudantes, ao ingressarem nos cursos de formação de professores, trazem suas próprias concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Durante o período de escolarização em que participam desse processo, constroem imagens sobre a docência, e dessa forma, a identidade docente vai se constituindo a partir das percepções que o futuro professor elabora durante sua história de vida, em diferentes contextos.

O desenvolvimento profissional dos professores, apontado por Nóvoa (1995) na perspectiva de “aquisição de conhecimentos e técnicas”, favorece o isolamento e a imagem do professor como transmissor de saberes. O autor propõe então “práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas”, pois contribuem para a “emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.”

O desenvolvimento organizacional proposto por Nóvoa, outra dimensão da formação docente, “consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas”. Posto como um desafio a ser superado, o autor, ao se referir à formação contínua do professor, propõe que haja uma nova cultura de formação de professores com a troca e a partilha de experiências entre as escolas e as instituições de ensino superior.

Segundo Brito,

as significativas mudanças culturais não se viabilizam sem mudanças nas relações de poder. Torna-se imprescindível que os vetores estruturais da organização, suas práticas sejam transformados, mantendo-se uma gestão coerente, que garanta ao professorado vez e voz, criando-se um clima favorável à continuidade de sua formação, de forma a permitir-lhe renovar a cultura da escola. (BRITO, 1999, p. 139)

Nesse sentido, é importante se considerar uma relação recíproca, dialógica entre as escolas de Educação Básica, que acolhem os estudantes para a realização dos estágios, e as IES, pois a escola também se torna, nesse momento, o *lócus* de formação do futuro professor. Ao se desconsiderar a relação proposta por Brito (1999), pode-se correr o risco de se promover uma prática que, segundo Freire (2002), é denominada “domesticação”, ou querer “salvar” alguém da ignorância com o saber acadêmico.

Imbernón (2004) propõe uma renovação da instituição educativa e a redefinição da profissão docente.

A instituição educativa, para Imbernón (2004), tem papel fundamental na formação do professor, pois possibilita que essa formação se desenvolva a partir de situações problemáticas, em determinados contextos reais. Por isso, o currículo/ensino para a formação de professores “deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas” (IMBERNÓN, 2004, p. 17).

Nesse estudo, a instituição educativa é compreendida como o espaço democrático em que ocorrem os processos de ensino com práticas intencionais que asseguram aos estudantes os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes necessárias para a convivência na sociedade. Assim, a instituição educativa se amplia para além da sala de aula da Instituição de Ensino Superior, envolvendo o contexto escolar e tomando o local de exercício da profissão docente como um espaço de formação que poderia ser favorecedor da construção de saberes docentes.

Cabe ressaltar que as situações problemáticas a que se refere Imbernón (2004) não são compreendidas nesta tese como o modelo de formação de professores fundamentado na racionalidade técnica que pressupõe os problemas que emergem em sala de aula como únicos e que seriam resolvidos por meio da aplicação de técnicas. Compreendem-se as situações problemáticas como um momento natural, porém complexo, que envolve o processo de ensino e aprendizagem, momento em que o futuro professor, em situações reais de prática docente, depara-se com o inesperado e necessita tomar decisões imediatas, o que poderia favorecer a reflexão sobre as possibilidades de atuação ainda que provisórias. Essas reflexões e decisões poderiam se constituir em um exercício de autonomia e de construção da identidade profissional.

A formação docente, para Imbernón (2004), deve colaborar para que o professor possa desenvolver competências para agir em situações de constantes mudanças e incertezas. E para tanto, o autor propõe a criação de “espaços de participação e reflexão”.

Em uma sociedade que se quer democrática, para Imbernón, é

fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2004, p. 18)

O conhecimento, para Imbernón (2004), ocorre por meio de um processo amplo e linear, sendo que as mudanças necessitam de interiorização, adaptação e experimentação de situações práticas reais que possibilitem a reflexão.

Imbernón (2004) considera a formação inicial como início da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, afirmando a necessidade de se desenvolver um currículo/ensino que permita aos estudantes perceberem a complexidade do fato educativo, o que pressupõe desenvolver algumas práticas nas escolas como um componente da formação reflexiva.

Segundo Imbernón (2004), “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”, tendo como eixo do currículo “o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2004, p. 39).

A formação do professor, nessa perspectiva, favorece a construção da autonomia profissional desde a formação inicial, pois ao considerá-lo como protagonista das mudanças e inovações que podem ocorrer nas escolas, desloca-o da posição de executor das propostas elaboradas por especialistas para uma posição de co-responsável pelos processos de “mudança individual e coletivamente” na melhoria da instituição educativa.

Segundo Imbernón (2004),

trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2004, p. 39)

Segundo Gómez (1995), a formação do professor está impregnada por um currículo que pressupõe uma organização linear e uma formação pautada na solução de problemas a partir da aplicação de regras e normas que conduzem o processo de

ensino. Ainda segundo esse autor, o que ocorre na prática são situações problemáticas e não problemas únicos, padronizados, que podem estar relacionados a uma determinada teoria para a aplicação de uma determinada técnica.

Para Gómez (1995), os problemas que emergem no contexto profissional do professor não poderão ser tratados “como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico,” embora, segundo o autor, ocorram situações em que a intervenção apropriada será aquela que se valerá de teorias e técnicas advindas da ciência básica e aplicada (GÓMEZ, 1995, p. 100)

Considerando que nem todas as situações postas à profissão docente possuem respostas programadas e únicas a serem aplicadas, o futuro professor, diante de situações incertas, agindo nas “zonas indeterminadas da prática”, poderá reforçar a concepção que alguns estudantes manifestam em cursos de formação de professores quando têm a possibilidade de participar de situações de prática docente durante os estágios. No dizer deles, parece existir um distanciamento entre as teorias que são desenvolvidas na IES e as situações vivenciadas e/ou percebidas no contexto da realidade escolar.

Nesse sentido, o conhecimento específico de uma área, que propõe regras e procedimentos únicos e que concebe o profissional docente como executor de tarefas, não traz por si só as respostas às incertezas, desafios, dilemas e mudanças que ocorrem constantemente na sociedade e que afetam a prática pedagógica do professor.

Há que se pensar em alternativas para a formação docente, de modo que o futuro professor possa perceber as articulações que são necessárias no exercício da profissão docente, ou seja, articulações entre os conhecimentos específicos e as situações de prática docente desde sua formação inicial.

Retomando-se um dos pressupostos básicos desta pesquisa, considera-se que nos cursos de formação de professores, poderia ocorrer uma aproximação do estudante com as situações de prática profissional por meio da resignificação dos estágios favorecendo a articulação entre teoria e prática.

A formação inicial é compreendida por Garcia (1995) como um dos níveis para o desenvolvimento profissional dos professores, o que “pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para as mudanças”, e nesse sentido, a formação de professores deve ser vista como um *continuum* em uma sociedade que não é estática e se altera constantemente.

Ao propor a estratégia da indagação-reflexão, tanto para a formação inicial de professores quanto para os professores que estão em serviço, o autor afirma a possibilidade de se ter facilitado a “tomada de consciência dos problemas da prática de ensino (...) e analisa as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula” (GARCIA, 1995, p. 55).

Para Garcia (1995), o período em que o professor inicia sua atividade como profissional é uma fase de tensões e aprendizagens intensivas; ele propõe que as instituições de formação realizem programas de iniciação à prática profissional em conjunto com outras instâncias educativas.

Tardiff (2005) também afirma que o início da carreira docente é um período crítico em que há a necessidade de realizar adequações e ajustes no âmbito pessoal, social e profissional (p. 82).

Garcia (1995), ao se referir a Tisher, considera que esses programas deveriam:

- desenvolver o conhecimento do professor relativamente à escola e ao sistema educativo;
- incrementar a consciência e compreensão do professor principiante relativamente à complexidade das situações de ensino e sugerir alternativas para enfrentá-las;
- proporcionar aos professores principiantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas;
- ajudar os professores principiantes a aplicarem o conhecimento que já possuem ou que já podem obter por si próprios (GARCIA, 1995, p. 66).

Considerando-se a proposta de Garcia (1999) para a realização de programas de iniciação à prática profissional com outras instâncias educativas num processo de co-responsabilidade pela formação do professor, assumindo conjuntamente o planejamento e o desenvolvimento dessas ações, acredita-se que tal proposta seria um avanço na direção de aproximar as IES das escolas de Educação Básica. E dessa forma, poderia se estabelecer uma proposta de cooperação entre instituições formadoras por meio da ressignificação dos estágios, possibilitando aos futuros professores uma aproximação com situações reais de práticas docentes e contribuindo também para a formação continuada dos professores em serviço.

Os programas desenvolvidos com a finalidade de auxiliar na transição do futuro professor para o profissional docente e de aproximá-lo do contexto escolar desde a formação inicial por meio de estágios com características diferenciadas, como se defende nesta tese, poderiam colaborar para que o professor, ao ingressar na profissão, já estivesse familiarizado com as funções docentes, amenizando um possível “choque de realidade.” Por choque de realidade entende-se o contraste entre o modo como o futuro professor imaginava a profissão docente e o que de fato ele começa a vivenciar no início de sua carreira na instituição escolar. Em alguns casos, o professor iniciante pode se deparar com situações, conflitos, tensões e responsabilidades que nem sempre são esperadas, proporcionando um descontentamento com a profissão.

Nesse sentido, considera-se importante a aproximação de estudantes dos cursos de Pedagogia com o contexto escolar por meio da realização de estágios que possivelmente contribuam favorecendo a construção de saberes da docência, minimizando possíveis choques de realidade.

As indicações apresentadas na Resolução nº 1/2006, que recomendam a participação e experiências em contextos profissionais, revelam uma concepção de formação de professores que parece se aproximar da proposta do “ensino prático reflexivo” defendido por Schön (SCHÖN, 1995; 2000).

Para Schön (2000), “o ato de conhecer está na ação (...) revelado pela execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa

sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (...) conhecer sugere a qualidade dinâmica” (SCHÖN, 2000, p. 31)

Com base na reflexão-na-ação, Schön (2000) afirma que “quando alguém aprende uma prática (...) aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.” A expressão conhecer-na-ação é utilizada pelo autor ao se referir aos conhecimentos revelados em ações inteligentes.

Nessa perspectiva, o autor defende três ideias centrais de um prático reflexivo; são elas: conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A expressão conhecer-na-ação é utilizada por Schön (2000) ao se referir aos conhecimentos revelados de forma tácita e espontânea em ações inteligentes, sendo definida como

um processo tácito¹⁸, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal. (SCHÖN, 2000, p. 33)

Ao se aprender algo, é possível reconhecer e realizar tarefas, decidindo-se sobre elas e adequando-as sem necessariamente ter que “pensar a respeito”. No entanto, se durante a atividade comum que se realiza emerge uma situação inesperada, uma “surpresa”, pode-se ter duas formas de reação por meio da reflexão.

Uma delas é refletir sobre a reação que se teve diante da situação inesperada, é pensar retrospectivamente; a outra é “parar e pensar” no meio da ação.

Outra ideia defendida por Schön é a reflexão-na-ação, caracterizada pela reflexão no meio da ação, sem interrompê-la, podendo-se intervir na situação inesperada, dando uma nova forma ao que se realiza.

¹⁸ “saber mais do que se pode dizer” (Hainer *apud* Schön, 2000); “conhecimento tácito” (Polanyi *apud* Schön, 2000).

O processo de reflexão-na-ação é descrito por Schön (2000) como uma sequência de “momentos”:

- Situação de ação – momento em que se buscam respostas espontâneas e de rotina;
- Repostas de rotina produzem uma situação inesperada, alheia ao conhecer-na-ação;
- A surpresa conduz à reflexão – operando de modo consciente, considera-se tanto a situação inesperada como o processo de conhecer-na-ação;
- Reflexão-na-ação – função crítica ao se questionar a estrutura e pressupostos do conhecer-na-ação;
- Reflexão gera experimento imediato – experimentam-se novas ações com a finalidade de explorar os fenômenos (SCHÖN, 2000, p. 33).

Segundo Schön (2000), a reflexão-na-ação

tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação (...) e podemos reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000, p. 33)

Refletir criticamente na e sobre a ação possibilitaria ao futuro professor, no momento em que estivesse inserido no contexto de práticas escolares e se deparasse com situações inesperadas, a oportunidade de rever suas ações e construir sua identidade docente, como por exemplo, no caso das alunas pesquisadoras, estudantes de cursos de Pedagogia, ao acompanharem a rotina de uma sala de aula de segundo ano do Ensino Fundamental.

Há uma distinção sutil entre os processos de reflexão-na-ação e de conhecer-na-ação; porém, o que difere o primeiro processo “de outras formas de reflexão é a

imediate significação para a ação (...) o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e mais pensamentos que afetam o que fazemos”, conforme explicita Schön (SCHÖN, 2000, P. 34).

E para Schön (1995), refletir “sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”, ou seja, por meio da descrição verbal ocorre uma reflexão sobre o processo de refletir na ação influenciando, posteriormente, novas ações (SCHÖN, 1995, P. 83).

Gómez (1995) esclarece a distinção de três conceitos apresentados por Schön sobre o pensamento prático reflexivo.

Para Gómez (1995), o conhecimento-na-ação se manifesta no saber-fazer, proveniente de “experiência e de reflexão passadas” que orientam o conhecimento técnico e a solução de problemas em situações de rotina.

O conhecimento-na-ação orienta um saber fazer que está implícito e que foi incorporado às atividades inteligentes que se realizam por meio de experiências repetitivas ou de ações rotineiras.

No processo de reflexão-na-ação, ocorre um “diálogo com a situação problemática”, que ocasiona o envolvimento das emoções para superar obstáculos e conflitos na busca de soluções.

O processo de reflexão-na-ação refere-se às reflexões que ocorrem à medida que se realizam as ações; é um pensar na ação que se executa. Esse processo geralmente está presente no cotidiano da prática pedagógica do professor, que, ao planejar uma situação de aprendizagem, é tomado por imprevistos que o conduzem a pensar sobre uma outra situação, uma outra proposta, ou a realizar adequações na medida em que a primeira situação planejada não poderá ser realizada.

As situações problemáticas e conflituosas que ocorrem no contexto escolar demandam respostas, por vezes imediatas, que poderiam ocasionar ao professor iniciante um sentimento de dúvidas e incertezas ao se deparar com elas, além de considerar, na visão deles, que a teoria se distancia da prática.

Porém, considera-se que a aproximação do futuro professor com o cotidiano escolar poderia amenizar sentimentos dessa natureza e possibilitar a construção de saberes da prática, oportunamente apresentados.

Dessa forma, entende-se que a concepção do ensino prático reflexivo pressupõe a necessidade de uma ação que não seja esvaziada da teoria, mas uma ação refletida, que encontre na teoria seu reconhecimento e articulação para subsidiar a prática.

Portanto, o futuro professor estaria refletindo sobre sua prática tendo como alicerce a teoria, pois, segundo Fávero (1992),

a teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é ponto de partida e, também, chegada. (FÁVERO, 1992, p. 65)

Nascimento (2006), ao propor reflexões sobre o conceito de prática na formação docente, afirma que “na educação, muitas vezes, prática é sinônimo de experiência”, elucidando em seu texto pontos divergentes e convergentes entre alguns autores que a discutem.

Para Nascimento (2006), reportando-se a Dewey e a autores da Teoria Crítica, como Adorno e Horkheimer, ambos compreendem o significado atribuído à experiência como uma atividade reflexiva. E para o autor, “a experiência envolve reflexão, no entanto, a reflexão não ocorre no vazio, envolve conteúdo” (NASCIMENTO, 2006, p. 73).

Nesta tese, a possibilidade de adquirir experiência foi uma das contribuições do Programa Bolsa Formação indicada pelos alunos pesquisadores, sujeitos investigados, que se verificará em capítulo posterior.

Zeichner (1995) defende em seu texto os níveis de mudança organizacional, curricular e estrutural relacionados à experiência do *practicum*, entendido como os “momentos estruturados da prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio)”

(ZEICHNER, 1995, p. 117); e corrobora com Imbernón (2004) ao propor “espaços de participação e reflexão” durante a formação inicial, não se limitando somente às ações pertinentes a uma sala de aula e a um professor, mas que o futuro professor possa ser colocado na escola (IMBERNÓN, 2004, p. 15).

Nesse sentido, Zeichner (1995) considera fundamental a possibilidade de uma “variedade de experiências com diferentes professores, de modo a que o impacto de um só professor não seja tão determinante” (ZEICHNER, 1995, p. 130).

A proposta do autor apresenta certa semelhança com algumas das atribuições do aluno pesquisador envolvido no Projeto Bolsa Formação, implantado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que é tomado nesta tese para se verificar até que ponto essa experiência, ao aproximar o futuro professor do cotidiano da escola pública, traz outras luzes para se rever o estágio nos cursos de Pedagogia.

Segundo os documentos normativos, cabe ao aluno-pesquisador, sob a supervisão de seu professor orientador da Instituição de Ensino Superior conveniada: “conhecer os documentos que regem a unidade escolar (...); informar-se sobre o perfil da comunidade (...); conhecer o Planejamento Anual do professor regente; participar das HTPCs - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo...”, não se limitando ao contexto da sala de aula, mas ampliando o olhar para a instituição educativa; estas são características que podem integrar uma proposta de estágio de uma IES.

A aprendizagem da prática, segundo Schön (2000), poderá ocorrer de diversas maneiras. A primeira, por conta própria, apresenta como vantagem a possibilidade de se ter liberdade para as ações e atividades que se realizam; no entanto, o aprendiz nessa condição dificilmente terá os conhecimentos acumulados por outros.

A segunda, como aprendiz de um profissional com mais experiência, ocorre a partir da exposição às condições reais do contexto profissional. Diante dessa possibilidade de aprendizagem, o autor afirma que nem sempre os locais de trabalho estão organizados para se desenvolverem atividades próprias de iniciantes devido às pressões, prazos e aos possíveis erros que possam ocorrer. E ainda há uma expectativa pelos profissionais experientes em relação a esse aprendiz.

A terceira aprendizagem da prática, apontada por Schön (2000), é a possibilidade de ocorrer uma atividade de ensino prático, ou seja, projetar uma aula prática em um ambiente organizado que se assemelhe ao contexto real, com a orientação de profissional experiente e com atividades que envolvam grupos de estudantes.

Diante das perspectivas de aprendizagem colocadas por Schön (2000), convêm algumas considerações. Inicialmente, é necessário esclarecer que o aprendiz a que se refere o autor é percebido neste estudo como o futuro professor em sua formação inicial em cursos de Pedagogia, ou o aluno-mestre, como sugerem alguns autores.

Assim, pode-se considerar que ao se colocar o futuro professor como aprendiz de um profissional mais experiente, poderá ocorrer uma relação de observação de um “modelo”, uma ação passiva, que pouco favorecerá a reflexão crítica das próprias práticas. Essa concepção pressupõe que existam respostas e regras a serem seguidas, um fazer esvaziado que desconsidera as diferentes demandas e realidades de cada instituição escolar.

A perspectiva de aprendizagem da prática a partir de um ambiente projetado é compreendida no presente estudo como uma simulação, e não um contexto da realidade educacional em que as ações acontecem. Nesse sentido, entende-se que ao se propor uma aprendizagem nessa perspectiva ao futuro professor, poder-se-ia adiar a possibilidade de aproximação do contexto escolar. Essa realidade está imbuída de conflitos, tensões, demandas, exigências e diferentes necessidades que foram percebidas por esta pesquisadora no exercício docente na Educação Básica e reafirmadas nos diálogos com os pares.

Autores como Gómez e Mizukami defendem um espaço para a prática e a propõem como eixo do currículo.

Gómez (1995) considera a prática docente como uma “atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico”; e em oposição ao modelo da racionalidade técnica, sustenta que o futuro professor, denominado por ele aluno-mestre, deve ter um espaço real para observar, analisar,

atuar e refletir, e para tanto, propõe a prática como eixo do currículo da formação do professor (GÓMEZ, 1995, p. 100).

Segundo Gómez,

a prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta actividade profissional: das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. (GÓMEZ, 1995, p.111) (Grifos da autora)

O diálogo com a situação real, que é compreendida e defendida nesta tese por meio da convivência contínua em uma instituição escolar para a realização dos estágios, significa considerar a escola campo de atuação como um espaço em que também se desenvolve o processo de formação inicial e se favorece a construção de saberes docentes necessários à profissão; significa ainda pertencer e participar de situações e eventos educativos, rever a relação entre IES e instituição escolar, distanciar o estágio burocrático, pontual, e aproximar os conhecimentos que advêm do ensino superior com a realidade da escola.

Mizukami (2006b), ao discutir a aprendizagem inicial da docência, considera

a prática docente como eixo norteador e acionador de um processo reflexivo que poderia ser uma estratégia para favorecer o processo de desenvolvimento profissional no qual a formação inicial é apenas um dos passos, mas o mais importante. (MIZUKAMI, 2006b, p. 123)

A contribuição dos estudos de Mizukami (2006) favorece algumas reflexões sobre os cursos de formação de professores no sentido de criar tempos e espaços para que a prática, compreendida como um processo reflexivo, ancorada em aportes teóricos, possibilite uma alternativa que possa contribuir com os futuros professores na construção de saberes docentes.

Segundo Mizukami (2006b), a prática

adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar da aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, que não pode ser ensinado diretamente, mas que pode ser aprendido. (MIZUKAMI, 2006b, p. 110)

Nessa perspectiva, acredita-se que ao possibilitar a participação do futuro professor em uma instituição escolar durante um período contínuo, com um professor experiente em uma determinada turma e com o professor orientador da IES como mediador de suas práticas, reflexões, estudos e pesquisas advindas de sua aproximação com o contexto escolar, poder-se-ia favorecer a compreensão de uma prática que não fosse esvaziada ou percebida como um fazer técnico, pois, segundo os resultados das pesquisas de Mizukami (2006b), “o domínio do conteúdo específico é essencial também quando se considera o paradigma da prática reflexiva” (MIZUKAMI, 2006b p.125).

Cabe ressaltar que a concepção de prática na formação inicial do professor, que se defende nesta tese, parte de alguns pressupostos.

Inicialmente, toma-se a prática como fonte de saberes docentes e articuladora dos polos teórico e prático. Para tanto, não basta o futuro professor se inserir no cotidiano escolar; é fundamental que solidifique algumas ações no processo de formação do professor. Essas ações poderiam favorecer:

- o incentivo ao processo de investigação no sentido de promover a aprendizagem de seus alunos, rever teorias, aperfeiçoar as ações e construir novos conhecimentos, desenvolvendo atitudes de questionamentos constantes a partir das situações de prática

docente, pois, segundo Freire (2007), a pesquisa “faz parte da natureza da prática docente” (FREIRE, 2007, p. 29).

- o processo de mediação pedagógica entre estudantes e professores formadores (professores da IES - Instituição de Ensino Superior e professor regente da escola campo de atuação do estágio) para que possam realizar as articulações necessárias às situações de prática.

Para Masetto (2000), “a mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos (...)” (MASETTO, 2000, p. 146).

- a compreensão de que a escola campo de estágio também se configura um espaço de formação, favorecedora da construção de saberes docentes e da articulação entre teoria e prática, reconhecendo os profissionais das IES e da escola de Educação Básica como formadores e co-responsáveis pela formação do futuro professor.

Ao se referir ao estágio como uma prática de formação presente em todos os cursos, Masetto (2003) considera a

necessidade de se resgatar a importância e a validade do estágio como ambiente essencialmente necessário para aprendizagem dos alunos (...) colocando-o num lugar de destaque no currículo (...) favorece a integração das disciplinas e da teoria com a prática; (MASETTO, 2003, p.128)

Esses pressupostos conduzem a algumas alterações nas relações entre as IES e as escolas campo de atuação do estagiário, expandindo-se além das relações burocráticas, como já indicava o Parecer CNE/CP nº 5/2005, o que favorece uma reflexão sobre o quanto os cursos de formação de professores necessitam avançar nessa direção.

E ainda, o estabelecimento de vínculos que aproximem essas instituições e profissionais com o objetivo de contribuir com a formação inicial do professor a partir da elaboração de projetos pedagógicos coletivos em que pese um processo colaborativo entre estudantes, professores formadores das IES e profissionais da escola campo de atuação do estágio, de modo que os envolvidos possam ser beneficiados pedagogicamente por meio da aproximação com o cotidiano escolar, das relações estabelecidas entre teoria e prática e da discussão conjunta de projetos e atividades desenvolvidas.

A concepção de prática, nesse sentido, poderia inclusive proporcionar ao futuro professor a possibilidade de se voltar para o atendimento à comunidade, nesse caso a instituição escolar, não no sentido de depositar ou transferir algo para alguém que desconhece, como adverte Freire (2007), mas de considerar os sujeitos que lá se encontram como sujeitos cognoscentes que, ao se depararem com uma situação concreta, real e objetiva, poderiam problematizá-la “para que captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela”, pois “no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido” (FREIRE, 2007).

Considera-se também neste estudo a prática pedagógica como um ato político em que se realizam escolhas, opções, que não são neutras e que, segundo Freire (2007), exigem “uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.” Essas escolhas e opções realizadas pelos professores e traduzidas em práticas docentes recaem em implicações no processo de ensinar e de aprender (FREIRE, 2007, p. 102).

Ao abraçar o conceito de que a prática pedagógica é por natureza política, há um comprometimento por parte do professor de tornar o próprio ensino um objeto de reflexão para seu próprio desenvolvimento profissional. (SANTOS, 2004, p. 323)

Assim, acredita-se que o futuro professor, ao vivenciar as situações de prática docente por meio de estágios, poderia, percebendo-se agente político, refletir criticamente sobre sua prática.

A prática docente crítica, então, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar, sobre o fazer, tornando-se necessário, na formação de professores, o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (SANTOS, 2004, p. 324)

A concepção de prática, nessa perspectiva, em cursos de formação de professores considera as dimensões do saber, do fazer e do ser como sujeito histórico. A dimensão do saber poderia ser percebida no sentido de se valorizarem os aspectos teóricos que sustentam a prática; a dimensão do fazer sustenta-se nas situações de prática docente articuladas às teorias e relacionando-as; a dimensão do ser contempla o agente político no exercício de suas funções como docente e cidadão que constrói sua identidade e os saberes docentes necessários à profissão, sublinhando-se a preocupação desta pesquisadora com a não sectarização da teoria e da prática.

As pesquisas e os debates sobre a formação de professores trazem vários elementos para análise; porém, neste estudo, o foco recai sobre a ênfase dada às práticas docentes, às ações pedagógicas desenvolvidas por estudantes, futuros professores, em instituições escolares, especialmente na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e nos saberes que podem advir da atuação desses estudantes em contextos escolares por meio de estágios com características diferenciadas; antes, porém, apresentam-se a seguir os saberes dos professores.

CAPÍTULO III - OS SABERES DOS PROFESSORES

Na direção de se investigar a participação de futuros professores em atividades nas escolas públicas estaduais, como prevê o Programa Bolsa Formação, tem-se como pressuposto que os saberes docentes podem ser construídos tendo o estágio como fonte e eixo articulador da formação inicial do professor. Dessa maneira, busca-se confirmar a hipótese de que o Programa poderia trazer elementos significativos para se pensar na resignificação dos estágios em cursos de Pedagogia.

Fiorentini (2007) afirma que em educação, os textos não fazem distinção entre os termos saber e conhecimento, mas os diferencia considerando que o

(...) “conhecimento” aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o “saber”, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação. (FIORENTINI, 2007, p. 312)

No entanto, para efeito de compreensão, e por ser o saber docente um dos eixos de análise deste estudo, não se fará diferenciação entre esses termos no decorrer do trabalho, tal como já se ressaltou.

3.1 A construção dos saberes docentes

Pimenta (1999) identifica os saberes da docência como: saberes advindos da experiência; saberes do conhecimento; saberes pedagógicos.

Por saberes da experiência a autora considera as experiências que os alunos tiveram em diferentes situações. Uma delas é a própria experiência como estudante, realizada no período de escolarização, a partir do contato com os diferentes

professores em todo o percurso de sua vida escolar. Outra se refere às representações construídas pelos futuros professores a respeito da profissão docente por meio das experiências acumuladas socialmente e pelas informações veiculadas pelas mídias.

São também considerados saberes da experiência aqueles que advêm das práticas que os professores realizam no cotidiano por meio da “reflexão sobre sua prática”, mediada por seus pares e pela teoria. Nesse sentido, a autora se refere à possibilidade de o aluno exercer a docência concomitantemente à sua formação inicial no ensino superior (PIMENTA, 1999, p. 20)

Para Pimenta (1999), os saberes advindos da experiência estão presentes na construção da identidade docente, compreendidos como aqueles que os professores constroem durante sua prática pedagógica. No entanto, terão relevância se houver, além de um processo de reflexão sobre a prática, a mediação de outros saberes, ou seja, uma sólida formação que envolva os aspectos teóricos e componentes específicos da docência, como por exemplo, a constituição do “ser” professor e as especificidades do trabalho docente, e os conteúdos e metodologias específicas.

Dessa forma, entende-se que a reflexão sobre os saberes advindos da prática possibilita uma prática fundamentada em teorias; e uma teoria que advém da prática a ela retorna ao se reelaborá-la com a intenção de aproximar o futuro professor de um referencial teórico/prático que o auxilie na construção de sua autonomia profissional.

O desafio apontado por Pimenta (1999), de auxiliar o estudante a se perceber como professor, é também percebido por esta pesquisadora no exercício docente em cursos de Pedagogia e Licenciaturas, o que suscitou algumas reflexões em relação às oportunidades que o estudante possui para se perceber professor a partir das condições que lhe são oferecidas (LAZZARIN, 2001).

Acredita-se que o estudante, ao vivenciar situações de prática docente próximas à realidade educacional, num contexto diferente a partir da ressignificação dos estágios, estaria em uma condição favorável para assumir seu papel como docente, pois contaria com a mediação de professores formadores, compreendidos como o professor formador da IES - Instituição de Ensino Superior e profissionais da escola campo de atuação.

Nóvoa (1995) também se refere ao saber da experiência ao afirmar que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Ao se considerar o saber da experiência, tem-se como pressuposto deste estudo que os saberes docentes poderiam ser construídos pelo professor em formação a partir da aproximação com o contexto escolar, o que contribuiria para se pensar na ressignificação dos estágios nos cursos de formação de professores.

Os conhecimentos advindos da experiência estão também explícitos no Parecer CNE/CP nº 9/2001 relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Dentre os conhecimentos que, segundo o Parecer, devem ser garantidos para a formação de professores da Educação Básica, destacam-se os conhecimentos construídos ‘na’ e ‘pela’ experiência. Esse conhecimento “não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento ‘sobre’ a prática. (...) Trata-se (...) de aprender a ‘ser’ professor” (BRASIL, 2001a).

O conhecimento advindo da experiência, previsto no Parecer, não exclui o conhecimento teórico da formação do professor, mas o pressupõe necessário ao exercício competente da docência na medida em que a teoria trará sustentação para a reflexão sobre sua prática, podendo compreendê-la, atribuir-lhe significado e redimensioná-la às diferentes situações que são postas ao confrontar os saberes em um contexto real a partir das concepções que possui sobre o processo de ensinar e aprender, da reflexão sobre sua própria prática ao questionar e reformular suas ações, assumindo a co-responsabilidade pela sua formação inicial.

Por saberes da docência Pimenta (1999) identifica o conhecimento específico, os saberes científicos, diferenciando-os da informação. Para Pimenta, “conhecer não se reduz a se informar (...) é preciso operar as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento”, e será papel da escola e do professor fazer a mediação entre a informação e os alunos “no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano” (PIMENTA, 1999, p. 22).

Um terceiro saber apontado por Pimenta (1999) se refere aos saberes pedagógicos, tão necessários à docência como os saberes da experiência e os conhecimentos específicos da área de estudo.

Esses saberes, que em diferentes épocas e contextos sociais tiveram certa predominância de um sobre os outros, favoreceram a fragmentação do conhecimento na formação docente; e na busca de sua superação, Pimenta afirma que se faz necessário ressignificar os saberes na formação de professores considerando “a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada,” como reafirmado neste estudo.

Segundo Monteiro (2002), a identidade docente seria construída na articulação entre os saberes da docência que, segundo a autora, “são aqueles que os professores dominam para exercer sua atividade profissional”, e os saberes da experiência, compreendidos não como uma imitação de modelos, mas

como um conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito identifica, seleciona, destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional e exclui aqueles não validados pela sua própria ação (MOREIRA, 2002, p. 138).

Contudo, entende-se que essa prática, para não ser esvaziada, precisa ser refletida, crítica e autônoma, encontrando nos aportes teóricos os fundamentos para a ação reflexiva (SCHÖN, 1995). Nesse sentido, o ensino e as mediações com os pares e com os professores, assim como a reflexão sobre as situações de prática docente,

podem favorecer a construção de saberes e de uma identidade profissional desde a formação inicial.

Fiorentini (2007), ao discutir os saberes docentes, aponta o que Barth considera como principal desafio para a formação de professores, ou seja, favorecer uma mudança conceptual no sentido de

conhecer as teorias implícitas da prática dos professores e, (...) mediar ou promover condições para que este profissional modifique suas concepções, posturas, crenças e ações na prática educativa. (FIORENTINI, 2007, p. 320)

Para a autora, o saber é estruturado, organizado por meio de associações e interconexões que a pessoa realiza segundo suas próprias ideias; o saber é evolutivo, provisório e está em constante transformação; é cultural, pois é realizado na interação coletiva com os outros; é contextualizado, pois ocorre por meio dos significados que lhe são atribuídos; e é afetivo, pois, ao atribuir significados, ele está envolto nas emoções.

Considera-se que o estudo de Barth, apresentado por Fiorentini (2007), pode auxiliar na compreensão sobre a construção dos saberes, pois, ao se confrontar com situações contextualizadas e reais, o futuro professor poderá rever paradigmas e concepções que orientam a prática docente.

Nas palavras de Mizukami (2006b), os futuros professores trazem para os cursos de formação inicial seus saberes “marcados por crenças, hipóteses, concepções e teorias pessoais relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, construídos a partir de uma trajetória de vida e de escolarização”; nesse sentido, a autora enfatiza a necessidade de “assumir a reflexão sobre a prática pedagógica como um dos eixos em cursos de formação inicial”, objetivando oferecer acesso e oportunidades aos estudantes para que possam “repensar suas teorias pessoais, as quais orientam seus processos de decisão a respeito do ensinar e do aprender” (MIZUKAMI, 2006b, p. 124).

Assim, entende-se que as ações realizadas pelos futuros professores por meio da ressignificação dos estágios poderiam, além de aproximá-los de situações reais que envolvem o contexto profissional, favorecer

a reflexão como meio de construção de saberes e identidade profissional, considerando, hipóteses e concepções (...); oferecer acesso e oportunidades de trabalhar com conteúdos de diferentes naturezas, próprios da base de conhecimentos para o ensino, assim como espaços de troca e de experimentação para superação de diferentes tipos de pré-concepções e para a reconstrução fundamentada de uma base pessoal para o ensino. (MIZUKAMI, 2006b, p. 124)

Tardif (2005), ao apresentar os oito ensaios que compõem sua obra e que representam suas pesquisas e reflexões acerca dos “saberes que alicerçam o trabalho e a formação de professores”, contribui para que se possa refletir sobre a formação do professor no sentido do que esta tese procura investigar (TARDIF, 2005, p. 10)

O autor atribui à noção de saber um sentido amplo, considerando “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.”

Tardif (2005) identifica e classifica os saberes dos professores relacionando-os aos seus locais de atuação e às fontes de aquisição desses saberes.

Para Tardif (2005), os saberes pessoais dos professores são adquiridos em um contexto que envolve a educação familiar e o ambiente em que vivem, sendo integrados ao trabalho docente por meio de sua própria história de vida.

Os saberes da formação escolar são provenientes da escola primária e secundária e de estudos que não se classificam em especializações. Esses saberes se integram ao trabalho docente pela formação e socialização pré-profissionais.

Os saberes relacionados à formação docente têm suas fontes em instituições de formação de professores, na realização dos estágios e cursos com essa finalidade

de formação; estão presentes no trabalho docente por meio da formação e socialização nessas instituições.

As “ferramentas” utilizadas pelos professores são responsáveis pelos saberes provenientes dos programas e livros didáticos utilizados na profissão e se integram ao trabalho docente.

Segundo Tardif (2005), os saberes da experiência na profissão encontram sua fonte na prática de sala de aula, no contexto escolar e nas experiências com os pares, e se relacionam ao trabalho docente no momento em que essa prática se efetiva enquanto atividade profissional.

Acredita-se que os saberes advindos da aproximação com o contexto escolar desde a formação inicial de professores poderiam contribuir para a construção dos saberes docentes, pois, segundo Tardif,

(...) a idéia de base é que esses ‘saberes’ (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2005, p. 71).

Procurando se distanciar do que denominou mentalismo e sociologismo, o autor procura estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber docente.

Para Tardif,

o mentalismo consiste em reduzir o saber (...) a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Em termos filosóficos, o mentalismo é uma forma de subjetividade, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, (...), a representações mentais cuja sede é a atividade do pensamento individual (...) (TARDIF, 2005, p. 12).

O autor assenta suas ideias numa concepção de saber social, e argumenta ao considerar que esse saber é partilhado pela própria estrutura do trabalho que ocorre nas instituições, um trabalho que ganha sentido em situações coletivas; é social pelo fato de o professor não ser o único a definir seu saber profissional, que é produzido socialmente; é social em face de os objetos serem “objetos sociais, isto é, práticas sociais” que se estabelecem e se manifestam nas relações com o outro a partir de uma intencionalidade; é social por considerar o contexto histórico e cultural de uma sociedade; é ainda social ao adaptar-se e modificar-se no decorrer da socialização profissional, ou seja, a profissão é construída por meio de um processo contínuo de saberes.

Ainda, segundo Tardif,

o sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, produção essa independente de contextos de trabalho dos professores e subordinada, (...) a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores à escola, tais como as ideologias pedagógicas, as lutas profissionais, a imposição e a inculcação da cultura dominante, a reprodução da ordem simbólica, etc (TARDIF, 2005, p. 14).

E afirma que “o saber real dos atores é sempre associado a outra coisa que não a si mesmo (...) e priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação” (TARDIF, 2005, p. 15).

Essa concepção poderia favorecer a ideia de que somente os “especialistas” possuem os conhecimentos necessários para serem aplicados pelos professores.

No presente estudo, considera-se o futuro professor como o catalisador do processo de aprendizagem que possui saberes a respeito da profissão docente antes mesmo de sua formação inicial. Esses saberes advêm das relações que se estabeleceram em suas histórias de vida, em diferentes contextos sociais, e que

colaboraram para a construção de suas concepções sobre as dimensões que envolvem a profissão docente.

Os saberes docentes são definidos por Tardif (2005) como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2005, p.38).

O autor se refere aos conhecimentos, ao “saber”, às competências, ao “saber-fazer” e às habilidades que os professores mobilizam na concretização de suas tarefas profissionais e que servem de sustentação para suas ações; ao “saber-ser” no ambiente escolar, materializados por meio “de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc, e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.”

Considerando-se que os saberes dos professores não podem ser dissociados das demais dimensões do ensino, tais como, a história de vida, a própria história na escola e na sociedade, relaciona-se esse saber a algo próprio do sujeito, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.”

Os saberes docentes são identificados por Tardif (2005) como os saberes da formação profissional que englobam: os saberes profissionais e saberes pedagógicos; os saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes profissionais, para Tardif,

são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos, manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2005, p. 61)

E entende-se que poderiam ser construídos desde a formação inicial do futuro professor a partir da ressignificação dos estágios em cursos de formação de professores aproximando os estudantes do contexto escolar.

Tardif considera que os saberes dos docentes não se resumem à transmissão dos conhecimentos acumulados, mas constituem uma relação entre diferentes saberes.

Por saberes profissionais o autor considera os conhecimentos que são transmitidos pelas instituições formadoras de professores, que abarcam toda a formação relativa às ciências da educação¹⁹ (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação); são os saberes “destinados à formação científica ou erudita dos professores”.

Neste estudo, entende-se por instituição formadora tanto a IES em que o futuro professor realiza sua graduação, como a escola campo de atuação em que realiza suas atividades de estágio, pois se configuram ao mesmo tempo em espaços de construção de saberes e de articulações entre os saberes científicos e os saberes da prática.

Os saberes pedagógicos “articulam-se as ciências da educação” e advêm das concepções que o professor mobiliza para refletir sobre sua prática, articulados aos saberes profissionais.

As diversas disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras, ao incorporarem os saberes sociais, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e são provenientes de uma tradição cultural ou de um determinado grupo, foram denominadas por Tardif saberes disciplinares, como por exemplo, disciplinas que são desenvolvidas independentemente dos cursos oferecidos pelas instituições.

Os saberes curriculares se referem aos programas e planos escolares que os professores aplicam segundo as concepções que caracterizam uma determinada instituição escolar e que se encontram presentes nas metodologias propostas, nos objetivos definidos, nos conteúdos selecionados, que estão postos nos programas escolares.

¹⁹ PIMENTA, S. G. (coord.). Pedagogia, ciência da educação? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

E por saberes experienciais considera aqueles que o professor constrói no seu cotidiano por meio das experiências individuais e coletivas; são os saberes práticos desenvolvidos “em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.”

Considerando-se que os saberes apresentados por Tardif se referem aos docentes no exercício de suas funções, parece que poderia haver certa proximidade com os alunos pesquisadores, futuros professores, que convivem diariamente em um contexto escolar no âmbito do Programa Bolsa Formação.

Nesse sentido, questiona-se se estariam os saberes docentes – saberes da formação profissional, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais – sendo construídos desde a formação inicial pelos alunos pesquisadores, futuros professores, envolvidos no Programa, e se haveria também outros saberes produzidos pelos futuros professores, saberes esses advindos da prática.

3.2 Saberes construídos pelos futuros professores no contexto escolar

O que se propõe com o presente estudo é investigar se a proximidade com o contexto escolar, por meio de estágios com características diferenciadas, poderia proporcionar ao futuro professor, desde sua formação inicial, o status de verdadeiro ator, reconhecido como sujeito do conhecimento que possui saberes, sendo capaz de articulá-los com competência nas variadas situações docentes, como propõe Tardif (2005). Desse modo, o futuro professor, ao exercitar sua autonomia, ainda que limitada, poderia se reconhecer como um profissional que, atuando na instituição escolar, buscaria alternativas que pudessem auxiliar sua prática docente numa perspectiva de intervir na realidade, assumindo o compromisso de participação na construção de uma sociedade.

Para Tardif (2005), ao se considerarem os professores como sujeitos do conhecimento, podem-se encontrar algumas consequências.

A primeira delas se refere ao tratamento dado à subjetividade nas pesquisas, pois, segundo o autor, pode se apresentar a partir de três orientações teóricas distintas: a primeira é cognitivista, que enfatiza a cognição e o aspecto intelectualista e instrumental do professor; a segunda, uma visão existencial que considera as vivências mesmo anteriores à escola, sendo o professor o sujeito de sua prática; a terceira centra-se numa visão social que considera os saberes como construção social e partilhada.

Uma segunda consequência apontada por Tardif (2005) se refere às relações entre a teoria e a prática, afirmando que

se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. (TARDIF, 2005, p. 234)

Considerando-se o professor como sujeito de seu próprio conhecimento, de sua prática, de seus saberes, que se encontra em processo de aprendizagem permanente construindo sua própria identidade, parte-se do pressuposto de que o futuro professor também seja um sujeito ativo de seu processo de formação inicial, como já foi assinalado.

Ao oferecerem tempos e espaços para as situações de prática docente ao futuro professor, os cursos de formação de professores estariam caminhando na direção de possibilitar ao estudante uma articulação entre teoria e prática por meio de possíveis questionamentos e reflexões sobre suas ações na busca de aportes teóricos que pudessem fundamentar e subsidiar as situações de prática docente, na convivência com situações reais e próximas daquelas a serem enfrentadas no decorrer da profissão; enfim, conhecer os dilemas e desafios da docência.

Segundo Tardif (2005), “aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e assumem”; ao se negar aos professores a produção de seus saberes e de

suas práticas, ou seja, uma “teoria sem prática e um saber sem subjetividade que gera a ilusão (...) de uma prática sem teoria e de sujeitos sem saberes”, nega-se também a possibilidade de produzir conhecimentos e de construir uma identidade autônoma (TARDIF, 2005, p. 235).

Como terceira consequência, Tardif (2005) aponta para uma nova concepção do ensino que abarca a pesquisa universitária, a formação dos professores e as dimensões políticas. Em relação à pesquisa universitária, o autor propõe uma mudança na concepção e na prática das pesquisas, colocando os professores de profissão como sujeitos do conhecimento, e não como objetos da pesquisa. O envolvimento dos professores nas pesquisas poderá ocorrer como colaboradores e co-pesquisadores, e que se produzam pesquisas que lhes sejam úteis e não apenas para a academia. O autor propõe ainda que os professores utilizem dispositivos que possam divulgar e tornar público suas pesquisas.

Dessa forma, acredita-se que as vivências dos alunos pesquisadores no contexto escolar por meio do Programa Bolsa Formação podem trazer contribuições para se pensar a formação docente no sentido de viabilizar e orientar o futuro professor para a realização de práticas investigativas no decorrer da profissão docente, uma vez que a pesquisa de natureza qualitativa com metodologia participativa está prevista na Resolução SE no. 18/2007, que trata da implantação e das expectativas de competências acadêmicas dos estudantes envolvidos.

Acredita-se ainda que um curso de formação de professores que tenha o estágio como eixo central do currículo possibilitaria ao futuro professor o desenvolvimento do espírito investigativo, realizando pesquisas no âmbito do contexto escolar desde sua formação inicial. Essas pesquisas são entendidas neste estudo não com o rigor acadêmico, mas como colaborações para as situações de ensino e de aprendizagem em sua complexidade.

Ao se referir à formação de professores, Tardif (2005) afirma que é necessário reconhecer os professores enquanto sujeitos produtores de conhecimento e formadores de profissionais, e disponibilizar espaços de participação nas decisões que envolvem os aspectos políticos, legais e práticos da educação. Nesse sentido, para o autor, este é

um dos principais desafios, o de desenvolver os conhecimentos específicos com base nos próprios conhecimentos da profissão docente, ou seja, “abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo.” Isso também envolveria perceber o estudante, futuro professor, como sujeito do conhecimento, que questiona, investiga e reflete sobre suas práticas.

Como consequência política do reconhecimento do professor como sujeito do conhecimento, Tardif (2005) afirma que “a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político”; e nesse sentido, será necessário dar “tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”. E ainda sugere que as relações hierárquicas entre os professores de diferentes níveis podem reforçar a fragmentação da profissão; sendo assim, propõe a “unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade” (TARDIF, 2005, p. 244).

Para Tardif, essa hierarquia existe entre os professores de profissão que atuam no “primário e secundário²⁰” e os professores universitários que produzem conhecimentos por meio de suas pesquisas (TARDIF, 2005, p. 244).

Segundo Tardif, os professores de profissão são considerados como “objetos de pesquisa” e aplicadores dos conhecimentos produzidos na universidade. No entanto, o autor defende que é necessário reconhecê-los como sujeitos que também produzem saberes sobre o ensino e devem participar das pesquisas como “colaboradores e até como co-pesquisadores” (TARDIF, 2005, p. 238).

Nesse sentido, encontra-se em Tardif (2005) a relação que se pode estabelecer entre a participação dos estagiários em situações reais de trabalho e a construção de seus saberes. Para esse autor, os “professores de profissão” encontram na experiência de trabalho a fonte privilegiada para o saber-ensinar.

²⁰ A Educação Básica brasileira compreende a partir da LDBEN nº 9.394/96 a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, níveis que antecedem o ensino superior.

O período inicial da carreira docente constitui-se, para Tardif (2005), em uma fase crítica para o professor iniciante, pois há a necessidade de realizar adequações, ajustes em função da realidade do trabalho. Essas adequações perpassam pelos aspectos profissionais, pessoais e sociais, pois, ao ingressar na profissão docente, poderá haver um confronto com a realidade, que é determinado pela dinâmica e pelas relações complexas que ocorrem na escola e que nem sempre são percebidas nos momentos em que o estudante realiza seus estágios (TARDIF, 2005, p. 82).

Diante do confronto, desse “rito de passagem da condição de estudante à de professor”, como ilustra Tardif (2005), o professor iniciante poderá encontrar os alunos distantes do que idealizava, desiludindo-se com a profissão ou abandonando-a (TARDIF, 2005, p. 83).

Considera-se nesta tese que a situação apontada por Tardif poderia ser abrandada por meio da presença frequente do futuro professor no cotidiano escolar, proporcionando-lhe alguma “segurança” ao se iniciar na profissão, como foi indicado por sujeitos desta pesquisa e será apresentado oportunamente.

Nesse mesmo período inicial da profissão, o estudante, agora professor no exercício de suas funções, assume responsabilidades e exigências próprias da profissão, além de ocupar seu espaço num grupo social e profissional.

Ao se considerar a participação do futuro professor, sujeito desta investigação, em situações reais de vida e trabalho, é preciso também considerar as situações de prática docente numa concepção ampla, e não somente restrita aos momentos em que se configura a realização dos estágios em instituições escolares.

As situações de prática docente não estão presentes somente nos momentos em que os futuros professores vivenciam o cotidiano da sala de aula, mas também ao articularem e mobilizarem seus diferentes saberes no planejamento de uma ação pedagógica; ao procurarem redimensionar as situações de ensino e de aprendizagem por meio de subsídios teóricos que lhes possam trazer sustentação, ou ainda na mediação com os professores formadores e seus pares.

Os estudos de Tardif (2005) apontam para uma dimensão identitária diferenciada entre os professores que possuem um vínculo estável nas instituições e

aqueles que, devido às condições do “contrato” estabelecido, tendem a transitar de uma instituição a outra. Para o autor, o professor regular tende a assumir um “compromisso durável com a profissão e aceite todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis”, e ao

aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão. (TARDIF, 2005, p. 100-101)

Ao se referir ao professor contratado, o autor considera que a dimensão identitária

é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão decerto existe, mas condições de frustração nas quais ele está continuamente mergulhado colocam-no numa situação mais difícil em relação a esse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente. (TARDIF, 2005, p. 99-100)

Pode-se considerar que essa situação se assemelha à do estagiário que realiza suas atividades de forma descontínua, sem planejamento prévio e intencional de ações a serem desenvolvidas, e que poderia contribuir para a fragilidade do comprometimento do estagiário, estudante dos cursos de formação de professores, com a escola campo de atuação do estágio.

E na medida em que se considera que “os saberes que servem de base para o ensino” abrangem tanto os conhecimentos teóricos como os conhecimentos socialmente partilhados, há que se propiciarem, desde a formação inicial de professores, as interações entre os sujeitos histórica e socialmente construídos em contextos culturais diversificados por meio das relações dialógicas entre a IES e a escola campo de atuação que se constituem como espaços de formação.

Nesse sentido, a ressignificação do estágio na formação inicial do futuro professor poderia favorecer a construção de saberes necessários à profissão docente na perspectiva de que “ser dialógico é não invadir, é não manipular (...) é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 2002, p.43).

Diante dos saberes docentes defendidos por autores e aqui apresentados, entende-se que os saberes a serem construídos pelos futuros professores em sua formação inicial poderiam envolver os saberes das áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da prática.

Por saberes das áreas do conhecimento esta pesquisadora identifica os saberes necessários à formação do professor, que englobam os saberes que são objetos de estudos em sala de aula com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que sustentam os componentes curriculares e conteúdos das disciplinas desenvolvidas nesse nível de ensino; ou seja, o futuro professor necessitaria se apropriar de conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dos conhecimentos que fundamentam o processo de alfabetização.

Os saberes pedagógicos englobam os fundamentos da educação e se articulam aos saberes das áreas do conhecimento na medida em que o professor, apropriando-se deles, considera-os ao organizar o processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que por meio dos saberes pedagógicos os professores poderiam fundamentar suas relações e intervenções com os alunos. Dessa forma, os saberes pedagógicos estariam relacionados ao repertório que o professor necessita ter para conhecer o fenômeno educativo e saber intervir nas situações de aprendizagem para que os alunos avancem em seus conhecimentos.

Os saberes da prática são identificados como aqueles que advêm das situações de prática docente e que favorecem reflexões sobre sua própria prática subsidiadas pela teoria, e ainda, que possibilitam a construção de uma identidade profissional, do “ser” professor.

Entende-se que os saberes da prática articulados aos saberes das áreas do conhecimento e aos saberes pedagógicos podem favorecer ao professor os caminhos

ou as pistas para se valer de diferentes metodologias para desenvolver um conteúdo e de diferentes maneiras de se relacionar com os alunos das diversas turmas.

Por meio dos saberes da prática desenvolvidos em situações reais de docência os futuros professores poderiam ter a oportunidade e as condições favoráveis de reverem suas concepções e crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem; por isso, defende-se nesta tese a aproximação dos estudantes dos cursos de formação de professores com o contexto escolar desde o início do curso, pois o ambiente educativo em sua complexidade poderia proporcionar uma visão ampliada da profissão docente.

Assim sendo, tomam-se os saberes das áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da prática como eixos de análise para investigar quais saberes os futuros professores que atuam como alunos pesquisadores no âmbito do Programa Bolsa Formação puderam construir a partir da aproximação com o contexto escolar.

Esses saberes sintetizam a situação vivenciada pelos alunos pesquisadores no contexto escolar e remetem à possibilidade de ressignificar os estágios na formação de professores em cursos de Pedagogia, como se apresenta a seguir.

CAPÍTULO IV - O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ENQUANTO UMA RESSIGNIFICAÇÃO POSSÍVEL

Este capítulo aborda o estágio nas políticas educacionais de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e as possibilidades que vêm sendo desenvolvidas no sentido de aproximar a universidade das escolas de Educação Básica. Na sequência, esta pesquisadora expressa a concepção de estágio que considera importante para a formação de futuros professores e identifica alguns indícios no Programa Bolsa Formação que poderiam contribuir para a ressignificação dos estágios em cursos de Pedagogia.

4.1 Políticas educacionais e o estágio na formação de professores

O Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamenta a Lei nº 6.494/1977 e dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, faz referência ao estágio curricular, como transcrito no artigo 2º:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

Conforme o disposto, a realização dos estágios prevê a participação em situações reais de vida e de trabalho; nesse sentido, acredita-se que a aproximação do futuro professor a partir de uma permanência contínua em seu futuro ambiente de

trabalho, ou seja, a instituição escolar, poderia favorecer a reflexão crítica acerca do observado e do vivido pelo estagiário, conduzindo-o a uma problematização da realidade por meio de questionamentos e propostas de ação.

O Parecer nº CNE/CP nº 28, aprovado em 02 de outubro de 2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, considera o estágio como componente curricular obrigatório, conforme segue:

(...) o estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (BRASIL, 2001b).

Verifica-se no texto do Parecer a ênfase ao aspecto prático da docência, desvinculado de qualquer ação que conduza a uma análise ou reflexão dos contextos educacionais mais amplos, como os objetivos propostos para o ensino, as condições de trabalho em que se realizam, a organização de um processo de avaliação da aprendizagem, a organização curricular concebida no projeto pedagógico da escola e a concepção de gestão assumida na instituição escolar, entre outras dimensões que envolvem o contexto da realidade educacional.

Embora na sequência do Parecer se encontre a indicação para acompanhar alguns aspectos da vida escolar do aluno, como por exemplo, a organização das turmas e a elaboração do projeto pedagógico, a dimensão reflexiva orientada pelos aportes teóricos não se evidencia.

E ainda, não se considera a possibilidade de as atividades de estágio estarem restritas à sala de aula e à observação de um “modelo” por imposição dos professores regentes ou da direção da escola. Com isso, os estagiários podem não ter a possibilidade de participar de ações que os aproximem da prática docente, como

relataram estudantes dos cursos de formação de professores nos quais esta pesquisadora desenvolveu suas funções como docente.

O Parecer CNE/CP nº 9, aprovado em 08 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, ao explicitar as questões a serem enfrentadas na formação de professores, destaca a concepção restrita de prática, propondo-a como componente curricular, presente nos cursos de formação de professores tanto “nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.”

No entanto, parece não haver clareza do que representa a prática como componente curricular, conforme expressa o Parecer CNE/CP nº 2/2002, pois os estudos de Campos (2006), realizados em instituições formadoras, apontam dificuldades por parte dos professores formadores na compreensão dessa prática; e ainda, Perentelli (2008) ressalta a necessidade de se realizarem estudos no sentido de verificar como essa prática poderia contribuir com a formação de professores.

Uma das questões a serem enfrentadas na formação de professores, prevista no Parecer CNE/CP nº 9/2001, é a realização do estágio geralmente de forma pontual e descontínua.

(...) a organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais (BRASIL,2001a).

Nesse sentido, as alternativas que procuram estabelecer uma relação de continuidade, de inserção do futuro professor no contexto da realidade educacional,

poderiam contribuir para a construção de sua identidade profissional e o fortalecimento da competência docente, ideias fundamentais na formação de professores.

Por isso, defende-se nesta tese a ressignificação dos estágios nos cursos de Pedagogia, pois se acredita que alguns aspectos, como a permanência do futuro professor na escola campo de atuação, a bolsa de estudos que recebe e a orientação de professores formadores, como prevê o Programa Bolsa Formação, poderiam trazer alguns indicativos para se pensar o estágio na formação de professores.

Dessa forma, uma das características que se propõe neste estudo é a realização dos estágios por um período contínuo, o que difere de um período prolongado.

O estágio por um período prolongado pode se caracterizar por momentos esporádicos que se estendem durante um ano letivo, sem necessariamente o estagiário permanecer ininterruptamente acompanhando a sequência do processo educativo num encadeamento de ações que culminam na aprendizagem do aluno. Por esse motivo, optou-se por considerar nesta tese o termo período contínuo ao se referir à realização de estágios.

Entende-se por estágio realizado em um período contínuo o estágio caracterizado por um período seguido, permanente, sem lacunas entre dias e semanas, em que o estagiário acompanha uma turma de modo que possa ter condições de participar e compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, perceber os avanços que os alunos realizam, como se desenvolvem as reuniões pedagógicas, entre outras ações da docência. Isso poderia ocorrer, por exemplo, com a concentração do estágio durante alguns meses do curso de acordo com a carga horária destinada para o semestre letivo.

O estágio no curso de Pedagogia, segundo os documentos que o regem, ou seja, Parecer CNE/CP nº 5/2005, Parecer CNE/CP nº 3/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, está definido com uma carga horária de 300 (trezentas) horas a serem realizadas ao longo do curso, dedicadas prioritariamente à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou, conforme o projeto pedagógico da IES, contempla outras áreas específicas.

As 300 (trezentas) horas destinadas ao estágio geralmente são organizadas e distribuídas pelas IES durante todo o curso de Pedagogia, ficando aproximadamente 100 (cem) horas para cada ano letivo.

As horas destinadas ao estágio realizadas ao longo do ano poderiam favorecer a fragmentação do cotidiano da vida escolar uma vez que o futuro professor pode realizar suas atividades esporadicamente em dias e semanas alternados durante todo o ano letivo.

Convém ressaltar que as horas destinadas ao estágio dos cursos de formação de professores envolvidos no Programa Bolsa Formação - Pedagogia²¹ e Letras²² seguem Diretrizes Curriculares Nacionais específicas. Dessa forma, a carga horária semanal destinada às atividades desenvolvidas pelos alunos pesquisadores no âmbito do Programa Bolsa Formação não poderiam ser incorporadas às horas do estágio, pois são situações legalmente distintas.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, apresenta as legislações que fundamentam o documento e o processo histórico do Curso de Pedagogia, bem como as finalidades, princípios, objetivos, perfil do egresso, organização e duração do curso a que se destina.

Estruturado em três núcleos, o documento prevê para o Curso de Pedagogia a realização de

(...) experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início (BRASIL,2005).

Assim, diante da flexibilidade prevista para a realização das práticas docentes, pode-se pensar em possibilidades para ressignificar os estágios nos cursos de

²¹ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

²² Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002.

formação de professores, pois a legislação traz para esse estudo a sustentação legal, e o Programa Bolsa Formação pode oferecer elementos mais concretos que permitam a realização dos estágios nos cursos de Pedagogia de um modo diferente do que vem ocorrendo.

4.2 Estágio: possibilidades de aproximação com a Educação Básica

Atualmente, verificam-se no âmbito das políticas públicas tentativas de aproximação entre Educação Básica e IES, como já vem ocorrendo com programas como o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência²³ e ações que envolvem os Conselhos Técnico-Científicos da Educação Básica e do Ensino Superior²⁴ da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na discussão sobre a formação de professores da Educação Básica; porém, não sendo objetivo deste estudo, limita-se apenas a identificá-las.

Ao se buscar no banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, selecionando como assunto o estágio curricular, com destaque para o período entre os anos de 2006 e 2009, obtiveram-se como resultado 44 (quarenta e quatro) teses e 138 (cento e trinta e oito) dissertações.

Dentre as teses, poucas se referem ao curso de Pedagogia, sendo que algumas envolvem cursos de licenciatura e demais cursos, como Agronomia, Serviço Social e Enfermagem.

Isso vem confirmar o que os próprios estudos estão apontando, ou seja, a necessidade de realização de pesquisas na área para elucidar principalmente as possibilidades de resignificação dos estágios curriculares na formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica.

²³ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 04/09/2010.

²⁴ <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3078-conselhos-tecnico-cientificos-da-capes-se-reunem-pela-primeira-vez>. Acesso em 28.08.2010.

Dessa forma, optou-se também por considerar os resultados de pesquisas e publicações que abordam a temática dos estágios nos diferentes cursos de licenciatura, pois, apesar de se ter como foco desta tese o curso de Pedagogia, e longe de desviá-lo da questão principal deste estudo, o objetivo é coletar indícios, pistas que possam contribuir e trazer elementos para se pensar na resignificação dos estágios em cursos de formação de professores. Nesse sentido, entende-se que as atividades geralmente desenvolvidas pelos estagiários assemelham-se em vários aspectos, como a predominância da observação e a característica burocrática que por vezes a envolve, e também pelo fato de as licenciaturas se constituírem em cursos destinados à formação de professores para a Educação Básica, em que se inserem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No estudo que se realiza, trata-se o estágio curricular como uma possibilidade de aprendizagem, fonte de saberes docentes, reflexão e desenvolvimento de atividades práticas que se aproximam do exercício profissional da docência desde a formação inicial.

Daibem (1997), ao registrar a trajetória das discussões apresentadas em congressos que tratavam da formação de professores, apontou que em 1991, as recomendações indicavam uma concepção de estágio “como eixo de significação do Projeto Pedagógico, fazendo-se presente em todas as atividades de formação do licenciado”, e, portanto, dos alunos de cursos de Pedagogia.

E em 1994, as indicações assinalavam a criação de

condições de trabalho conjunto entre as unidades responsáveis pela formação do futuro educador, através da implantação de projetos de estágios e de iniciação científica, como forma de estabelecer vínculos entre as unidades universitárias e a rede de ensino fundamental e médio. (DAIBEM, 1997, p. 72)

Essa concepção de estágio que aproxima a universidade da escola na realização de um projeto conjunto para a formação de professores parece ainda estar distante, conforme as informações obtidas em entrevistas realizadas com os sujeitos

investigados desta tese; porém, algumas iniciativas e pesquisas contribuem com experiências de estágios que procuram alternativas para essa aproximação. Oportunamente essas iniciativas e pesquisas serão apresentadas nesta tese.

Especificamente sobre a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as recomendações foram no sentido de

alterar a estrutura curricular, garantindo a carga horária da disciplina com a necessidade dos cursos; definir o limite máximo de alunos por professor e manter uma coordenação de estágio que assuma as relações com as escolas e a articulação e a continuidade dos projetos; que as escolas de 1º. e 2º. graus, conforme denominação da época, se co-responsabilizem pela formação dos futuros professores no campo de estágio e que tenham horários remunerados para a discussão e planejamento das atividades; que os estágios se articulem com as atividades de extensão e se concentrem em uma ou algumas escolas, para que os projetos coletivos de ação tenham continuidade e atendam tanto às necessidades de formação dos futuros professores quanto aos professores que atuam nas escolas. (DAIBEM, 1997, p. 72-73)

Diante do exposto, pode-se constatar que apesar de as propostas e recomendações expressas pelos documentos dos encontros sobre a formação de professores serem direcionadas aos cursos de Licenciatura, e não especificamente ao curso de Pedagogia, elas trazem alguns indícios e semelhanças em relação ao que é proposto pelo Programa Bolsa Formação implementado em 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: o limite máximo de alunos por professor orientador da IES; a articulação entre as instâncias formadoras; os professores regentes das escolas campo de atuação como formadores dos futuros professores que atuam em suas turmas; o atendimento às necessidades de formação dos futuros professores e da escola de Educação Básica.

Nesse sentido, acredita-se que valeria a pena confirmar com os sujeitos investigados desta tese de que modo se revelam essas semelhanças e como poderiam

contribuir para a ressignificação dos estágios na formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que se verificará em momento oportuno.

Os aspectos relacionados às atividades práticas na formação docente estão entre os mais valorizados na legislação, como apresentado anteriormente; e nessa direção, alguns pesquisadores têm trazido para o debate os resultados de pesquisas que envolvem futuros professores de cursos de Pedagogia e demais licenciaturas; no entanto, verifica-se que o campo do estágio curricular ainda necessita de pesquisas que possam auxiliar no entendimento de sua relevância na formação inicial de professores e indicar possibilidades de desenvolvimento de propostas articuladoras entre teoria e prática.

Analisando os resultados da pesquisa realizada com 71 (setenta e um) cursos presenciais de Pedagogia do país, Gatti (2010) traz importantes dados que poderiam ser pensados ou repensados na organização de um curso de Pedagogia.

Nas disciplinas que envolvem os conhecimentos relativos à formação docente, foi verificada por meio das ementas a predominância dos aspectos teóricos em detrimento dos aspectos relacionados às situações de prática docente, configurando “grande desequilíbrio entre teorias e práticas” (GATTI, 2010, p. 21).

Ao tratar dos estágios, os dados analisados por Gatti (2010) indicam imprecisões, sugerindo que as atividades se limitam à observação, com pouco envolvimento dos estagiários em relação às práticas.

Sintetizando suas análises sobre os cursos de Pedagogia, a autora conclui que o currículo é marcado por características fragmentárias; oferecem pouca relação entre teoria e prática; prevalece a preocupação com o “por que” ensinar, apresentando superficialidade no “que” e “como” ensinar nas disciplinas destinadas à formação docente; na carga horária dos cursos, tem-se 30% das horas dedicadas às disciplinas de formação docente (com predominância dos aspectos teóricos e pouca relação com as práticas) e 70% destinadas às outras disciplinas oferecidas pela IES; os conteúdos específicos que são desenvolvidos em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental aparecem de forma superficial, sugerindo pouca relação com as práticas

docentes; e a compreensão da escola enquanto instituição não apresenta nas ementas relação com o contexto escolar.

A autora, ao finalizar o estudo, sugere que mudanças significativas devem ocorrer nos currículos e nas estruturas institucionais, sendo que a formação de professores “tem de partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários” (GATTI, 2010, p. 28).

Silva (2008) apresenta em seu texto os resultados de uma proposta de estágio desenvolvida com estudantes do curso de Pedagogia e traz os depoimentos dos profissionais da escola campo que a consideraram como positiva, enfatizando o envolvimento dos estagiários nos projetos de intervenção para alunos com dificuldades em Matemática, leitura e escrita.

Nos depoimentos dos estagiários, destacou-se a compreensão do estágio como situação de aprendizagem e possibilidade articuladora da teoria e prática.

Para Silva (2008), a proposta desenvolvida no curso de Pedagogia

tornou o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino um momento privilegiado da formação docente, na compreensão da realidade na qual esses futuros docentes irão atuar, auxiliando-os no desenvolvimento de sua identidade docente. (SILVA, 2008, p. 79)

Dentre as falas dos alunos pesquisadores, sujeitos investigados nesta tese, também se verificou que a participação deles num contexto de prática escolar foi considerada como positiva e favorecedora da construção de saberes necessários à profissão, sendo apresentada oportunamente.

Rocha e Garske (2008), preocupadas com a dicotomia entre teoria e prática, realizaram um projeto de estágio em uma instituição pública de ensino superior, “diferente dos até então desenvolvidos”, aproximando universidade e escola no sentido de favorecer oportunidades de uma formação política para os futuros professores.

Silva e Schnetzler (2008) investigaram, na visão de professores formadores brasileiros e portugueses, o que fazem ao supervisionarem os estágios em cursos de

licenciatura. No estudo realizado pelas autoras, é importante destacar que os professores do ensino básico das escolas portuguesas também exercem funções de supervisão dos estágios, assessorando os estudantes em suas atividades e avaliando-os juntamente com os professores da IES.

Os professores formadores das IES portuguesas orientam “cientificamente os estágios” a partir de um plano de trabalho, num período de no mínimo duas horas semanais, e se reúnem periodicamente com os professores do ensino básico e estagiários para realizarem o acompanhamento do processo de formação.

Dos resultados apresentados pelas autoras por meio da análise dos depoimentos de professores formadores brasileiros, notam-se diferentes concepções em relação à prática na formação de professores. Alguns depoentes reconhecem a importância da prática; no entanto, acreditam que a teoria deve preceder as situações de prática docente ao relatarem as experiências. Da leitura do texto depreende-se que pode ocorrer uma hierarquização dos conhecimentos científicos específicos de cada área sobre os conhecimentos pedagógicos, como apontou Mizukami (2006).

Há ainda professores formadores que aproximam os estagiários do contexto escolar desde o início do curso, organizando primeiramente um levantamento para conhecer os aspectos gerais da escola, da comunidade e do funcionamento do ambiente educativo para que posteriormente ministrem aulas.

Em ambos os casos, Silva e Schnetzler (2008) ressaltam que o grupo de depoentes caminha na direção de “superar a dicotomia teoria-prática nos processos formativos” (SILVA; SCHNETZLER, 2008, p. 174).

Rodrigues e Lüdke (2010) realizaram estudos sobre o estágio na formação de professores por meio de um projeto de investigação, buscando aproximar a universidade da escola de Educação Básica, envolvendo os estagiários de cursos de licenciatura, professores formadores e profissionais da escola na tentativa de realizar “estágios mais participativos”.

Os resultados desse projeto indicaram a necessidade do estabelecimento de um regime de colaboração entre as instituições formadoras, reconhecendo a escola como “co-formadora de seu futuro professor”.

Destaca-se também que os estagiários revelaram que ao observarem as aulas de professores regentes, puderam se familiarizar com a dinâmica da sala de aula, percebendo o modo como se relacionar com o aluno ou apresentar os conteúdos.

Nesse sentido, a atividade de observação parece proporcionar um modo diferente de perceber a sala de aula; talvez com intenções claras e previamente definidas poderia se distanciar da “imitação de um modelo”, porém isso não quer dizer que o estágio deva ficar restrito a ela.

Os estudos de Rodrigues e Lüdke (2010) trouxeram alguns elementos gerais para cursos de formação de professores, que podem auxiliar na realização dos estágios em cursos de Pedagogia. Na visão dos estagiários, o acolhimento e o acesso aos ambientes da escola, principalmente à sala dos professores, favoreceram o sentimento de valorização, reconhecimento e contribuição para a escola, como apontou Tedesco (2006) ao se referir ao sentimento de pertença e à construção de uma identidade solidária.

Tedesco (2006) ressalta que o desafio educativo num processo de formação em que se busque construir uma identidade solidária perpassa pelo sentido de pertença. E afirma ainda que

(...) o desenvolvimento deste sentido plural de pertença, que combine a adesão e a solidariedade local com a abertura às diferenças, implica introduzir massivamente nas instituições escolares a possibilidade de realizar experiências que fortaleçam esse tipo de formação. (...) A escola é um âmbito privilegiado para o desenvolvimento de experiências desse tipo, que possam ser organizadas educativamente. (TEDESCO, 2006, p. 41)

O sentimento de pertencer a um grupo é defendido nesta tese por considerar que o estágio poderia proporcionar um vínculo entre universidade e escola, favorecendo ainda ao estagiário o conhecimento das exigências e necessidades do aluno da escola de Educação Básica, e por perceber o diálogo como prática

fundamental na troca de experiências entre professores regentes e futuros professores e a relação de confiança estabelecida entre os envolvidos.

As pesquisas e propostas até aqui apresentadas explicitam as tentativas de educadores e pesquisadores de refletir e romper com o modo como o estágio vem sendo realizado nos cursos de formação de professores, estágio esse que pode ser revestido de um fazer burocrático, favorecedor da dicotomia entre teoria e prática e do distanciamento entre IES e escola de Educação Básica.

Nas publicações consultadas, verifica-se: a marca do envolvimento dos estudantes em projetos de intervenção; a articulação entre teoria e prática; a diminuição do espaço entre universidade e escola de Educação Básica; a cooperação entre professores da escola campo de estágio e professores da IES na orientação e avaliação das atividades dos estagiários; a aproximação do futuro professor com seu ambiente profissional.

Esses indicadores parecem se configurar em avanços, em tentativas que caminham no sentido de proporcionar aos futuros professores a realização de estágios diferenciados; porém, o que se percebe são ações e intenções que poderiam se tornar projetos frágeis com as mudanças naturais que ocorrem na gestão das IES. Há que se pensar em ações mais sólidas e duradouras em projetos mais amplos e consistentes que não se perdessem em trocas de gestão ou de partidos políticos.

Durante o percurso docente desta pesquisadora no Ensino Superior em cursos de Licenciatura e especialmente em Pedagogia, atuando em disciplinas como Metodologia do Ensino, algumas informações foram coletadas de forma empírica por meio de depoimentos de estudantes que expressavam diversas percepções que possuíam a respeito do estágio, ou seja, ora o estágio era considerado atividade burocrática, ora como observação de uma referência, ou ainda como uma possibilidade do exercício docente.

Para alguns, o estágio era meramente uma atividade burocrática desvinculada dos conhecimentos construídos, resumindo-se ao preenchimento de planilhas e relatórios descritivos de aulas que foram assistidas, geralmente com pouca participação.

Para outros, o estágio era percebido como atividade individual, solitária, em que o estudante procurava uma escola para a realização do estágio e nela passava a exercer atividades, segundo eles, desvinculadas dos conhecimentos teóricos do curso de formação inicial.

Havia também, segundo os depoimentos de estudantes, aquele estágio que era “dificultado” por alguns professores da escola campo do estágio, que utilizavam diferentes argumentos para indicar ao estagiário outra turma para realizar suas atividades. Dentre os argumentos, encontrava-se a possibilidade de agitação dos alunos com a presença de alguém estranho à classe, ocasionando a falta de atenção à aula.

E outros afirmavam ficarem restritos às atividades de observação do professor em aula, sem a possibilidade de participação como estagiários.

Essa modalidade que coloca o estagiário numa situação de observação de uma referência pode refletir na construção de sua identidade profissional, pois a observação de um modelo pressupõe que as situações de ensino e de aprendizagem, os alunos e as instituições escolares sejam idênticos e passíveis de mudanças que ocorrem na sociedade; dessa forma, seguindo essa concepção de ensino, cabe ao futuro professor imitar o modelo ou aplicar as técnicas observadas nas diferentes situações com que irá se deparar no exercício da profissão.

Essas percepções, na visão do estagiário, podem reforçar a ideia de que o estágio seria voltado para a parte prática do curso de formação inicial, e as demais disciplinas destinadas aos conhecimentos teóricos; e ainda, o futuro professor poderia considerar que aquilo que foi aprendido ou observado não se aplica, ou seja, que durante sua formação houve um distanciamento entre teoria e prática.

Acredita-se que uma possível articulação entre as atividades que são desenvolvidas na escola e as atividades do estágio sob a orientação de professores formadores poderia contribuir para que o futuro professor percebesse o estágio como um eixo articulador que integra teoria e prática; por isso, defende-se a realização dos estágios desde o início do curso.

Daí a necessidade de realização de um projeto de estágio que possibilite situações de prática docente, tendo como característica a permanência e a reflexão a partir da ação, como declara Mizukami (2006) referindo-se a Torres ao discutir que durante a formação do professor

a prática pedagógica é um dos espaços mais significativos, efetivos e permanentes de aprendizagem profissional da docência, por se tratar de uma instância em que os professores podem refletir sobre o que fazem e sobre como aprendem e ensinam já que demanda sua experimentação pessoal diária. (MIZUKAMI, 2006, p. 223)

Nesse sentido, encontra-se em Fávero (1992) a fundamentação para uma reflexão sobre a resignificação dos estágios como espaço favorável para o processo de formação profissional e pessoal, uma vez que

Implica reconhecer que não há uma formação “fora” de qualquer relação com os outros, mas “dentro” da relação com a realidade concreta. (...) Assim, (...) é fundamental criar condições para que o futuro profissional entenda que, se é importante ele ter consciência dos problemas, também é importante que ele seja capaz de propor alternativas (...) discutindo, pesquisando e elaborando propostas de solução e/ou alternativas para mudanças. (FÁVERO, 1992, p. 66)

Por esse motivo, defende-se que a convivência do estagiário com o contexto escolar acompanhando sua rotina durante um período contínuo poderia ser uma possibilidade de criar condições para as reflexões e ações dos futuros professores em formação.

Ao possibilitarem as condições para exercer situações de prática docente e favorecerem reflexões sobre essas práticas, os cursos de formação de professores poderiam colaborar para que o futuro professor se colocasse na

(...) posição de pesquisador (deixando de lado a sua participação como ator do processo), que busca analisar e compreender os

fenômenos que observa, com o objetivo de encontrar não só as respostas às perguntas que ele faz e possíveis encaminhamentos, como também soluções para as dificuldades constatadas. (ALONSO, 1999, p. 15-16)

Dessa forma, o professor há que ser um pesquisador em sentido lato, e não apenas como reza na letra da lei que o considera um pesquisador em um sentido estrito, restrito ao seu entorno; a pesquisa se desenvolveria *in loco* em um processo de aprendizagem, diferentemente da pesquisa mais abrangente.

O desenvolvimento de ações contextualizadas, a partir do contato com a realidade educacional, na perspectiva de ressignificar os estágios poderia favorecer ao futuro professor uma possibilidade de articulação entre teoria e prática, pois, no dizer de Ludkë (2008),

(...) é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar. Ela o ajuda a estabelecer uma distância, ou uma posição exterior ao objeto em estudo, permitindo-lhe percebê-lo de diferentes perspectivas e propondo questões para avançar o conhecimento sobre ele. (LUDKË, 2008, p. 42)

Além da permanência na escola campo de estágio como meio para favorecer a reflexão e construção de saberes docentes, considera-se também relevante a integração entre as disciplinas do curso de Pedagogia e a participação dos docentes que poderiam auxiliar os estudantes a perceberem o estágio como atividade teórica e não especificamente prática, modificando a concepção de que o estágio seria a parte prática do curso.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas por alunos estagiários nas escolas campo de atuação, sendo orientadas e acompanhadas pelos professores formadores,

poderiam favorecer a integração entre essas duas instâncias por meio de projetos que articulassem teoria e prática.

Concorda-se com Ghedin (2004) ao considerar que o estágio representa a primeira aproximação com o campo de atuação profissional docente no sentido de uma aproximação quando ocorre, de fato, o desenvolvimento de práticas que legitimam a ação docente. Essa ação envolve intenções que se materializam no planejamento, na execução e na avaliação das atividades educativas propostas, na participação em reuniões pedagógicas, observação em reuniões com as famílias dos alunos, conselhos de classe, entre outras práticas que se configuram em uma instituição escolar da Educação Básica.

Embora o espaço escolar seja familiar pelo processo de escolarização do futuro professor, o ingresso na profissão traz um olhar diferenciado, um olhar sob outro prisma, como foi identificado por um dos sujeitos investigados nesta tese.

O estágio, segundo Freitas (2009), pode ser

(...) o momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural, compreendendo, como nos diz Arroyo, os processos de formação-educação como atos de produção e não de inculcação e com uma concepção educativa de trabalho mais ampla do que a concepção docente. (FREITAS, 2009, p. 31)

Nesse sentido, ao participar do estágio em instituições escolares, local em que exercerá a profissão docente, o futuro professor poderá mobilizar seus saberes colocando-os em ação nas diversas situações que norteiam a prática docente.

Espera-se que o estudante, futuro professor, ao compreender a realidade educacional desde a formação inicial e tomando a prática pedagógica como objeto de investigação e reflexão, possa propor em sua prática profissional, como afirma Severino (2008), “caminhos de transformação para a sociedade” (SEVERINO, 2008, p. 36).

Nessa perspectiva, como anunciado anteriormente, esta pesquisa procura oferecer subsídios para se pensar em uma nova forma de trabalhar o estágio, contribuindo com sua possível ressignificação nos cursos de Pedagogia.

Salienta-se que, ao se desenvolver esta pesquisa considerando a possibilidade de ressignificar os estágios na formação inicial de professores, encontraram-se no Programa Bolsa Formação alguns indícios que se assemelham à concepção de estágio que se defende nesta tese, como apresentado anteriormente, pois se acredita que o estágio poderia:

- possibilitar ao estudante de Pedagogia a permanência por um período contínuo em uma unidade escolar, acompanhando as atividades ali desenvolvidas num contexto abrangente que proporcione uma visão ampla ao futuro professor a respeito da profissão docente;
- proporcionar o vínculo entre IES e escola de Educação Básica por meio de ações das quais todos os envolvidos se beneficiariam pedagogicamente;
- favorecer a orientação e o acompanhamento de professores formadores, incluindo-se, além de professores das IES, os professores e profissionais da escola campo de estágio;
- permitir ao futuro professor reflexões sustentadas pela teoria que possam auxiliar na compreensão das situações de prática docente;
- configurar-se em um espaço de construção de saberes docentes;
- aproximar os saberes acadêmicos e o contexto da realidade educacional da escola pública articulando teoria e prática.

Compreender melhor o Programa Bolsa Formação tornou-se relevante para esta tese, pois o problema principal sustenta-se na hipótese de que a proposta do Programa, ao aproximar o futuro professor do contexto escolar, poderá trazer elementos significativos para a construção de saberes docentes desde a formação

inicial do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e contribuir para se pensar na resignificação dos estágios nos cursos de Pedagogia.

Dessa forma, toma-se o Programa Bolsa Formação e os sujeitos nele envolvidos - alunos pesquisadores e professores regentes - para se verificarem as contribuições que ações como essas que envolvem políticas públicas do governo do Estado de São Paulo podem trazer para a formação inicial de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Antes, porém, no capítulo seguinte, será apresentado o percurso metodológico desta tese.

CAPÍTULO V - O PERCURSO METODOLÓGICO

O foco deste estudo é o estágio na formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, optou-se por investigar um determinado Programa desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que, por apresentar características diferenciadas, poderia contribuir significativamente para se pensar na formação inicial desses professores.

Na busca por investigar se a participação em atividades nas escolas públicas estaduais em um contexto de estágio, como possibilita o Programa Bolsa Formação, poderia favorecer ao estudante do curso de Pedagogia a construção de saberes necessários à profissão, delineou-se como caminho metodológico a pesquisa de abordagem qualitativa por possibilitar elementos necessários ao problema que se coloca.

5.1 A pesquisa de abordagem qualitativa

Em oposição ao paradigma positivista, que busca verdades únicas e incontestáveis, a pesquisa de abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2000),

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (CHIZZOTTI, 2000, p. 79)

O objeto de estudo, nesse sentido, é dotado de significados, ações, relações e representações que de forma dinâmica interferem nas relações com o conhecimento, que, por sua vez, ocorre na relação do sujeito com o objeto, mediado pela teoria e pela cultura, sujeito pesquisador e sujeito pesquisado respectivamente.

Um dos fatores relevantes ao se optar pela abordagem qualitativa foi a aproximação com os aspectos característicos desta pesquisa, apontados por Chizzotti (2000).

Em relação à formulação do problema, este ocorreu a partir da

(...) imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema (...) pois a delimitação é feita em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa. (CHIZZOTTI, 2000, p. 81)

E ainda foram aspectos que estiveram presentes nesta pesquisa: a “atitude aberta a todas as manifestações que observa”; a familiaridade com o fenômeno em estudo; a concepção de que os sujeitos investigados são atores que elaboram seus saberes numa dimensão coletiva; a relevância das manifestações dos fenômenos.

Para Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa na pesquisa também possui algumas características, assim expressas:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o pesquisador o principal instrumento.

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. (...) Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48)

- A investigação qualitativa envolve descrição.

Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros

registros oficiais. (...) os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (...) A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48-49)

- Os processos, e não somente os resultados, são de interesse dos investigadores.

Por meio de estratégias qualitativas os investigadores procuram demonstrar como, por exemplo, as atitudes e expectativas “se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções” que serão definidas (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 49).

- Os dados tendem a ser analisados de modo indutivo.

O investigador coleta dados e informações sem o objetivo de “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...) as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN e BIKLEN, 1994p. 50).

- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão inseridos no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (...) o processo de condução de investigação reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50-51)

5.2 A natureza das fontes da pesquisa

Ao se delimitarem as fontes utilizadas e a abordagem dada ao objeto de estudo desta pesquisa, optou-se por uma pesquisa exploratória e explicativa de natureza bibliográfica, documental e de campo.

Por meio da pesquisa exploratória foi possível compreender o universo do objeto em estudo, realizar o levantamento das informações necessárias, delimitar o foco e o cenário da pesquisa, assim como estabelecer os critérios para o campo de trabalho.

Foi possível também delimitar os conceitos a serem trabalhados e as questões para o problema anunciado.

Determinado o objeto de estudo, procurou-se realizar uma pesquisa no contexto em que se desenvolve o fenômeno, ou seja, escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental que recebem estudantes de cursos de Pedagogia que atuam como alunos pesquisadores advindos do Programa Bolsa Formação, já explicitado.

Dessa forma, a pesquisa de campo consistiu na coleta de informações no próprio local onde ocorre o fenômeno em estudo, proporcionando a esta pesquisadora a aproximação com o ambiente em que se encontra o objeto da pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994), no trabalho de campo,

(...) se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 113)

No decorrer da elaboração desta tese, fez-se uso da pesquisa explicativa e descritiva, registrando e analisando o fenômeno por meio da interpretação que possibilitou a pesquisa bibliográfica e documental.

Como fontes desta pesquisa, a pesquisa bibliográfica e documental aproximou esta pesquisadora das contribuições de estudos anteriormente elaborados e produzidos

em diferentes documentos, como livros, artigos e periódicos, que tratam da temática de interesse desta tese, ou seja, o estágio, os saberes docentes na formação inicial de professores e outros que emergiram como necessários.

A pesquisa bibliográfica auxiliou: a) na delimitação do assunto, aproximando o contato com autores que favoreceram uma análise de suas produções sobre o tema abordado e ainda trouxeram sustentação para outras fontes que foram consideradas na escolha do tema, ou seja, as vivências pessoais e profissionais desta pesquisadora junto a estudantes de cursos de formação de professores; b) na revisão da literatura, sob uma classificação criteriosa de publicações e documentos que tratam da temática perseguida e ao trazer elementos para o desenvolvimento do raciocínio; c) na elucidação de conceitos ao colaborar na compreensão do objeto em estudo; d) na eleição de pressupostos que sustentam esta tese; e) no aprofundamento da temática desenvolvida neste estudo.

A utilização da pesquisa documental, que tem como fonte de coleta de dados documentos escritos, revelou-se uma fonte importante, sobretudo em relação às fontes primárias, como os documentos oficiais selecionados, organizados e analisados, permitindo algumas conclusões provisórias a respeito da formação de professores e da implantação do Programa Bolsa Formação.

Nas unidades escolares estaduais, os dados foram coletados com a participação dos sujeitos investigados, alunos pesquisadores e professores regentes, e assim, foi possível fundamentar uma reflexão sobre a necessidade de ressignificação dos estágios realizados nos cursos de formação de professores, foco deste estudo.

5.3 Técnicas de pesquisa: questionário e entrevista

As técnicas utilizadas para coleta dos dados, ou seja, a observação, a entrevista e o questionário, puderam auxiliar na compreensão do que não está revelado nos documentos analisados; ao se aproximar do cotidiano em que se estabelecem as relações do aluno pesquisador, procurou-se colocar “uma lente de aumento” (André

2008) nos contextos em que se desenvolvem as atribuições do aluno pesquisador no âmbito do Programa Bolsa Formação.

A técnica da observação, segundo Lakatos e Marconi (1991), “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo”, partilhando das situações do seu cotidiano.

Nesse sentido, segundo Bogdan e Biklen (1994), o trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, seja o método de investigação a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos.

No caso deste estudo, em relação à entrevista,

(...) a tônica é colocada na qualidade e proximidade da relação em detrimento do formalismo. Mesmo quando se trabalha com registros de casos e com materiais de arquivo, o investigador, sempre que possível, desenvolve uma relação do tipo “trabalho de campo” com as pessoas que guardam o material. Esta relação não só maximiza o acesso às fontes, como também envolve as pessoas que guardam o material na realização do estudo. Estas podem facilitar ao investigador a percepção do contexto em que os materiais, sob análise, foram produzidos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 114)

Entende-se que a utilização da técnica de entrevista e questionário com os alunos pesquisadores, sujeitos investigados, possa explicitar o que provavelmente não se verificou na análise dos documentos. Por esse motivo, para a coleta de dados desta pesquisa optou-se pela associação entre esses dois instrumentos.

A utilização do questionário como instrumento para a coleta de informações necessita, segundo Chizzotti (2000), que o pesquisador tenha clareza dos objetivos da pesquisa e do que pretende conhecer em cada uma das questões, o que requer a definição de critérios e planejamento de modo que se obtenham os elementos essenciais para a pesquisa.

Além disso, as questões devem ser planejadas de forma coerente com o nível de informação, condição e reações pessoais dos sujeitos investigados. E ainda, na

elaboração do questionário, deve-se considerar a “estrutura lógica” e a “linguagem.” Por estrutura lógica o autor compreende: a progressão no nível de complexidade das questões; a precisão no sentido de coletar uma informação por vez; a articulação entre as questões centrais e derivadas; a organização de um “todo lógico e ordenado” (CHIZZOTTI, 2000, p. 56).

Ao considerar o uso da linguagem, o autor indica o uso de “palavras simples, usuais, exatas e facilmente inteligíveis, sem termos técnicos, especializados ou eruditos” que não proporcionem dúvidas, ambiguidades ou a ausência de compreensão.

A técnica do questionário como coleta de dados auxiliará no sentido de buscar conhecer algumas informações que não são abertas e que podem ser pré-determinadas, sugerindo apenas que o entrevistado informe, por exemplo, se participou ou não de algum evento previsto em suas atribuições como aluno pesquisador.

A entrevista como técnica utilizada nesta pesquisa tem como objetivo coletar informações sobre a vivência e os significados apreendidos pelo aluno pesquisador em um contexto escolar durante o período contínuo em que desenvolve suas atividades, em classe de segundo ano em escolas de Ensino Fundamental de um dos setores de uma Diretoria de Ensino.

E ainda, o uso da entrevista favorece a flexibilidade a cada situação; e ao se realizarem os ajustes necessários para esclarecer ao entrevistado uma possível incompreensão do item formulado, torna-se possível a aquisição de respostas dos participantes.

As questões formuladas para a realização desta pesquisa originaram-se das observações via experiências pessoais e profissionais desta pesquisadora como docente em cursos de formação de professores e do que emergiu dos estudos teóricos.

Dessa forma, o questionário e a entrevista consistiram em instrumentos com questões previamente elaboradas com o objetivo de coletar informações sobre a participação do aluno pesquisador no Programa Bolsa Formação, como se verificam nos anexos A, B e C desta tese.

5. 4 O local e os sujeitos investigados

O local para a coleta de dados no presente estudo ocorreu inicialmente no âmbito da Diretoria de Ensino por meio de pesquisa documental sobre alunos pesquisadores e instituições participantes do Programa Bolsa Formação, proporcionando, segundo Chizzotti (2006), “colher as primeiras evidências” para alcançar os objetivos desta pesquisa, explicitados anteriormente.

A pesquisa de campo, como já anunciado, foi realizada em escolas de Ensino Fundamental pertencentes a um dos setores de uma Diretoria de Ensino da região leste do município de São Paulo. Esse setor abrange o maior número de escolas públicas estaduais da região que atendem especificamente alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, possui o maior número de classes de segundo ano.

Realizada em 2010, a pesquisa de campo envolveu dois grupos de sujeitos investigados: o grupo de alunos pesquisadores identificados como AP e o grupo de professores regentes identificados como PR.

Os alunos pesquisadores são estudantes universitários, matriculados em cursos de Pedagogia, que atuaram no âmbito do Programa Bolsa Formação em turmas de segundo ano do Ensino Fundamental de escolas estaduais pertencentes a um dos setores de uma Diretoria Regional de Ensino.

Os professores regentes são identificados como profissionais que atuam em salas de aula de segundo ano do Ensino Fundamental e que acompanharam as ações de alunos pesquisadores em suas salas de aula no período de realização desta pesquisa.

Como se apresenta na tabela abaixo:

Tabela 1 – Local e sujeitos investigados

Escolas Estaduais	Quantidade de salas de aula de segundo ano por escola	Sujeitos investigados	
		Total de professores regentes (PR)	Total de alunos pesquisadores (AP)
EE1	02	02	02
EE2	03	03	03
EE3	06	06	06
EE4	01	01	01
EE5	03	03	03
Total	15	15	15
Total geral de sujeitos investigados	30		

Assim, esta pesquisa envolveu cinco escolas estaduais, quinze professores regentes e quinze alunos pesquisadores de uma mesma Diretoria de Ensino, num total de trinta sujeitos investigados.

5.5 A coleta de dados com os sujeitos investigados

Durante o ano de 2010 iniciaram-se os primeiros contatos com os gestores das unidades escolares para a realização da pesquisa com os sujeitos investigados.

Destaca-se que a pesquisa com os sujeitos investigados, alunos pesquisadores e professores regentes, não seguiu uma sequência pré-estabelecida. Identificados os sujeitos, esta pesquisadora esteve presente nas unidades escolares envolvidas, nos dias e nos períodos previamente acordados, para então proceder à coleta de dados.

Nas escolas de Ensino Fundamental, esta pesquisadora apresentou à equipe gestora os objetivos e os procedimentos da pesquisa com os sujeitos investigados, solicitando a autorização para a realização das entrevistas na própria instituição de ensino. Nas escolas de Ensino Fundamental, as representantes das instituições se prontificaram a conversar com as alunas pesquisadoras e professoras regentes, sujeitos investigados, no sentido de convidá-las a participar da pesquisa que ora se desenvolvia.

Não ocorrendo objeções da parte dos sujeitos investigados, esta pesquisadora passou a realizar as entrevistas. Os dados coletados encontram-se nos quadros dos indicadores das respostas, conforme anexos D e E.

Nas escolas, as entrevistas se realizaram em locais distintos, conforme a indicação da equipe gestora. Assim, as entrevistas ocorreram na biblioteca, na sala de coordenação pedagógica, na sala dos professores e na própria sala de aula do segundo ano. Porém, destaca-se que nesses locais, com exceção da sala de aula, estiveram presentes esta pesquisadora e o sujeito investigado.

Por meio da utilização do questionário com questões fechadas procurou-se conhecer o perfil dos quinze alunos pesquisadores, sujeitos investigados neste estudo.

As questões foram apresentadas individualmente e sem a necessidade de identificação dos sujeitos, garantindo o anonimato em todos os momentos da pesquisa.

Após as respostas coletadas desses sujeitos inicialmente por meio do questionário, foram realizadas as entrevistas com questões abertas permitindo a livre expressão das opiniões a respeito da escola campo de atuação, da formação docente e do Programa Bolsa Formação. Nesse momento, fez-se uso de gravador.

Nas entrevistas com os quinze professores regentes, apenas uma questão identificou-se como fechada, predominando as questões abertas. Os procedimentos foram os mesmos utilizados com os alunos pesquisadores, ou seja, a garantia do anonimato, a individualidade e o uso de gravador.

Outro fator relevante entre os sujeitos investigados desta pesquisa é a característica de gênero. Dos sujeitos, 100% são do sexo feminino. Desse modo, na

análise dos dados apresentados a seguir, optou-se por respeitar o gênero dos sujeitos, identificando-os por alunas pesquisadoras e professoras regentes ao se referir a elas, especificamente.

Os dados coletados conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anexo F, foram organizados e analisados, sendo apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO VI - CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO AO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao se investigar se a participação em atividades nas escolas públicas estaduais em um contexto de estágio, como possibilita o Programa Bolsa Formação, poderia favorecer ao estudante do curso de Pedagogia a construção de saberes necessários à profissão, elegeram-se como sujeitos da pesquisa alunos pesquisadores e professores regentes que atuam em escolas públicas estaduais que atendem exclusivamente alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental e que pertencem a um dos setores de uma Diretoria de Ensino da região leste da cidade de São Paulo.

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram organizados considerando os sujeitos investigados em suas especificidades. Inicialmente, serão apresentados os dados referentes às entrevistas com os alunos pesquisadores e, na sequência, os dados coletados com os professores regentes, ambos atuantes no cenário desta pesquisa no período de realização das entrevistas.

A coleta de dados junto às alunas pesquisadoras teve início com questões fechadas, permitindo traçar um breve perfil dessas estudantes de cursos de Pedagogia.

Na sequência, realizou-se a entrevista com questões norteadoras organizadas em três grandes blocos.

No primeiro bloco, agruparam-se questões referentes à participação da aluna pesquisadora no cotidiano da escola de Ensino Fundamental. O segundo bloco envolveu questões relativas ao curso de Pedagogia e às situações de prática docente vivenciadas na escola campo de atuação. E no terceiro bloco, as contribuições que o Programa trouxe para a formação docente das alunas pesquisadoras.

Cabe ressaltar que ao se utilizar a entrevista com questões abertas como um dos instrumentos para a coleta de dados junto aos sujeitos investigados, obteve-se, em alguns casos, um número de respostas superior ao número de sujeitos, e por considerá-las pertinentes, elas foram mantidas.

6.1 Perfil das alunas pesquisadoras: primeiro grupo de sujeitos investigados

Ao se iniciar a pesquisa de campo, organizaram-se algumas questões para se conhecer o perfil das quinze alunas pesquisadoras, um dos agrupamentos de sujeitos investigados nesta tese que serão identificados por AP01 até AP15.

As questões encontram-se anexas a esta tese.

Cabe reafirmar que o objetivo desta pesquisa foi investigar estudantes de cursos de Pedagogia, embora a participação no Programa Bolsa Formação também seja aberta aos estudantes do curso de Letras.

Dessa forma, 100% das alunas pesquisadoras²⁵ entrevistadas são provenientes de cursos de Pedagogia.

Ao indicarem a instituição em que concluíram o Ensino Médio, verificou-se que 13 (86,66%) alunas pesquisadoras entrevistadas afirmaram ter concluído o Ensino Médio em escolas estaduais. A conclusão do Ensino Médio em escola particular foi indicada por 01 (6,66%) aluna pesquisadora. E 01 (6,66%) afirmou que participou do Telecurso SESI para a conclusão da Educação Básica, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Instituição em que concluíram o Ensino Médio

Instituição	Indicações
Escolas Públicas Estaduais	13
Escola Particular	01
Telecurso SESI	01
Total	15

²⁵ As alunas pesquisadoras são estudantes do curso de Pedagogia que participam do Programa Bolsa Formação, sendo assim identificadas.

Dos dados obtidos, observa-se que 13 (86,66%) dos sujeitos investigados já possuem certa familiaridade com a escola pública estadual, em especial com escolas de Ensino Médio, pois informaram que concluíram esse nível de ensino em escolas na mesma região em que atuam como alunas pesquisadoras. Esse dado indica que provavelmente elas também residam na mesma região.

Na sequência, indagou-se em qual semestre do curso de Pedagogia as estudantes que atuam como alunas pesquisadoras estavam matriculadas na ocasião da entrevista.

Convém destacar que a participação de alunas pesquisadoras no Programa Bolsa Formação ocorre somente a partir do segundo semestre; assim, não se verificam sujeitos investigados na situação de alunas pesquisadoras do 1º semestre.

Dos dados coletados, verifica-se como característica dos sujeitos investigados desta tese que 14 (93,33%) das alunas pesquisadoras haviam concluído 50% do curso de Pedagogia na ocasião da entrevista, tal como se apresenta.

Tabela 3 – Semestre do curso de Pedagogia em que as alunas pesquisadoras se encontravam matriculadas em novembro de 2010

Semestre em que estavam matriculadas em novembro/2010	Sujeitos investigados
2º semestre	0
3º semestre	01
4º semestre	03
5º semestre	03
6º semestre	04
7º semestre	04
Total	15

Acredita-se que o fato de as alunas pesquisadoras (93,33%) terem concluído 50% do curso de Pedagogia poderia favorecer os comentários estabelecendo relações mais consistentes entre o curso de Pedagogia e as situações de prática docente nas questões apresentadas gradativamente aos sujeitos.

Em relação à instituição de origem, verifica-se que os sujeitos investigados são provenientes de quatro IES, localizadas nas regiões leste e sul do município de São Paulo.

Essas regiões são caracterizadas por populações de baixa renda que encontram na concessão de bolsa de estudos, proveniente do Programa Bolsa Formação, uma oportunidade de realização de estudos em nível superior.

A natureza jurídica das quatro IES de origem as identifica como instituições privadas, sendo uma instituição universitária e três faculdades isoladas. A clientela dessas IES, localizadas geralmente na mesma região, é composta por trabalhadores que dependem de renda para seu sustento e para a continuidade nos estudos; dessa forma, a bolsa de estudos pode ser um fator determinante para essas estudantes.

Da totalidade dos sujeitos investigados, 13 (86,66%) estudantes são provenientes de faculdades isoladas e 02 (13,33%) de instituição universitária.

Nesta pesquisa, as IES foram identificadas como Faculdade A, Faculdade B, Faculdade C e Faculdade D, como apresentado na tabela a seguir:

Tabela 4 – IES de origem dos sujeitos investigados

IES de origem	Nº de sujeitos investigados matriculados
Faculdade A	03
Faculdade B	02

(continua)

(continuação)

Faculdade C	08
Faculdade D ²⁶	02
Total	15

Considerados pela SE como a nova geração de professores, buscou-se conhecer o interesse dos sujeitos investigados em ingressar na rede pública estadual.

Dentre os sujeitos entrevistados, 14 afirmaram que pretendem ingressar na rede pública como docentes, representando 93,33% do total. Assim, pode-se verificar que se confirma a perspectiva de que as alunas pesquisadoras, estudantes de cursos de Pedagogia, podem vir a ser a nova geração de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Do total de sujeitos investigados, apenas uma aluna pesquisadora informou que pretende continuar na área da educação, mas almeja atuar em sua própria instituição escolar.

Quando indagadas em quantas turmas/classes de segundo ano do Ensino Fundamental já haviam participado como alunas pesquisadoras, verifica-se que dentre os 15 (100%) sujeitos investigados, 11 (73,33%) afirmaram já terem participado como alunas pesquisadoras em mais de uma turma.

Esses dados se apresentam na tabela a seguir:

²⁶ A faculdade D refere-se a uma instituição universitária, sendo as demais faculdades isoladas.

Tabela 5 - Indicações do número de turmas em que participou como aluna pesquisadora

Nº de turmas em que participou	Alunas pesquisadoras
Participação em uma turma	04
Participação em duas turmas	04
Participação em três turmas	05
Participação em quatro turmas	02
Total	15

O fato de as alunas pesquisadoras (73,33%) terem participado em mais de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental pode favorecer a obtenção de dados comparativos entre as ações desenvolvidas nas salas de aula, uma vez que em cada situação podem-se estabelecer relações diferenciadas entre alunas pesquisadoras e professoras regentes.

Outra informação que se considerou relevante nesta pesquisa foi conhecer os motivos que levaram as alunas pesquisadoras a ingressarem no Programa Bolsa Formação.

Por se tratar de uma questão fechada com cinco alternativas, os sujeitos poderiam registrar mais de uma resposta se fosse o caso. Incluiu-se dentre as alternativas apresentadas no questionário a possibilidade de esclarecer outros motivos alheios aos apresentados, porém não ocorreram registros dessa natureza.

Os dados coletados mostram que a concessão de bolsa/auxílio proporcionada pela parceria entre IES - Instituição de Ensino Superior e SE - Secretaria da Educação é relevante para 09 (60,0%) dos sujeitos investigados.

Outro dado em destaque foi o interesse das alunas pesquisadoras em se aproximarem da realidade escolar, indicado por 08 (53,33%) dos sujeitos investigados.

Os dados obtidos sobre os motivos para o ingresso no Programa foram organizados na tabela abaixo:

Tabela 6 – Motivos que levaram as alunas pesquisadoras a ingressarem no Programa

Motivos para o ingresso no Programa	Indicações das alunas pesquisadoras
Disponibilidade de horário	03
Perspectiva de futuro ingresso na rede pública	04
Concessão de bolsa/auxílio	09
Proximidade com a realidade escolar	08
Outros	0

A participação das alunas pesquisadoras no Programa Bolsa Formação, dedicando vinte (20) horas semanais à escola campo de atuação, pode inviabilizar a obtenção de um emprego formal e, conseqüentemente, de uma renda mensal para garantir seu sustento, o que torna a concessão de bolsa/auxílio fundamental para os sujeitos investigados nesta tese.

Cabe ressaltar que a concessão de bolsa de estudos favoreceu, em época já comentada, aos estudantes do CEFAM - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério a integralidade do curso, sendo destinado um período para o cumprimento do currículo e outro para as atividades de enriquecimento e permanência em escolas públicas de Ensino Fundamental para a realização de estágios.

Acredita-se que iniciativas dessa natureza, como a concessão de bolsas de estudos para os futuros professores, poderiam contribuir para a valorização da formação docente e para a aproximação dos estudantes de cursos de formação de professores com o contexto escolar, deparando-se com a realidade que encontrarão ao se iniciarem na profissão.

Após traçar um breve perfil das alunas pesquisadoras, verifica-se que prioritariamente, ou seja, 13 (86,66%) sujeitos investigados são provenientes do Ensino Médio concluído em escolas públicas e encontram-se matriculados em faculdades isoladas privadas. Registra-se que 14 (93,33%) já concluíram 50% do curso de Pedagogia; e 11 (73,33%) desses sujeitos atuaram em mais de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Os motivos que as levaram a ingressar no Programa centraram-se na concessão de bolsa/auxílio (60,00%) e na proximidade com a realidade escolar (53,33%).

Dessa forma, considerando-se que os sujeitos investigados estudam e atuam como alunas pesquisadoras em escolas de Ensino Fundamental da mesma região, é provável que ali permaneçam, vindo a exercer futuramente a profissão docente.

Identificado o perfil das alunas pesquisadoras, na sequência, apresentam-se os dados coletados por meio das entrevistas. No primeiro bloco, constam as questões norteadoras que envolvem as alunas pesquisadoras e o cotidiano da escola de Ensino Fundamental.

6.2 As alunas pesquisadoras no cotidiano da escola de Ensino Fundamental. Apresentação dos dados coletados

As questões norteadoras do primeiro bloco das entrevistas sobre a participação dos sujeitos investigados na escola campo de atuação tiveram como objetivo:

- Verificar se algumas ações previstas no rol de atribuições para o aluno pesquisador foram realizadas na escola campo de atuação;
- Conhecer o que o aluno pesquisador aprendeu a partir da aproximação com o contexto escolar;
- Que atividades são desenvolvidas na sala de aula do segundo ano;
- Quem auxilia ou orienta as atividades que se realizam na escola pública;

- Como ocorre a colaboração entre aluno pesquisador e professor regente.

A seguir, apresentam-se os dados coletados.

6.2.1 Atribuições previstas para as alunas pesquisadoras na escola campo de atuação

No rol de atribuições para o aluno pesquisador, conforme constam nas resoluções e regulamentos da SE, está prevista a participação nos encontros conhecidos como HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, realizados semanalmente nas escolas campo de atuação com os professores e coordenador pedagógico.

Ao serem indagadas, verifica-se que dentre a totalidade (15) dos sujeitos investigados, 13 (86,66%) indicaram que não participam desses encontros e 02 (13,33%) afirmaram que já participaram, mas deixaram de fazê-lo alegando dificuldades em conciliar os horários.

Esses encontros ocorrem em horário contrário às aulas destinadas ao Ensino Fundamental; por isso, acredita-se que esse fato poderia ser um dificultador para a participação dos futuros professores. No entanto, poderia ocorrer em comum acordo entre o aluno pesquisador e os profissionais que o acompanham na escola campo de atuação a busca por alternativas que viabilizassem a participação dele nos encontros de HTPC, mantendo a carga horária de 20 (vinte) horas semanais.

O conhecimento do perfil da comunidade em que se localiza a escola campo de atuação também está previsto para o aluno pesquisador. No conjunto de respostas, 12 (80,00%) dos sujeitos investigados procuraram se informar sobre o perfil da comunidade e foram atendidos, e 03 (20,00%) não chegaram a solicitar a informação.

Destaca-se, como já explicitado, que os sujeitos investigados possivelmente pertençam à mesma região em que se localizam as escolas campo de atuação, pois esse é um dos critérios definidos pela SE para o encaminhamento dos alunos

pesquisadores às escolas, ou seja, é necessário facilidade de acesso à região escolhida. Dessa forma, pode-se dizer que existe certa familiaridade entre as alunas pesquisadoras e a comunidade que frequenta as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental da região.

Durante o período em que permanecem na escola campo de atuação, uma das atribuições dos alunos pesquisadores expressas no regulamento é o conhecimento de documentos que regem a unidade escolar, como o Regimento e a Proposta Pedagógica.

Dos dados obtidos, observa-se que 10 (66,66%) das alunas pesquisadoras não chegaram a solicitar esses documentos, o que possivelmente pode indicar o desconhecimento de que necessitem se apropriar dessas informações.

A tabela abaixo ilustra as indicações das alunas pesquisadoras:

Tabela 7 – Conhecimento dos documentos que regem a unidade escolar

Conhecimento dos documentos da escola	Nº de sujeitos
Conhece o Regimento e a Proposta Pedagógica	02
Conhece o Regimento Escolar	01
Conhece a Proposta Pedagógica	01
Solicitou os documentos, mas não estavam disponíveis	01
Não solicitou os documentos	10
Total	15

Esses documentos não só possibilitam informações importantes sobre a instituição escolar, como por exemplo, a definição de seus princípios e objetivos, mas também a sua elaboração visa garantir que ocorra a participação de todos os

segmentos na construção coletiva de projetos que envolvam a melhoria da escola, a indicação de prioridades e a organização administrativa, pedagógica e financeira.

Dessa forma, a gestão escolar democrática favorece o envolvimento inclusive da equipe docente nas discussões, por exemplo, sobre o currículo, os planos de ensino e de aulas, o processo de avaliação, o que permite assumir um papel de destaque na gestão da escola e na gestão de sala de aula, local em que se materializam os princípios e objetivos da instituição.

É importante lembrar que a participação na gestão das instituições escolares é um dos aspectos a serem considerados no perfil do egresso do curso de Pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que torna essencial o conhecimento dos documentos que regem a escola.

Cabe ainda aos alunos pesquisadores, segundo as atribuições expressas no Regulamento 2009, conhecer o planejamento do professor regente com o qual passará a desenvolver suas funções na sala de aula de segundo ano do Ensino Fundamental.

O planejamento do professor traz os objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos para a avaliação e, embora seja flexível, esse documento possibilita o fio condutor das ações a serem desenvolvidas pelo docente no sentido de garantir a aprendizagem dos alunos.

Destaca-se que o planejamento do professor regente é orientado pelo Programa Ler e Escrever²⁷ da Secretaria da Educação. Para tanto, os profissionais da escola contam com as expectativas de aprendizagem destinadas a cada série/ano e indicam o que se espera que os alunos aprendam progressivamente durante o Ciclo I, que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Além disso, os coordenadores pedagógicos das escolas estaduais participam semanalmente de encontros de orientação técnica na Diretoria de Ensino com profissionais que estabelecem o elo entre as ações da SE e a escola. Nesses

²⁷ O Programa Ler e Escrever “é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca a melhoria do ensino de toda a rede estadual.” Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Último acesso em: 20.02.2011.

encontros, os coordenadores pedagógicos se apropriam de conhecimentos que subsidiam as reuniões de HTPCs nas escolas junto aos professores regentes.

No conjunto de respostas sobre o conhecimento do planejamento da professora regente, verifica-se que esse documento é conhecido por 11 (73,33%) das alunas pesquisadoras, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 8 – Conhecimento do planejamento da professora regente

Conhecimento do planejamento	Nº de sujeitos
Solicitou o documento e foi atendido	11
Solicitou o documento e não foi atendido	01
Não solicitou o documento	03
Total	15

Os aspectos que envolvem questões mais amplas da unidade escolar, como o perfil da comunidade, as reuniões pedagógicas e os documentos da instituição, são desconhecidos pelos sujeitos investigados ao se comparar com as respostas obtidas sobre o conhecimento do planejamento do professor regente.

Convém destacar que as atribuições desses estudantes estão sob a supervisão do professor orientador da IES, que realiza encontros de formação periódicos para “planejar as ações junto aos alunos pesquisadores”. Nesse sentido, o professor orientador da IES poderia acompanhar as atribuições dos estudantes por meio de atividades e reflexões que expressem o conhecimento e a análise dos documentos citados.

Após se verificar se algumas das atribuições previstas para as alunas pesquisadoras de fato ocorreram na escola campo de atuação, apresentam-se os

dados coletados a respeito do que elas acreditam que aprenderam a partir da aproximação com o contexto escolar.

6.2.2 O que aprenderam as alunas pesquisadoras a partir da aproximação com o contexto escolar: novas formas de aprendizagem

Para se conhecer o que as alunas pesquisadoras, sujeitos desta pesquisa, aprenderam a partir da aproximação com o contexto escolar, organizou-se o material coletado em categorias que emergiram da pesquisa bibliográfica abrangendo: (i) os saberes das áreas do conhecimento; (ii) os saberes pedagógicos; (iii) os saberes da prática, explicitados anteriormente como sendo os saberes necessários à formação do futuro professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto, sua aprendizagem.

Nas respostas obtidas com os sujeitos investigados ao responderem à questão sobre o que aprenderam a partir da aproximação com o contexto escolar, foi possível identificar a indicação de 02 (duas) respostas referentes aos saberes das áreas do conhecimento, como por exemplo, alfabetização; 12 (doze) respostas referentes aos saberes pedagógicos, por exemplo, saber organizar a sala de aula; e 14 (quatorze) referentes aos saberes da prática, exemplificados pelas alunas pesquisadoras como a possibilidade de aprenderem com os alunos do Ensino Fundamental.

Isso significa que os saberes identificados nesta tese como necessários à profissão docente são contemplados com a presença do estudante de Pedagogia no cotidiano da escola de Ensino Fundamental.

Esses dados possibilitam reflexões no sentido de favorecer a orientação e o acompanhamento do professor orientador da IES junto aos estudantes de Pedagogia de modo que os saberes docentes advindos das situações de prática sejam articulados às teorias, retornando a elas a partir de uma reflexão crítica sobre a própria prática.

Nos quadros seguintes, apresentam-se os saberes advindos da aproximação com o contexto escolar, explicitados pelos sujeitos investigados.

- **Saberes das áreas do conhecimento**

Como apresentado anteriormente, os saberes das áreas do conhecimento envolvem os saberes específicos, que serão objetos de estudos nas salas de aula e que estão presentes nos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Interessante observar dos dados obtidos que as alunas pesquisadoras se reportaram apenas à Alfabetização e à Leitura diária como saberes das áreas do conhecimento. As demais alunas pesquisadoras não fizeram referência a outros saberes dessa natureza, apenas indicando saberes pedagógicos e saberes advindos da prática, como se verificará nos quadros seguintes.

A seguir, no quadro seis, organizaram-se os saberes das áreas do conhecimento, indicados pelas alunas pesquisadoras.

Quadro 6 – Saberes das áreas do conhecimento

Saberes das áreas do conhecimento
Leitura diária ²⁸ (AP08)
Alfabetização (AP14)

Destaca-se que o conteúdo específico relativo à Alfabetização está presente nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das IES, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Deliberação CEE 78/2008²⁹; é o objetivo

²⁸ A Leitura diária é o momento em que o professor ou um leitor mais experiente lê para os alunos, leitores iniciantes. São exemplos de gêneros textuais utilizados nesse momento: fábulas, crônicas, poemas, quadro de algum pintor.

²⁹ A Deliberação CEE nº 78/2008, alterada pela Deliberação CEE nº 98/2010, fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação

principal do Programa Bolsa Formação, além de nortear as orientações do professor orientador da IES junto aos alunos pesquisadores durante os encontros de formação.

Convém ressaltar que a leitura diária que ocorre nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental não se refere a um conteúdo específico, mas é um procedimento indicado nos documentos da SE e acompanhado pelas equipes representantes dos órgãos centrais como uma das práticas que o professor utilizará para garantir a formação de alunos leitores e escritores competentes.

Outro fato não menos importante se refere às relações entre os conhecimentos, objetos de estudo em cursos de formação de professores, e os conteúdos específicos que serão desenvolvidos nas escolas de Ensino Fundamental, por exemplo, conteúdos específicos que necessitam do professor a mediação da transposição didática.

Isso remete à reflexão sobre a necessidade de se estabelecer uma articulação entre os conhecimentos abordados na universidade e a prática docente que os futuros professores vivenciam nas escolas campo de atuação, aproximando o que os futuros professores percebem como tão distantes, ou seja, na visão deles,

“a teoria é totalmente diferente da prática.” (AP06)

Das análises realizadas até o momento, considera-se que a conjunção de articulações que se estabelecem entre um tema específico, que é desenvolvido em sala de aula na escola de Ensino Fundamental e presenciado pelos futuros professores, as orientações dos professores orientadores e as aulas no curso de Pedagogia favorecem a identificação dos saberes docentes pelos sujeitos investigados. Dessa forma, compreende-se que os cursos de formação de professores poderiam investir na articulação entre as duas instâncias formadoras favorecendo, na visão dos futuros professores, a integração entre teoria e prática.

básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressalvada a autonomia universitária.

- **Saberes pedagógicos**

Outro bloco de saberes identificados nas respostas dos sujeitos investigados corresponde aos saberes pedagógicos que envolvem os fundamentos da educação, necessários na organização dos processos educativos.

Ao identificarem o que aprenderam a partir da aproximação com o contexto escolar, as alunas pesquisadoras assim se expressaram:

Quadro 7 – Saberes pedagógicos

Saberes pedagógicos
Conhecer as necessidades da criança (AP01);
Conhecer a postura do professor (AP04);
Trabalhar com o alfabeto móvel (AP04);
Observar as dificuldades dos alunos (AP04);
Respeitar o processo de aprendizagem da criança (AP06)
Reconhecer a influência de vários fatores na aprendizagem (AP06);
Saber organizar a sala de aula (AP09), (AP15);
Perceber que cada criança tem sua cultura (AP09);
Planejar e atender o aluno (AP10);
Realizar a interação professor-aluno (AP12);
Participar de intervenções com os alunos (AP13);
Aprender a ter contato adequado com a lousa (AP13).

Dentre os saberes pedagógicos indicados pelos sujeitos desta pesquisa destaca-se o relato de uma única aluna pesquisadora que contava com o apoio da coordenadora pedagógica da escola campo de atuação:

“(...) Em outra escola... as alunas pesquisadoras tinham um HTPC separado com a coordenadora, ela ensinava como trabalhar com o alfabeto móvel, como observar as dificuldades dos alunos, mas depois mudei de escola e não tive mais contato.” (AP04)

A situação relatada pela aluna pesquisadora demonstra como pode ser possível o envolvimento de profissionais da escola campo de atuação na formação de futuros professores.

Outra aluna pesquisadora indica a possibilidade da professora regente avaliar as situações de prática docente.

“Ela me avalia na sala de aula, eu faço intervenção no caderno com os alunos, passo lição na lousa, ela me ensina como ter contato com a lousa” (AP13).

Dessa forma, reafirma-se que a professora regente também poderia desempenhar um papel de professora formadora atuando em parceria com o professor orientador da IES, contribuindo para a formação de futuros professores.

Em outros relatos as alunas pesquisadoras indicam que aprenderam a organizar a sala de aula (AP09, AP15), a respeitar o processo de aprendizagem (AP06) e a reconhecer que

“cada criança tem uma cultura... cada aluno é diferente...” (AP09)

Nas respostas obtidas, os sujeitos investigados identificaram os saberes pedagógicos como aqueles que envolvem o conhecimento sobre o aluno, as circunstâncias que devem ser consideradas para favorecer a aprendizagem, além de situações específicas que envolvem o uso de materiais didáticos e organização do espaço físico, a postura do professor e sua relação com o aluno.

Assim, pode-se considerar que os saberes pedagógicos advindos da aproximação do aluno pesquisador com o contexto escolar são amplos e não se restringem a uma única situação do processo educativo. E alguns desses saberes estão em consonância com os tópicos indicados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especificamente no artigo 6º, que trata da estrutura do curso de Pedagogia.

- **Saberes da prática**

Como saberes da prática identificados nas respostas dos sujeitos investigados estão aqueles que advêm de situações de prática docente e que possibilitam reflexões sobre a própria prática e a construção da identidade do professor.

Nas respostas obtidas pelas alunas pesquisadoras, identificaram-se os saberes que se encontram no quadro a seguir:

Quadro 8 - Saberes da prática

Saberes da prática
Aprender a mudar de opinião (AP01);
Buscar conhecimento (AP02);
Ver a criança de modo diferente (AP03);

(continua)

(continuação)

Disciplina (AP05);

Perceber que o professor ensina e aprende (AP07);

Lidar com as pessoas e com os alunos (AP09);

Relacionamento interpessoal (AP10);

Trabalhar em equipe (AP10);

Trocar experiências (AP10);

Ter paciência (AP11);

As professoras gostam do que fazem (AP11);

Conhecer o interesse e curiosidade dos alunos (AP12);

Aprender com os alunos (AP13);

Tratar a criança com carinho, respeito, paciência (AP13);

Saber lidar com os alunos (AP14; 15).

Os saberes identificados como advindos das situações de prática docente desenvolvidas no cotidiano da sala de aula pelas alunas pesquisadoras, demonstram uma estreita relação com o modo de “ser” professor e viver a profissão docente.

O contato das alunas pesquisadoras com a realidade escolar favoreceu, dentre outros aspectos, o confronto com ideias e opiniões, possivelmente construídas durante a trajetória pessoal e que passam a ser repensadas; o exercício da dimensão coletiva da profissão docente, por meio do trabalho em equipe e da troca de experiências e a necessidade de buscar uma educação permanente que subsidie as ações do professor.

Sentimentos para com os alunos da sala de aula em que participam as futuras professoras também foram indicados. No registro de uma aluna pesquisadora, ela afirma que aprendeu que

“a criança tem que tratar com muito carinho, respeito, ensinar com muita paciência.” (AP13)

De modo geral, os saberes da prática identificados pelos sujeitos investigados referem-se aos saberes que fazem parte do cotidiano do professor e da profissão docente, como por exemplo, relacionar-se com seus pares e estar receptivo às aprendizagens advindas dos alunos.

Assim, acredita-se que a aproximação do futuro professor com o contexto escolar favorece a construção dos saberes necessários à docência.

6.2.3 Atividades realizadas pelas alunas pesquisadoras na escola de Ensino Fundamental

Ao explicitarem as atividades que realizaram na sala de aula de segundo ano, algumas alunas pesquisadoras citaram mais de uma atividade; desse modo, agruparam-se as indicações pontuando a quantidade de vezes que elas apareceram nas falas dos sujeitos investigados.

No dizer das alunas pesquisadoras, duas principais atividades se destacam: auxílio aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, que ainda não dominam a leitura e a escrita ou que apresentam dúvidas, e leitura diária. As demais atividades citadas em menor número foram identificadas na tabela a seguir:

Tabela 9 – Atividades desenvolvidas na sala de aula

Atividades desenvolvidas	Nº de sujeitos que realizam
Auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que não dominam a leitura e a escrita e que têm dúvidas	07

(continua)

(continuação)

Leitura diária; contar histórias	04
Traz sugestões da faculdade para a escola; empresta livros; sugere atividades	03
Não surgiu oportunidade; nem sempre é possível desenvolver atividades	02
Auxilia em situações variadas conforme é solicitado; não tem rotina	02
Auxílio em projetos da escola	01
Ajudante da professora (sente-se desprestigiada)	01

Considerando-se que as orientações da Secretaria da Educação explicitadas na Resolução SE nº 90/2008 e no regulamento não preveem que os alunos pesquisadores se dediquem ao auxílio dos alunos que apresentam dificuldades, diante dos dados coletados nesta pesquisa nota-se que esta é a principal atividade desenvolvida por 07 (46,66%) dos sujeitos investigados.

Dados como esses podem indicar que provavelmente os profissionais envolvidos, incluindo-se aqui os professores orientadores das IES, professores regentes e equipe gestora da escola de Ensino Fundamental, desconhecem as orientações que constam nos documentos que norteiam as ações dos alunos pesquisadores na escola campo de atuação, pois a Resolução SE 90/2008 e o regulamento são claros ao restringirem os futuros professores quanto às tarefas que deveriam ser realizadas pelos professores regentes.

Porém, acredita-se que situações como essas poderiam ser evitadas se houvesse a discussão desses documentos em encontros promovidos pelos órgãos centrais da SE com a equipe gestora das escolas, e ainda, se houvesse uma relação próxima entre as instituições formadoras no sentido de orientar e acompanhar as ações que os futuros professores realizam.

O comentário de uma aluna pesquisadora durante a entrevista poderá ilustrar provavelmente o que ocorre nas salas de aula.

“A professora fica com as crianças mais adiantadas e me deixa num cantinho da sala com aqueles que têm maior dificuldade. São crianças... que não sabem o nome, não conhece o alfabeto, não conhece nada, então... eu desenvolvi minhas atividades, desenvolvi meu método de trabalhar... e tem surtido resultado.” (AP01)

Quando indagada sobre onde conseguiu material, informações e conhecimentos para auxiliar a criança no processo de alfabetização, a aluna pesquisadora assim se expressou:

“Então... eu sou mãe, eu tenho uma menina que foi para o pré, pré-escola já sabendo ler e escrever, porque eu fiz esse papel em casa... Eu tentei alfabetizar e consegui, do mesmo jeito que eu fiz com minha filha. Pegava caixinha de sabonete e a pasta de dente também, e dali colocava as sílabas, e deixava tudo à mostra como se fosse o alfabeto móvel, porque a criança vai formando... E falava para as crianças: vamos montar? Lembra esse aqui não é o bá e esse aqui não é o lá, formou o quê? Ah! Formou bala, e foi assim numa brincadeira, porque criança aprende mais brincando do que qualquer outra coisa, sempre brincando.” (AP01)

Ao invés de assumir gradativamente algumas funções para auxiliar a professora regente na sala de aula, verifica-se que a aluna pesquisadora passa a exercer funções docentes em situações em que se exigem formação e conhecimentos profissionais específicos que possivelmente ainda não foram construídos pelos professores em formação inicial.

A leitura e a atividade de contar histórias são realizadas por 04 (26,66%) das alunas pesquisadoras em comum acordo com o planejamento da professora regente.

“A professora da sala escolhe alguns livros... a gente entra em acordo dependendo do que está trabalhando. Esta semana a gente está fazendo a leitura da onça pintada, do jacaré, todos os animais do pantanal que é um projeto.” (AP09)

Outra aluna pesquisadora relata que ao contar histórias, procura chamar a atenção dos alunos para a hora da leitura de um modo diferente daquele “momento de fadiga.”

“Eu sempre trago fantasias... às vezes eu me visto de personagens enceno a história... Já fizemos teatro... quando termina a história, nós lembramos de tudo o que foi falado e eu convido os alunos a serem os personagens da história... eles têm um vocabulário próprio... se apropriam com muita facilidade... eles contam do jeito deles.” (AP07)

Em outras situações, 03 (20,00%) alunas pesquisadoras relatam que trouxeram sugestões da faculdade para as professoras regentes. A aluna pesquisadora comenta que o fato de ter permanecido com a mesma professora num período maior favoreceu a relação entre ambas, assim se expressando:

“(...) fiquei dois anos com a mesma professora, então eu já tinha mais liberdade de chegar e... conversar” (AP03)

E dessa forma, foi possível a aluna pesquisadora sugerir a “aplicação” do que havia visto em seu curso de Pedagogia.

A resistência de algumas professoras à presença da aluna pesquisadora em sala de aula também foi identificada por 02 (13,33%) dos sujeitos desta pesquisa. Um dos sujeitos investigados afirma que até gostaria de auxiliar, mas

“não surgiu a oportunidade... porque tem professor que acha que só sai perfeito se eles fizerem... às vezes a gente quer ajudar e às vezes você não está agradando...” (AP02)

E ainda, 01 (6,66%) afirma que se sentiu ajudante da professora regente, como relata:

“Quando eu comecei, eu era mais ajudante, ia rodar atividades, organizava a sala... tanto que a professora me apresentou para os alunos como ajudante da professora... não como aluna pesquisadora ou professora auxiliar.” (AP04)

Essas situações reafirmam a necessidade do acompanhamento das ações realizadas pelas alunas pesquisadoras na escola campo de atuação, pois, ao sentirem a resistência das professoras regentes, acabam por concordar com o desvio de suas atribuições, realizando tarefas alheias a elas.

Com isso, o futuro professor, ao invés de ter a possibilidade de encontrar na escola de Ensino Fundamental as condições que poderiam colaborar com sua formação docente, permanece na instituição apenas formalmente.

Para 02 (13,33%) dos sujeitos investigados, o auxílio à professora regente ocorre no atendimento às solicitações:

“não tem uma rotina certa, é variado.” (AP11)

O auxílio na realização de projetos da escola é citado por 01 (6,66%) dos entrevistados.

Os dados e os comentários até aqui apresentados demonstram que as atribuições das alunas pesquisadoras na escola campo de atuação nem sempre ocorrem como o previsto. Assim, de acordo com a relação que se estabelece entre professora regente e futura professora, podem-se encontrar dificuldades no sentido de ocorrer de fato o desenvolvimento das atribuições previstas para as alunas pesquisadoras.

6.2.4 Quem auxilia ou orienta as atividades que as alunas pesquisadoras realizam na escola de Ensino Fundamental

Considerou-se importante conhecer quem auxilia ou orienta o aluno pesquisador na elaboração das atividades que irá assumir nas salas de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que se trata de um professor em formação inicial.

Dos dados coletados, 05 (33,33%) alunas pesquisadoras indicaram que são orientadas somente pelo professor orientador da faculdade; outras 04 (26,66%) afirmaram que são orientadas pelas professoras regentes das escolas campo de atuação.

No dizer de 04 (26,66%) alunas pesquisadoras, há uma orientação partilhada que envolve mais de um profissional - professor regente, coordenador pedagógico da escola, professor orientador da IES - no auxílio às atividades desenvolvidas. No entanto, nessa situação, não existe relação entre os profissionais da escola e os da IES.

Na tabela a seguir, os profissionais citados pelas alunas pesquisadoras foram organizados de acordo com as respostas obtidas nas entrevistas, e na coluna ao lado, apresenta-se a quantidade de indicações recebidas. Dessa forma, o número de indicações é superior ao número de sujeitos investigados.

Tabela 10 – Quem auxilia/orienta as atividades da aluna pesquisadora

Quem auxilia/orienta a aluna pesquisadora	Indicações
Professor orientador	05
Professor regente	04
Professor regente e professor orientador	02
Coordenador pedagógico e professor orientador	01
Professor regente, coordenador pedagógico da escola e algum professor da IES	01
Alunos pesquisadores “uns ajudando os outros” e coordenadora pedagógica	01
Não tem orientação	01

Em síntese, os dados coletados correspondem aos documentos que norteiam as ações das alunas pesquisadoras, professoras regentes, coordenador pedagógico e professores orientadores das IES.

De acordo com os documentos já analisados, o professor orientador é o tutor, o responsável pelos encontros de formação do aluno pesquisador na IES, que tem a finalidade de planejar as ações a serem desenvolvidas nas escolas campo de atuação e promover a reflexão constante sobre a profissão docente, entre outras tarefas administrativas.

Denomina-se aluno pesquisador, sujeito investigado neste estudo, o estudante de cursos de Pedagogia que participa do Programa Bolsa Formação e que tem como uma de suas atribuições assumir gradativamente algumas funções de comum acordo com o professor regente que o auxilia nas atividades de sala de aula do segundo ano.

O professor regente é o responsável pelo acolhimento do aluno pesquisador em sala de aula, e tem como uma de suas atribuições propor gradativamente algumas

atividades que possam auxiliar o futuro professor no desenvolvimento da conduta profissional.

Cabe ao coordenador pedagógico, conhecido também por professor-coordenador, fazer a mediação na relação entre o professor regente e o aluno pesquisador, planejar e orientar as ações desses estudantes na sala de aula, além de outras tarefas administrativas referentes ao Programa Bolsa Formação. No entanto, é possível que nem sempre ocorra essa relação.

Os dados obtidos permitem constatar que tanto os professores orientadores das IES quanto as professoras regentes das escolas têm um papel importante na orientação dos sujeitos investigados nesta tese, apesar de não ocorrer o diálogo entre ambos.

Acredita-se que o auxílio e a orientação aos futuros professores em situações de estágio poderiam ocorrer de modo integrado a partir da oportunidade do diálogo entre as instituições formadoras, uma vez que as professoras regentes foram indicadas por 04 (26,66%) dos sujeitos investigados.

Dentre os sujeitos, uma aluna pesquisadora informou ter desenvolvido atividades auxiliando em projetos da escola, e quando indagada sobre quem a auxiliava ou orientava suas atividades, atribuiu aos próprios alunos pesquisadores e à coordenação pedagógica da escola as orientações de que precisava para a realização das atividades:

“Fomos nós mesmos, os alunos pesquisadores uns ajudando os outros e [com] uma sugestão da coordenadora pedagógica.” (AP07)

E ainda, outra aluna pesquisadora que se propôs a contar histórias para os alunos assim se expressou:

“(...) não tenho orientação, isso partiu mesmo das minhas leituras. Aqui na escola eles me propiciam, o que eu faço é espontâneo...

simplesmente eu tenho a oportunidade e me proponho a fazer algo... não é nada cobrado da [na] faculdade.” (AP07)

Nas duas situações citadas anteriormente, nota-se que há a iniciativa das futuras professoras em participar de atividades, e a escola campo de atuação favorece essa participação; mas, em suas respostas, a indicação de um profissional que lhes orientasse e acompanhasse suas atividades aparece muito sutilmente, ainda que essa seja uma das atribuições dos professores orientadores das IES e dos profissionais das unidades escolares.

Em se tratando dos profissionais das IES e das escolas, reafirma-se a importância de se estabelecer, de forma planejada e formal, uma integração entre as instituições formadoras com a finalidade de promover a orientação e o acompanhamento de futuros professores em situações de prática docente nas escolas de Ensino Fundamental, pois talvez possam ocorrer dúvidas de como realizar essas orientações por parte das professoras regentes.

Diante dessas situações, podem-se verificar algumas pistas ao se pensar na ressignificação dos estágios em cursos de Pedagogia.

6.2.5 Colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente

Quando questionadas sobre a existência de colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente, 15 (100,00%) dos sujeitos investigados afirmaram existir colaboração ou auxílio entre ambas, porém as respostas coletadas e as observações relatadas são diversas.

A colaboração ou auxílio são identificados em situações como:

- auxiliar em atividades solicitadas no curso de graduação (AP02; 09);
- auxiliar na pesquisa para o trabalho de conclusão de curso (AP10);
- observar e atender os alunos com dificuldade (AP04; 06; 08);

- orientar para lidar com os alunos (AP08; 11);
- esclarecer dúvidas com informações advindas da faculdade (AP11);
- demonstrar ser útil e ter boa vontade (AP03; 14);
- aprender com a professora regente e (AP13);
- permitir a participação da aluna pesquisadora em sala de aula (AP15).

Nas observações de 03 (20,00%) dos alunos pesquisadores, tem-se o relato de que a colaboração depende muito de cada professor regente e que

“é preciso conquistá-lo”. (AP01)

Pois, no dizer das estudantes, no início, os docentes se sentem

“vigiados”. (AP05)

A fala de uma aluna pesquisadora exemplifica essas observações:

“Quando nós ingressamos no projeto, não éramos bem vista. Era como se fôssemos ameaçadoras, como se nós viéssemos para ficar investigando o professor e denunciar a prática dele.” (AP07)

Talvez o desconhecimento ou a pouca compreensão das funções das alunas pesquisadoras na sala de aula por parte das professoras regentes ocasionem algumas atitudes de reserva ou distanciamento inicial entre ambas, mas que, aos poucos, vão se convertendo em ações colaborativas que se caracterizam pelo auxílio, cooperação e co-participação nas ações docentes.

Há ainda uma aluna pesquisadora que informa que sua colaboração se entendeu às salas de aula de outras séries. Ela relata que durante um determinado ano letivo encontravam-se em uma única escola aproximadamente seis estudantes de uma mesma IES. E com isso, organizaram-se para desenvolver um projeto, afirmando que

“(...) os professores davam essa abertura pra gente estar participando numa sala e outra, muitas vezes eu não ficava só na minha sala... você não se limita só a sala que você está...” (AP12).

Cabe ressaltar que a participação do aluno pesquisador no Programa Bolsa Formação é restrita às classes de segundo ano e às classes que atendem alunos do PIC - Projeto Intensivo no Ciclo.

As classes do PIC - Projeto Intensivo no Ciclo são destinadas ao atendimento de alunos que chegaram à 3ª e 4ª séries sem se alfabetizarem e que não teriam condições de prosseguir no Ciclo II, ou seja, de ingressar na 5ª série, ou 6º ano, do Ensino Fundamental.

Destaca-se que a partir de 2010, conforme as orientações da Secretaria da Educação, as classes do PIC - Projeto Intensivo no Ciclo também passaram a ser atribuídas aos alunos pesquisadores para exercerem suas funções, além das classes de segundo ano, como já estava previsto desde o início do Programa em 2007.

Para garantirem um atendimento diferenciado essas classes possuem um número reduzido de alunos e contam com material didático específico. No entanto, nem sempre essas ações são suficientes para que os alunos que ainda não se alfabetizaram apresentem o desempenho esperado.

Dessa forma, como esclarece a Resolução e o Regulamento, a participação do aluno pesquisador não ocorre em classes regulares de 2ª, 3ª e 4ª séries.

Convém esclarecer que no momento em que o aluno pesquisador é encaminhado por um responsável da Diretoria de Ensino para a unidade escolar em

que desempenhará suas atribuições, ele é informado em qual turma deverá permanecer; além disso, é fornecido ao estudante o documento de encaminhamento que deve ser apresentado à equipe gestora formalizando o ingresso na escola campo de atuação.

Assim, o que se observa no relato acima está em desacordo com as orientações do Programa.

Na presente tese, a possibilidade de o estudante de cursos de Pedagogia conhecer e acompanhar o cotidiano de uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental é essencial para a construção dos saberes necessários à docência, pois favorece a aproximação com o ambiente profissional em que atuará e com as situações de prática docente; porém, a alocação dos alunos pesquisadores “numa sala e outra” poderia ocasionar uma visão de descontinuidade dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Em outras palavras, uma das características que se considera relevante no Programa Bolsa Formação e que poderia trazer elementos para se pensar na ressignificação dos estágios em cursos de Pedagogia é a continuidade, o acompanhamento diário das alunas pesquisadoras em uma sala de aula. E no entender desta pesquisadora, poderia ocorrer em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas esta não é a finalidade do Programa.

Além disso, alunos pesquisadores e profissionais das instituições envolvidas necessitam conhecer as atribuições que esses estudantes podem realizar nas escolas campo de atuação no sentido de acompanhá-los e orientá-los. Essas informações encontram-se disponíveis no site da Secretaria da Educação³⁰.

Legalmente falando, nesta primeira etapa da análise, foi possível observar que em alguns casos ocorrem algumas irregularidades nas atribuições previstas para os alunos pesquisadores.

O importante a salientar é que os dados apresentados, tal como se verificaram até aqui, podem favorecer algumas reflexões ao se pensar a ressignificação dos

³⁰ www.educacao.sp.gov.br

estágios em cursos de formação de professores, inclusive quanto às relações entre IES e as situações de prática docente, que serão abordadas no próximo item.

6.3 Relações entre os conhecimentos do curso de Pedagogia e as situações docentes na escola de Ensino Fundamental, campo de atuação

No segundo bloco da entrevista com as alunas pesquisadoras, buscou-se conhecer as possíveis relações entre o curso de Pedagogia e as situações de prática docente vivenciadas na escola campo de atuação do Programa Bolsa Formação. Dessa forma, os objetivos caminharam no sentido de investigar, na visão da aluna pesquisadora:

- as relações entre os conhecimentos do curso de Pedagogia e as situações vivenciadas na escola de Ensino Fundamental, campo de atuação;
- que conhecimentos o curso de Pedagogia proporcionou e quais são considerados indispensáveis para a formação de professor;
- o que poderia ter aprendido que auxiliasse nas situações de prática e que o curso não proporcionou.

6.3.1 Relações percebidas entre o curso de Pedagogia e as situações de prática

Nas respostas obtidas sobre as relações que as alunas pesquisadoras perceberam entre o curso de Pedagogia e as situações de prática vivenciadas na escola, 10 (66,66%) dos sujeitos identificaram a existência de alguma relação, sendo que para 05 (33,33%) a relação é parcial.

Destacam-se alguns relatos das alunas pesquisadoras que podem ilustrar de que modo perceberam essas relações entre o curso de Pedagogia e a escola campo de atuação:

“A criança já traz o conhecimento prévio, a gente aprendeu e na prática comprovou.” (AP01)

“Eles explicam, por exemplo, aquele estágio³¹ que a criança passa... o que a gente vê lá é o que acontece aqui.” (AP02)

“Você chega na escola e presencia o trabalho com os gêneros textuais... trazer esses gêneros reais, porque muitas vezes em outras escolas, os professores só traziam folhas de stencil e sulfite, trabalhava com poemas, com poesias, mas só em folhas... não dava o livro que é o portador real e isso abriu minha mente no sentido do que é um ambiente alfabetizador, aprende lá e na prática aqui você vivencia como é que isso deve acontecer.” (AP10)

“Principalmente na aula de prática do ensino que eu tenho na faculdade, como elaborar a aula... mas a prática se torna... vamos dizer mais importante, na hora que você pega para fazer é diferente, ela é super importante, mesmo que você aprendeu.” (AP14)

Os dados coletados indicam que as relações entre o curso de Pedagogia e a escola são diversas.

As relações percebidas envolvem aspectos relativos ao processo de aprendizagem da leitura e escrita; como já anunciado, esse é o objetivo principal do Programa, que envolve ações específicas que, articuladas, favorecem uma estreita relação entre o que ocorre na IES e o que é vivenciado na escola de Ensino Fundamental.

Dentre os resultados obtidos, os sujeitos investigados indicaram aspectos da concepção de aprendizagem construtivista que pauta as ações da SE, em específico os

³¹ Ferreiro, E. Reflexões sobre alfabetização. 2ª ed. Cortez, Autores Associados: São Paulo, 1986

Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação. A concepção construtivista considera o “aluno como sujeito de sua própria aprendizagem”, que elabora hipóteses próprias a partir de “esquemas de assimilação que já construíram e interpretam” na construção de novos conhecimentos.

O respeito ao conhecimento que o aluno possui é explicitado por um dos sujeitos investigados; no dizer dele,

“você aprende que cada criança é uma história de vida... você tem que aprender a respeitá-la.” (AP13)

A organização da aula é outra relação indicada pelos sujeitos investigados. Nesse sentido, salienta-se que o exercício de elaboração da aula em uma das disciplinas do curso de Pedagogia ganha relevo ao ser vivenciado na escola de Ensino Fundamental. Com isso, o futuro professor poderá ter as condições favoráveis para refletir sobre sua própria prática, retornando a ela após o re-planejamento de suas ações se for o caso.

Outra relação percebida pelos sujeitos investigados é a gestão com características democráticas, prevista nos princípios da educação nacional, conforme a Lei nº 9.394/96.

“Tem muita coisa que é passada na faculdade, um exemplo... as escolas serem abertas à comunidade, trazer os pais para conhecer a escola e isso aqui acontece.” (AP09)

Como argumentos para identificar que houve uma relação parcial entre a realidade da escola de Ensino Fundamental e o que ocorre no curso de Pedagogia, os sujeitos investigados assim se manifestaram:

“Percebo alguma coisa da teoria desenvolvida na prática... poucas coisas... seria tão bom se a gente conseguisse desenvolver a teoria na prática.” (AP04)

“Na teoria é uma coisa, mas quando a gente vem pra prática... a teoria é totalmente diferente da prática, muita coisa eu vi, mas outras só na prática.” (AP06)

Essas manifestações evidenciam o que é recorrente nas falas dos sujeitos investigados, ou seja, a desarticulação entre o campo teórico e o campo da prática, e a possibilidade de a prática fazer a teoria avançar ou se criar outra teoria.

Ainda numa relação parcial, os sujeitos investigados se manifestaram no sentido de indicar algumas contradições que evidenciam práticas docentes tidas como “tradicionais”, como explicita uma aluna pesquisadora:

“Em alguns momentos sim... ainda existem práticas que fogem daquilo que nós aprendemos. Ainda existem as situações de professores detentores do saber, que se acha aquele que sabe e o aluno é o que deve aprender...” (AP07)

Interessante observar que as contradições percebidas pelas alunas pesquisadoras também as auxiliam a estabelecer comparações entre as situações de prática na escola campo de atuação e as abordagens pedagógicas que são discutidas nos cursos de formação de professores.

Com isso, acredita-se que o futuro professor poderia encontrar um campo favorável para a construção de sua identidade profissional.

Outras se referem ao espaço dinâmico da sala de aula e sua organização:

”Tem matérias que você via que o que a professora ensinava lá, se você levasse pra sala de aula funcionava melhor... mas tem outras coisas que não, a professora enfatizava que na sala todos ficam sentadinhos, prestam atenção e não é, um anda pra cá, outro anda pra lá.” (AP11)

E ainda, a ênfase ao processo de alfabetização, eixo condutor do Programa Bolsa Formação, que é indicado como uma relação estabelecida entre o curso de Pedagogia e a escola. No dizer de uma aluna pesquisadora,

“o que eles falam sobre como alfabetizar eu vejo na sala de aula com a professora.” (AP15)

Embora alguns sujeitos tenham identificado relações parciais entre o que ocorre no curso de Pedagogia e na escola campo de atuação do aluno pesquisador, o conjunto de respostas demonstra que existe alguma proximidade entre os saberes das áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da prática; por exemplo, quando se reportam à concepção de aprendizagem, às hipóteses da escrita indicando que a criança percorre “estágios”, ao planejamento e execução de atividades, e ao perceberem contradições na postura de professores regentes.

Contudo, talvez os professores formadores, e aqui se entende como os professores da IES e o professor regente da escola de Ensino Fundamental, pudessem esclarecer com os futuros professores as relações que ocorrem e que são percebidas por eles, ainda que superficialmente, entre o curso de Pedagogia e a escola de Educação Básica.

O estágio, nesse sentido, poderia ser um espaço privilegiado em que os momentos de contato com o contexto escolar poderiam provocar de forma biunívoca as articulações e as aprendizagens dos saberes necessários à docência. Uma das possibilidades de aproximação entre as instâncias formadoras poderia ser a troca de

experiências e saberes por meio do diálogo entre os estudantes de cursos de formação de professores, os professores da universidade e os profissionais da escola.

6.3.2 Saberes docentes proporcionados pelo curso de Pedagogia

Na sequência das questões desse bloco, buscou-se conhecer os conhecimentos que o aluno pesquisador considera como indispensáveis à sua formação de professor e que o curso de Pedagogia proporcionou.

Os sujeitos investigados, ao serem indagados sobre que conhecimentos o curso de Pedagogia proporcionou, considerados indispensáveis para sua formação de professor, indicaram os saberes docentes necessários à profissão identificados anteriormente, ou seja, no conjunto de respostas, identificaram os saberes das áreas do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da prática.

Os dados coletados que se relacionam aos saberes das áreas do conhecimento referem-se ao cotidiano da escola de Ensino Fundamental.

Dessa forma, acredita-se que as situações explicitadas pelos sujeitos investigados foram provavelmente vivenciadas durante o período em que permaneceram na sala de aula e participaram mais direta e ativamente das relações de ensino e aprendizagem por meio da observação das práticas docentes desenvolvidas pela professora regente, tais como a realização de sondagem.

Dados como esses podem significar que possivelmente os futuros professores conseguem estabelecer relações entre teoria e prática a partir de situações que os aproximam do cotidiano da escola de Ensino Fundamental, como se apresenta a seguir:

Quadro 9 – Saberes das áreas do conhecimento considerados indispensáveis, que o curso de Pedagogia proporcionou

Saberes das áreas do conhecimento	Como elaborar uma situação problema de matemática (AP05) Realização de sondagem ³² (afirma ter aprendido no curso e verificado como acontece na sala de aula) (AP11)
-----------------------------------	--

Situações como essas proporcionam pistas ao se pensar na realização dos estágios em cursos de formação de professores na direção de favorecer a construção de saberes docentes e as articulações entre teoria e prática.

Dentre os saberes pedagógicos advindos do curso de Pedagogia e considerados como indispensáveis à formação docente, os sujeitos investigados destacaram a disciplina de Psicologia.

A Psicologia, uma das ciências que auxiliam as reflexões sobre a educação escolar, traz à luz alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, as relações interpessoais, o desenvolvimento da criança, a afetividade. Nessa perspectiva, suas contribuições são fundamentais para a prática docente, o que poderia favorecer, na visão dos futuros professores, uma estreita relação entre os saberes necessários à profissão docente.

O quadro a seguir apresenta os saberes pedagógicos advindos do curso de Pedagogia que as alunas pesquisadoras consideram como indispensáveis à formação docente:

³² A sondagem refere-se a um dos recursos que o professor regente utiliza periodicamente para conhecer as hipóteses que os alunos que se encontram em processo de alfabetização possuem a respeito do sistema de escrita. Essas informações possibilitam ao professor avaliar e acompanhar o desempenho dos alunos, além de orientá-lo na elaboração das atividades de leitura e escrita.

Quadro 10 – Saberes pedagógicos considerados indispensáveis, que o curso de Pedagogia proporcionou

Saberes pedagógicos	Psicologia infantil (interessa-se pelos comportamentos e por conhecer as dificuldades dos alunos) (AP04); Psicologia da Educação; Filosofia (AP06); História da Educação; diferenças sociais (AP08); Psicologia (identificou como um conhecimento importante “para o ser humano, independente de sua formação” (AP13); O método “que eles passaram” e que desconhecia (AP14).
---------------------	---

A ênfase dada a essas disciplinas pelas alunas pesquisadoras, sujeitos investigados nesta tese, valeria outras investigações, porém esse não é o objetivo deste estudo.

Neste momento, como já se assinalou, procura-se investigar se a participação em atividades nas escolas públicas estaduais em um contexto de estágio, como possibilita o Programa Bolsa Formação, poderia favorecer ao aluno do curso de Pedagogia a construção de saberes necessários à profissão.

Os saberes da prática indicados pelos sujeitos investigados como indispensáveis à formação de professor e que foram proporcionados pelo curso de Pedagogia refletem um conhecimento pessoal e ético para com a profissão docente.

Um dado importante a se ressaltar é a perspectiva de uma formação constante para subsidiar as reflexões e as próprias práticas, indicada por um dos sujeitos investigados. O caminho investigativo na direção da profissionalização pode favorecer uma visão crítica da própria prática, proporcionando ações autônomas e comprometidas com a melhoria da escola e a qualidade de ensino dos alunos.

As indicações das alunas pesquisadoras são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 11 – Saberes da prática indispensáveis à formação docente, proporcionados pelo curso de Pedagogia

Saberes da prática	Obteve experiência, prática (AP01); Sente que evoluiu, consegue entender o ser humano (AP02); Importância de ter a teoria e a prática (AP03); Enxergar o mundo de outra forma; refletir sobre os seus direitos, valores, rever conceitos; relacionar-se com a criança, respeitar e entender o espaço, o limite e o tempo dela (AP07); Diferenças entre a postura de professores (AP08); É preciso gostar, ter paciência e coerência (AP09); Necessidade de formação constante, pesquisa, estudos para refletir a própria prática (AP10); Importância de o aluno participar da aula com sua voz (AP12); A prática do ensino, o comportamento para com o aluno, a paciência (AP14); Ter a teoria da faculdade e a prática da sala de aula; observar como a professora faz (AP15).
--------------------	--

A análise dos conhecimentos considerados indispensáveis à formação de professor, proporcionados pelo curso de Pedagogia e indicados pelas alunas pesquisadoras, anunciam a importância da aproximação do futuro professor com o contexto escolar, pois proporcionam saberes amplos que se relacionam às dimensões da profissão docente. Um exemplo disso é a indicação de uma aluna pesquisadora ao relatar que percebeu diferenças entre as posturas das professoras regentes.

Esses conhecimentos parecem representar os saberes que foram construídos pelos futuros professores por meio das relações que estabeleceram entre as instâncias

formadoras, ou seja, entre a IES e a escola campo de atuação, como sugere um dos objetivos do Programa Bolsa Formação, assim exposto: “(...) possibilitar o desenvolvimento de experiências e conhecimentos necessários aos futuros profissionais de Educação, sobre a natureza da função docente (...)” (São Paulo, 2008).

As informações fornecidas representam as dimensões do saber, do pensar, do ser e do agir na profissão docente. Nesse sentido, ao se investigarem os saberes das alunas pesquisadoras que permanecem nas escolas públicas estaduais, acredita-se que o estágio poderia se configurar em um espaço de construção e produção de saberes intencionais, planejados, com objetivos definidos e articulados, pois a proximidade com o contexto escolar contribuiria com elementos significativos para a formação de professor.

6.3.3 O que poderia ter aprendido no curso de Pedagogia que auxiliasse nas situações de prática e que o curso não proporcionou

Quando questionados sobre o que poderiam ter aprendido no curso de Pedagogia que auxiliasse nas situações de prática e que o curso não proporcionou, 10 (66,66%) entre os sujeitos investigados nada identificaram.

Outros 05 (33,33%) reportaram-se a algumas disciplinas do curso, assim se expressando:

“A prática, a didática, a metodologia... porque metodologia é você ensinar como você vai passar essa atividade na prática e não é isso que é passado.” (AP04)

“Ciências... é diferente de como a gente via antes na sala de aula, não tem muito livro.” (AP05)

“Eu achava que eles iriam dar o método pronto... por exemplo, matemática, lá na faculdade eles só dão instruções de como você vai

trabalhar... dão apenas dicas do que você pode fazer em sala de aula. Mas... eu acho melhor mesmo, porque se fosse algo pronto era muito mecanizado.” (AP06)

O relato do sujeito investigado (AP04) demonstra a expectativa do futuro professor em aprender “como” realizar as atividades, e chama a atenção para as disciplinas específicas de formação de professores.

Outro sujeito (AP05) se referiu à época em que realizou os estudos, estabelecendo comparações entre os recursos que eram utilizados, especificamente os livros didáticos. Isso pode demonstrar que o livro didático, longe de ser o apoio aos objetivos que o professor espera atingir em seu planejamento, ainda pode ser percebido por alguns professores como um roteiro, ou o próprio programa a ser desenvolvido durante o ano letivo.

E relatos dessa natureza, como indicou outra aluna pesquisadora (AP06), indicam uma concepção de aprendizagem que pressupõe a transmissão do conhecimento e não os processos formativos. Essa concepção historicamente esteve presente em cursos de formação de professores.

No dizer de uma aluna pesquisadora o curso de Pedagogia deveria proporcionar situações de prática docente aos futuros professores, para que eles pudessem planejar, executar e serem orientados, no sentido de rever suas práticas. No dizer da aluna pesquisadora:

“Deveria ter uma aula prática, eles deveriam elaborar uma aula prática, principalmente na prática de ensino... eu prepararia aquela aula e iria recebendo orientação onde eu estaria errando (...)” (AP14)

Ao ser indagada se essa orientação poderia ser realizada pela professora regente da escola campo de atuação, a aluna pesquisadora respondeu positivamente, afirmando que situações dessa natureza já ocorreram na sala de aula em que atua.

Esse fato reafirma a possibilidade da professora regente contribuir com a formação de futuras professoras, como indicado anteriormente por outro sujeito investigado.

No entanto, isso remete à aproximação necessária entre IES e escola campo de atuação, para que o acompanhamento e a orientação das professoras regentes possam caminhar na mesma direção das orientações dos professores formadores da IES.

Ainda nesse mesmo grupo, tem-se o relato de duas alunas pesquisadoras:

“Eu gostaria que tivesse sido mais aprofundado a inclusão.” (AP07)

“A única ausência que eu senti foi da disciplina de Artes.” (AP10)

Temas como inclusão e Artes encontram-se previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, conforme Resolução CNE/CP N° 1/2006, e na Deliberação CEE N° 78/2008. Dessa forma, diante das indicações das alunas pesquisadoras, o que pode ter ocorrido são expectativas que não se concretizaram diante do que seria esperado pelos sujeitos.

Nesse grupo de respostas, considerou-se que a aproximação entre o curso de Pedagogia e a escola campo de atuação pode encontrar um terreno fértil para a construção de saberes docentes dos futuros professores, que parecem procurar estabelecer relações entre os saberes da academia e os saberes advindos da proximidade com o contexto escolar, o que pode se revelar em oportunidades de ressignificação do estágio na formação docente, haja vista a relevância atribuída pelas alunas pesquisadoras ao Programa Bolsa Formação.

6.4 O Programa Bolsa Formação na visão das alunas pesquisadoras, futuras professoras

No terceiro bloco do instrumento de pesquisa, foram organizadas questões norteadoras com o objetivo de conhecer a relevância do Programa para a formação do estudante do curso de Pedagogia. Com isso, procurou-se investigar:

- que contribuições o Programa Bolsa Formação trouxe para a formação de professor;
- o que o Programa não proporcionou e o aluno pesquisador acredita que poderia ter aprendido;
- de modo geral, que comentários o aluno pesquisador faz a respeito do Programa.

6.4.1 Contribuições do Programa à formação docente das alunas pesquisadoras

Dentre as respostas obtidas pelos sujeitos investigados sobre as contribuições que o Programa Bolsa Formação proporcionou à formação docente, verifica-se que 09 (60,00%) das alunas pesquisadoras entrevistadas se referiram principalmente à oportunidade de vivenciar situações de prática docente em sala de aula:

“É muito diferente você só fazer a parte teórica e depois a prática e a gente está fazendo tudo junto... tem a parte teórica na faculdade e a prática dentro da sala de aula.” (AP03)

“Aprendi a trazer um pouco da teoria para a prática... consigo desenvolver uma atividade com base na teoria e na prática e calcular o tempo de uma atividade.” (AP04)

“O benefício é que tem realmente a teoria e a prática... é diferente você ter só a teoria e não ter a prática, e tendo os dois juntos você vê que é mais conciso.” (AP07)

“Antes a gente pensava só na parte teórica e essa oportunidade de relacionar a teoria com a prática do professor é uma experiência ímpar... ‘te’ dá referências de práticas futuras... você realmente vê a teoria que você aprende na faculdade acontecer na prática educativa.” (AP10)

“Minha experiência em sala de aula é completamente diferente da faculdade... na prática é muito bom, enriquece muito meu trabalho... como experiência profissional, com as crianças.” (AP13)

No entanto, tornou-se recorrente nas falas dos sujeitos investigados a dicotomia entre teoria e prática ao se reportarem às situações vivenciadas na escola.

Com isso, pode-se considerar a necessidade de se criarem condições favorecedoras para que os estudantes de cursos de Pedagogia possam perceber a aproximação existente entre teoria e prática, haja vista que as alunas pesquisadoras, sujeitos investigados desta pesquisa, compreendem que a teoria ocorre na faculdade e a prática na escola, ou seja, no dizer delas,

“a gente passa da teoria para a prática” (AP12).

Outros aspectos também foram por elas registrados.

A figura da professora regente foi lembrada por uma aluna pesquisadora que a percebeu como um “espelho” para situações inesperadas:

“Às vezes acontece um imprevisto dentro da sala de aula e a gente não sabe como agir, mas o professor sabe, e a gente pega aquilo como espelho... pra quem está começando é muito bom.” (AP01)

A compreensão do aluno pesquisador de ter o professor como “espelho” traduz a ideia de que a realidade escolar pode ser única e a prática docente poderia se repetir em diferentes contextos sem a necessidade de se proceder às reflexões fundamentadas que contribuem para a reorganização das próprias práticas.

Uma das alunas pesquisadoras afirma que o Programa Bolsa Formação proporciona a relação entre teoria e prática e alega sentir-se mais segura ao se iniciar na profissão:

“É muito diferente você só fazer a parte teórica e depois a prática, e a gente está fazendo tudo junto, tem a parte teórica na faculdade e têm a prática dentro da sala de aula. Se hoje eu entrar numa sala de aula eu sei o que fazer... eu não vou estar perdida... tenho uma base do que tenho que fazer lá dentro.” (AP03)

A escola e o ambiente de sala de aula podem se configurar em um espaço desconhecido para o professor iniciante, como se verificará mais adiante.

A construção da identidade profissional foi registrada por 02 (13,33%) dos sujeitos investigados:

“A partir desse momento que a gente tem na sala de aula com o professor que já tem experiência... a gente vai começar a formar nossa experiência.” (AP01)

“Até então eu não tinha noção do que era uma sala de aula, do que era ser professora e ensinar... é diferente você estar lá na frente.”
(AP11)

Interessante observar que apesar de as futuras professoras terem permanecido em instituições escolares por pelo menos onze anos até a conclusão do Ensino Médio, o ambiente escolar, por vezes, pode não lhes parecer familiar, o que provavelmente leva a considerar a diferença em “estar lá na frente”. O comentário de uma aluna pesquisadora pode ilustrar essa situação:

“Às vezes eu falo, eu vi a escola por três ângulos diferentes, eu fui aluna um dia... a mãe do aluno e hoje eu vejo como professora, então eu vejo três nortes para a escola.” (AP03)

As demais contribuições que o Programa trouxe à formação docente, indicadas por 05 (33,33%) dos sujeitos da pesquisa, referem-se a:

- aprender ao mesmo tempo em que ensina (AP02);
- auxiliar no trabalho que realiza em uma organização não governamental (AP05);
- saber “dominar” a classe e “trabalhar com as matérias” (AP06);
- experiência e dedicação (AP09);
- conhecer a escola (AP11).

Essas indicações ilustram a diversidade de contribuições que se verificaram entre os sujeitos investigados desta pesquisa e que envolvem diversos saberes.

6.4.2 O que o Programa não proporcionou e elas acreditavam que poderiam ter aprendido

Além das contribuições proporcionadas pelo Programa, buscou-se conhecer o que, na opinião das alunas pesquisadoras, o Programa não proporcionou e o que elas acreditam que poderiam ter aprendido e que não ocorreu.

Nesse grupo de respostas, 12 (80,00%) sujeitos investigados não identificaram nenhum aspecto que fosse percebido como faltoso ou que poderiam ter aprendido durante a participação no Programa.

Ao responderem à questão da entrevista, reiteraram a oportunidade de

“aprender a cada dia e ter sempre algo novo e diferente.” (AP12)

“ter o contato com as crianças na sala de aula.” (AP13)

Contudo, nas respostas de 03 (20,00%) dos sujeitos, notam-se alguns aspectos relevantes ao se considerar a proposta do Programa como uma possibilidade de se pensar a ressignificação dos estágios em cursos de Pedagogia.

Uma aluna pesquisadora expressa que a orientação para suas atividades deveria ser feita pela professora regente, afirmando que

“(…) ela já tem uma experiência bem maior do que a minha, eu acho que aprenderia melhor do que a orientação da faculdade, pra orientação deveria ser o professor titular ou o coordenador da escola.” (AP04)

Como se verificou anteriormente nas respostas dos sujeitos, a professora regente foi considerada um elemento importante na escola campo de atuação. Dessa forma, poderia ser uma colaboradora na formação de futuros professores.

Outro sujeito expressa que o Programa deveria deixar o aluno pesquisador

“mais envolvido com a sala de aula.” (AP05)

Na opinião dessa aluna pesquisadora, ela poderia

“participar mais.” (AP05)

E ainda, outra aluna pesquisadora registra a necessidade de haver o acompanhamento externo para verificar se de fato elas estão tendo a oportunidade de desenvolver as atribuições previstas.

No dizer dessa aluna pesquisadora,

“não existe quem nos auxilie... não vem aqui vistoriar como nós estamos sendo tratados... se temos acesso aos alunos.” (AP07)

Diante disso, nota-se que as atribuições tanto das alunas pesquisadoras como das professoras regentes precisam ser claras, e nesse caso, poderiam ser consultadas nos documentos publicados pela Secretaria da Educação, dando conta de responder ou dirimir dúvidas quanto à atuação de ambos na escola de Ensino Fundamental.

6.4.3 Comentários gerais das alunas pesquisadoras a respeito do Programa Bolsa Formação

Outra questão pertinente a esse bloco é o comentário geral das alunas pesquisadoras a respeito do Programa Bolsa Formação.

Ao se manifestarem, as alunas pesquisadoras expressaram mais de uma resposta em seus comentários; dessa forma, obteve-se um número de respostas superior ao número de sujeitos investigados.

As respostas advindas da questão norteadora indicaram sentimentos, comparações e referências ao explicitarem a importância de se estar na sala de aula da escola de Ensino Fundamental.

O sentimento de segurança ao se iniciarem na profissão foi indicado por 02 (13,33%) das respondentes:

“Eu não vou chegar numa escola depois que me formar totalmente desprovida do que vai acontecer, já sei bem o que está por vir e se acontecer alguma coisa posso resolver porque já vi acontecer... a gente tem que ter experiência porque... é tudo bonito na teoria, na prática é o oposto.” (AP01)

“Quando entrar numa sala de aula, vou saber por onde começar, pelo menos no começo, não vou ficar perdida, já vi as professoras organizarem a rotina da semana e isso vai ajudar muito.” (AP15)

O fato de permanecerem na sala de aula por um período contínuo, acompanharem a rotina da classe e participarem de situações em que há necessidade de intervenções do professor parece trazer um resultado positivo para as professoras iniciantes, que poderia contribuir para minimizar o “choque de realidade” já mencionado anteriormente.

Embora se verifique entre os sujeitos investigados nesta pesquisa uma concepção que considera que a “prática é o oposto” da teoria, as relações entre teoria e prática foram indicadas por 05 (33,33%) dos sujeitos investigados.

As afirmações a seguir demonstram a importância que as alunas pesquisadoras atribuem à permanência na escola campo de atuação durante a realização do curso de Pedagogia:

“É muito diferente você só estudar e ter a teoria e depois vir para uma prática de sala de aula... eu acho muito interessante vir para a sala de aula e estar aliando os dois.” (AP03)

“É muito mais difícil você ter só a teoria, fazer um curso de três anos e meio e depois ingressar sem saber como lidar na prática, você só tem a teoria, mas e a prática?” (AP07)

Dessa forma, diante das manifestações dos sujeitos investigados, acredita-se que a convivência permanente com o contexto escolar favorece a construção de uma visão mais realista do que seja o ensino na sala de aula.

As situações desafiantes também foram lembradas por outra aluna pesquisadora, que assim se expressa:

“O que eu aprendi foi mais no Programa, não na faculdade... quando você vem para a prática, vê as dificuldades, os desafios, os objetivos que tem que cruzar lá na frente... é essencial. Em um semestre tive que me afastar do Programa e percebi que não aprendi a teoria... não foi muito concreto pra mim.” (AP04)

E associada a esse relato, tem-se a visão da aluna pesquisadora que considera

“importante você interagir com as pessoas, isso ajuda, a gente vai tendo uma visão de trabalho mesmo.” (AP05)

Optou-se por agrupar esses relatos pelo fato de que eles demonstram que a aproximação do futuro professor com o contexto escolar pode ser uma possibilidade de colocá-lo numa situação real onde ocorre o trabalho docente.

Ainda em relação às situações de trabalho, um dos sujeitos afirma que na escola em que atua, percebe

“respeito e união... as alunas pesquisadoras são tratadas bem” (AP08).

Referências como essa podem ser características de ambientes com boas condições de trabalho, e nesse sentido, a futura professora pode ter a oportunidade de compartilhar conhecimentos e construir uma visão de relacionamentos positivos no contexto escolar.

Para 03 (20,00%) das alunas pesquisadoras a participação no Programa Bolsa Formação foi considerada uma oportunidade de descobertas e de certezas, como se manifesta a seguir:

“Eu me descobri, vou ser uma alfabetizadora, quando terminar o curso, vou continuar na faculdade, vou fazer alfabetização e letramento.” (AP14)

A aluna pesquisadora, ao manifestar o desejo de continuar na faculdade realizando cursos, parece indicar que acredita na necessidade de uma educação contínua, permanente, na busca de conhecimentos específicos para sua prática docente.

No dizer de outra aluna pesquisadora, evidencia-se o acompanhamento contínuo das ações que a professora regente realiza em sala de aula:

“É um projeto bom, você vê o que acontece na sala de aula a semana inteira... você vê se é isso mesmo que você quer.” (AP11)

Embora não tenha sido uma questão norteadora das entrevistas, 05 (33,33%) dos sujeitos investigados estabeleceram comparações entre a realização dos estágios durante o período de formação e a participação no Programa Bolsa Formação.

Dentre as respostas obtidas, verificaram-se dois aspectos abordados: a permanência durante um período contínuo na escola campo de atuação e a “liberdade” para participar. A seguir, destacam-se as afirmações que ilustram os comentários das alunas pesquisadoras:

“O estágio é curto, começa e termina, é restrito, no projeto você permanece o ano inteiro, no fim do curso tenho dois anos e meio de contato com a sala de aula.” (AP01)

“No estágio é pouco tempo, não tem a convivência, você não participa do dia-a-dia; no dia-a-dia dá mais segurança, é maravilhoso, une teoria e prática.” (AP02)

“Nos estágios obrigatórios nós não temos liberdade alguma de trabalhar... a professora só me colocava para encapar caixa e não podia ver o que ela estava fazendo com os alunos, ela não deixava.” (AP07)

“O estágio quando eu fiz magistério tinha um número de horas... foi pouco tempo, não deu para analisar direito... aqui no projeto são

todos os dias... é um acompanhamento anual... o diferencial é esse, aqui é contínuo... no projeto eu aprendi mais porque desde que eu entrei na faculdade estou fazendo 'estágio'." (AP12)

Nesses comentários, evidenciam-se aspectos relativos à continuidade, convivência, participação, liberdade e ao sentimento de segurança para trabalhar, proporcionados pelo Programa em questão e que podem trazer uma luz aos estágios realizados em cursos de formação de professores.

Dessa forma, pode-se dizer que as contribuições advindas da participação no Programa Bolsa Formação foram percebidas pelas alunas pesquisadoras como positivas.

As expectativas em relação ao Programa parecem ter sido contempladas, e nos comentários dos sujeitos investigados, encontram-se inclusive alguns indícios que aparecerão na proposta a ser apresentada e que poderiam contribuir para a resignificação dos estágios nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, finalizaram-se as análises, considerando-se que as entrevistas realizadas trouxeram elementos importantes para a construção de saberes docentes a partir da integração do futuro professor com o contexto escolar, os quais serão retomados em capítulo específico.

A seguir, serão apresentados os dados e as análises realizadas a partir das entrevistas com as professoras regentes, segundo grupo de sujeitos investigados nesta tese.

CAPÍTULO VII - ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS COM AS PROFESSORAS REGENTES

A partir do problema desta pesquisa que procura investigar se a participação em atividades nas escolas públicas em um contexto de estágio, como possibilita o Programa Bolsa Formação, poderia favorecer ao aluno do curso de Pedagogia a construção de saberes docentes necessários à profissão, considerou-se relevante também ouvir as professoras regentes das escolas campo de atuação, aqui identificadas por PR. As análises e os dados obtidos com esse grupo de sujeitos investigados se apresentam neste capítulo.

O objetivo, ao envolver esses sujeitos, foi verificar sob a visão da professora regente:

- se algumas atribuições das alunas pesquisadoras, conforme consta nos documentos da Secretaria da Educação, estão sendo desenvolvidas nas salas de aula;
- que conhecimentos elas acreditam que as estudantes de Pedagogia estão construindo ao permanecerem na unidade escolar;
- se existe integração entre professor orientador da IES e a professora regente que acolhe a aluna pesquisadora na escola de Ensino Fundamental;
- o que se assemelha e o que difere entre a aluna pesquisadora e o aluno estagiário;
- qual a possibilidade de as ações desenvolvidas pelas alunas pesquisadoras se repetirem pelo aluno estagiário;
- se a professora regente se considera uma professora formadora de futuros professores;

- que comentários gerais sobre a participação das alunas pesquisadoras em suas salas de aula as professoras regentes gostariam de registrar.

Assim, acredita-se que os resultados obtidos podem trazer elementos importantes para se pensar a ressignificação dos estágios em cursos de formação de professores, conforme os motivos expressos anteriormente.

7.1 Número de alunas pesquisadoras que atuaram em suas salas de aula

Ao se iniciar a entrevista com as professoras regentes, segundo grupo de sujeitos investigados, procurou-se verificar o número de alunas pesquisadoras que elas já haviam recebido em suas salas de aula no período entre 2007 e 2010.

Analisando-se as respostas obtidas, verificou-se que 12 (80,00%) professoras regentes conviveram com mais de uma aluna pesquisadora em sala de aula e 03 (20,00%) tiveram a presença de uma única aluna pesquisadora no período de realização desta pesquisa.

Esse fato pode favorecer a obtenção de dados gerais a respeito das alunas pesquisadoras, pois o objetivo da coleta de dados com as professoras regentes não foi buscar informações sobre a estudante que se encontrava em sua sala de aula no momento da realização da entrevista, mas obter dados referentes à participação dessas estudantes de Pedagogia que integram o Programa Bolsa Formação.

A tabela a seguir indica o número de alunas pesquisadoras presentes nas salas de aula de cada professora regente, sujeito investigado:

Tabela 11 – Número de alunas pesquisadoras que estiveram presentes nas salas de aula das professoras regentes no período de 2007 a 2010

Professoras Regentes	Número de alunas pesquisadoras em sala de aula
PR 01; 02; 04; 06; 13.	04
PR 05; 07; 09; 14; 15.	03
PR 08; 11.	02
PR 03; 10; 12.	01

O número de alunas pesquisadoras que atuaram em salas de aula das professoras regentes pode favorecer alguns comentários mais abrangentes a respeito da participação dessas estudantes na escola de Ensino Fundamental. Assim, apresentam-se os dados obtidos com as professoras regentes das escolas pertencentes ao cenário desta pesquisa.

7.2 O que realizam as alunas pesquisadoras nas escolas campo de atuação sob o olhar da professora regente

Para se conhecer o que realizam de fato as futuras professoras nas escolas campo de atuação, organizaram-se questões norteadoras para a entrevista fundamentando-se em algumas atribuições do aluno pesquisador, que estão expressas na Resolução SE nº 90/2008 e no Regulamento de 2009, como se verificará a seguir.

7.2.1 Conhecimento do planejamento da professora regente

Uma das atribuições do aluno pesquisador é o conhecimento do planejamento do professor regente.

Assim, quanto às professoras regentes serem indagadas se as alunas pesquisadoras que estiveram presentes em suas salas de aula procuraram conhecer seu planejamento, obtiveram-se os seguintes dados: 12 (80,00%) dos sujeitos investigados nesse grupo afirmaram que as alunas pesquisadoras procuraram conhecer seu plano; 02 (13,33%) alegaram que essa não foi uma preocupação das que estiveram em suas salas de aula; e 01 (6,66%) afirmou que o interesse pelo documento foi percebido somente pela atual aluna pesquisadora.

Esses dados reafirmam, como já anunciado nas entrevistas com as alunas pesquisadoras, que o conhecimento do planejamento do professor regente foi de interesse dos sujeitos investigados.

7.2.2 Participação nos encontros de HTPC

A participação nos encontros de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, que ocorrem nas escolas com os professores do mesmo nível de ensino sob a orientação do professor coordenador, também é uma das atribuições do aluno pesquisador; no entanto, essa participação é praticamente nula no cenário em que se realizou a presente pesquisa.

Dentre as professoras regentes entrevistadas, 12 (80,00%) relataram que as alunas pesquisadoras não participam desse momento de formação na unidade escolar; 02 (13,33%) informaram que já tiveram alunas pesquisadoras participantes de alguns encontros; e 01 (6,66%) afirmou que a aluna pesquisadora participa de reuniões desde que essas ocorram no período em que ela se encontra na escola, como é o caso das reuniões de pais e conselhos de classe.

De fato, apesar de não ser o objetivo desta pesquisa fazer a relação dos dados coletados entre professores regentes e alunos pesquisadores, nota-se que as alunas pesquisadoras entrevistadas também afirmaram não participar desses encontros que são organizados em um horário contrário ao das aulas. Isso ocasionaria, para a aluna

pesquisadora, uma carga horária diária superior à estabelecida pelo Programa Bolsa Formação, ou seja, ultrapassaria as 20 (vinte) horas semanais.

No entanto, como indicado anteriormente, acredita-se que poderia ocorrer por parte do aluno pesquisador e da gestão escolar uma alternativa com um horário flexível no dia da semana em que ocorresse o encontro destinado às HTPCs, garantindo a carga horária semanal e a presença dos alunos pesquisadores, estudantes do curso de Pedagogia, nesses encontros.

7.2.3 Colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente

A colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente, prevista no rol de atribuições, foi confirmada por 13 (86,66%) sujeitos investigados, que percebem a participação da estudante de Pedagogia em suas salas de aula de forma positiva.

Ao responder à questão: “Em sua opinião, você considera que existiu colaboração entre o aluno pesquisador e o professor regente?”, destaca-se:

“No início, lógico, ela ficou um pouco tímida e eu também porque era a primeira vez, mas depois a gente foi se entrosando... ela sempre traz coisas novas (da faculdade) e vamos trocando informações...”
(PR10)

A fala da professora regente ilustra como ocorre o contato inicial com a aluna pesquisadora; porém, no decorrer da convivência diária, as relações passam a ser mais próximas e colaborativas, da mesma forma como relataram as alunas pesquisadoras em relação às professoras regentes das salas de aula em que atuaram.

Algumas professoras regentes registraram comentários importantes que podem contribuir para que se estabeleça uma relação mais harmônica com as alunas pesquisadoras quando isso não ocorre inicialmente.

Uma professora relatou que no ano de 2007, a aluna pesquisadora demonstrava ser

“bem disponível, queria ajudar até em coisas que não cabia a ela” (PR01).

Quando indagada para esclarecer sobre sua afirmação, informou que

“ela queria fazer a sondagem, talvez em nível de experiência...” (PR01).

Porém, a professora solicitou que ela ouvisse e

“ficasse perto, mas que não era uma coisa que poderia deixá-la fazer, não naquele momento” (PR01).

Atitudes como essa podem demonstrar a disposição da professora regente em auxiliar na formação da aluna pesquisadora.

Outra professora regente (PR06) informou que no início do Programa Bolsa Formação, o relacionamento foi complicado porque “não sabiam o que vinham fazer”, ao se referir ao papel da aluna pesquisadora na sala de aula:

“No início, foi meio complicado, a gente não sabia o que vinham fazer e eu tive um problema com a primeira moça.” (PR06)

Desta feita, observa-se que a falta de diálogo entre a IES e a escola campo de atuação da aluna pesquisadora pode originar situações conflitantes, posto que esse

diálogo deveria garantir as orientações tanto para as futuras professoras como para as professoras regentes.

Em relação ao curso de graduação, uma professora regente apontou que nem sempre a aluna pesquisadora se apresenta com “boa vontade”, e também que desconhece “a culminância desse trabalho na faculdade”, mas procura

“dialogar... e deixar claro o que ele não pode fazer, o que ele pode fazer... quando a gente define bem o que cada um tem que fazer, elas ajudam muito.” (PR02)

Uma professora regente indicou que a colaboração da aluna pesquisadora em sua sala de aula contribuiu para que ela pudesse dedicar-se especialmente aos alunos que apresentavam mais dificuldades na aprendizagem.

Ao se referir à aluna pesquisadora, a professora regente afirmou que

“Ela ajuda muito... principalmente porque eu fico com os alunos com mais necessidade e ela dá uma orientação para aqueles que não precisa tanto do meu auxílio.” (PR11)

Cumpramos ressaltar que é recorrente, nos dados coletados entre as alunas pesquisadoras, o desenvolvimento de atividades destinadas ao acompanhamento de alunos do segundo ano que apresentam dificuldades, isto é, a professora deixa os alunos com dificuldades sob os cuidados da aluna pesquisadora, ficando com ela, professora, os alunos com facilidade de aprendizado, apesar de ser essa prática restrita às futuras professoras.

As 02 (13,33%) professoras regentes que afirmaram não existir colaboração das alunas pesquisadoras relataram que elas

“procuram se esforçar, porém... não tem uma direção para poder estar ajudando. Na verdade elas estão aprendendo com a gente e elas não sabem como intervir, elas não tem essa bagagem, mas demonstram a vontade de querer aprender, de querer interagir.” (PR09)

E outra professora afirmou que a colaboração ocorre

“quando a gente pede... quando não pede...” (PR12)

Esses dados reafirmam a necessidade de se estabelecer uma relação próxima entre IES e escola campo de atuação no sentido de compreender o professor regente como um profissional co-responsável pela formação de futuros professores.

7.2.4 Atividades realizadas pelas alunas pesquisadoras

As atividades realizadas pelas alunas pesquisadoras nas salas de aula do segundo ano também parecem demonstrar que a atuação delas não está tão clara.

Conforme previsto nos Regulamentos 2008 e 2009, uma das atribuições do aluno pesquisador é

(...) assumir, gradativamente, de comum acordo com o professor regente e com o professor coordenador, algumas funções para auxiliar no planejamento e execução das atividades de sala de aula (SÃO PAULO, 2008b; SÃO PAULO, 2009).

E verifica-se que, embora 14 (93,33%) dos sujeitos investigados afirmem que as alunas pesquisadoras auxiliam muito em suas salas de aula, as atividades que elas

realizam ficam restritas às tarefas de acompanhar e orientar os alunos da classe a partir das propostas da professora regente.

Uma professora regente (6,66%) afirmou não haver auxílio nas atividades ou propostas destinadas aos alunos; referiu-se à ausência de iniciativa das alunas pesquisadoras e informou que somente quando ela solicita algo, ou quando os alunos se dirigem à estudante, existe auxílio, caso contrário,

“elas ficam lá escrevendo no lugar delas.” (PR12)

No entanto, a possibilidade de assumir gradativamente algumas funções parece ocorrer por iniciativa da professora regente e não como algo estabelecido, como foi identificado no relato a seguir:

“Eu separei um dia da semana pra ela participar como regente porque... elas têm muito medo em relação à sala. Eu falei: “você vai ler com eles a leitura diária... pra você ir se adaptando com a sala de aula, com o ritmo.” No começo ela falou bem baixinho, eles não escutavam, mas agora ela já está integrada... já dá para deixar fazer mais coisas.” (PR02)

Por iniciativa própria da aluna pesquisadora, tem-se ainda o relato de uma professora que disse que a estudante:

“...faz a leitura diária na forma de teatro... as crianças pediam sempre isso e ela se prontificou a me ajudar... porque ela tem uma facilidade muito grande e ela começou a fazer da leitura deles um teatro.” (PR08)

Nesses momentos, a professora regente explicou que a aluna pesquisadora envolveu os alunos da classe na encenação do texto que foi escolhido em comum acordo.

Outra professora relatou que em sua sala de aula, a aluna pesquisadora não apresenta propostas de atividades aos alunos, mas a auxilia quando necessário, pois considera que essa prática

“não é uma coisa que eles são instruídos a fazer... não tomam iniciativas, mas seria interessante.” (PR01)

Destaca-se que somente uma professora regente informou que

“(...) a aluna pesquisadora dá mais atenção aos alunos que têm dificuldade.” (PR13)

“Eu costumo pedir idéias... ela está estudando, as vezes ela sabe uma forma diferente, então eu coloco elas para participar, tanto essa como as outras. Elas ajudaram na leitura, porque tem crianças com mais dificuldades do que as outras. Eu costumo trazer pequenos textos... a gente dá a leitura pra um, pra outro. As atividades que eu dava ela ia de carteira em carteira, a gente sempre trabalha junto, lia com um, eu lia com outro. Geralmente eu deixava para ela aqueles que tinham mais dificuldade... as vezes ela tem mais idéias do que eu, acho que é uma troca.” (AP14)

No entanto, essa prática, como já foi anunciada, é recorrente, no dizer das alunas pesquisadoras investigadas, e está em desacordo com o que se propõe aos estudantes, pois elas deveriam atender e desenvolver ações “com os alunos mais avançados, dando ao professor regente a condição de acompanhar pequenos grupos de alunos que necessitam de atendimento mais individualizado” (São Paulo, 2008).

Assim, os alunos que apresentam dificuldades ficariam com a professora regente.

Nos relatos das professoras regentes, as atividades desenvolvidas direcionam-se prioritariamente ao acompanhamento dos alunos em suas atividades, circulando pela sala de aula, observando-os e orientando-os.

7.2.5 Orientação das atividades das alunas pesquisadoras

Ao serem indagadas se orientavam as atividades desempenhadas pelas alunas pesquisadoras, 15 (100,00%) das professoras regentes investigadas afirmaram positivamente, que orientam as futuras professoras nas atividades a serem desempenhadas, assim se expressando:

“...antes de pedir pra ela realizar alguma atividade eu explico, eu oriento o jeito que eu estou acostumada para que a gente não trabalhe diferente.” (PR13)

“... a gente orienta o que eles têm que fazer porque eu acredito que eles têm bastante teoria, mas... eles estão aqui para adquirir a prática e aprender mais.” (PR07)

As respostas obtidas junto aos sujeitos investigados indicam a importância de se esclarecer, tanto para o professor regente quanto para o aluno pesquisador, quais são as funções de cada um nesse contexto, assim como suas possibilidades e limitações.

Isso inclui também deixar claro tanto para os profissionais envolvidos na escola campo de atuação como nas IES qual o papel de cada um no Programa Bolsa Formação.

7.3 A integração de profissionais da Instituição de Ensino Superior e da Unidade Escolar

A integração entre a professora regente da escola campo de atuação e o professor orientador da IES também foi investigada nesta pesquisa, pois se acredita que essa relação poderia ser uma das ações propiciadoras e fortalecedoras dos vínculos entre as duas instituições formadoras, aproximando a realidade da unidade escolar de Ensino Fundamental com o que ocorre no curso de Pedagogia.

Das respostas dos sujeitos investigados nesse grupo à questão norteadora: “Em sua opinião, existe integração entre o professor orientador da IES e o professor regente da escola de Ensino Fundamental?”, 12 (80,00%) professoras regentes afirmaram que não há relação entre os profissionais da escola pública e os das IES.

Algumas se manifestaram ao serem questionadas, e das respostas obtidas destaca-se a preocupação de uma professora regente com a avaliação das ações realizadas pela aluna pesquisadora dentro da sala de aula. Assim ela se expressou:

“...nunca veio uma pessoa pra falar... do trabalho ou perguntar como é que está ai dentro da sala, como ela está se expondo se está tendo algum problema... nunca.” (PR06)

Outra professora regente que também afirmou não existir relação entre unidade escolar e IES desconhece os documentos que orientam as ações dos alunos pesquisadores e professores regentes apesar de estarem disponibilizados no site da Secretaria da Educação desde sua implantação em 2007.

“...nunca vi, não conheço, não vem nenhum papel, não sei quem é, não sei a proposta, não sei o que eles falam pra elas. Eu coloco a proposta da minha sala, aí o que o professor falar lá se não der certo, paciência.” (PR02)

Há ainda a referência ao estágio, colocando-o em proximidade com as ações do Programa Bolsa Formação.

“...essa proposta de aluno pesquisador dentro desse contexto não mudou muito, só mudou o nome de estagiário passou a ser pesquisador, você vai ficar lá no fundinho, se o professor te aceitar bem, se não te aceitar amém!” (PR03)

Porém, no entendimento dessa professora regente, percebe-se que a participação do aluno pesquisador na sala de aula poderá ficar a critério do professor, o que também sugere o desconhecimento das atribuições específicas de ambos no Programa.

A integração entre escola pública e IES foi identificada por 03 (20,00%) professoras regentes que relataram que a integração se deu por meio de questões encaminhadas pelas IES para que elas respondessem.

“ ...eles já mandaram... fazer uma avaliação deles, na primeira aluna que eu tive, nós fizemos uma avaliação e a coordenação da escola mandou e foi entregue a avaliação lá, mas um contato não.” (AP07)

“... eles nos mandam algumas coisas para responder... eu não sei se é um trabalho delas ou se é uma pesquisa deles mesmos, este ano eu já respondi umas duas ou três que me mandaram pra saber da integração delas na sala de aula e de alguns temas que são trabalhados...” (PR08)

“... às vezes o que ela traz pra mim são trabalhos, pesquisas, entrevistas que ela precisa fazer comigo, então acaba acontecendo dessa forma, não pessoalmente, só por meio de atividades e entrevistas.” (PR10)

Embora as professoras tenham relatado a ocorrência da integração entre unidade escolar e IES, verifica-se, no dizer delas, que não há clareza do significado e da amplitude dos trabalhos, pesquisas e entrevistas que as professoras regentes realizam em atendimento às solicitações da IES; dessa forma, entende-se essa relação como parcial.

7.4 No dizer das professoras regentes, o que aprenderam as alunas pesquisadoras

Procurou-se conhecer, por meio das falas das professoras regentes, que conhecimentos elas acreditam que foram proporcionados às alunas pesquisadoras durante o período em que permaneceram na escola. Nas respostas dos sujeitos investigados, aparecem indicações diversificadas que foram agrupadas em saberes das áreas do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da prática, identificados por esta pesquisadora como os saberes necessários à formação inicial do professor.

Como saberes das áreas do conhecimento, destaca-se em 03 (20,00%) das respostas obtidas a referência ao processo de alfabetização, pois é esse o foco do Programa Bolsa Formação.

Para uma professora regente,

“a gente só vai aprender mesmo na prática, não é mesmo? Porque eu também já fiz estágio e eu sei, ele só vai aprender mesmo na prática... esse jeito de alfabetizar eu acho que ela aprendeu muita coisa, porque antigamente aprendia com o ba-be-bi-bo-bu, hoje não... eu acho que ela aprendeu bastante o jeito de alfabetizar.” (PR11)

Referindo-se à própria experiência, outra professora regente afirmou que

“ela teve uma boa experiência porque a alfabetização é uma fase difícil pra gente que vivencia, eu falo por mim... quando você começa alfabetizar é complicado... eu acho que é a parte mais difícil, a gente alfabetiza a vida toda, mas o início é mais complicado.” (PR14)

Ao relatar sobre o “jeito de alfabetizar”, a professora regente estava se referindo à concepção de alfabetização, que deveria assentar as práticas dos professores alfabetizadores das escolas públicas estaduais e que tem como fundamento teórico as pesquisas de Ferreiro, Teberosky e demais autores que abordam o tema.

Nesse sentido, uma professora regente acredita que contribuiu para esclarecer uma aluna pesquisadora quanto às dúvidas que tinha sobre as “fases” no processo de alfabetização, pois, no dizer da professora,

“até entre os professores isso gera polêmica³³”. (PR02)

Como saberes pedagógicos proporcionados às alunas pesquisadoras participantes do Programa Bolsa Formação, identificou-se o planejamento, que é realizado pelas professoras regentes para as atividades propostas aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, em 02 (13,33%) respostas obtidas.

No dizer de uma professora regente, as alunas pesquisadoras

“aprenderam a rotina, a planejar e ter uma ideia do que vai acontecer durante a semana...” (PR15)

E outra afirmou que

³³ As “fases” indicadas pelo sujeito investigado referem-se às hipóteses, às concepções que os alunos possuem a respeito do sistema de escrita. Segundo as pesquisas de E. Ferreiro, as hipóteses são: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

“planejar é importante e percebo que ela está aprendendo, a se replanejar...” (PR10)

Destaca-se que o conhecimento do planejamento da professora regente é uma das atribuições das alunas pesquisadoras. Em questão anterior, ao serem indagadas se a aluna pesquisadora procurou conhecer seu planejamento, obtiveram-se das professoras regentes 12 (80,00%) respostas positivas.

Dentre os saberes da prática indicados por 10 (66,66%) professoras regentes, sujeitos investigados, como saberes que elas acreditam que foram proporcionados às alunas pesquisadoras, foi possível identificar aqueles que se referem ao relacionamento professor-aluno.

Uma professora regente afirmou que a aluna pesquisadora aprendeu

“...a se integrar com os próprios alunos da sala ...ela tinha uma postura e depois já se integram mais.” (PR04)

Outra professora regente afirmou que a escola

“é um bom lugar pra você ter certeza se é isso que você quer.”
(PR08)

O fato que a levou a pensar dessa maneira foi que, segundo uma das alunas pesquisadoras que esteve em sua sala de aula,

“não sabia que uma criança exigiria tanto como exige...” (PR08)

Carinho, humildade, atitudes, hábitos e a linguagem ao lidar com os alunos também foram identificados pelas professoras regentes (PR13; PR12) como sendo os

conhecimentos que as alunas pesquisadoras desenvolveram ao permanecerem em suas salas de aula.

O cotidiano da vida escolar e a rotina também foram identificados pelas professoras regentes. No dizer de uma delas, os alunos pesquisadores

“...têm teoria, mas a prática, saber lidar no dia a dia com os alunos, os problemas que surgem no dia a dia na sala de aula, eles não têm noção de como que é uma sala de aula, como os alunos se comportam, eu acho que eles têm um conhecimento como adulto na sala da faculdade, agora com criança, com muitas crianças eu acredito que não tenham. E isso eles estão adquirindo agora com a convivência com os alunos.” (PR07)

Ao se referir à rotina de sala de aula, a professora regente assim se expressou:

“Eu acho que elas aprenderam a rotina, a planejar e ter uma ideia do que vai acontecer durante a semana, aqui na escola, elas aprenderam a prática.” (PR15)

A referência a uma professora da época da formação inicial foi identificada por uma professora regente ao afirmar que no início da profissão, relembra fatos vivenciados durante os estágios, e acredita que a aluna pesquisadora, ao presenciar sua prática,

“...vai usar futuramente.” (PR09)

Dentre as professoras regentes investigadas, encontrou-se em uma das escolas envolvidas na pesquisa uma professora regente que atua em uma das salas de PIC e, segundo ela, a aluna pesquisadora

“se assustou quando veio pro PIC, porque eu acho que ela achou que iria pega a primeirinha [primeiro ano] e é bem diferente... é de 3ª com alunos que não são alfabetizados, alunos com problemas de disciplina grandes, então no começo ela ficou chocada aí ela tentou mudar para o segundo ano... ela não conseguiu”. (PR06)

A professora relatou ainda que, ao ser questionada pela futura professora sobre sua opinião a respeito da permanência na sala de PIC, informou que essa vivência poderia contribuir para ampliar sua visão sobre a realidade das salas de aula, pois, no dizer dela:

“como experiência não vai ter melhor porque você não vai encontrar criança bonitinha todos os anos, pequenininha, você vai encontrar mais crianças do PIC do que uma sala toda arrumadinha, bonitinha... eu falei ‘como experiência você não vai ter outra igual’.” (PR06)

Após quase um ano de convívio com a aluna pesquisadora, a professora regente afirmou que

“Talvez ela tenha percebido isso agora porque... ela mudou bastante, aprendeu bastante, evoluiu bastante... eu não tive essa oportunidade e acho que seria maravilhoso porque... no começo eu tive muita dificuldade pra lidar com eles, pra descobrir as dificuldades que eles tinham, eles têm muito problema afetivo, a maioria... e é muito complicado você chegar lá...” (PR06)

Das entrevistas com as professoras regentes, cujo objetivo foi identificar que conhecimentos, na visão delas, puderam ser adquiridos pelas alunas pesquisadoras, verificou-se que os saberes das áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da prática estiveram presentes nas falas dos sujeitos investigados.

Dessa forma, acredita-se que a participação em atividades nas escolas públicas em um contexto de estágio, como possibilita o Programa Bolsa Formação, poderia favorecer ao estudante do curso de Pedagogia a construção de saberes necessários à profissão.

Nesse sentido, entende-se que a aproximação entre escola pública e IES poderia ser intensificada por meio do diálogo entre as duas instituições.

Acredita-se que o aluno pesquisador, ao participar de situações de prática docente juntamente com o professor regente, poderia encontrar uma das possibilidades que favoreceria a articulação entre teoria e prática, uma vez que é recorrente na fala dos sujeitos investigados nesta tese que a faculdade é o lugar da teoria, e a escola, o lugar da prática.

7.5 Estagiários e alunas pesquisadoras: o que têm a dizer as professoras regentes sobre as futuras professoras

Entendendo-se que as atividades do futuro professor em um contexto de estágio poderiam se aproximar das atividades desenvolvidas pelo aluno pesquisador, procurou-se conhecer, na opinião das professoras regentes, quais semelhanças ou diferenças poderiam ser identificadas entre o aluno pesquisador e o aluno estagiário.

Por identificarem mais de uma resposta, os resultados obtidos apresentam número superior ao de sujeitos investigados.

Na análise dos resultados obtidos, verificou-se que na visão de 09 (60,00%) das professoras regentes, as ações desenvolvidas pelos alunos estagiários são predominantemente passivas, prevalecendo a observação de situações de prática docente:

“Eles se colocam na posição só de ouvintes, sentam e só ouvem e se você pede para ele fazer alguma coisa pra te ajudar, alguns se

negam: ‘eu só vim para olhar’ para ver como é que funciona o andamento da sala...” (PR01)

“Os estagiários que eu já tive, não têm aquele compromisso de ajudar o professor, eles ficam mais observando, eles não ajudam... eu não sei se é essa a orientação que eles recebem, eles só observam e anotam.” (PR07)

“O que difere é que o estagiário senta lá no fundo da sala e fica observando você dar aula, eles não interagem com você”. (PR14)

O mesmo ocorreu quando as próprias professoras regentes se reportaram ao período em que realizaram os estágios em seus cursos de formação de professores:

“Tem diferenças, porque quando eu fiz estágio eu ficava no fundo da sala só observando, não participava, só observava, observava, fazia anotações, mas não tinha participação com a professora.” (PR05)

“Eu já tive muitos estagiários e já fui uma também... os estagiários eram apenas observadores, eles tinham que sentar ali e ficar nos ouvindo e muitas vezes nunca optaram por nada.” (PR08)

A postura passiva caracterizada pelas professoras regentes ao se referirem aos alunos estagiários se contrapõe quando elas mencionam as ações das alunas pesquisadoras. Dentre as respostas obtidas, 10 (66,66%) professoras regentes percebem as alunas pesquisadoras como participativas e colaboradoras:

“Ele já vem com o intuito de participar, de ajudar, de colaborar, de querer fazer parte do contexto da sala, ele quer que os alunos o

vejam como um professor também, que já é, em formação, mas é.” (PR01)

“O aluno pesquisador vem pra escola com outro objetivo... ele tem um compromisso maior com a participação na sala de aula, com o dia-a-dia, é diferente do estagiário... Eu sinto essa diferença, ela está ali realmente buscando aprender, crescer, ela quer que aquele ‘estágio’ contribua realmente pra formação dela.” (PR10)

“Quando eu fiz estágio, era diferente... só ficava anotando o que a professora fazia, não podia participar da aula. Ainda hoje é assim que acontece, o estagiário não participa. Já o aluno pesquisador vem pra participar, ele procura ajudar, aprender com a gente.” (PR15)

Outro aspecto indicado por 04 (26,66%) professoras regentes e que difere o estagiário do aluno pesquisador é a permanência no cotidiano da sala de aula:

“O aluno pesquisador está mais presente, porque ele vem todos os dias e os estagiários vinham um dia no máximo dois dias e tinham horas, a experiência que eles têm de sala, de quatro horas é muito maior do que a de um estagiário.” (PR02)

“A pesquisadora acompanhando... o desenvolvimento da sala, acho que aprende muito mais... porque ela está acompanhando o dia-a-dia, as dificuldades dos alunos... as dificuldades que já foram sanadas.” (PR11)

Na visão de uma professora regente, na realização do estágio, o futuro professor cumpre “horas” e o aluno pesquisador

“estando todos os dias aprende a prática.” (PR04)

Para essas professoras entrevistadas, a permanência contínua da aluna pesquisadora em sala de aula está associada ao conhecimento mais amplo que ela pode adquirir sobre a docência, diferentemente do estagiário, que pode ter uma frequência esporádica, prolongando o cumprimento das horas de estágio durante todo um semestre.

Uma professora regente afirmou que a aluna pesquisadora

“é diferente do estagiário que vem e parece que a preocupação dele ali é ter apenas uma ficha preenchida.” (PR10)

Essa fala remete a um estágio com características burocráticas, que se distancia de um estágio que poderia contribuir com elementos fundamentais no contexto escolar para uma reflexão e ação ‘sobre’ e ‘na’ prática docente.

Outra professora, ao lembrar o período em que realizou o estágio, indicou que nem sempre a relação entre professor regente e estagiário é tranquila. Assim ela se expressa:

“a gente vinha no estágio ficava umas horinhas, às vezes a professora se incomodava com a nossa presença...” (PR06)

Há ainda uma professora que relatou não verificar diferenças entre as ações dos estagiários e das alunas pesquisadoras, mas se referiu à concessão da bolsa de estudos proporcionada pela participação do futuro professor no Programa Bolsa Formação como um diferencial. Para ela, ambos estão

“fazendo um estágio... observando, tentando aprender, interagir, a diferença é que ele tem a bolsa da faculdade.” (PR09)

Nas comparações que as professoras regentes estabeleceram entre estagiários e alunos pesquisadores, predominaram as diferenças em várias situações, ou seja, as atitudes passivas e participativas; a permanência no cotidiano e o cumprimento de horas de estágio; o preenchimento de fichas e a possibilidade de ter um conhecimento mais amplo. Nessa perspectiva, encontram-se elementos determinantes no relacionamento entre futuros professores e professores regentes.

Os dados obtidos durante as entrevistas foram sintetizados e organizados no quadro a seguir:

Quadro 12 – Aspectos comparativos entre estagiários e alunos pesquisadores

Alunos estagiários	Alunos pesquisadores
Breve permanência na sala de aula	Permanência diária na sala de aula
Predominância de Atividades de observação	Predominância de Atividades de participação e colaboração
Estágio com características burocráticas	Procura aprender
Não há diferenças nas ações	Concessão de bolsa de estudos

Por se tratar de um estudante, na visão das professoras regentes, sem objetivos claramente definidos, com atitudes de ouvinte, que comparecem esporadicamente e não se envolvem com o cotidiano da sala de aula, os alunos estagiários podem contribuir para que haja um distanciamento na relação com as professoras regentes, dificultando ações mais próximas da prática docente.

Isso significa a necessidade urgente de ressignificar os estágios nos cursos de formação de professores, pois se entende que a integração entre as instituições formadoras poderia favorecer aos futuros professores o encontro da teoria no contexto escolar, refletir sobre o que ocorre em sala de aula, perceber as contradições, articular situações de prática docente e ampliar seus espaços de formação.

7.5.1 A possibilidade de as ações desenvolvidas por alunos pesquisadores se repetirem com alunos estagiários

A possibilidade de as ações desenvolvidas pelas alunas pesquisadoras se repetirem com os futuros professores ao realizarem seus estágios aparece nas respostas de 12 (80,00%) professoras regentes. Entretanto, apesar de as respostas serem positivas, as professoras regentes fizeram algumas observações destacando que a postura participativa é um elemento importante ao se pensar nessa possibilidade.

A seguir, apresentam-se algumas das observações dessas professoras, sujeitos investigados:

“Eu acho que se ele viesse mais, participasse mais, entrasse no dia-a-dia da escola, certamente ele teria uma experiência maior. O aluno pesquisador vem todos os dias, o estagiário não, pelo menos na minha época, eram duas vezes por semana, a experiência que um aluno pesquisador hoje tem da sala de aula é vasta.” (PR02)

“Eu acho que sim, pelo menos eles teriam uma base melhor, porque é diferente você sentar ali e observar e você participar é muito diferente... , porque você sentar e ouvir é uma coisa, participar ver a dificuldade deles naqueles momentos é bem diferente.” (PR08)

“Eu não sei se é essa obrigação do aluno pesquisador que torna isso possível, o estagiário parece que não é obrigado... está ali somente pra observar, eu acho que é o que diferencia. O aluno pesquisador traz pra gente no início do ano quais são as funções o que eles precisam fazer, o estagiário não tem isso, o estagiário chega na sala apenas pra estagiar, então “eu vou observar” a maioria faz isso. Pode ser diferente com o estagiário se o professor da sala tem um bate-papo com o estagiário e eles combinam entre si que vai ser diferente,

então o estagiário começa a contribuir com as aulas e pode fazer da mesma forma que o aluno pesquisador, mas a gente vê que não é isso que acontece.” (PR10)

As manifestações nessas falas acenam para uma postura participativa, de auxílio ao professor regente durante o período de realização dos estágios, como um modo de ir além das atividades de mera observação sem propósitos bem definidos, como indicou uma das respondentes ao se referir ao estágio realizado em sua formação, assim se expressando:

“...eu lembro que na época do estágio eu copiava tudo os que os alunos faziam.” (PR14)

Assim também sugeriu outra professora regente ao mencionar a necessidade de definir objetivos e funções com o futuro professor, pois

“...ele precisa saber o que tem que fazer, senão ele vai continuar sentado no fundo da sala observando e anotando, como acontece quando vem estagiário aqui.” (PR15)

Em uma das observações de uma professora que acredita que as ações das alunas pesquisadoras poderiam se repetir pelo aluno estagiário, ela considera que os estagiários não são orientados pela IES a “ajudar o professor”; na visão dela, eles irão observar, anotar e

“Lidar ali com os alunos seria até mais válido se eles tivessem essa orientação porque a princípio eu acho que eles não têm essa orientação de ajudar o professor, vão fazer um estágio, nesse estágio eles vão observar, vão anotar vão adquirir algum

conhecimento, mas eles não têm diretamente o contato com as crianças.” (PR07)

Outra professora regente afirmou que as ações das alunas pesquisadoras poderiam se repetir pelo estagiário

“desde que o professor tivesse autonomia para cobrar, porque o estagiário não se sente na responsabilidade de ajudar... vem sem nenhum compromisso.” (PR13)

Interessante observar que a professora regente (PR13) manifestou em questão posterior que se considera uma professora formadora das alunas pesquisadoras, fato este que possivelmente a torna exigente e comprometida com a formação de futuras professoras em sua sala de aula.

Da totalidade, obtiveram-se 03 (20,00%) respostas negativas à possibilidade de as ações do aluno pesquisador se repetirem com o aluno estagiário. Como argumento, as professoras regentes mencionaram que

“depende muito de cada um” (PR12),

“...quando você tem um enfoque de que é isso que eu quero realmente, então eu vou à frente, independente de uma coisa ou outra... depende muito do querer da pessoa independente do nome pesquisador ou estagiário.” (PR09)

Para as professoras regentes,

“Depende do aluno que vier... tem estagiária que já se prontifica em te ajudar, elas vêm dispostas, mas a maioria acha que só estão estagiando, então elas sentam na cadeira e do jeito que elas chegam, elas vão embora, então não resolveria. Se tivesse uma cobrança da faculdade, uma postura... porque a pessoa que senta lá não tem o contato com a criança... ela só vai cumprir o horário.” (PR06)

Além do posicionamento individual do futuro professor, como foi indicado acima, verificam-se indícios de que o estágio pode ser considerado uma atividade menor, desvalorizada no contexto da matriz curricular de um curso de formação de professores, pois, no dizer de uma delas, as futuras professoras acreditam que “só estão estagiando”.

Convém destacar que 12 (80,00%) professoras regentes se reportaram ao período em que realizaram seus estágios durante a formação inicial. Elas estabeleceram comparações e se posicionaram favoravelmente às atividades e à presença do aluno pesquisador em sala de aula como um elemento relevante para a formação de professor.

No dizer delas,

“quando eu fiz estágio eu não participava, eu só observava.” (PR05)

Ou ainda,

“eu senti a falta da experiência, porque você sentada, sem participar, você vê um tumulto e não sabe como foi elaborada a atividade, não sabe como cada um se comporta... até sua visão pode ser distorcida.” (PR06)

Outras alegaram que na formação inicial,

“faltou essa prática que elas estão tendo agora... no curso a gente saía da faculdade só com a teoria e foi difícil no começo, até você pegar a prática demora.” (PR15)

A realidade escolar também foi lembrada por outra professora regente:

“... muita coisa você aprende na prática... teoria é linda no papel... aí você vem pra realidade que é outra, olha aqui, não tem lápis, não tem borracha, não tem caderno... A impressão que dá é que o professor que está ministrando a aula só dá aula pra elite, todo mundo tem tudo, todos os materiais, tudo o que você pede tem, e aí quando você vem pra realidade, vê que é diferente, então a realidade de sala de aula de faculdade é uma e a realidade que você vai trabalhar realmente é outra, essa é a diferença.” (PR12)

A possibilidade de troca de experiências entre professora regente e aluna pesquisadora foi indicada por uma professora, afirmando que o estagiário

“...antigamente ficava no fundinho da sala esquecida e a professora só vinha para assinar, agora não, a gente conversa, troca experiências, eu aprendo com elas também... elas têm bastante coisa pra passar pra gente.” (PR04)

Diante dos resultados obtidos para se saber se existe possibilidade de as ações desenvolvidas por alunos pesquisadores se repetirem com alunos estagiários, e apesar dos esforços empreendidos por professores formadores e pesquisadores em reverter a concepção de um estágio com características burocráticas para uma concepção de estágio como elemento significativo na formação inicial de professores, acredita-se que ainda há alguns desafios a superar, como por exemplo:

- favorecer ações participativas juntamente com os professores regentes nas atividades cotidianas dos alunos do Ensino Fundamental, aproximando os futuros professores do contexto escolar;
- ressignificar os estágios como uma das possibilidades de ir além das modalidades de observação, participação e regência dos estágios supervisionados;
- definir claramente o espaço do estagiário na escola campo de atuação para todos os envolvidos e proporcionar aos professores regentes o acesso às discussões e produções de conhecimento que ocorrem nas universidades.

7.6 As professoras regentes como formadoras

Nas entrevistas com as professoras regentes, buscou-se conhecer se elas se consideram professoras formadoras das alunas pesquisadoras, futuras professoras.

A essa questão, 08 (53,33%) das professoras regentes responderam afirmativamente, que se consideram ou procuram ser professoras formadoras.

Assim elas se expressaram:

“Eu me considero, pelo fato de que quando elas chegam no final é gratificante, elas falam assim ‘nossa... eu não tinha ideia do que era alfabetizar’ e quando chegou mais ou menos em maio e ela viu que quase todos liam e escreviam... eu acho que consigo ajudar o máximo que eu posso e dar ideias para elas.” (PR08)

“Eu acho que depois de tudo, me considero sim. Antes eu achava que nem iria dar conta de alfabetizar a minha sala porque é o primeiro ano que eu estou numa sala de alfabetização, mas depois com o decorrer

dos meses, dos dias, você começa a ver o resultado... E pelo que ela me fala, 'eu aprendi muito com você, tem coisas que eu quero levar pra sala de aula', ela já passou por outras salas, mas ela falou que aqui aprendeu muita coisa boa que quer levar, então eu me considero uma professora formadora." (PR10)

"Eu ensino, coloco pra trabalhar, tenho paciência em ajudar... Fico muito feliz de... estar ajudando e eu sinto uma retribuição dessas 'professoras' que eu trabalhei, porque elas agradecem muito o meu trabalho, falam que aprendem bastante, então eu me considero uma excelente professora formadora." (PR13)

No entanto, as demais professoras regentes, ou seja, 07 (46,66%) alegaram não se considerar professoras formadoras e informaram que se sentem auxiliadoras e modelos para as alunas pesquisadoras:

"Eu não acredito... uma professora formadora, mas pelo menos auxiliadora eu acredito que sim, porque para ser formadora precisa ser mais capacitada do que eu, eu sou boa auxiliadora." (PR07)

"Eu até posso ser um modelo, mas um professor não... eu acho muito forte pra mim. Eu posso ser um modelo para ela fazer uns ajustes, dar uns toques de como eu falo, como eu faço algumas coisas, mas professor não." (PR12)

Expressões como "precisa ser mais capacitado" ou "é muito forte pra mim" podem refletir o sentimento de desprestígio e desvalorização com que a profissão docente é percebida socialmente, nos vários níveis de ensino.

Contudo, verifica-se que 15 (100,00%) das professoras regentes expressaram de alguma forma que estão contribuindo para a formação das futuras professoras que recebem em suas salas de aula.

Ainda nesse mesmo grupo de professoras regentes que não se consideram professoras formadoras, 02 (13,33%) alegaram que também estão aprendendo com as alunas pesquisadoras:

“A gente não é perfeita em nada... tanto eu posso estar ensinando pra ela como ela pode estar me ensinado também, eu acho que tudo é aprendido, não acho que eu seja perfeita não.” (PR14)

“Formadora não, mas que transmite o conhecimento... eu acho que elas devem estar aprendendo alguma coisa... porque a cada dia eu estou aprendendo mais.” (PR11)

Esse fato revela que de algum modo as professoras regentes percebem benefícios com a presença das alunas pesquisadoras em sala de aula. Esses benefícios envolvem os alunos do Ensino Fundamental e as próprias professoras regentes, como por exemplo, com a troca de conhecimentos.

7.7 Comentários gerais sobre a participação das alunas pesquisadoras em sala de aula

Finalizando-se as entrevistas com as professoras regentes, sujeitos investigados, solicitou-se que expressassem seus comentários sobre a participação de alunos pesquisadores em suas salas.

Das respostas obtidas, constata-se que 13 (86,66%) das professoras regentes consideram positiva a presença em sala de aula das futuras professoras participantes

do Programa Bolsa Formação. As expressões mais utilizadas pelas professoras regentes foram no sentido de auxiliar, contribuir, compartilhar, ajudar e trazer ideias novas.

Essas expressões foram empregadas ao se referirem a situações diversas do cotidiano escolar.

Algumas professoras regentes consideram que as alunas pesquisadoras contribuem para que elas possam dar mais atenção aos alunos que apresentam dificuldades, como esclareceu uma delas:

“Você pode deixar aqueles que têm menos dificuldade... a aluna pesquisadora acaba ajudando muito nisso porque você dá uma atividade... e consegue focar naqueles que precisam mais. Eu sei que eles não podem trabalhar com alunos com maior dificuldade, mas com os outros nada impede. Mas tem alunas pesquisadoras que são resistentes, elas só observam e só fazem alguma coisa quando você solicita, não tomam iniciativa...” (PR01)

No entanto, ainda que não esteja previsto para o aluno pesquisador em seu rol de atribuições na escola pública, verifica-se que os alunos do Ensino Fundamental que apresentam dificuldades acabam ficando com as alunas pesquisadoras:

“A contribuição maior que o aluno pesquisador tem feito é auxiliar nas dificuldades embora esse não seja o maior papel deles... quando a gente consegue dar atenção pra essas crianças de uma maneira adequada, individual como elas precisam, é a maior contribuição... porque o nosso objetivo é o aluno, então todo melhor tem que ser pra ele. Quando ela for dar aula, ela vai ter vários casos. A gente precisa dar conta dos que não aprendem, dos que não avançam.” (PR02)

Essa prática também se verificou nas entrevistas realizadas com os futuros professores, sujeitos investigados nesta tese, como explicitado anteriormente.

Em 10 (66,66%) respostas obtidas, as professoras regentes sentem-se beneficiadas com a presença da aluna pesquisadora, argumentando que elas também aprendem com as futuras professoras, pois trazem ideias novas, querem trabalhar junto e compartilham o dia-a-dia da sala de aula:

“Ela traz ideias novas, uma formação nova, um conhecimento novo... que surtiram efeito nas atividades lúdicas.” (PR03)

“Tem mais vantagens pra elas se souberem aproveitar, pra gente também porque a gente aprende a compartilhar, quando você trabalha com a sua sala, você não compartilha... de repente, a sua opinião não é tão certa... se a outra pessoa tem outra ideia e age de forma diferente você também está observando e isso também faz você crescer.” (PR06)

“Por enquanto, as que eu recebi foram ótimas, me ajudam em tudo o que eu preciso... os pais respeitam, as crianças adoram, não tenho nenhum problema com elas, elas sempre tiveram respeito por mim e eu por elas, não existe a diferença, quando eu me relaciono com ela na sala é a professora, não a aluna pesquisadora.” (PR08)

“O ano que vem eu queria ela de novo, mas é o último ano dela na faculdade e eu estou muito feliz porque é uma pessoa que está sempre colaborando, ela está sempre fazendo coisas novas, procurando aprender e eu também aprendo com ela, e é muito legal a nossa relação... é um trabalho conjunto, e isso é bom, os resultados aparecem... o aluno pesquisador está ali o tempo inteiro participando ativamente.” (PR10)

“Eu acho que é um projeto válido, que poderia se estender até a 4ª série... porque iria ajudar bastante os professores. Mais um professor trabalhando na sala de aula, o trabalho se desenvolve mais rápido, a gente vê o resultado mais significativo para os alunos, desde que o professor da sala de aula cobre e aceite a ajuda do aluno pesquisador, porque tem professor que não aceita...” (PR13)

Quando se estabelece uma relação tranquila entre aluna pesquisadora e professora regente, constata-se que os resultados beneficiam a todos. No dizer das professoras regentes, nessa relação, pode-se obter a cooperação, troca de experiências e aproximação de saberes advindos da academia e do cotidiano da sala de aula. Verifica-se ainda o respeito à professora em formação e o atendimento aos alunos em processo de aprendizagem.

Nas respostas de 02 (13,33%) professoras regentes, constatam-se algumas objeções.

Na visão de uma professora regente,

“essa propaganda do governo em falar que tem dois professores, na verdade não é isso, na verdade eu tenho mais um aluno. Eu não me incomodo porque todas as observações que ela faz só enriquecem, mas me incomoda falar que tem dois professores sendo que na verdade é mais um aluno... que não está registrado no meu diário.” (PR09)

Na manifestação dessa professora, nota-se que a relação entre professor regente e aluno pesquisador nem sempre pode ser tranquila, como expressou outra professora regente:

“Ela achou que iria dar aula e tomou a frente...como eles colocaram que era o segundo professor, que ela tinha autonomia para interferir

nas atividades. Foi uma barreira nossa de receber um outro professor na sala... foi o primeiro atrito.” (PR06)

Ainda que a maioria dos sujeitos investigados nesta pesquisa não tenham relatado claramente, como a professora regente acima, que vivenciaram algum tipo de relacionamento conflituoso com alunos pesquisadores que estiveram presentes em suas salas de aula, alguns informaram que têm conhecimento de fatos que ocorreram com colegas de profissão.

Situações dessa natureza poderiam sugerir o acompanhamento das ações desenvolvidas, como indicou uma das alunas pesquisadoras, que considerou o projeto “muito bom”; porém, ela afirmou que

“...no meu caso, eu não posso me queixar, mas deveria ser mais investigado, o problema é que o governo não vai lá e não investiga o que está acontecendo... eu acho que deveria... a faculdade mesmo, vir ver o que está acontecendo, se está tudo bem, se eles estão trabalhando direitinho, se é aquilo mesmo e não deixar como se fosse qualquer coisa, eu acho que faltava isso.” (PR14)

Reafirma-se que as atribuições dos alunos pesquisadores, professores regentes e demais envolvidos no Programa Bolsa Formação estão disponíveis no site da Secretaria da Educação desde 2007, com orientações claras do que deveria acontecer nas salas de aula do segundo ano, o que favorece a autonomia da escola para o encaminhamento das ações necessárias. O que falta seria uma avaliação contínua do projeto em geral e das alunas em específico.

Outra professora regente acredita que o Programa Bolsa Formação “tem que ser uma parceria” entre escola e IES, pois, na opinião dela, seria possível

“...ter essa troca, porque o professor lá [da faculdade] tem outra visão e enquanto ela está vendo outra realidade... poderia trazer da faculdade e ajudar... é isso que gostaria... uma troca, uma integração entre a escola e a faculdade.” (PR12)

Das entrevistas realizadas com as professoras regentes depreende-se que a escola pública poderia se configurar em um espaço de formação para os futuros professores. Nos dados obtidos com os sujeitos investigados, percebem-se aspectos importantes que indicam possibilidades de ressignificação dos estágios nos cursos de formação de professores.

Essas possibilidades envolvem o coletivo de professores das instituições formadoras na elaboração de um projeto de estágio que favoreça o diálogo entre escola campo de atuação e IES.

7.8 Resultados da pesquisa com alunas pesquisadoras e professoras regentes

Ao se buscar conhecer o Programa Bolsa Formação, verificaram-se alguns elementos relevantes para esta pesquisa. Ainda que não se configure como um estágio para os estudantes de cursos de Pedagogia, percebeu-se que poderia haver alguma semelhança entre as ações desenvolvidas pelo aluno pesquisador e o professor regente e o que aqui se defende por estágio, ou seja, um espaço privilegiado para a construção de saberes docentes necessários à profissão.

Nesse sentido, os resultados da presente pesquisa indicaram algumas possibilidades para se pensar em um estágio ressignificado em cursos de formação de professores. Dessa forma, apresentam-se os resultados obtidos, que foram organizados de acordo com os grupos de sujeitos investigados nesta tese.

7.8.1 Resultados da pesquisa com as alunas pesquisadoras

Ao se investigar se algumas atribuições das alunas pesquisadoras foram contempladas durante o período em que permaneceram nas escolas campo de atuação, verificou-se que a participação nos encontros de HTPC e o conhecimento dos documentos que regem a escola de Ensino Fundamental apresentaram resultados pouco expressivos diante dos dados obtidos. Porém, entende-se que a participação nesses encontros poderia ser planejada em comum acordo entre aluna pesquisadora e equipe gestora da escola campo de atuação, composta pelo diretor, vice-diretor e professor coordenador. O conhecimento dos documentos que regem a escola poderia ser acompanhado pelos professores orientadores das IES a partir de solicitação de atividades com essa finalidade em específico, pois a formação do professor na atualidade se insere em um contexto mais amplo que envolve a participação na gestão da escola; assim, conhecer esses documentos torna-se fundamental.

Outros pontos também fundamentais referem-se ao conhecimento do perfil da comunidade e ao planejamento do professor regente. Essas são atribuições que parecem se desenvolver com frequência. Destaca-se que o perfil da comunidade é de conhecimento dessas alunas pesquisadoras, sujeitos investigados, uma vez que concluíram o Ensino Médio e encontram-se matriculadas em faculdades e universidades próximas às escolas campo de atuação, e possivelmente residam na mesma região.

O planejamento da professora regente é documento conhecido pela maioria das alunas pesquisadoras. Acredita-se que esse fato se deve inclusive à convivência diária e à relação que se estabelece entre ambas, e ainda, por ser esse um documento que orienta mais especificamente a organização das atividades que as professoras regentes desenvolvem para a rotina da semana.

Dos dados obtidos sobre o que aprenderam as alunas pesquisadoras a partir da aproximação com o contexto escolar, identificaram-se: (i) saberes das áreas do conhecimento; (ii) saberes pedagógicos; e (iii) saberes da prática, considerados nesta tese como saberes necessários à docência.

Esses dados remetem à possibilidade de se investir na articulação entre os conhecimentos advindos da escola de Ensino Fundamental e os conhecimentos da academia, integrando na visão dos futuros professores teoria e prática. Conforme os dados obtidos com os dois grupos de sujeitos investigados nesta tese, ou seja, alunas pesquisadoras e professoras regentes, tornou-se evidente, no dizer delas, que teoria e prática ocupam inclusive espaços institucionais distintos, sendo a universidade o lócus da teoria e a sala de aula da escola de Ensino Fundamental o local da prática.

Dentre as atividades que as alunas pesquisadoras informaram que realizam na escola campo de atuação, evidenciaram-se aquelas que são destinadas aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem; porém, esses alunos deveriam ficar sob a responsabilidade das professoras regentes e não com as professoras em formação inicial, o que demonstra desvio nas atribuições das futuras professoras.

A colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente foi percebida pelos grupos de sujeitos investigados (alunas pesquisadoras e professoras regentes) de forma positiva. Para as alunas pesquisadoras, essa colaboração se expressa em situações variadas, como por exemplo, na orientação que a professora regente fornece para que a futura professora possa lidar com os alunos do segundo ano, e ainda, no auxílio em trabalhos de conclusão de curso.

Para as professoras regentes, a colaboração da aluna pesquisadora ocorre no auxílio aos alunos do segundo ano, na troca de experiências, nas sugestões e ideias que elas trazem da universidade.

As atividades desenvolvidas pelas alunas pesquisadoras são orientadas, no próprio dizer, por professores orientadores das IES, por profissionais das escolas campo de atuação, tais como professores coordenadores, além dos próprios colegas, futuros professores. Dessa forma, as alunas pesquisadoras, ao valorizarem o auxílio dos profissionais da escola, indicam que uma possível integração entre IES e unidade escolar seria uma parceria interessante no sentido de contribuir com a formação de futuros professores; essa parceria seria fortalecida por meio de relações mais próximas entre profissionais da universidade e da escola de Educação Básica, tendo como finalidade contribuir com a formação inicial do professor.

No entanto, os dados obtidos com as professoras regentes das escolas de Ensino Fundamental indicam que não se estabelece, ao menos formalmente, uma relação entre IES e unidade escolar, existindo apenas em alguns casos o encaminhamento e devolução de questões sobre a participação da aluna pesquisadora na sala de aula de segundo ano.

Segundo as alunas pesquisadoras, sujeitos investigados, é possível perceber alguma relação entre o curso de Pedagogia e as situações vivenciadas na escola, como por exemplo, o processo de alfabetização e a gestão com características democráticas.

Talvez por meio da mediação do professor formador da IES, as relações entre os saberes da docência pudessem suscitar as articulações necessárias para que o futuro professor as percebesse com mais clareza. Isso remete a dar mais atenção aos saberes advindos da escola de Ensino Fundamental, um dos locais favoráveis para a construção de saberes docentes, e para que os futuros professores estabeleçam as relações entre o curso de Pedagogia e o ambiente profissional, como demonstraram os dados obtidos nesta pesquisa.

No dizer das alunas pesquisadoras, o curso de Pedagogia proporcionou conhecimentos indispensáveis à sua formação de professor, que, organizados, indicaram saberes das áreas do conhecimento, como por exemplo, elaborar uma situação problema de Matemática; saberes pedagógicos, enfatizando principalmente as disciplinas que envolvem a área de Psicologia; e saberes da prática como uma oportunidade de relacionar teoria e prática, embora a relação entre teoria e prática, na visão delas, indique uma provável dicotomia, como anunciado anteriormente.

Nos dados obtidos sobre o que poderiam ter aprendido no curso de Pedagogia que as auxiliasse nas situações de prática e que não ocorreu, apenas cinco das quinze alunas pesquisadoras, sujeitos da pesquisa, indicaram uma provável expectativa que não se confirmou, como por exemplo, em aprender “como” ensinar os conteúdos, objetos de ensino na escola de Educação Básica. As demais (dez) nada identificaram, o que indica que o curso de Pedagogia, tal como se apresenta nas IES de origem dos sujeitos investigados, atinge o esperado pelas futuras professoras.

Para as alunas pesquisadoras, a participação no Programa Bolsa Formação possibilitou uma oportunidade significativa para a formação de professor, pois, segundo elas, foi possível vivenciar o cotidiano da sala de aula, relacionar teoria e prática, e ainda permitiu a experiência da docência, proporcionando um sentimento de segurança em situações futuras ao iniciarem a profissão docente.

Em síntese, considerando a visão que as alunas pesquisadoras trouxeram para esta pesquisa a respeito do Programa Bolsa Formação, é possível se pensar em um estágio ressignificado em cursos de formação de professores no sentido de distanciar as estagiárias de atitudes passivas de mera observação, para que efetivamente elas possam realizar seu processo de aprendizagem participando ativamente da vida cotidiana do contexto escolar.

A seguir, verificam-se os resultados obtidos com as professoras regentes, o outro grupo de sujeitos investigados nesta tese.

7.8.2 Resultados da pesquisa com as professoras regentes

Ouvir também as professoras regentes que acolhem as alunas pesquisadoras nas escolas de Ensino Fundamental tornou-se relevante para esta pesquisa pela contribuição que elas podem trazer ao objetivo esperado nesta tese, ou seja, oferecer subsídios para se pensar em uma nova forma de realizar os estágios em cursos de formação de professores a partir de sua ressignificação, pensando-se no processo de aprendizagem dessas alunas em novas formas de aprender.

Contando com a participação de mais de uma aluna pesquisadora durante o período de 2007 até 2010, os dados obtidos com esses sujeitos investigados puderam indicar aspectos mais amplos da atuação de futuras professoras no contexto escolar.

Dentre os dados obtidos, as professoras regentes confirmaram que as alunas pesquisadoras procuram conhecer seus planejamentos e que a participação em reuniões nas escolas, denominadas HTPC, é inviabilizada pelo fato de se realizarem fora do horário em que as futuras professoras permanecem na escola, o que confirma

os dados obtidos com o primeiro grupo de sujeitos investigados. No entanto, como já explicitado, entende-se que essa é uma situação que poderia ser resolvida em comum acordo com a equipe gestora da instituição de ensino, ou seja, a direção, vice-direção e coordenação pedagógica.

Assim como as alunas pesquisadoras, as professoras regentes afirmaram que existe colaboração entre ambas. Contudo, poucas professoras se referiram ao fato de deixarem os alunos com mais dificuldades sob a orientação das futuras professoras, como foi verificado nas entrevistas com as alunas pesquisadoras.

As atividades que as alunas pesquisadoras realizam nas salas de aula do segundo ano sob o olhar das professoras regentes centraram-se na orientação e acompanhamento das atividades que os alunos realizam por solicitação da própria professora. A iniciativa da aluna pesquisadora em planejar e executar atividades foi indicada apenas por uma professora regente, sujeito investigado.

A assunção gradativa de funções, como planejar e executar atividades em sala de aula, conforme previsto nos documentos do Programa Bolsa Formação como uma das atribuições das alunas pesquisadoras, não se realiza de fato, e acredita-se que esses documentos nem mesmo são do conhecimento das professoras regentes.

Entretanto, as professoras regentes afirmaram que orientam as ações que as alunas pesquisadoras desenvolvem em sala de aula, o que as coloca na posição de co-formadoras das futuras professoras, ainda que de modo informal.

Dentre os dados advindos das entrevistas com as professoras regentes, verifica-se que não ocorre uma relação formalizada entre as IES de origem das alunas pesquisadoras e as escolas campo de atuação. As relações entre as instituições acontecem em alguns casos por meio de documentos a serem respondidos pelas professoras regentes, por exemplo, questionários, e por atividades acadêmicas solicitadas às estudantes do curso de Pedagogia, aqui identificadas como alunas pesquisadoras, tais como o trabalho de conclusão de curso.

Segundo as professoras regentes, as alunas pesquisadoras constroem saberes docentes durante o período em que permanecem nas escolas. Esses saberes foram identificados como saberes das áreas do conhecimento, como por exemplo, o processo

de alfabetização; saberes pedagógicos, como a organização da rotina semanal; e saberes da prática, exemplificados por saber como integrar-se aos alunos das salas de segundo ano.

Comparando-se as alunas pesquisadoras às alunas estagiárias, as professoras regentes enfatizaram principalmente os aspectos divergentes. Para as professoras regentes, as alunas pesquisadoras demonstram interesse em aprender durante a frequência diária na sala de aula, predominando ações participativas e de colaboração, e ainda, contam com a concessão da bolsa de estudos; essa bolsa, sem dúvida, é um estímulo significativo para as alunas pesquisadoras, que são provenientes de uma região caracterizada por uma população de trabalhadores de baixa renda; com isso, elas têm o curso de Pedagogia custeado pelo governo estadual.

Baseando-se nas ações que as alunas pesquisadoras desenvolvem na escola campo de atuação, as professoras regentes reconhecem que elas podem se repetir pela aluna estagiária; porém, destacam a necessidade desses estudantes terem uma postura participativa com objetivos e funções bem definidas. Alegam ainda que é necessário haver exigências da IES, tais como ocorrem com a aluna pesquisadora em relação à sua participação em sala de aula, e autonomia dos profissionais da escola para garantir que de fato se concretizem os objetivos e funções previstos para os futuros professores.

Afirmando estarem cientes de que contribuem de alguma forma com a formação de futuras professoras, as professoras regentes informaram que também aprendem com as alunas pesquisadoras em sala de aula, como por exemplo, apropriando-se de conhecimentos e textos novos que elas trazem da IES, como também aprendendo a compartilhar.

A participação das alunas pesquisadoras nas salas de aula de segundo ano do Ensino Fundamental, como possibilita o Programa Bolsa Formação, foi considerada pelas professoras regentes como positiva, o que significa que a escola de Ensino Fundamental pode se configurar como um novo espaço de formação para futuros professores, um outro tempo, uma nova forma de aprender.

Sintetizando-se os resultados obtidos, a pesquisa realizada com os dois grupos de sujeitos investigados, alunas pesquisadoras e professoras regentes, trouxe para esta tese elementos concretos para se pensar em alternativas que venham a contribuir com a possível ressignificação dos estágios em cursos de formação de professores.

Nesse sentido, no capítulo a seguir, apresentam-se algumas possibilidades para se pensar em um modo diferente de trabalhar o estágio na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO VIII - PROPOSTA PARA UM ESTÁGIO RESSIGNIFICADO: PONTOS EM DESTAQUE

Neste capítulo, retomam-se os aspectos considerados importantes que o Programa Bolsa Formação trouxe para esta pesquisa, que podem colaborar para se pensar na realização de estágios diferenciados em cursos de Pedagogia.

Na sequência, apresentam-se alguns elementos e pistas para a realização de estágios em cursos de formação de professores a partir de sua possível resignificação, contribuindo assim com os debates na área.

8.1 O que é possível trazer do Programa Bolsa Formação para estágios do curso de Pedagogia

Conforme citado no início deste trabalho, ao longo da trajetória docente desta pesquisadora em IES, verificou-se, por meio de depoimentos de estudantes de cursos de formação de professores, que a oportunidade de participar efetivamente das aulas durante a realização dos estágios na escola de Ensino Fundamental, envolvendo situações de prática docente, mostrava-se como uma possibilidade de estágio mais apreciada pelos futuros professores.

Essas situações proporcionavam o auxílio aos alunos em suas tarefas tirando dúvidas ou em atividades de regência, pois as compreendiam como uma oportunidade de exercício docente muito próxima daquelas que possivelmente encontrariam na profissão docente.

Os futuros professores também traziam das vivências nas escolas as dúvidas, incertezas e dificuldades relacionadas aos diversos campos do saber, dentre elas: a utilização dos recursos didáticos, a implantação de políticas públicas e suas influências na educação, as impressões sobre a gestão escolar, os procedimentos de avaliação da aprendizagem, as relações interpessoais e outras questões que permeiam o contexto da instituição escolar.

Dos depoimentos de estudantes de cursos de formação de professores depreendeu-se que a realização do estágio poderia permitir, além da aproximação com a escola de Educação Básica, uma percepção mais ampla de toda a dinâmica que envolve o contexto escolar em suas diferentes dimensões, e favorecer possibilidades de articulação entre teoria e prática e de construção de saberes docentes necessários à profissão, tais como os saberes que envolvem as áreas do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da prática.

Preocupada com a formação inicial de professores e diante das observações que conduziram esta pesquisadora às reflexões que se expressam neste estudo, considerou-se que os estágios burocráticos não desejados, como aqueles que têm sido implantados na cultura dos cursos de formação de professores e nas escolas de Ensino Fundamental, poderiam ser ressignificados e se efetivar como fonte de saberes docentes.

Portanto, esta pesquisa que ora se desenvolve à luz do Programa Bolsa Formação, política pública do governo estadual de São Paulo, contribui oferecendo elementos que permitem à aluna do curso de Pedagogia, participante do Programa, aproximar-se do contexto escolar no sentido de efetivamente integrar-se a ele.

Dessa forma, vale a pena destacar os aspectos que se consideram pertinentes nesse Programa e que se sugerem como possíveis contribuições para se pensar na ressignificação dos estágios nos cursos de Pedagogia. Assim, são aspectos vistos como referência quanto a:

- **Relação interinstitucional**

Inicialmente, entende-se que a relação interinstitucional prevista no documento sobre o Programa pode ser uma possibilidade de aproximação da IES com a escola campo de atuação do estagiário. No entanto, conforme indicaram os sujeitos investigados nesta tese em capítulo anterior, essa relação, quando ocorreu, demonstrou ser parcial, não envolvendo um número significativo de professoras regentes entrevistadas. As professoras regentes que perceberam alguma relação entre

a IES e a unidade escolar se limitaram a responder às questões, sem terem o conhecimento mais amplo do seria ou em que resultaria.

- **Escola como espaço de formação docente**

O Programa, tal como se apresenta, permite que a escola de Educação Básica se configure em um espaço de formação para o futuro professor e se revele favorecedora da construção de saberes docentes, tais como os saberes anunciados anteriormente.

- **Atividades das alunas pesquisadoras**

Na escola, as alunas pesquisadoras que atuam em salas de aula do segundo ano do Ensino Fundamental desenvolvem atividades geralmente de auxílio e acompanhamento aos alunos sob a orientação de professoras regentes, e ainda contam com os encontros de formação realizados com um professor orientador da IES.

- **Encontros de formação**

A presença de um professor orientador da IES que também orienta e acompanha semanalmente as atividades desenvolvidas pelo aluno pesquisador é outro fator do Programa Bolsa Formação que se considera relevante destacar. Essa orientação é realizada em horário diferenciado para estudantes e professor orientador das IES, além da carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Com isso, a formação do professor que participa do Programa inclui a carga horária do curso de Pedagogia da IES, as horas que permanece na escola de Ensino Fundamental e as horas destinadas aos encontros de formação com o professor formador da IES.

- **Carga horária destinada à formação docente**

A carga horária de participação contínua na escola campo de atuação do aluno pesquisador pode variar, dependendo da época em que o estudante ingressa no Programa. Porém, estimando-se que o convívio diário na escola ocorra de março a dezembro com 20 (vinte) horas semanais, tem-se um total aproximado de 700 (setecentas) horas em sala de aula com alunos do segundo ano durante o ano letivo.

Cumprido ressaltar que a quantidade de horas destinadas ao aluno pesquisador participante do Programa Bolsa Formação, para acompanhamento ao professor regente e alunos na escola campo de atuação, é significativamente superior às 300 (trezentas) horas indicadas pelas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia no que se refere ao total de horas dedicadas aos estágios supervisionados durante todo o curso.

As orientações semanais com o professor orientador da IES devem ocorrer com a duração de duas horas, segundo as orientações da SE, e pode-se chegar a aproximadamente 70 (setenta) horas de encontros de formação durante o ano.

Esses dados indicam um acréscimo expressivo à carga horária destinada à formação inicial do professor. No entanto, o que se pode observar é que, além da quantidade de horas em que as alunas pesquisadoras permanecem continuamente na escola de Educação Básica, as ações que envolvem a atuação dessas estudantes, especificamente o acompanhamento e a orientação, demonstram uma contribuição significativa à formação do professor.

- **Construção de saberes docentes**

Essa contribuição favorecerá a construção de saberes docentes necessários à profissão; saberes que, advindos de situações de prática docente, subsidiarão os conhecimentos teóricos, favorecendo a articulação entre teoria e prática ao aproximarem a universidade da escola de Educação Básica.

Com isso, o Programa Bolsa Formação destaca elementos importantes que contribuem com sua possível resignificação.

8.2 Outros elementos para a realização de estágios em cursos de formação de professores a partir de sua ressignificação

Em busca do objetivo desta tese, ou seja, oferecer subsídios para se pensar em um estágio diferenciado no curso de Pedagogia, e diante dos resultados obtidos na pesquisa realizada, sublinham-se alguns elementos para a possível ressignificação dos estágios.

- **Certezas e incertezas**

É indiscutível, na visão desta pesquisadora, que o Programa Bolsa Formação trouxe importantes contribuições para a formação de futuros professores que nele se envolvem.

No entanto, nem todos os alunos que frequentam os cursos de Pedagogia têm a oportunidade de participar do Projeto Bolsa Formação por razões pessoais e diversas, como por exemplo, dispor de 20 (vinte) horas semanais dedicadas à permanência na escola de Educação Básica; o número de vagas não atender à demanda da IES; a instituição não possuir convênio com a Secretaria da Educação.

E ainda, por ser uma política pública de governo estadual, pode-se correr o risco de não haver continuidade nos governos seguintes.

Existe um respaldo não somente legal, mas também pedagógico, que justifica as propostas que buscam ressignificar os estágios em cursos de formação de professores, aproximando a IES da escola de Educação Básica. Essas propostas encontrariam no estágio um campo favorável para a aproximação do futuro professor de seu ambiente de trabalho.

Como se apresentou em capítulos anteriores, a aproximação de estudantes de cursos de Pedagogia com o contexto escolar trouxe indicações importantes de como aprende o futuro professor e que saberes docentes foram construídos pelos sujeitos investigados.

- **Projetos de estágio**

Acredita-se que o estágio, por meio de projetos com objetivos, estratégias, ações e avaliações bem definidas elaboradas com e para os estudantes pelos profissionais nele envolvidos, poderia favorecer a construção de saberes docentes e a articulação entre teoria e prática com a mediação de professores formadores. Assim, a elaboração desse projeto seria o primeiro elemento a ser considerado.

- **Frequência**

Outro elemento considerado por esta pesquisadora como fundamental no Programa Bolsa Formação e que poderia ser adequado ao projeto pedagógico da IES é a frequência do futuro professor, sua presença diária no contexto escolar, participando de ações próximas da prática docente com alunos do Ensino Fundamental e sob o olhar do professor regente.

- **Estágio e sua abrangência**

O estágio abrangeria a elaboração do projeto de estágio envolvendo ações destinadas aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, e não apenas ao segundo ano, como propõe o Programa Bolsa Formação. Assim, o estágio ocorreria nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, os futuros professores permaneceriam em salas de aula ou locais apropriados, estagiando em turmas em que atuariam profissionalmente, por um período contínuo, acompanhando o professor regente sob a orientação deste e do professor da IES.

- **Os saberes envolvidos**

A permanência contínua dos futuros professores na mesma classe para a realização dos estágios poderia contribuir para a articulação entre os saberes advindos da universidade e os saberes da prática. Seria uma oportunidade ímpar para o

exercício docente com base na ação-reflexão-ação em que teoria e prática se integram em unidade no contexto escolar.

- **Horas de estágio**

Para viabilizar a realização dos estágios em um período contínuo na escola campo de atuação, os projetos pedagógicos das IES poderiam organizar, por exemplo, 100 (cem) horas de estágio, de modo que elas ocorressem por meio de um projeto de curta duração. Nesse projeto, seria garantida ao estagiário a orientação, o acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Isso corresponderia a aproximadamente 80 (oitenta) horas/mês, num período de aproximadamente 04 (quatro) horas diárias em que o estudante participaria efetivamente de atividades de uma sala de aula, totalizando 20 (vinte) horas semanais.

As 20 (vinte) horas restantes poderiam ser distribuídas em atividades voltadas às dimensões da gestão escolar, indicadas mais adiante.

- **Estudantes do período noturno**

Na perspectiva de se realizar o estágio a partir de um projeto de curta duração, porém contínuo, poder-se-iam incluir os estudantes que frequentam o curso de Pedagogia no período noturno. Por vezes, esses estudantes encontram dificuldades para a realização das atividades de estágio, pois muitos deles exercem alguma atividade remunerada nos demais períodos e se utilizam geralmente do período de férias trabalhistas para garantirem a carga horária destinada ao estágio.

- **Relações entre professor regente e estagiário**

Outro fator relevante para esta pesquisadora insistir na permanência contínua do futuro professor no contexto escolar se deve aos dados obtidos nesta pesquisa. Segundo um sujeito investigado, a relação entre futura professora e professora regente

foi favorecida pelo fato de a aluna pesquisadora ter permanecido na mesma turma durante um período longo.

- **Reuniões pedagógicas**

Durante a realização dos estágios incluir-se-ia também a participação do estagiário em reunião pedagógica, reunião de pais, conselho de classe e demais eventos que ocorressem na instituição escolar na ocasião. A participação de futuros professores nesses momentos poderia ser acordada com os profissionais da unidade escolar, mantendo-se uma carga horária semanal prevista, conforme o projeto pedagógico da IES.

- **Avaliação compartilhada**

O aluno em permanência contínua na escola e em uma mesma classe permitiria que a professora regente fornecesse à professora formadora da IES informações mais consistentes sobre o processo de aprendizagem da docência da futura professora que estivesse estagiando em sua sala de aula.

Dessa forma, caberia aos professores da IES proporcionarem aos profissionais da escola o apoio necessário para que também eles pudessem orientar, acompanhar e avaliar as situações de prática docente desenvolvidas pelos estudantes de Pedagogia na escola campo de estágio.

- **Relação de reciprocidade**

A avaliação compartilhada possibilitaria uma relação de reciprocidade, ou seja, os profissionais da unidade escolar também poderiam se beneficiar pedagogicamente, estabelecendo uma ligação entre os conhecimentos advindos da universidade e sua prática para refletirem sobre eles.

Dessa forma, a relação entre IES e unidade escolar necessitaria ser de fato uma relação de mão dupla, em que o professor formador da IES em conjunto com o

estagiário e professor regente estabelecessem um vínculo para que as oportunidades de formação beneficiassem pedagogicamente o estagiário e a escola de Educação Básica.

Esse vínculo pressupõe considerar a escola de Educação Básica como um espaço de formação e construção de saberes docentes, e os profissionais nela envolvidos, tais como professor regente e coordenador pedagógico, como co-formadores dos futuros professores que realizam seus estágios; os dados obtidos nesta pesquisa indicaram que, na visão dos estudantes de Pedagogia, os profissionais da escola de Educação Básica demonstram ter um papel importante na orientação de suas ações no cotidiano da unidade escolar.

- **Prática reflexiva e atitude investigativa**

As atividades realizadas pelo estagiário, a partir de um projeto de estágio, poderiam também colaborar com uma prática reflexiva que encontra na teoria a sustentação para avaliar, rever ou confirmar a ação docente do futuro professor, além de incentivar o estudante à atitude investigativa propiciada por meio da aproximação com a realidade educacional.

- **Planejamento do professor regente**

As citadas atividades poderiam ser realizadas pelo futuro professor a partir do planejamento do professor regente. Como demonstraram os resultados obtidos na pesquisa com os sujeitos investigados nesta tese, o planejamento é um documento de conhecimento dos estudantes. E com isso, foi possível, por exemplo, a elaboração de situações problema envolvendo os conhecimentos matemáticos, ou ainda, outras áreas do saber que são objetos de estudo na escola de Educação Básica, o que poderia se repetir pelos alunos estagiários.

- **Dimensões da gestão escolar e início das atividades**

Diferentemente do que se prevê no Programa Bolsa Formação, as atividades do estudante poderiam se iniciar no primeiro semestre do curso e não a partir do segundo semestre, pois, conforme a Resolução CNE/CP nº1/ 2006, que traz as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, a complexidade do contexto escolar não se limita à sala de aula nem às atividades destinadas aos alunos.

Há que se possibilitar ao futuro professor uma visão ampla da profissão docente de modo que as atividades desenvolvidas pelo estagiário na escola campo de atuação favoreçam a construção de saberes docentes necessários à profissão, incluindo-se aqui as dimensões da gestão escolar, como os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Nesse sentido, o futuro professor poderia construir conhecimentos, inclusive sobre a organização e funcionamento de instituições de ensino, apropriando-se de documentos que orientam e explicitam as dimensões da gestão, tais como o regimento escolar, o projeto político pedagógico e o plano de gestão da unidade escolar.

- **A temática a ser pesquisada**

A participação em ações mais amplas da profissão docente poderia se constituir em campo de pesquisas em que o futuro professor, sob a orientação da professora da IES e da professora regente, pudesse decidir sobre a temática a ser pesquisada, pois, conforme as orientações normativas do Programa Bolsa Formação, os temas de pesquisa são direcionados aos estudantes e restritos à alfabetização.

- **Atividades teórico-práticas**

Conforme o projeto pedagógico da IES, as atividades de pesquisa na escola de Educação Básica poderiam ser articuladas às 100 (cem) horas de atividades teórico-práticas previstas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que envolvem a iniciação científica, extensão e monitoria.

Assim, considera-se que os estágios nos cursos de formação inicial de professores, por se constituírem um espaço e tempo privilegiados nos cursos de graduação, poderiam contribuir, a partir de sua ressignificação, para que os estudantes pudessem se aproximar do contexto escolar por um tempo contínuo.

- **Os participantes**

A aproximação com a escola de Educação Básica contaria com a participação do professor regente da turma, coordenador pedagógico e do professor formador da IES subsidiando suas ações, reflexões e saberes que podem advir das situações de prática docente.

- **Em síntese**

O Programa em execução sustenta o debate sobre a necessidade de se promoverem iniciativas de políticas públicas de incentivo e valorização do magistério capazes de aproximar estudantes do curso de Pedagogia à escola de Educação Básica, participando de seu cotidiano, interagindo com professores e alunos e ampliando os espaços de formação docente, oferecendo outras formas de aprendizagem aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse por investigar o estágio na formação inicial de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, ocorreu principalmente a partir dos resultados e das reflexões advindas do estudo para a realização da dissertação de mestrado desta pesquisadora.

Essas reflexões culminaram em um Projeto de Extensão com a finalidade de aproximar estudantes do curso de Pedagogia de uma IES da realidade docente.

As indagações permaneceram e desencadearam as preocupações iniciais que deram origem a questão principal desta tese: a participação em atividades nas escolas públicas estaduais em um contexto de estágio, como possibilita o Programa Bolsa Formação, poderia favorecer ao aluno do curso de Pedagogia a construção de saberes docentes necessários à profissão?

Para tanto, acreditou-se que o Programa em questão poderia contribuir com elementos para a construção de saberes docentes desde a formação inicial do professor e possibilitar a ressignificação do estágio nos cursos de Pedagogia.

Para responder a questão central, utilizou-se a metodologia de pesquisa de abordagem qualitativa associando o questionário e a entrevista como instrumentos para a coleta de dados.

Os dados obtidos com os sujeitos investigados, ou seja, alunas pesquisadoras³⁴ e professoras regentes que atuavam em um dos setores de uma Diretoria Regional de Ensino, na ocasião da realização desta pesquisa, foram analisados e indicaram possíveis pistas para a ressignificação dos estágios.

Dessa forma, confirma-se a hipótese anunciada ao pressupor que a proposta do Programa Bolsa Formação ao aproximar o futuro professor do contexto escolar, poderia trazer elementos significativos para a construção de saberes docentes desde a formação inicial do professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

³⁴ São denominadas alunas pesquisadoras, um dos grupos de sujeitos investigados nesta tese, as estudantes de cursos de Pedagogia que participam do Programa Bolsa Formação.

No entanto, evidenciou-se que o Programa Bolsa Formação, por se tratar de uma iniciativa de política pública de um determinado governo estadual, corre o risco de não ter continuidade nos governos seguintes.

Dessa forma, defende-se que o estágio, inserido em uma política pública abrangente, que envolve as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, e situando-se em um espaço legal e permanente em cursos de formação de professores, favorece ações que aproximam o futuro professor do contexto escolar permitindo uma necessária ressignificação.

Assim, esse trabalho demonstra que é possível concretizar a ampliação dos espaços de formação docente, por meio de propostas efetivas que possam estabelecer relações entre IES e escola de Educação Básica, favorecendo a construção de saberes docentes necessários à profissão.

As possíveis propostas para aproximação das instâncias formadoras, ou seja, IES e escola de Educação Básica encontram sustentação legal dada a característica da flexibilidade para elaboração de projetos de estágio inovadores, como indicam os documentos que orientam o curso de Pedagogia.

Além disso, verificam-se nas pesquisas e publicações algumas iniciativas de autores que procuram proporcionar estágios de um modo diferente do que vem ocorrendo em IES e escolas de Educação Básica. A eles junta-se este trabalho.

Os resultados desta pesquisa, ao investigar se a participação de estudantes de cursos de Pedagogia no Programa Bolsa Formação poderiam trazer luzes para a ressignificação dos estágios indicaram algumas possíveis alternativas para a formação dos futuros professores.

Um dos aspectos relevantes a destacar é a concessão de bolsas de estudos aos futuros professores, permitindo que eles permaneçam na escola de Educação Básica por um período de 20 (vinte) horas semanais, acompanhando diariamente o processo de ensino e aprendizagem que ocorre, especificamente, em salas de aula aqui do segundo ano do Ensino Fundamental.

Porém, considerando como objetivo central a formação inicial do professor e tendo o estágio como eixo articulador, entende-se que a permanência do futuro

professor na escola de Educação Básica poderia ocorrer em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental e não somente no segundo ano como prevê o Programa.

Nesta pesquisa, a bolsa de estudos foi o principal motivo que levou os sujeitos investigados nesta tese a participarem do Programa Bolsa Formação, como anunciado anteriormente.

Dessa forma, as iniciativas de políticas públicas, assim como ocorreu anteriormente com o CEFAM, permitindo a integralidade do curso, poderiam favorecer a aproximação dos estudantes de cursos de formação de professores com a realidade educacional, ampliando significativamente os espaços de formação.

A escola de Educação Básica, nesse sentido, configura-se como um espaço de atuação e fonte para a construção de saberes docentes.

Além disso, medidas como essas possibilitam o incentivo e a valorização da formação docente.

A permanência contínua de estudantes de cursos de Pedagogia acompanhando os alunos do Ensino Fundamental e as ações da professora regente no contexto escolar, trouxeram elementos significativos para se pensar na ressignificação dos estágios em cursos de formação de professores.

A característica de continuidade, possibilitada pelo Programa Bolsa Formação contribuiu para que as alunas pesquisadoras acompanhassem de perto a complexidade do fenômeno educativo, proporcionando uma visão mais concreta do que ocorre na instituição escolar, pois insere o futuro professor numa situação real de trabalho docente.

Ressalta-se que segundo as professoras regentes, as ações das alunas pesquisadoras participantes do Programa, poderiam se repetir pelas estagiárias, porém observam que seria necessário estabelecer, com elas, uma postura participativa, de comprometimento com sala de aula e de colaboração com a professora regente. Para as professoras regentes, as estagiárias, diferentemente das alunas pesquisadoras, freqüentam a sala de aula esporadicamente e apenas observam, não interagindo com os alunos nem colaborando com a professora.

Segundo as professoras regentes, a presença das alunas pesquisadoras em sala de aula tem contribuído, por exemplo, no auxílio aos alunos de segundo ano, com

idéias e sugestões que trazem da universidade. No entanto, verifica-se que é necessário realizar algumas adequações ao se pensar na ressignificação dos estágios em cursos de Pedagogia, no sentido de tornar a relação mais produtiva e harmoniosa, pois os resultados obtidos indicam que quando isso ocorre, todos se beneficiam.

Nesta pesquisa, a participação das estudantes do curso de Pedagogia na escola de Educação Básica indicaram que algumas das atribuições previstas não se realizaram totalmente, como o conhecimento dos documentos que regem a instituição escolar e a possibilidade de assumir gradativamente algumas funções docentes em comum acordo com a professora regente, apesar das alunas pesquisadoras contarem com a orientação e acompanhamentos do professor orientador da IES.

Porém, as alunas pesquisadoras indicaram ter ciência do planejamento da professora regente, o que pode ser atribuído ao fato de ocorrer a convivência diária em sala de aula possibilitando uma relação mais próxima entre professora e estudante.

No entanto, considera-se fundamental o conhecimento do Regimento Escolar e do Projeto Pedagógico para a formação do professor, por apresentarem a complexidade da organização e do funcionamento da escola, bem como expressa os fundamentos, a definição de prioridades e as ações que orientam a instituição escolar. Desse modo, acredita-se que esse indicador poderia ser retomado em um projeto de estágio possibilitando, inclusive, a verificação da efetiva presença de cada um destes documentos no cotidiano das salas de aula, das instituições.

A participação nos encontros de HTPC que ocorrem semanalmente nas escolas sob a orientação do professor coordenador, também foi uma das atribuições que não se realizam pelas alunas pesquisadoras.

A participação nesses encontros, poderia favorecer uma visão mais ampla da realidade escolar, para a estudante do curso de Pedagogia, pois se configura em tempos e espaços para a formação continuada do professor.

Acredita-se que em um projeto de estágio os impedimentos, referentes aos horários que ocorrem os encontros de HTPC, como foram identificados pelos sujeitos desta tese, poderiam ser repensados a partir de alternativas já anunciadas.

A convivência diária em uma sala de aula de Ensino Fundamental, favoreceu às estudantes de Pedagogia a construção saberes docentes relativos às áreas do

conhecimento, como o processo de alfabetização; saberes pedagógicos, como por exemplo, aprender a trabalhar com o alfabeto móvel e a participação nas intervenções com os alunos e os saberes da prática, exemplificado por meio do desenvolvimento do trabalho em equipe.

As professoras regentes reafirmaram que a participação das alunas pesquisadoras no cotidiano da escola favoreceu a construção de saberes docentes relativos ao processo de alfabetização, a organização da rotina semanal e a postura ao lidar com os alunos. Isso significa que a escola de Educação Básica também se configura como fonte de saberes docentes necessários à profissão.

Convém ressaltar que a alfabetização é o tema principal do Programa Bolsa Formação e dessa forma ocorre um entrelaçamento de ações que possivelmente favoreça a construção desses saberes, em específico, aqui sobre a alfabetização.

O tema, alfabetização, insere-se em três situações que envolvem as estudantes do curso de Pedagogia. A primeira refere-se aos estudos proporcionados por disciplinas do curso em questão, por exemplo o estudo da Didática e das metodologias pedagógicas. Em outra situação, a alfabetização, conforme as Resoluções da SE, deveria envolver os encontros de formação que ocorrem entre o professor orientador da IES e as alunas pesquisadoras. E ainda, o processo de alfabetização é vivenciado pelas estudantes nas salas de aula de segundo ano do Ensino Fundamental, juntamente com as professoras regentes.

Da mesma maneira se observou, no momento em que as alunas pesquisadoras, ao se reportaram aos conhecimentos proporcionados pelo curso de Pedagogia, estabeleceram relações com as situações de prática docente vivenciadas no cotidiano escolar, como por exemplo a elaboração de situação problema de Matemática.

Dessa forma, verifica-se que a associação de diferentes circunstâncias pode ter favorecido aos sujeitos investigados a construção de saberes docentes a partir da aproximação com o contexto escolar.

Essa situação indica que certamente valeria investir no diálogo entre professores formadores entendidos como professores da IES e professores da escola de Educação Básica, no sentido de mediar os saberes da academia e os saberes

advindos das situações de prática docente, para que os estudantes do curso de Pedagogia pudessem estabelecer, claramente as relações existentes, uma vez que no dizer das alunas pesquisadoras a teoria encontra-se na IES e a prática na sala de aula da escola de Educação Básica. Um desafio a ser enfrentado.

Esses dados conduzem a se pensar na necessidade de estabelecer uma articulação entre IES e escola de Educação Básica, ao refletir sobre a ressignificação dos estágios destinados a aproximar os futuros professores do contexto escolar, ampliando-se assim os espaços de formação docente.

Esta pesquisa indicou a existência de colaboração entre alunas pesquisadoras e professoras regentes em situações variadas, desde o auxílio aos alunos da sala de aula ao esclarecimento de dúvidas relativas aos trabalhos acadêmicos do curso de graduação.

Nas atividades realizadas pelas alunas pesquisadoras, na escola de Educação Básica predominaram o auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e que não dominam a leitura e a escrita. Embora, essas atribuições, como se apresenta no Regulamento do Programa, deveriam ser realizadas pelas professoras regentes da escola, o que se verifica é que as alunas pesquisadoras acabam por realizar atividades que não lhes compete.

Nesse sentido, depreende-se que as atribuições dos envolvidos no referido Programa nem sempre são conhecidas, o que indica o desconhecimento se não total, ao menos parcial do que cada um deveria realizar.

A situação apresentada indica pontos importantes ao se pensar na realização de estágios diferenciados em cursos de Pedagogia. Um deles é a necessidade de definição clara de objetivos e funções para estudantes e professores envolvidos, esclarecendo o que o estudante pode ou não realizar na escola de Educação Básica. Além disso, acompanhar o que de fato realizam as futuras professoras ao se aproximarem do contexto escolar, com a finalidade de se evitar possíveis irregularidades em suas funções ao se pensar em estágios ressignificados.

Uma das críticas das professoras regentes aos estagiários é o fato de que eles não demonstram iniciativas ou atitudes voltadas à participação e envolvimento com a dinâmica de sala de aula, permanecendo numa postura passiva de observação. No

entanto, as professoras regentes acreditam que os estagiários poderiam ter atitudes participativas e de colaboração em salas de aula, como ocorre com as alunas pesquisadoras. Outro ponto a ser considerado.

Fatos como esses, apresentados pelos sujeitos investigados, remetem, talvez ao distanciamento e a ausência de diálogo entre IES e escola campo de atuação, como indicado pelas professoras regentes, reafirmando a necessidade de se estabelecer relações mais próximas entre as instâncias formadoras, para acompanhar o projeto de estágio.

Essas relações pressupõem considerar a escola de Educação Básica como espaço de formação e de construção de saberes docentes e os professores regentes como co-responsáveis pela formação de futuros professores.

Portanto, o vínculo entre IES e escola de Educação Básica, poderia favorecer uma via de mão dupla em que todos sejam beneficiados pedagogicamente com essa aproximação.

Destaca-se que o Programa Bolsa Formação conta com um professor da IES que orienta e acompanha as ações desenvolvidas pelas alunas pesquisadoras na escola campo de atuação, durante os encontros de formação. Esses encontros com o professor orientador e a convivência diária na escola de Educação Básica, proporcionam um acréscimo significativo na carga horária destinada à formação de professores.

No entanto, o que se verifica no Programa, muito além da quantidade de horas acrescidas, é notadamente um modo diferente de permanência e de contato com a realidade educacional, que favorece a construção de saberes docentes e poderia refletir em situações de estágios diferenciados, trazendo contribuições em termos de formação para os estudantes de cursos de Pedagogia.

Assim como o professor orientador da IES que orienta e acompanha as ações das alunas pesquisadoras, as professoras regentes da escola campo de atuação também desempenham um papel relevante como professoras formadoras, embora algumas vezes não considerem essa possibilidade.

Desse modo as professoras regentes, no dizer das alunas pesquisadoras, contribuem como uma referência às práticas futuras ou ao se depararem com situações inesperadas.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da mediação do professor formador da IES em auxiliar os futuros professores no exercício constante de reflexão sobre as práticas desenvolvidas no contexto escolar, para retirar delas os subsídios para práticas futuras. Caso contrário, as observações das práticas de professoras regentes, realizadas pelos estudantes em situações de estágio, podem ser compreendidas como “modelo”, distanciando-se do processo de investigação e reflexão crítica sobre a própria prática.

A orientação das professoras regentes foi considerada importante inclusive no sentido de possibilitar uma avaliação das situações reais de prática docente da futura professora.

Esses dados poderiam, possivelmente permitir o planejamento, a execução e avaliação de situações de prática docente desenvolvidas pelos futuros professores em classes do Ensino Fundamental, sob a orientação e o acompanhamento do professor orientador da IES e professor regente.

Dessa forma, a convivência com o contexto escolar poderia ser favorecedora de processos de investigação sobre o fenômeno educativo e tornar as situações de prática docente do futuro professor como o próprio objeto de reflexão.

Essas observações reafirmam a possibilidade de se pensar, não apenas em instâncias formadoras, mas também em professores formadores que atuando em parceria poderiam proporcionar aos futuros professores uma articulação entre o conhecimento da academia e a realidade da escola de Educação Básica, como explicitado anteriormente.

Pode-se dizer que a participação de estudantes de cursos de Pedagogia no Programa Bolsa Formação, proporcionou às alunas pesquisadoras, experiências significativas à formação docente que se somam ao contexto acadêmico.

Essas experiências possibilitaram às futuras professoras a construção de saberes docentes necessários a profissão e o encontro com situações, por vezes

contraditórias em que foi necessário repensar suas concepções, por meio da aproximação com o ambiente profissional em que atuarão.

A participação no Programa favoreceu à estudante de Pedagogia, o exercício da autonomia profissional, ainda que relativa, porém permitiu o diálogo, a interação com os pares e ampliou o olhar sobre a instituição educativa.

Trouxe, no dizer das futuras professoras, sujeitos investigados, o sentimento de segurança ao iniciar-se na profissão, o que possivelmente poderá amenizar as tensões ao assumir a profissão.

As futuras professoras deparam-se com os desafios e dilemas ao se familiarizar com o ambiente educativo desde a formação inicial, favorecendo a passagem de sua condição de estudante para a de professor e contribuindo com a construção de sua identidade profissional.

A possibilidade de aproximação do futuro professor com a escola de Educação Básica, por meio de estágios ressignificados, pode contribuir para uma nova cultura entre IES e instituição escolar, no entanto esta pesquisa indicou a necessidade de realizar adequações e ajustes para que essa aproximação se reverta em benefícios à todos os envolvidos.

O Programa Bolsa Formação, diante dos resultados obtidos ajuda de fato a formação dos estudantes de cursos de Pedagogia que dele participam.

Dessa forma, ao retomar o problema desta tese, pode-se dizer que Programa traz contribuições para se repensar a realização dos estágios em cursos de Pedagogia, pois a aproximação dos futuros professores com o contexto escolar favoreceu a construção de saberes docentes necessários à profissão.

Sintetizando essas contribuições, tem-se:

- a concessão de bolsa de estudos que permitiu a participação diária das futuras professoras em sala de aula do Ensino Fundamental;
- o acompanhamento e a orientação do professor da IES em encontros específicos para essa finalidade em horário contrário às aulas do curso de Pedagogia;

- a permanência contínua na escola de Educação Básica acompanhando as ações docentes e desenvolvendo atividades junto aos alunos sob a orientação da professora regente;
- a possibilidade de encontrar nas situações de prática docente o próprio objeto de reflexão, desde a formação inicial;
- o acréscimo significativo da carga horária destinada à formação do professor, incluindo-se o curso de Pedagogia, os encontros de formação e a convivência diária na escola de Educação Básica;
- a ampliação dos espaços de formação do professor, compreendendo a escola como fonte para a construção de saberes docentes;
- a possibilidade de estabelecer relações entre os saberes da academia e os saberes advindos das situações de prática docente;
- a necessidade de se estabelecer um vínculo entre as instâncias formadoras, ou seja IES e escola de Educação Básica e profissionais nelas envolvidos.

Finalmente, os resultados obtidos com alunas pesquisadoras e professoras regentes envolvidas no Programa Bolsa Formação, com a devida sustentação teórica e respaldo legal, trouxeram para esta pesquisa elementos significativos para a proposta de realização de necessários estágios diferenciados em cursos de formação de professores a partir de sua ressignificação, o que certamente valeria, aos cursos de Pedagogia, investir em novas formas de aprendizagem da docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. *Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 76, n. 184, p. 665-689, set/dez. Brasília. 1995.

ALONSO, Myrtes. (org.) *O trabalho docente. Teoria & Prática*. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

BOGDAN, Robert C. et al. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 87.497/1882. *Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07^{de} dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências*. Brasília: 1882. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivi_03/Decreto/D87497.htm. Acesso em: 21.04.2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP nº 115/1999. *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95)*. Brasília: 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP nº 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP nº 028/2001. *Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: 2002

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2002. *Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Brasília: 2002b.

_____. Ministério da Educação. CNE. Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP nº 005/2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília: 2006a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CNE/CP nº 003/2006. *Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: 2006b.

_____. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Constituição das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências*. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11688.htm. Acesso em: 22.05.2010.

BRITO, Regina Lúcia G. L. *Escola: Cultura, clima e formação de professores*. In: O trabalho docente. Teoria & Prática. São Paulo: Editora Pioneira, 1999, p. 129-142.

BRZEZINSKI, Iria. *Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania*

ou disputa pelo poder? In: Revista Educação & Sociedade. n. 68. Campinas, SP: 1999. p. 80-108.

CANDAU, Vera M. F. (coord.) *Novos rumos da Licenciatura*. Brasília: INEP, 1987.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____, *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAIBEM, Ana Maria L. *A prática de ensino e o estágio supervisionado: possibilidades de construção de uma prática inovadora*. Tese (doutorado). Marília, SP: Universidade Estadual Paulista, 1997.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão*. In: Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 53-71.

FIORENTINI, Dario. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: In: Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).4. reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 307-335.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. In: Revista Educação & Sociedade. n. 69. Campinas, SP: 1999. p. 17-44.

_____, *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: Os professores sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

_____, *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. Estudando as licenciaturas: características, currículos e formação profissional. In: CORDEIRO, Alcilene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AQUAR, Maria Aparecida Lapa. (Org.) *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville, SC: Editora Univille, 2010.

GHEDIN, Evandro. *A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo*. In: Olhar de Professor. Departamento de Métodos e Técnicas d Ensino. Ano 7. n. 2. Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR: 2004.

GÓMEZ, Angel Pérez. *O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo*. In: Os professores sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. et al. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAZZARIN, Sandra. *Interdisciplinaridade e formação de professor do ensino médio*. São Paulo: Mackenzie. Dissertação de Mestrado, 2001.

_____, *Projeto “Educação de Jovens e Adultos”: um exercício de cidadania e solidariedade*. In: EDUCARE: Revista da Faculdade de Pedagogia do UniFMU. Ano 1, n. 1 (jan./dez.) São Paulo, 2004. p. 72-76.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga. *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 27-54.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 2ª reimpressão. São Carlos, SP: EdUFSCar, INEP, 2006a.

_____, et al. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. 1ª reimpressão. São Carlos, SP: EdUFSCar, INEP, 2006b.

MONTEIRO, Ana Maria. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. In: Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 129-147.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NASCIMENTO, Rômulo P. *Reflexão sobre o conceito de prática na formação docente*. In: Formação de professores e estágios supervisionados: relatos, reflexões e percurso. São Paulo: Andross, 2006.

NÓVOA, Antonio. (org.) *Os professores sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. In: In: Revista Educação & Sociedade. n. 68. Campinas, SP: 1999. p. 109-125.

PERENTELLI, Leia Fernández. *A prática como componente curricular: um estudo em cursos de licenciatura em matemática*. São Paulo: s. n, 2008. Disponível em: http://tede.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7194. Acesso em: 20.10.2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. et al. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999

_____, *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____, *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, et. al. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Simone A.; GARSKE, Lindalva Maria N. *O estágio curricular supervisionado na formação de professores: uma proposta em discussão*. In: *Formação de professores e práticas em discussão*. Cuiabá: Mato Grosso, EdUFMT, 2008. p. 9-20.

RODRIGUES, Priscila A. M; LÜDKE, Menga. *O estágio como porta de entrada para o trabalho docente*. In: *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville, SC: Editora Univille, 2010. p. 27-46.

SANTOS, Solange Mary M. *O papel político-pedagógico do professor*. In: *Paulo Freire a formação de educadores. Múltiplos olhares*. 3. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação de São Paulo. *Indicação CEE nº 09/2001. Revisão da Indicação CEE nº 12/2000 - Orientação ao sistema estadual de ensino a respeito da qualificação necessária dos docentes para ministrarem aulas nas disciplinas do currículo da educação básica*. São Paulo: 2001.

_____. (Estado). Decreto-lei ° 51.627, 1 de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade. São Paulo: 2007a. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 27.09.2007

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 18, de 02 de março de 2007. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. 2007b. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 27.06.2007

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 83, de 04 de dezembro de 2007. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. 2007c. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 20.03.2008

_____. Secretaria da Educação. Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Regulamento 2007d. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 03.09.2007

_____. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 90, de 08 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. 2008a. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 02.02.2009.

_____. Secretaria da Educação. Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Regulamento 2008b. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 03.03.2008

_____. Secretaria da Educação. Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. Regulamento 2009. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 08.04.2009

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Comunicado de 6-2-2009, que estabelece a organização e o funcionamento das HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Disponível em <http://www.sindicatoapase.org.br/Conteudo/Default.aspx?IdNavegacao=23> Acesso: 20.03.2010.

_____. Secretaria da Educação. Programa Ler e escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do professor, – 4a série / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. - 3. ed. São Paulo : FDE, 2010. v. 1, 80 p. : il.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Os professores sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

_____, *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Lazara Cristina. *Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana*. In: Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades. Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008. p. 37-83

SILVA, Rejane Maria G.; SCHNETZLER, Roseli P. *Estágios: um estudo empírico luso-brasileiro*. In: Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades. Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008 p. 141-178

TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. In: Revista Brasileira de Educação. (mai./jun./jul./ago.). n. 14. Campinas, SP: Editores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____, *Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério*. In: Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educar na sociedade do conhecimento*. Araraquara, SP: Junqueira & Martins Editores, 2006.

ZEICHNER, Ken. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: In: Os professores sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

ANEXO A – QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS COM AS ALUNAS PESQUISADORAS

Questões fechadas

1. Curso de graduação em que está matriculada
2. Instituição em que concluiu o Ensino Médio
3. Semestre em que está matriculada atualmente (nov/2010)
4. Instituição de Ensino Superior de origem
5. Interesse em ingressar na rede pública estadual
6. Número de turmas/classes de segundo ano do ensino fundamental que já participou como aluna pesquisadora
7. O que a motivou a participar do Programa? (Indique mais de uma resposta, se for o caso)
Disponibilidade de horário.
Perspectiva de futuro ingresso na Rede Pública Estadual de Ensino.
Concessão de bolsa de estudos.
Proximidade com a realidade escolar.
Outros motivos (especificar)
8. Você participa dos encontros de HTPCs na escola?
9. Informou-se sobre o perfil da comunidade em que se localiza a unidade escolar?
Sim e foi informada.
Solicitou a informação, mas não foi atendida.
Não solicitou a informação.
10. Durante o período que permaneceu na escola campo de atuação foi possível conhecer os documentos que regem a unidade escolar?
Conhece o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica.
Conhece o Regimento Escolar.
Conhece a Proposta Pedagógica.
Solicitou, mas não foi atendida.
Não solicitou.
11. Procurou conhecer o planejamento do professor regente?
Sim e foi atendida.
Solicitou o documento, mas não foi atendida.
Não solicitou o documento.

ANEXO B – QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS COM AS ALUNAS PESQUISADORAS

Questões Abertas

12. Na sua opinião o que você aprendeu a partir da aproximação com o contexto escolar?
13. Quais atividades você realiza na sala de aula de segundo ano?
14. Quem auxilia ou orienta as atividades que realiza na escola?
15. Na sua opinião existiu colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente?
16. Você percebe relações entre o curso de Pedagogia e as situações de prática vivenciadas na escola?
17. Quais conhecimentos você considerou como indispensáveis à sua formação de professora e que o curso de Pedagogia proporcionou?
18. O que acredita que poderia ter aprendido no curso de Pedagogia que auxiliasse nas situações de prática e que o curso não proporcionou?
19. Quais contribuições o Programa Bolsa Formação trouxe para sua formação de professora?
20. O que o Programa não proporcionou e você acredita que poderia ter aprendido?
21. Quais comentários gostaria de fazer a respeito do Programa Bolsa Formação?

ANEXO C – QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS REGENTES

Questões fechadas e abertas

1. Quantas alunas pesquisadoras que recebeu em sala de aula no período entre 2007 e 2010?
2. As alunas pesquisadoras que estiveram presentes em suas salas de aula procuraram conhecer seu planejamento?
3. As alunas pesquisadoras participam dos encontros de HTPC?
4. Na sua opinião, você considera que existiu colaboração entre aluna pesquisadora e o professor regente?
5. Quais atividades são realizadas pelas alunas pesquisadoras nas salas de aula?
6. Você orienta as atividades desempenhadas pelas das alunas pesquisadoras?
7. Na sua opinião, existe integração entre o professor orientador da IES e o professor regente da escola de ensino fundamental?
8. Quais conhecimentos você acredita que foram proporcionados às alunas pesquisadoras durante o período que permaneceram na escola?
9. Na sua opinião, quais semelhanças ou diferenças poderiam ser identificadas entre o aluno pesquisador e o aluno estagiário?
10. Você considera que existe possibilidade das ações desenvolvidas por alunos pesquisadores se repetirem pelos alunos estagiários?
11. Você se considera professora formadora das alunas pesquisadoras?
12. Que comentário gostaria de fazer a respeito do Programa Bolsa Formação?

ANEXO D – QUADROS DOS INDICADORES DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS COM AS ALUNAS PESQUISADORAS

Questão 12 - O que aprendeu a partir da aproximação com o contexto escolar

AP01 – Aprendeu a separar o que a criança realmente precisa e o que a criança não precisa; cada dia é uma coisa nova, diferente; aprendeu a mudar de opinião.

AP02 – Onde há dúvidas, buscar o conhecimento.

AP03 – Ver a criança de um modo diferente... o que aprende na faculdade, vê acontecer na sala de aula.

AP04 – Postura (não adequada) do professor.

AP05 – Disciplinar o aluno.

AP06 – Considerava que tudo era fácil, e as crianças iriam aprender rapidamente, percebeu que a situação é diferente, cada criança tem seu processo de aprendizagem e deve que respeitar; várias coisas influenciam no aprendizado, a família e diversos problemas.

AP07 – Aprendeu que o professor não só ensina como ele aprende.

AP08 – A professora regente está dando a oportunidade de fazer a leitura diária, discutir o texto com os alunos.

AP09 – Aprendeu a organizar a sala de aula; cada criança tem uma cultura; cada aluno é um tipo diferente; lidar com as pessoas; lidar com as crianças.

AP10 – Relacionamento interpessoal; trabalhar em equipe; trocar de experiências; planejar e atender o aluno.

AP11 – Aprendeu que é preciso ter paciência, considera que a maioria das professoras escolheu a profissão por amor, elas gostam do que fazem.

AP12 – Percebe o modo como as professoras trabalham, como são os alunos; a interação aluno-professor abriu mais o leque de conhecimentos; percebeu como as crianças têm interesse em perguntar; surpreende-se com as perguntas que eles trazem, no interesse, curiosidade.

AP13 – A professora regente avalia o trabalho em sala de aula, auxiliou nas intervenções no caderno dos alunos, passou lição na lousa, ensinou como ter contato com a lousa, aprendeu que a criança tem que tratar com muito carinho, respeito, ensinar a criança com muita paciência; aprendeu com eles.

AP14 - Aprendeu como lidar com a classe; o primeiro passo com o aluno que é a alfabetização, da criança; não tinha experiência nenhuma anterior, não fez magistério trouxe da faculdade a teoria e aprendeu bastante.

AP15 – Aprendeu principalmente a lidar com os alunos e organizar a classe.

Questão 13 - Atividades que realiza na sala de aula

AP01 – Fica num “cantinho” da sala com aqueles que têm maior dificuldade não sabe o nome, não conhece alfabeto, não conhece nada, desenvolveu o método de trabalhar com essas crianças e tem resultado; está desde o começo do ano com uma criança que não conhecia o nome e hoje já conhece às vezes olhava, ficava pensando, “o que vou fazer para esta criança aprender?”

AP02 – Não surgiu oportunidade; às vezes quer ajudar e não está agradando.

AP03 – Trazia sugestões de atividades da faculdade para a escola.

AP04 – Procura orientar, estar sempre em observação e ver quem tem mais dificuldade, para trazer pra perto e ver a dificuldade; trabalha com o alfabeto móvel; quando começou era mais ajudante, rodava as atividades, organizava a sala; a professora apresentou-a aos alunos como ajudante da professora e não como AP ou professora auxiliar.

AP05 – Ajuda os alunos com dificuldade.

AP06 – Ajuda todos os alunos, que tem mais dificuldade de aprendizagem.

AP07 – Conta histórias e faz a leitura diária.

AP08 – Ajuda na pesquisa do projeto pantanal; na leitura diária; acompanha os cadernos dos alunos.

AP09 – Faz a leitura diária.

AP10 – Auxilia os alunos com um jogo de letras móveis pra esse aluno montar e depois refletir sobre a escrita partir da atividade de caça palavras, pois tem alunos que não conseguem escrever sozinhos.

AP11 - Ajuda sempre que a professora pede; muitas pessoas acham que o AP tem que olhar pra vigiar, mas não é isso; faz tudo o que a professora faz, mas conhece o seu limite e não vai passar por cima dela; ela pede pra olhar um caderno; para ajudar na escrita de algumas palavras, não tem uma rotina certa é variado.

AP12 – Realiza algumas vezes, mas nem sempre; auxilia e empresta livros, troca experiências, dá dicas de algumas atividades; não gosta de se impor, de se intrometer; toma a iniciativa, levanta e vai ajudar; os alunos pedem auxílio, tira dúvidas que surgem ou que trazem de casa; se tem receio de responder, pergunta para a professora.

AP13 – Faz a leitura diária de contos de fada, folclore, higiene, sempre tem um assunto em pauta para explicar e discutir com as crianças; o contato com as crianças considera maravilhoso; os alunos têm respeito por ela, não percebe a discriminação pelo fato de não ser uma professora formada, não há diferença nenhuma, eles respeitam da mesma forma que a professora da sala de aula.

AP14 - Auxilia, na sala de aula, na preparação da matéria que geralmente está pronta, pois existe um cronograma, mas as vezes tem que acrescentar porque na sala que está os alunos são bem avançados; acredita que teve sorte de poder participar, de trabalhar junto com a professora regente, foi um trabalho em conjunto.

AP15 – Ajuda as professoras com os alunos que tem mais dificuldade.

Questão 14 - Quem auxilia/orienta as atividades que realiza na escola

AP01 – O professor orientador do projeto (da faculdade) que também exerce a função de coordenadora do curso.

AP02 – A faculdade tem a coordenadora... é orientadora, qualquer dúvida ela está lá toda quinta-feira para esclarecer.

AP03 – Na faculdade tem uma orientação, uma aula... envia os relatórios para a professora orientadora.

AP04 – Normalmente recorre à professora titular, à coordenação da escola ou com algum professor da faculdade.

AP05 – Com certeza a professora, que já tem mais conhecimentos com os alunos, já tem prática e assim vai aprendendo.

AP06 – Com a própria professora do projeto, na escola; pergunta o que deve fazer em diversas situações, como falta de respeito, recorre a professora regente e sempre tem as instruções corretas.

AP07 – É o momento que tem a brecha de trabalhar, e isso é bacana. Tem a oportunidade de fazer a leitura e teatro; não tem orientação, desenvolve por si.

AP08 – Quando tem um trabalho dentro da sala de aula, aprende com a professora e na faculdade também.

AP09 – A professora regente da sala.

AP10 – Há um acompanhamento por parte da escola que é o coordenador e também por conta da orientação na faculdade com o professor orientador.

AP11 - A professora da escola.

AP12 - Os alunos pesquisadores uns ajudando os outros, uma sugestão da coordenadora pedagógica.

AP13 - A professora de classe.

AP14 - A professora de sala, da faculdade orienta o que deve e o que eu não deve fazer.

AP 15 – A professora da classe e a professora da faculdade.

Questão 15 - Colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente

AP01 – Às vezes sim, porque tem aquele professor que acha que você está lá para vigiar, mas não é bem assim, é para ajudar; tem que conquistar o professor.

AP02 – Quando tem alguma atividade para fazer sobre a professora da escola, conversa com ela, não faz nada sozinha, conversa e fazem juntas; realiza reforço com cinco alunos.

AP03 - Espera ter ajudado em alguma coisa.

AP04 – Procura auxiliar ajudando sempre na prática com os alunos, verificando as dificuldades de cada um.

AP05 – No começo não é fácil, vai conquistando o espaço.

AP06 – A professora regente deixa ajudar os alunos com dificuldade.

AP07 – Nem sempre, depende muito de professor para professor. Quando ingressaram no Projeto não foram bem vistas, como se fossem ameaçadoras, viessem para ficar investigando o professor e para denunciar a prática deles.

AP08 – Quando está acontecendo alguma coisa com o aluno observa, junto com a professora regente e discutem o assunto; auxilia na observação de alunos com algum problema.

AP09 – A professora regente deixa bem a vontade, orienta bastante nos trabalhos da faculdade.

AP10 – O TCC é sobre alfabetização e letramento e o ambiente alfabetizador, a professora regente auxiliou na pesquisa de campo, atuou na sala de aula com a professora; é bem aberta a relação.

AP11 - Em todas que passou existiu sim... quando tem alguma dificuldade ao ajudar o aluno tira dúvidas com a professora regente, que também tira dúvidas com a aluna pesquisadora, por estar na faculdade... se não sabe procura saber e passar para a professora regente.

AP12 - Existe uma grande colaboração, pelo menos nas escolas que passou; em uma dessas escolas (escola com 5 ou 6 AP da mesma faculdade) montaram o projeto folclore foi muito bom porque os professores davam essa abertura para estar participando numa sala e outra, muitas vezes não ficava só em uma sala, ia para outras salas também, ajudava a professora na parte de arte; não se limita só a sala que está, acaba pesquisando até outras salas de outras séries.

AP13 - Existe, tem que ter colaboração porque como estou aprendendo com a professora, e você vê a diferença da faculdade com a escola, na prática é completamente diferente, a prática é a melhor de todas as escolas.

AP14 – Atribui a formação e o aprendizado à professora regente, e a boa vontade de aprender, sente-se preparada para uma sala.

AP15 – As professoras sempre colaboraram, permitem a participação e sempre procura ajudar.

Questão 16 - Relações entre os conhecimentos do curso de Pedagogia e as situações de prática vivenciadas na escola

AP01 – Na faculdade o que aprende muito é teoria; a criança já traz o conhecimento prévio aprendeu e na prática comprovou.

AP02 – Eles (professores da faculdade) explicam aquele estágio que a criança passa, o que se vê lá é o que acontece aqui (na escola).

AP03 – Muito do que se estuda lá, termina vindo mesmo na sala de aula, até os mais antigos (refere-se aos clássicos), hoje em dia ainda acontece na sala de aula.

AP04 – Alguma coisa da teoria desenvolvida na prática; poucas coisas; seria bom se conseguisse desenvolver a teoria na prática.

AP05 – Como disciplinar o aluno na sala de aula; tem isso como teoria e nas aulas e na prática dá pra associar.

AP06 – Na teoria é uma coisa, mas quando vem pra prática é totalmente diferente, muita coisa eu vi, mas outras só na prática.

AP07 – Em alguns momentos sim, ainda existem práticas que fogem daquilo que nós aprendemos.

AP08 – Principalmente na parte psicológica da criança, estou aprendendo bastante;

AP09 – Tem muita coisa que é passada na universidade, as escolas serem abertas à comunidade, trazer os pais para conhecer a escola e isso aqui acontece.

AP10 – Sempre embasado em autores, você chega na escola e presencia o professor, o trabalho com gêneros textuais, aprende lá e na prática aqui vivencia mesmo como é que isso deve acontecer.

AP11 - Tem matérias que você via que o que a professora ensinava lá, se você levasse pra sala de aula funcionava melhor, mas tem outras coisas que não, a professora enfatizava que na sala todos ficam sentadinhos, prestam atenção e não é, um anda pra cá, outro anda pra lá.

AP12 - Com certeza, quase tudo o que se passa na sala de aula acontece aqui também; tem os lados positivos e negativos que vejo no método tradicional, as sílabas que as professoras da faculdade criticam, ensinar as sílabas por ordem, vejo as professoras ensinando; na faculdade a professora fala da professora que não deixa os alunos participarem da aula, elas falam, ditam e a criança não pode dar opinião, não pode falar nada pelo menos isso não acontece na sala que estou, mas eu já cheguei a presenciar isso em outras salas.

AP13 – Na Pedagogia você aprende que cada criança é uma história de vida... você tem que aprender a respeitá-la.

AP14 - Relação tem, principalmente na aula prática do ensino que tenho na faculdade, como lidar, até elaborar a aula, mas a prática se torna mais importante; os dois são importantes, mas a prática na hora que de fazer é diferente, ela é super importante, ali no momento você chega e fala “o que eu vou fazer?”, mesmo que aprendeu.

AP15 – Algumas coisas, nem tudo, na faculdade o que eles falam sobre como alfabetizar eu vejo na sala de aula com a professora.

Questão 17 - Conhecimentos indispensáveis à formação de professora que o curso de Pedagogia proporcionou

AP01 – A gente faz um curso de Pedagogia, nunca atuou como professora, porque não tem experiência nunca vivenciou a prática e às vezes até desisti por não ter vivenciado.

AP02 – Você entra uma pessoa e vai evoluindo, tenho certeza que quando terminar serei outra pessoa eu não sou mais a mesma; consegue entender o ser humano.

AP03 – É muito importante você ter a teoria e a prática.

AP04 – Psicologia infantil, aprendi mais sobre os comportamentos, tem que saber o fundo da dificuldade (do aluno), o que está por trás disso.

AP05 – Matemática, a professora trabalha de 1ª a 4ª série, falou de gráfico, contas, como colocar uma situação problema.

AP06 – Psicologia da educação, filosofia também, porque várias idéias vejo que se encaixam aqui na escola, algumas idéias dos pensadores.

AP07 – A visão ficou mais ampla, começa a enxergar o mundo de uma forma diferente, porém crítica, começa a refletir sobre os seus direitos, revê conceitos; aprendi a relação com a criança, a respeitar, entender, que a criança tem o espaço dela, tem o limite e o tempo dela.

AP08 – Aprendi bastante que o professor de antigamente com o atual, existe muita diferença, estou aprendendo as diferenças sociais, as disciplinas marcaram muito, história da educação, procurar refletir mais do que vai escrever na prova.

AP09 – Primeiro é gostar, paciência também, coerência, porque passar uma coisa que você aprendeu para outra, tem que ter muita paciência.

AP10 – A formação constante do professor, a pesquisa, os estudos, pra refletir a própria prática, a dificuldade de muitos professores por não estar continuamente em estudos, pra poder encarar esses novos desafios.

AP11 – A sondagem, porque se você não sabe classificar o aluno, pode cometer injustiças e lá na frente ele pode ter problemas; aprendeu no curso de Pedagogia e viu como acontece na sala de aula, você aprendeu na prática.

AP12 - Aprendi com os professores, a importância do aluno participar da aula, mas não respondendo perguntas no caderno ele participar com sua voz, porque muitas vezes, os professores não deixam os alunos participarem.

AP13 - Até agora tudo o que eu aprendi foi de grande valor, não tem um assunto específico, tudo o que aprendi foi extremamente importante para a minha formação, para o meu conhecimento, coisas que não conhecia, livros que não conhecia, personagens que não conhecia, autores, são conhecimentos em termos pedagógicos até mesmo pessoal que é maravilhoso, principalmente a parte de psicologia, psicologia na minha vida foi um conhecimento que faz bem pra qualquer ser humano independente da sua formação.

AP14 - Foi a prática, meu comportamento com o aluno, a maneira de me comportar com o aluno, ensinar, a paciência, os métodos que eu peguei e é lógico cada um vai usar de uma maneira, mas esse método que eles passaram de como tem que ser, que eu não sabia; esse é o meu primeiro contato com a educação eu nunca tive, era um mundo totalmente diferente do que eu fazia antes; foi essa a maneira de como eu lidar com o aluno, foi na prática do ensino mesmo, li aquele livro da pedagogia da autonomia e me ajudou bastante.

AP15 – Foi importante ter a teoria da faculdade e a prática da sala de aula, ali a gente vê como é que a professora faz.

Questão 18 - O que poderia ter aprendido no curso de Pedagogia que auxiliasse nas situações de prática e que o curso não proporcionou

AP01 – A pesquisa é só realizada nesse sentido, alfabetização.

AP02 – Aprendi bem mais que o ano passado, eu avanço e vai melhorando o conhecimento.

AP03 – É muito difícil você direcionar uma pesquisa sem ter um norte.

AP04 – A prática, a didática, a metodologia, porque metodologia é você ensinar como você vai passar essa atividade na prática e não é isso que é passado.

AP05 – Ciências. É diferente de como a gente via antes na sala de aula, não tem muito livro.

AP06 – Achava que eles iriam dar o método pronto, mas dão só dicas, acho melhor mesmo, porque se fosse algo pronto era muito mecanizado.

AP07 – Você não pode parar nunca, vai sempre ter uma ausência, vai sempre precisar de um algo mais, gostaria que tivesse sido mais aprofundado a inclusão, quando saem da faculdade, não saem totalmente preparados para lidar com alunos da inclusão e acaba ocorrendo dentro da sala de aula a exclusão.

AP08 – Estou encaixando as coisas, estou absorvendo.

AP09 – Acho que não, acho que por enquanto não.

AP10 – A única ausência que senti foi da disciplina de Artes, porque não teve, é uma coisa que eu vou ter que busca.

AP11 - Até agora não.

AP12 - Creio que não, acho que o curso pelo contrário, fez ver mais coisas, todos os meus professores são bons, todos passam um conhecimento muito grande das próprias experiências pessoais que tiveram e sabem dar aula, porque é muito importante o professor deixar o aluno participar, se o professor chega na sala e ele fala, fala, fala e você não participa, como ele vai saber se você está aprendendo, principalmente a gente que é do projeto porque aqui o aprendizado é na prática.

AP13 - Até agora está dentro do plano da Pedagogia, do projeto, do curso, então não tenho nenhuma expectativa de ter aprendido alguma outra coisa que não foi dada.

AP14 - No curso deveria ter essa aula prática, porque a gente sai de lá assim, “e agora, o que eu vou fazer?” tem aquelas teorias de comportamento, você não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, na psicologia; todas essas coisas e vem, com essa bagagem, mas deveria ter uma aula prática, deveriam elaborar uma aula, principalmente na prática do ensino, falar assim “você vai elaborar uma aula” aí eu prepararia aquela aula e ia recebendo orientação onde eu estaria errando, porque a gente erra. *E se o professor da classe te orientasse nesse sentido, seria interessante?* Seria, com certeza, tive essa preocupação quando eu cheguei, pra me orientar, tive a sorte de cair com essa professora que me deu uma formação completa que eu precisava para eu poder enfrentar.

AP15 – Até agora nada.

Questão 19 - Contribuições que o Programa trouxe para a formação de professora

AP01 - A partir desse momento que a gente tem na sala de aula com o professor que já tem experiência que a gente vai começar a formar nossa experiência; conhecendo a postura do professor, como se comportar; a gente já pega aquilo como espelho.

AP02 - Ensinando ao mesmo tempo estamos adquirindo conhecimento estamos aprendendo.

AP03 - É muito diferente você só fazer a parte teórica e depois a prática e a gente está fazendo tudo junto então tem a parte teórica na faculdade e têm a prática dentro da sala de aula; se hoje entrar numa sala de aula, sei o que fazer mesmo sem terminar o curso, não vou estar perdida, já tenho uma base do que tenho que fazer lá dentro.

AP04 – Trazer um pouco da teoria para a prática; domínio de sala de aula, elaborar uma atividade e calcular o tempo; consigo pegar uma atividade com base na teoria e na prática e desenvolver.

AP05 – Trabalho em uma ONG e me ajudou bastante.

AP06 – Domínio da classe, a maneira de trabalhar as matérias.

AP07 – Tem realmente a teoria e a prática; é diferente ter só a teoria a não ter a prática, e tendo os dois juntos você vê que é mais conciso; a experiência direta com os alunos te ensina, você pensa que vai ensinar e você acaba aprendendo.

AP08 – Estou aprendendo na prática.

AP09 – Experiência, dedicação.

AP10 – Antes só pensava na parte teórica e a oportunidade de relacionar a teoria com a prática do professor é uma experiência ímpar, te dá referências de construção de práticas futuras, porque não é nada pronto; realmente vê a teoria que aprende na faculdade acontecer na prática educativa.

AP11 - A gente conhece a experiência da escola, quando entrei no primeiro semestre da faculdade os professores passam um modelo de sala perfeito que não existe. No semestre passado meu professor falava muito sobre alfabetização, passava vídeos de escolas com classes com dez alunos, todo mundo sentadinho, bonitinho e a gente debatia com ele “não, professor, escola não é isso.”

AP12 - Contribuiu bastante porque passa da teoria pra prática, então contribuiu sim.

AP13 - Contribuiu muito, a prática da sala de aula é muito importante para meu aprendizado com as crianças, como experiência profissional.

AP14 - Está contribuindo e bastante, estou muito feliz e aprendendo bem, tanto na faculdade é lógico, lá é a teoria, mas a prática é muito mais rica está sendo pra mim.

AP15 – A maior contribuição é estar junto com os alunos e acompanhar como a professora organiza a rotina da classe todos os dias, porque cada uma tem um jeito diferente.

Questão 20 - O que o Programa não proporcionou e acredita que poderia ter aprendido

AP01 – Para quem está começando é muito bom.

AP02 – Contribuiu muito.

AP03 – Foi maravilhoso, é diferente você ter só a teoria e depois pegar uma sala de aula.

AP04 – O auxílio do professor titular, no início era ajudante em nenhum momento ela compartilhava comigo o plano de aula, faltou troca de informações, mais proximidade, ele já tem uma experiência bem maior do que a minha, eu acho que aprenderia melhor do que a orientação da faculdade, pra orientação deveria ser o professor titular ou o coordenador da escola.

AP05 – Deixar você mais envolvida com a sala de aula, participar mais, as vezes a professora fica com receio que vai tomar o lugar dela, e não é isso, é uma força a mais ajudando o aluno a chegar na resposta.

AP06 – Acho que está ótimo, porque além de participar do programa eu tenho a formação aos sábados que dá mais instruções do que eu já estou conseguindo aqui.

AP07 – Esperava amparo, porque fomos praticamente jogadas nas escolas, não existe quem nos auxilie, quem nos defenda dentro desse projeto, um aluno me agrediu verbal e fisicamente e o projeto não pode fazer nada por mim, não vem aqui vistoriar como nós estamos sendo tratados, se nós temos a oportunidade, nós temos acesso aos alunos.

AP08 – Não tenho o que falar, estou aprendendo muito aqui.

AP09 – Para mim está tudo bem, acho que está caminhando bem.

AP10 – Acho que não, descobri que não é aprender o que vou fazer, vou aprender a construir, eu pensava que iria encontrar algum planejamento pronto, e era só chegar lá e dar aula e descobri que é tudo ao contrário, o professor é que vai construir a sua prática, cada sala de aula é um cotidiano diferente, cada aluno é diferente, é investigação, é estudo, é pesquisa.

AP11 - Não nada, porque até então eu não tinha noção do que era uma sala de aula, do que era ser professora e ensinar, é diferente você estar lá na frente, aqui aprendi muita coisa.

AP12 - Não vejo falha, porque estou aprendendo a cada dia na prática, sempre tem uma situação nova, um comentário novo, sempre tem alguma coisa diferente.

AP13 - O que mais queria dentro do projeto era o contato com as crianças em sala de aula e isso está sendo de grande valor, então até agora dentro do projeto não tem nada que possa olhar e dizer “isso não foi feito”, tudo até agora foi feito, está sendo aplicado.

AP14 - Não, pelo fato dele já ter me levado para sala de aula, aí eu é que tenho que fazer a minha parte, porque você vai aprender mesmo na sala de aula, então lançaram esse projeto coloca o aluno e você tem fazer o melhor, pegar o melhor.

AP15 – O projeto é ótimo, você vê o que eles falam na faculdade acontecer na sala de aula, até agora está tudo ótimo.

Questão 21 - Comentários gerais sobre o Programa

AP01 – Não vou chegar numa escola depois que me formar totalmente desprovida do que vai acontecer, já sei bem o que está por vir e se acontecer alguma coisa posso resolver porque já vi acontecer, tem que ter experiência, porque a teoria é uma coisa, é tudo bonito na teoria, na prática é o oposto.

AP02 – Você muda a sua visão, muda a sua cabeça, a maneira de pensar, a maneira de agir, muda tudo, creio que tem que ter uma junção de tudo pra poder dar certo (faculdade e escola); o estágio é curto começa e termina, é restrito, no projeto você permanece o ano inteiro, no fim do curso tenho dois anos e meio de contato com a sala de aula.

AP03 – Você já sai com a teoria e a prática, é muito diferente estudar e ter a teoria e depois a prática de sala de aula; foi uma prática maravilhosa, gosto muito de estar em sala de aula, é muito interessante vir para sala de aula e estar aliando os dois; no estágio é pouco tempo não tem a convivência, você não participa do dia-a-dia, no dia-a-dia dá mais segurança é maravilhoso, une a teoria com a prática.

AP04 – Deveria permanecer, foi uma ótima oportunidade, o que aprendi foi mais no programa, não foi na faculdade, quando você vem para a prática, vê as dificuldades, os desafios, os objetivos que tem que cruzar lá na frente, é essencial. Em um semestre tive que me afastar do programa e percebi que não aprendi a teoria, não foi muito concreto, é mais fácil quando tenho que trazer alguma atividade da faculdade para desenvolver com os alunos.

AP05 – Não deveria parar, porque tem muitas pessoas que vão precisar desse programa, nem todos têm como pagar uma faculdade, o programa veio mesmo para ajudar, esse foi o meu caso. É importante interagir com as pessoas, isso ajuda, a ter uma visão de trabalho mesmo.

AP06 – Nossa é ótimo, tenho certeza que é isso que eu quero fazer.

AP07 – Sobre o projeto o bom é justamente a prática, é estar na prática, estar em contato direto com o aluno. Porque é muito mais difícil você ter só a teoria, fazer um curso de três anos e meio e depois ingressar sem saber como lidar na prática, você só tem a teoria, mas e a prática? Porque nos estágios obrigatórios não temos liberdade alguma de trabalhar, inclusive quando ingressei no estágio em Educação Infantil a professora só me colocava para encapar caixa, e não podia ver o que ele estava fazendo com os alunos, ela não deixava.

AP08 – Aqui eu vejo respeito, tem união, as alunas pesquisadoras são tratadas bem, sou tratada bem dentro da sala de aula, pela minha professora, eu estou aprendendo, quero me espelhar aqui nessa escola.

AP09 – Acho que é um projeto bom de iniciativa, é bastante experiência que você adquire. Aqui é como se fosse um lar, um abrigo, aqui eu fui recebida muito bem e isso é muito bom, a professora deixa você a vontade, no estágio nem tanto assim, só que o aluno pesquisador deve ter iniciativa assim mesmo.

(continua)

(continuação)

AP10 – É uma formação que nem todo mundo teve essa oportunidade e vai ajudar muito na carreira de professora futuramente, não tem como explicar a importância dessa oportunidade porque você tem referências de sala de aula e de atividades de sala de aula, referências teóricas, é a aproximação da universidade em pesquisa de campo, esses professores novos com essa formação nova que é o mais importante para fazer a reflexão do seu futuro planejamento, da sua futura postura como educador e o programa trouxe isso, antes não tinha essa oportunidade, ficava muito distante a escola da pesquisa e a pesquisa que ajuda a refletir isso tornou-se importante pra formação. O professor tem o seu dia-a-dia, as suas aulas e aí vêm a pesquisa de campo a universidade se aproximando dessa realidade da escola ganha muito para você continuar trabalhando, atender as necessidades dos alunos, pra mim isso é importante.

AP11 - Não sabia o que era e quando entrei pra mim foi um “baque”, é um projeto bom você vê o que acontece na sala de aula a semana inteira, você vê se é isso mesmo que você quer, você não pega uma coisa sem ter a prática.

AP12 - O projeto em si está ótimo, é excelente porque é na prática, o estágio quando eu fiz magistério tinha um número de horas, foi pouco tempo, não deu pra analisar direito e aqui no projeto são todos os dias, é um acompanhamento anual, o diferencial é esse que aqui é contínuo, no projeto eu aprendi mais porque desde que eu entrei na faculdade estou fazendo “estágio.”

AP13 - Para nós alunas pesquisadoras, está sendo de grande valor, em termos financeiros também e em termos de conhecimento geral porque a sala de aula é completamente diferente da faculdade, a prática com os alunos é muito boa, acho que todas as escolas, todos os governantes deveria ter, apesar de que já tem tanto a prefeitura como o estado, acho que todos os estados do Brasil deveriam ter, por na sala de aula duas professoras é muito importante, tanto para o aprendizado do aluno como para a professora que está se formando.

AP14 - Foi uma experiência maravilhosa, foi um alicerce que tive na minha carreira e ainda vou estudar muito, muito, muito depois que terminar, hoje sei, me descobri que vou ser uma alfabetizadora, então quando em terminar minha faculdade em 2012, vou continuar na faculdade vou fazer alfabetização e letramento, então me proporcionou essa oportunidade de me descobrir.

AP15 – Quando entrar numa sala de aula vou saber por onde começar, pelo menos no começo, não vou ficar perdida, já vi as professoras organizarem a rotina da semana e isso vai ajudar muito.

ANEXO E – QUADROS DOS INDICADORES DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS REGENTES

Questão 1 – Número de alunas pesquisadoras que recebeu em sala de aula no período entre 2007 e 2010

PR01- Quatro; PR02- Quatro; PR03- Uma; PR04- Quatro; PR05- Três; PR06- Quatro; PR07- Três; PR08- Duas; PR09- Três; PR10- Uma; PR11- Duas; PR12- Uma; PR13- Quatro; PR14- Três; PR15- Três.
--

Questão 2 – As alunas pesquisadoras procuraram conhecer o planejamento

PR01- As que estiveram em sala de aula, até agora não.

PR02- Elas pedem para ver.

PR03- Ela se interessou.

PR04- Sim, a minha rotina sim, ele se interessa, “elas” sempre dão uma olhadinha.

PR05- Ela está sempre atenta olhando, vendo o que estou fazendo perguntando... todo o tempo.

PR06- A única que deu uma olhada e eu vejo que anota é a (J. /atual), as outras nunca me perguntavam nada.

PR07- Sim, sempre acompanhou, procurou saber e sempre me auxiliou também a rotina diária.

PR08- Sim, elas sempre procuram, toda segunda-feira quando chego, a que está comigo este ano pergunta o que vamos ter pra essa semana... e elas estão sempre atrás mesmo... sempre converso muito com elas sobre o que foi debatido no HTPC ou na formação, o que temos para os próximos dias, quais são os projetos.

PR09- As que eu tenho tem procurado sim, e elas me ajudam bastante no sentido de alguma reformulação no meu plano... eu procuro deixar elas a par do meu trabalho, estão sempre colaborando, interagindo comigo.

PR10- Sim, ela acompanha semanalmente.

PR11- Conhecem sim, isso eu mostro... toda semana eu mostro o que eu vou aplicar na sala de aula, toda segunda feira a gente já tem que estar com o plano... no início da aula prontinho... durante a semana ela olha sim.

PR12- Se ela procurou? Não.

PR13- Sim, ela participa ela pergunta, se foi feito o plano de aula o que eu vou dar pra eles, se eu tenho anotado, ela quer ver as anotações, ela “bisbilhota” bastante.

PR14- Duas sim. Esta e a do ano passado, e outra também do ano passado não, ela só se preocupava em fazer relatórios.

PR15- Sim, eu sempre mostro a rotina pra elas, o que eu planejei para a semana, apesar de algumas vezes ter modificações.

Questão 3 – As alunas pesquisadoras participam dos encontros de HTPC

PR01- Não nenhuma participou.

PR02- Não participa.

PR03- É a primeira que tenho na sala e ela não participa.

PR04- Não, até agora não, porque o que eles falam é que eles têm que ficar só dentro da sala de aula, tendo aluno... e não tem aluno... e é nossa formação. Na maioria das vezes elas se interessam em saber o que foi passado, não participam, mas às vezes têm algum texto alguns autores elas perguntam e eu acabo passando.

PR05- Não.

PR06- Não. Minha não.

PR07- Na reunião pedagógica não, por causa do horário deles, mas na reunião de pais a minha aluna me auxiliou bastante, porque enquanto eu falava e explicava a situação dos alunos... ela passava as listas, entregava as atividades dos alunos aos pais.

PR08- Não, em algumas reuniões sim, mas em HTPC não sei se é porque elas estudam... elas participam das outras reuniões.

PR09- A deste ano não, mas eu já tive uma aluna pesquisadora que participava, porque ela tinha uma abertura na faculdade em que ela estava.

PR10- Esse ano ela participou de algumas.

PR11- Não, nenhuma, esse ano não.

PR12- Não, nenhuma.

PR13- Não, porque disse que ela precisaria só estar cumprindo o horário dela, mas ela se mostra sempre presente, sempre pronta se ela precisar participar eu acredito que ela participa, mas até agora não foi cobrado, então não, mas fica a par porque eu falo dos assuntos dos HTPCs pra ela, ela pergunta e a gente conversa a respeito.

PR14- Não.

PR15- Não, nenhuma, elas falaram que é por causa do horário.

Questão 4 – Existiu colaboração entre aluna pesquisadora e professora regente

PR01- Eu tive experiência com uma bem disponível tinha interesse, queria ajudar até em coisas que não cabiam a ela, na minha opinião, mas ela queria ajudar ela se propôs, no ano passado nem tanto era quieta tudo, mas quando eu precisei, pedi, ela me auxiliou; queria ela fazer a sondagem não sei talvez em nível de experiência, queria saber como funcionava eu pedi para que ela ouvisse ficasse perto, mas que não era uma coisa que eu poderia deixa-la fazer não naquele momento.

PR02- Procuo fazer com que elas participem; às vezes ela não vêm com tanta boa vontade, a faculdade dá uma ordem, não sei como é que funciona, qual que é a culminância desse trabalho na faculdade, aqui eu falo pra elas, “olha na minha sala você vai fazer isso”; sempre procuro dialogar nesse sentido, nunca tive problema; quando defini bem o que cada um tem que fazer elas ajudam muito.

PR03- Colabora bastante, acho que ela tem interesse no que ela faz; tem procurado me auxiliar bastante, sou da época dos estagiários, sempre agi dessa forma, procurei ver os estagiários como um professor colaborador e não como alguém que ocupa um lugar na sala.

PR04- Sim, comigo sim, na minha sala eles colaboram.

PR05- Com certeza, eles colaboram, ajudam.

PR06- No início foi meio complicado, a gente não sabia o que vinham fazer e eu tive um problema com a primeira moça.

PR07- Existe sim, com certeza. Eles colaboram, estão sempre atentos.

PR08- Eu acho que sim, as minhas colaboram, me ajudam bastante.

PR09- Elas procuram se esforçar, porém... elas não tem uma direção para poder estar ajudando. Na verdade elas estão aprendendo com a gente e elas não sabem como intervir, elas não tem essa bagagem, mas demonstram a vontade de querer aprender, de querer interagir.

PR10- No início lógico ela ficou um pouco tímida e eu também porque era a primeira vez, mas depois a gente foi se entrosando... ela sempre traz coisas novas e vamos trocando informações, uma vai ajudando a outra.

PR11- Muita, muita porque ela ajuda muito... principalmente porque eu fico com os alunos com mais necessidade e ela dá uma orientação para aqueles que não precisa tanto do meu auxilio.

PR12- Colaboração quando a gente pede... quando não pede... se eu não peço...

PR13- Tem, existe a colaboração ela ajuda bastante no primeiro dia que ela veio pra escola eu conversei com ela e pedi a colaboração. Eu cobro o trabalho dela, ela não fica sentada, quando ela senta do lado de um aluno pra fazer intervenções, orientar, ajudar peço para que ela faça a correção à lápis, se tiver dificuldade peço pra ela pegar num dicionário olhar ou perguntar, ela está o tempo todo ajudando, colaborando, procurando as coisas pra fazer, eu cobro bastante das alunas pesquisadoras.

PR14- Sim... eu acho que tudo vai do aluno. Porque eu como professora penso assim, se ele está lá pra me ajudar ele vai me ajudar quando eu peço e eu espero que ele colabore, eu não vou obrigar se ele chegar e ficar sentado num cantinho... Eu não tive esse problema, nem com a L., nem com a menina do ano passado, elas ajudaram em tudo até num momento em que eu não estava bem ela passou a lição na lousa, ficou na sala quando precisou...

PR15- Existiu, elas sempre colaboram, ajudam com as atividades dos alunos, corrigem os cadernos, colam as atividades na parede.

Questão 5 – Atividades realizadas pelas as alunas pesquisadoras nas salas de aula

PR01- O que aconteceu foi eu planejar uma atividade contando com a colaboração dela não ao contrário; eu acho que não é uma coisa que eles são instruídos a fazer... não tomam iniciativa, mas seria interessante.

PR02- Separa um dia da semana para ela participar como regente; elas têm muito medo em relação a sala; eu falei “hoje você vai ler com eles a leitura diária e eu vou fazer outras coisas pra você ir se adaptando com o ritmo da sala, no começo ela falou bem baixinho, eles não escutavam mas agora ela já está integrada, já agora já dá para deixar fazer mais coisas.

PR03- Eu sempre procuro mostrar antes pra ela pra que a gente possa estar trabalhando junto.

PR04- Eles tentam auxiliar nas atividades... o que eu sugiro para os alunos eles tentam auxiliar.

PR05- Elas ajudam assim... ela pega os alunos e trabalha com eles as letrinhas móveis, ela vai passando de carteira em carteira e olhando... ela mais ou menos vai no mesmo esquema que eu.

PR06- Elas vem muito novinhas, sem experiência elas acabam atrapalhando um pouco nessa questão de atividade... você perde um tempo com elas explicando como elas tem que agir.

PR07- Normalmente, quando nós temos alunos com dificuldade então o professor procura nortear aqueles alunos e os alunos pesquisadores já ficam com os alunos alfabéticos... eles acompanham se a criança está fazendo corretamente... Agora aqueles que não são alfabéticos quem norteia é o professor.

PR08- A de agora faz a leitura diária na forma de teatro... as crianças pediam sempre isso e ela se prontificou a me ajudar... porque ela tem uma facilidade muito grande e ela começou a fazer da leitura deles um teatro. Ela também me ajuda... enquanto eu explico na lousa e vai andando pela sala vai dando uma olhada pra ver se eles estão acompanhando ou não, ela está sempre me ajudando, orientando eles.

PR09- Elas percebem coisas que nós não percebemos por estar ali na frente, como elas ficam lá atrás... ela está sempre observando, a gente sempre está tentando atingir a criança o melhor possível.

PR10- Ela está lá sala não só pra ficar observando, mas ela também intervem, se um aluno tem uma dúvida e eu estou atendendo um outro aluno, ela vai lá tenta sanar as dúvidas daquele aluno e quando ela não sabe ela vem e pergunta. Quando eu vou fazer a intervenção ela fica junto.

PR11- Uma orientação... porque a atividade mesmo é o professor da sala que dá, ele vai e orienta... eu explico as atividades para os alunos alfabéticos e peço para ela estar orientando aqueles que tiverem alguma dúvida enquanto eu dou mais atenção para aqueles que necessitam.

PR12- Quando eu não peço? Elas ficam lá escrevendo no lugar dela, os alunos vão lá “professora me ajuda”... ai ela ajuda... se eu não peço... às vezes ela fala “não quer que eu ‘rodo’ para você” alguma atividade? Eu pedi pra ela fazer o painel, ela fez... então quando eu peço alguma coisa ela faz.

PR13- Desenvolveram bastante, por exemplo eu tinha três alunos... ela senta com esses, ela dá mais atenção pra esses que tem dificuldade... auxiliando, intervindo nas atividades.

(continua)

(continuação)

PR14- Eu costumo pedir idéias, “o que você acha” ela está estudando, às vezes ela sabe uma forma diferente, então eu coloco elas para participar, tanto essa como as outras. *Quais atividades elas desenvolveram?* Elas ajudaram na leitura, porque têm crianças com mais dificuldades do que as outras. Eu costumo trazer pequenos textos... a gente da a leitura pra um, pra outro. As atividades que eu dava ela ia de carteira em carteira, a gente sempre trabalha junto, lia com um, eu lia com outro. Geralmente eu deixava pra ela aqueles que tinham mais dificuldade... às vezes ela tem mais idéias do que eu, acho que é uma troca.

PR15- Elas não tem uma rotina, depende do que precisa no dia elas fazem.

Questão 6 – Orientação das atividades desempenhadas pelas alunas pesquisadoras

PR01- Informou que orienta.

PR02- Orienta as atividades.

PR03- Explica para a aluna pesquisadora o que precisa realizar.

PR04- Sim.

PR05- Oriento, eu falo do que jeito que faz... ela só vai dando dicas igual eu faço.

PR06- Sim.

PR07- A gente orienta o que eles têm que fazer porque eu acredito que eles têm bastante teoria, mas... eles estão aqui pra adquirir a prática e aprender mais.

PR08- Sim.

PR09- Oriento.

PR10- Sim.

PR11- Com certeza, primeiro eu oriento todos geralmente são atividades diversificadas para os alfabéticos e para os que precisam mais eu oriento todos e peço pra elas estarem ajudando me auxiliando.

PR12- Quando eu peço alguma coisa eu oriento.

PR13- Todas, antes de pedir pra ela realizar alguma atividade eu explico, eu oriento o jeito que eu estou acostumada pra que a gente não trabalhe diferente, então eu preparo antes.

PR14- Oriento, a forma como deve ser feito... como é melhor.

PR15- Eu sempre digo pra elas o que precisa fazer.

Questão 7 – Integração entre o professor orientador da IES e o professor regente da escola de Ensino Fundamental

PR01- Que eu saiba não, pelo menos comigo diretamente, só se tiver com alguém da direção, que eu saiba não.

PR02- Não, nunca vi, não conheço, não vem nenhum papel, não sei quem é, não sei a proposta, não sei o que eles falam pra elas. Eu coloco a proposta da minha sala, aí o que o professor falar lá se não der certo, paciência.

PR03- Não. Essa proposta de aluno pesquisador dentro desse contexto não mudou muito, só mudou o nome de estagiário passou a ser pesquisador, você vai ficar lá no fundinho, se o professor te aceitar bem, se não te aceitar amém!

PR04- Não, por que eu não conheço... acho que nem na direção.

PR05- Não, não houve.

PR06- Não. A gente não tem noção de que faculdade elas vêm, como que é que elas trabalham lá... nunca veio uma pessoa para falar... do trabalho ou perguntar como é que está aí dentro da sala, como ela está se expondo se está tendo algum problema... nunca.

PR07- Não, eles já mandaram... fazer uma avaliação deles, na primeira aluna que eu tive, nós fizemos uma avaliação e a coordenação da escola mandou e foi entregue a avaliação lá, mas um contato não.

PR08- A integração que existe é assim... eles nos mandam algumas coisas pra responder que eu não sei se é um trabalho delas ou se é uma pesquisa deles mesmos. Este ano eu já respondi umas duas ou três que me mandaram pra saber da integração delas na sala de aula e de alguns temas que são trabalhados.

PR09- Não, a minha aluna relata coisas da sala de aula aqui para o professor lá, mas de conhecer alguém de lá, não.

PR10- Pessoalmente não, às vezes o que ela traz pra mim são trabalhos, pesquisas, entrevistas que ela precisa fazer comigo, então acaba acontecendo dessa forma, não pessoalmente, só por meio de atividades, entrevistas.

PR11- Não, pelo menos comigo, não, só se tem com outra professora, com a coordenadora.

PR12- Não eu acredito que não... eu nunca vi ninguém da faculdade.

PR13- A professora dela com a gente não, nem intermediária de ela estar passando pra mim... aqui é bem a prática o que ela está precisando pra quando começar, já começar bem.

PR14- Não, da faculdade dela, o que ela faz não, é só eu e ela.

PR15- Não, nunca houve.

Questão 8 – Conhecimentos que acredita que foram proporcionados às alunas pesquisadoras durante o período que permaneceram na escola

PR01- O que é que eles fazem de fato, se eles tem que apresentar um portfólio, um relatório, uma pasta eu não sei, eu nunca vi.

PR02- Ela tinha era em relação às fases, porque até entre os professores isso gera uma polêmica, e eu sempre explicava, com a minha experiência, e o dia a dia, o que ela vê no dia a dia e sente dúvidas ela me pergunta e eu respondo.

PR03- Ela pode estar me orientando ela pode estar me passando, e ainda mais que ela está nos últimos tempos na faculdade as informações já são novas, eu também aprendo muito com o que ela me traz.

PR04- A se integrar com os próprios alunos da sala, ...ela tinha uma postura e depois... já se integram mais.

PR05- Eles estão vivenciando a prática vendo que não é assim daquela maneira que é colocado, tem coisas que são diferentes, não dá certo, tem coisas que na teoria é uma beleza, mas na prática não funciona.

PR06- A minha se assustou quando veio pro PIC, porque eu acho que ela achou que iria pega a primeirinha e é bem diferente... é de 3ª com alunos que não são alfabetizados, alunos com problemas de disciplina grandes então no começo ela ficou chocada aí ela tentou mudar para o segundo ano... ela não conseguiu. E eu falei: como experiência não vai ter melhor porque você não vai encontrar criança bonitinha todos os anos pequeninha você vai encontrar mais crianças do PIC do que uma sala toda arrumadinha, bonitinha... eu falei: como experiência você não vai ter outra igual. Talvez ela tenha percebido isso agora porque... ela mudou bastante, aprendeu bastante, evoluiu bastante... eu não tive essa oportunidade e acho que seria maravilhoso porque... no começo eu tive muita dificuldade, pra lidar com eles pra descobrir as dificuldades que eles tinham, eles têm muito problema afetivo, a maioria... e é muito complicado você chegar lá.

PR07- Eles tem teoria, mas a prática saber lidar com o dia a dia com os alunos, os problemas que surgem no dia a dia na sala de aula eles não têm noção de como que é uma sala de aula, como os alunos se comportam eu acho que eles têm um conhecimento como adulto, na sala da faculdade, agora com criança, com muitas crianças eu acredito que não tenham. E isso eles estão adquirindo agora com a convivência com os alunos.

PR08- Como eu falo pra minha, aqui é um bom lugar pra você ter certeza se é isso que você quer... eu tive uma aluna que falava “professora eu não imaginava que era isso” a realidade da educação. Eu não sabia que uma criança exigiria tanto como exige.

PR09- Eu acredito que, como eu também fui aluna e no meu caso era estágio, eu lembro fatos que vivenciei junto com a professora, hoje nem tanto, mas logo no começo eu lembrava, então muitas ações minhas eu acredito que ela vai usar futuramente.

PR10- Eu acho que é planejar, que é importante e eu percebo que ela está aprendendo, a se replanejar.

PR11- A gente só vai aprender mesmo na prática, não é mesmo? Porque eu também já fiz estágio e eu sei ele, só vai aprender mesmo na prática... esse jeito de alfabetizar eu acho que ela aprendeu muita coisa, por que antigamente aprendia com o ba-be-bi-bo-bu, hoje não... eu acho que ela aprendeu bastante o jeito de alfabetizar.

PR12- Eu acho que o cotidiano da vida escolar, só. Vendo as atitudes dos alunos, hábitos.

(continuação)

(continuação)

PR13- Aprenderam postura, a ter carinho com os alunos eu falo que tem que ser bem carinhosa com os alunos, ter humildade pra chegar e conversar a nível deles, conversar a linguagem deles, entender eles, ouvir, porque na hora que eles querem falar a gente tem que estar pronta pra ouvir. Ela aprendeu a usar a lousa, porque ela disse que tinha um pânico da lousa... eu peço pra ela ministrar aula, eu preparo a aula, oriento junto com ela, pra ela estar participando então ela dá aula pra eles e eu fico ouvindo e às vezes a gente troca um pouco de papel e ela está feliz, disse que está aprendendo bastante, está aprendendo a lidar com os alunos, está gostando muito, ela diz que está aprendendo muito a prática.

PR14- Eu acho que ela teve uma boa experiência porque a alfabetização é uma fase difícil pra gente que vivencia, eu falo por mim, então quando você começa alfabetizar é complicado... eu acho que é a parte mais difícil, a gente alfabetiza a vida toda, mas o início é mais complicado.

PR15- Eu acho que elas aprenderam a rotina, a planejar e ter uma ideia do que vai acontecer durante a semana, aqui na escola elas aprenderam a prática.

Questão 9 – Semelhanças ou diferenças identificadas entre o aluno pesquisador e o aluno estagiário

PR01- Os estagiários, alguns, eles se colocam na posição só de ouvinte sentam e só ouvem e se você pede para ele fazer alguma coisa para te ajudar, alguns se negam “eu só vim para olhar” para ver como é que funciona o andamento da sala; o aluno pesquisador não, ele já vem com o intuito de participar também, de ajudar de colaborar de querer fazer parte do contexto da sala, ele quer que os alunos o vejam como um professor também, que já é, em formação, mas é .

PR02- O aluno pesquisador está mais presente, porque ele vem todos os dias e os estagiários vinham um dia no máximo dois dias e tinham horas, a experiência que eles têm de sala de quatro horas é muito maior do que a de um estagiário.

PR03- Eu creio que eles têm colaborado muito, para aquele professor aberto, mas aquele professor mecanizado não aceita as mudanças.

PR04- No estágio você cumpre horas... estando todos os dias aprende a prática.

PR05- Tem diferenças, porque quando eu fiz estágio eu ficava no fundo da sala só observando, não participava, só observava, observava, fazia algumas anotações, mas não tinha participação com a professora.

PR06- A gente vinha no estágio ficava umas horinhas às vezes a professora se incomodava com a nossa presença.

PR07- Os estagiários que eu já tive eles não têm, aquele compromisso de ajudar o professor, eles ficam mais observando, eles não ajudam... eu não sei se é essa a orientação que eles recebem, eles só observam e anotam.

PR08- Eu já tive muitos estagiários e já fui uma também, os estagiários... eram apenas observadores, eles tinham que sentar ali e ficar nos ouvindo e muitas vezes nunca optaram por nada.

PR09- Ele está aqui mesmo fazendo um estágio, ele está na observação, ele está tentando aprender, interagir a diferença é que eles têm a bolsa da faculdade...

PR10- O aluno pesquisador vem pra escola com um outro objetivo... ele tem um compromisso maior com a participação na sala de aula, com o dia a dia, é diferente do estagiário que vem e parece que a preocupação dele ali é apenas ter uma ficha preenchida... Eu sinto essa diferença, está ali realmente buscando aprender, crescer, ela quer que aquele estágio contribua realmente para formação dela.

PR11- Percebo, porque na minha época tinha estagiária que era da escola mesmo tinha que ir lá na frente explicar e tinha estagiária que só entrea na sala se o professor faltava. A pesquisadora te acompanhando o dia a dia, o desenvolvimento da sala, acho que aprende muito mais... porque ela está acompanhando o dia a dia, as dificuldades dos alunos... as dificuldades que já foram sanadas, o desenvolvimento.

PR12- Na época que eu fiz faculdade a gente tinha observação, e tinha um dia que a gente dava aula... eu esqueci o nome... *regência*... regência então, era diferente eu vejo isso como uma diferença, porque eu lembro que na época a gente tinha que colocar lá as observações, observar tudo e anotar. Lembro que quando eu fazia magistério, meu dia de regência, na EMEI que eu fazia estágio, não tinha professor então no meu primeiro dia de estágio eu fui dar aula.

(continua)

(continuação)

PR13- Eu já tive alunas estagiárias que vinham fazer o estágio pra faculdade e ficavam sentadas num canto da sala, fazendo relatório e eu não gosto de ficar sendo observada o tempo todo, eu cobrava pra trabalhar, então tinha um pouquinho de “baque” de bater de frente com a professora eu pedia que elas levantassem fossem fazer algum trabalho na sala de aula, não tinham um compromisso com o aprendizado das crianças... o estagiário vem só faz anotação e vai embora e o “professor pesquisador” trabalha ao mesmo nível que eu, pelo menos eu cobro, às vezes eu não sei se eu posso estar cobrando, mas eu faço essa cobrança.

PR14- O que difere é que o estagiário senta, lá no fundo da sala e fica observando você dar aula, e eles não eles interagem com você. Só que tem aluno pesquisador que ocorre a mesma coisa, eles sentam lá e não participam, eles acham que... quando você pede alguma coisa “ah! Isso não é minha obrigação”. Então eu já pergunto o que você pode e o que você não pode, quando começa, porque como eu já tive experiência com a outra. Ela chegou sentou e falava assim: “para que você vai dar isso, para que serve, porque você está dando essa matéria” e ela era uma aluna pesquisadora, mas não participou da turma, não se envolveu com turma, e cada pessoa é de um jeito... Na outra escola que eu trabalhei, eram quatro professoras e quatro alunas pesquisadoras e a gente tinha muito problema, eu não tive problema com a minha, mas as minhas outras amigas todas reclamavam que elas faltavam muito, não queriam, não gostavam.

PR15- Quando eu fiz estágio era diferente, a gente só ficava anotando o que a professora fazia, não podia participar da aula. Ainda hoje é assim que acontece, o estagiário não participa. Já o aluno pesquisador vem pra participar, ele procura ajudar, aprender com a gente.

Questão 10 – Possibilidade das ações desenvolvidas por alunos pesquisadores se repetirem pelos alunos estagiários

PR01- Quando eu fui estagiária, queria participar em tudo, queria ajudar, eu acho que é assim que você aprende.

PR02- Eu acho, que se ele viesse mais participasse mais, entrasse mais no dia a dia da escola certamente ele teria uma experiência maior, com escola eu creio que sim. O aluno pesquisador vem todos os dias, o estagiário não, pelo menos na minha época, eram duas vezes por semana, a experiência que um aluno pesquisador hoje tem da sala de aula é vasta.

PR03- Eu não vejo muita diferença, porque eu embora era da época do estagiário eu sempre agi como pesquisadora no sentido de me oferecer pra fazer as atividades.

PR04- Antigamente os professores... agora eu converso com elas, mas antes a gente ficava no fundinho da sala esquecida e a professora só vinha para assinar, agora não... a gente conversa, troca experiências eu aprendo com elas também... elas têm bastante coisa pra passar pra gente.

PR05- Quando eu fiz estágio eu não participava, eu só observava.

PR06- Depende do aluno que vier... tem estagiária que já se prontifica em te ajudar, elas vêm dispostas, mas a maioria acha que só estão estagiando, então elas sentam na cadeira e do jeito que elas chegam elas vão embora, então ai não resolveria. Se tivesse uma cobrança da faculdade, uma postura... porque a pessoa que senta lá não tem o contato com a criança... ela só vai cumprir o horário. Eu senti a falta da experiência, porque você sentada, sem participar, você vê um tumulto e não sabe como foi elaborada a atividade, não sabe como cada um se comporta... até sua visão pode ser distorcida.

PR07- Eu acho que sim, porque é uma prática que eles estão aprendendo... é uma aprendizagem que eles iriam adquirir pra eles... estão observando. Lidar ali com os alunos seria até mais válido se eles tivessem essa orientação porque a princípio eu acho que eles não têm essa orientação de ajudar o professor, vão fazer um estágio, nesse estágio eles vão observar, vão anotar vão adquirir algum conhecimento, mas eles não têm diretamente o contato com as crianças.

PR08- Eu acho que sim, pelo menos eles teriam uma base melhor, porque é diferente você sentar ali e observar e você participar é muito diferente... , porque você sentar e ouvir é uma coisa, participar ver a dificuldade deles naqueles momentos é bem diferente.

PR09- Eu acredito que sim, porque quando você tem um enfoque de que é isso que eu quero realmente, então eu vou à frente, independente de uma coisa ou outra... depende muito do querer da pessoa independente do nome pesquisador ou estagiário.

PR10- Eu acredito que sim. Eu não sei se é essa obrigação do aluno pesquisador que torna isso possível, o estagiário parece que não é obrigado... está ali somente pra observar, eu acho que o que diferencia. O aluno pesquisador traz pra gente no início do ano quais são as funções o que eles precisam fazer, o estagiário não tem isso, o estagiário chega na sala apenas pra estagiar, então “eu vou observar” a maioria faz isso. Pode ser diferente com o estagiário se o professor da sala tem um bate-papo com o estagiário e eles combinam entre si que vai ser diferente, então o estagiário começa a contribuir com as aulas e pode fazer da mesma forma que o aluno pesquisador, mas a gente vê que não é isso que acontece.

PR11- É difícil porque eu acho que a faculdade não passa assim... como ensinar pro professor... você só vai aprender lá na frente e nós também... a gente vem com uma visão... e a faculdade não passa essa mudança... como ensinar lá na frente. Que mudança? O construtivismo, eu adorei alfabetizar e se o ano que vem eu puder pegar, eu pego de novo...

(continua)

(continuação)

Eu acho que a faculdade não trabalha na prática... eu fiz faculdade também e não passei pela prática... a gente vai aprendendo no dia a dia, nas trocas de experiências, o coordenador ajuda muito, aprendi muito com a coordenadora.

PR12- Primeiro eu acho que depende muito de cada um, muita coisa você aprende na prática... que teoria é linda no papel... ai você vem pra realidade é outra, olha aqui, não tem lápis, não tem borracha, não tem caderno... A impressão que dá é que o professor que está ministrando a aula só dá aula pra elite, todo mundo tem tudo tem todos os materiais, tudo o que você pede tem e ai quando você vem pra realidade vê que é diferente, então realidade de sala de aula de faculdade é uma e realidade que você vai trabalhar realmente é outra, então essa é a diferença.

PR13- Eu acho que sim, poderia ser feito pelo estagiário, desde que o professor tivesse autonomia pra chegar e cobrar, porque o aluno estagiário não se sente na responsabilidade de ajudar, já o aluno pesquisador por estar ganhando alguma coisa em troca ele já faz valer mais o trabalho dele, então se o aluno estagiário tivesse alguma premiação, algum mérito, alguma coisa em troca eu acho que ele daria mais valor ao trabalho dele... que é a bolsa de estudos, o aluno estagiário vem sem nenhum compromisso, já o AP vem com compromisso.

PR14- Acredito que sim, não porque não... eu fui estagiária e a professora não dá espaço pra gente ela põe a gente lá "você fica aí" e você vai escrever, eu lembro que na época do estágio eu copiava tudo o que os alunos faziam. Ela nunca falou pra mim "me auxilia" eu acho que se o estagiário pudesse fazer a mesma coisa que o pesquisador seria bom pra ele, porque tudo é aprendido.

PR15- Eu acho que sim, mas ele precisa saber o que tem que fazer, senão ele vai continuar sentado no fundo da sala observando e anotando, como acontece quando vem estagiário aqui.

Questão 11 – Considera-se professora formadora das alunas pesquisadoras

PR01- Não, não me considero.

PR02- Eu ajudo, tiro dúvidas, mas acho que não.

PR03- Não, a gente trabalha junto.

PR04- Sim, porque muita coisa elas perguntam pra gente... inda mais que a (...) está acostumada com adultos, com criança ela pergunta bastante

PR05- Ah! meu deus será? Fica uma interrogação... acho que sim.

PR06- Eu tento ser, não vou falar que eu me considero, mas eu tento ser... se eu cheguei lá eu ainda não sei, mas eu me preocupo sim, já sei mais ou menos o que eu quero fazer, elaboro trago atividades, então eu me preocupo, eu tento ser uma formadora.

PR07- Eu não acredito... uma professora formadora, mas pelo menos auxiliadora eu acredito que sim, porque para ser uma formadora precisa ser mais capacitada do que eu, eu sou boa auxiliadora.

PR08- Eu me considero, pelo fato de que quando elas chegam no final, é gratificante elas falam assim “nossa... eu não tinha idéia do que era alfabetizar” e quando chegou mais ou menos em maio e ela viu que quase todos liam e escreviam... eu acho sim que eu consigo ajudar o máximo que eu posso e dar idéias pra elas.

PR09- É complicado, eu me considero uma professora que procura fazer o melhor pelo aluno, considero uma professora que eu penso no meu aluno, como eu vejo que o aluno pesquisador é mais um aluno, então eu acredito.

PR10- Eu acho que depois de tudo, me considero sim. Antes eu achava que nem ia dar conta de alfabetizar a minha sala porque é o primeiro ano que eu estou numa sala de alfabetização, mas depois com o decorrer dos meses, dos dias você começa a ver o resultado... E pelo que ela me fala, “eu aprendi muito com você, tem coisas que eu quero levar pra sala de aula”, ela já passou por outras salas, mas ela falou que aqui aprendeu muita coisa boa que quer levar, então eu me considero uma professora formadora.

PR11- Formadora não, mas que transmite o conhecimento... eu acho que elas devem estar aprendendo alguma coisa... porque a cada dia eu estou aprendendo mais.

PR12- Eu até posso ser um modelo, mas um professor não... eu acho muito forte pra mim. Eu até posso ser um modelo para ela fazer uns ajustes, dar uns toques de como eu falo, como eu faço algumas coisas, mas professor não, dela não.

PR13- Eu ensino, coloco pra trabalhar, tenho paciência em ajudar, tudo o que eu posso eu estendo a mão e ajudo, o que está ao meu alcance. Fico muito feliz ... de estar ajudando e eu sinto uma retribuição dessas professoras que eu trabalhei, porque elas agradecem muito o meu trabalho, falam que aprendem bastante então eu me considero uma excelente professora formadora.

PR14- Eu não me considero, mas eu tento, eu procuro dar o meu melhor. A gente não é perfeita em nada... tanto eu posso estar ensinando pra ela como ela pode estar me ensinando também, eu acho que tudo é aprendido, não acho que eu seja perfeita não.

PR15- Não, eu só ajudo, procuro fazer o melhor e mostrar como é que eu faço.

Questão12 – Comentários gerais a respeito do Programa Bolsa Formação

PR01- você pode deixar aqueles que têm menos dificuldade... a aluna pesquisadora, AP acaba ajudando muito nisso porque você dá uma atividade... e consegue focar naqueles que precisam mais. Eu sei é que eles não podem trabalhar com alunos com maior dificuldade, mas com os outros nada impede. Mas tem alunas pesquisadoras que são resistentes, elas só observam e só fazem alguma coisa quando você solicita, não tomam iniciativas.

PR02- a contribuição maior que o aluno pesquisador tem feito é auxiliar nas dificuldades embora, esse não seja o maior papel deles... quando a gente consegue dar atenção pra essas crianças de uma maneira adequada, individual como elas precisam, é a maior contribuição... porque o nosso objetivo é o aluno então todo melhor tem que ser pra ele. Quando ela for dar aula ela vai ter vários casos. A gente precisa dar conta dos que não aprendem, dos que não avançam.

PR03- ela traz idéias novas, uma formação nova, um conhecimento novo... que surtiram efeito nas atividades lúdicas.

PR04- Eu gosto de ter o aluno pesquisador na sala me auxiliando... apesar de que ela também está aprendendo... mas tem professores que a gente sabe que... não gostam, mas eu gosto e ela auxilia... meia perdidinha.

PR05- No meu modo de ver tem mais aspectos positivos, porque eu gosto, eu gosto de ter alguém, principalmente se a pessoa for de querer ajudar, querer trabalhar junto, estar junto, eu gosto, eu não me importo... tem gente que realmente não gosta... se sente meio podado, parece que está sendo vigiada, eu não sinto isso, não senti em nenhum momento.

PR06- Ela achou que iria dar aula e ela tomou a frente... como eles colocaram que era o segundo professor, que ela tinha autonomia pra interferir nas atividades. Foi uma barreira nossa de receber um outro professor na sala... foi o primeiro atrito. Tem mais vantagens pra elas se elas souberem aproveitar, pra gente também porque a gente aprende a compartilhar, quando você trabalha com a sua sala, você não compartilha... de repente, a sua opinião não é tão certa... se a outra pessoa tem outra idéia e age de forma diferente você também está observando e isso também faz você crescer.

PR07- Eu acho que o projeto é válido, eles estão adquirindo uma boa experiência, eles nos ajudam e para eles também é muito importante porque quando a gente está na faculdade a gente tem muita teoria, mas quando a gente chega numa sala de aula a realidade é completamente diferente, a gente vai se deparar com uma situação... o relacionamento com os alunos, às vezes o comportamento do aluno para com o professor. Você tem que achar um jeito de dar aquele conteúdo para o aluno que não está avançado de uma maneira diferenciada para ele acompanhar, acho muito válido e muito importante.

PR08- Por enquanto, as que eu recebi foram ótimas, me ajudam em tudo o que eu preciso... os pais respeitam, as crianças adoram, não tenho nenhum problema com elas, elas sempre tiveram respeito por mim e eu por elas, não existe a diferença, quando eu me relaciono com ela na sala é a professora, não a aluna pesquisadora.

PR09- Essa propaganda do governo em falar que tem dois professores, na verdade não é isso, na verdade eu tenho mais um aluno. Eu não me incomodo porque todas as observações que ela faz só enriquecem, mas me incomoda falar que tem dois professores sendo que na verdade é mais um aluno... que não está registrado no meu diário.

PR10- O ano que vem eu queria ela de novo, mas é o último ano dela na faculdade e eu estou muito feliz, porque é uma pessoa que está sempre colaborando, ela está sempre fazendo coisas boas, novas, procurando aprender e eu também aprendo com ela e é muito

(continua)

(continuação)

legal a nossa relação... é um trabalho conjunto, e isso é bom, os resultados aparecem. No estágio isso não acontece, se acontece é meio superficialmente agora, o aluno pesquisador está ali o tempo inteiro participando ativamente.

PR11- Eu acho que está bom, elas ajudam, elas auxiliam, estão sempre presentes quando você precisa, dá ideias, eu acho que está bem.

PR12- Eu acho que a coisa é muita solta, escorre pelos dedos. Eu acredito que deveria ter maior cobrança... da escola... dos dois, eu acho que tem que ser uma parceria, enquanto alguma pesquisadora, a escola que eu estou desenvolvendo cobrar também e a faculdade, porque ai você teria um retorno. Eu enquanto professora aqui posso estar fazendo alguma coisa errada e ele como AP me orientar e porque não? ...eu acho que poderia ter essa troca, porque o professor lá tem outra visão e enquanto ela está vendo outra realidade... que ela poderia trazer da faculdade e me ajudar... é isso que eu gostaria... uma troca, integração entre a escola e a faculdade.

PR13- Eu acho que é um projeto válido, que poderia se estender até a 4ª série... porque iria ajudar bastante os professores. Mais um professor trabalhando na sala de aula, o trabalho se desenvolve mais rápido, a gente vê o resultado mais significativo para os alunos, desde que o professor da sala de aula cobre e aceite a ajuda do aluno pesquisador, porque tem professor que não aceita.

PR14- Eu acho o projeto muito bom, no meu caso eu não posso me queixar. mas deveria ser mais investigado, o problema é que o governo não vai lá e não investiga o que está acontecendo, ele só coloca as coisas, eu acho que deveria haver uma... da faculdade mesmo, vir ver o que está acontecendo, se está tudo bem, se eles estão trabalhando direitinho, se é aquilo mesmo e não deixar como se fosse qualquer coisa, eu acho que faltava isso.

PR15- Elas comentam que pode acabar, mas eu acho que não deveria, porque ajudam muitas elas quando entrarem numa sala de aula, porque não vai ter ninguém para ajudar.