

# **Superação da sequência observação-participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: resultado da parceria escola-universidade**

*Overcoming the sequence of observation-participation-teaching in the supervised curricular training in the Mathematics training course: a result of a school-university partnership*

Raquel Oliveira

Doutora em Educação (USP); Professora do Departamento de Educação da Unesp de Presidente. E-mail: raqueloliveira@fctunesp.br

## **Resumo**

Este texto objetiva descrever justificativas, processos e resultados de um estudo que teve por finalidade investigar o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Matemática, a partir da implementação de uma proposta para o desenvolvimento do estágio, que se apoiou na análise de legislação sobre estágio e diretrizes curriculares para a formação de professores, na caracterização da prática de ensino e formação de professores enquanto campo de pesquisa sob diferentes enfoques e no conceito de cooperação entre universidade e unidade escolar, em que os diferentes sujeitos, em particular, os estagiários, envolveram-se no processo de planejamento, execução e avaliação das ações compatíveis com as horas de estágio. O referencial teórico da cognição situada foi usado como referência para o estudo porque entende o estágio como um processo de aprendizagem que é em parte o resultado da atividade, do contexto e da cultura em que se desenvolve.

## **Palavras-chave**

Formação de professores de Matemática. Estágio curricular supervisionado. Cognição situada.

## **Abstract**

This text aims to describe reasons, processes and results of a study that was to investigate the development of student teaching of Mathematics teachers' initial formation, from the implementation of a proposal for the development of the student teaching, which leaned on in the analysis of legislation on student teaching and curriculum guidelines for teacher education, in the characterization of the student teaching and teacher education as a field of research under different focuses and in the concept of cooperation between university and school unit, in which different subjects, in matter, student teachers, wrapped up in the planning process, implementation and evaluation of actions consistent with the time of student teaching.

thus, the prospect of situated cognition was used as reference for the study because it does understand the student teaching as a learning process that is partly the result of the activity, the context and culture in which it develops.

### **Key words**

Mathematics teachers' initial formation. Student teaching. Situated cognition.

Características encontradas nas horas de estágio curricular supervisionado apontadas por Pimenta (2002), entre outros, juntamente com diferentes entendimentos e identificações sobre esse estágio curricular, sobreviveram ao tempo.

Na década de 1960, o estágio curricular supervisionado era entendido como aquisição de experiência de ensino: era a experiência de ensino coerente tanto com o perfil de professor que se desejava formar quanto com o perfil de aluno que frequentava as escolas da época.

Pressupostos educacionais encontrados em Comenius (1592-1671) e Pestalozzi (1746-1827) inspiravam essa experiência. Entre esses pressupostos educacionais estava a superestimação de características do método intuitivo como necessidade da utilização dos sentidos - a observação, por exemplo - em busca de uma percepção ativa, como propunha Pestalozzi. Já a relevância do método de ensino como algo que deveria proporcionar ao aprendiz situações de observação e experimentação veio de ideias fundamentais sobre a concepção de educação, ensino e aprendizagem encontrada em Comenius:

O que deve ser feito deve ser aprendido pela prática. Os artesãos não atrasam seus aprendizes com teorias, mas põem-nos a

fazer trabalho prático num período inicial; assim aprendem a forjar, forjando; a entalhar, entalhando; a pintar, pintando; e a dançar, dançando. Nas escolas, pois deixai os estudantes aprender a escrever, escrevendo; a falar, falando; a cantar, cantando e a raciocinar, raciocinando. (COMENIUS apud EBY, 1976, p. 166).

Mesmo legalmente estando assegurado o domínio de técnicas pedagógicas por meio de um trabalho teórico-prático (Parecer 292/62), o estágio curricular supervisionado, reforçava a separação entre disciplinas consideradas teóricas ou específicas e disciplinas consideradas pedagógicas e, sobretudo, aquelas que contemplavam uma carga horária prática realizada fora dos centros de formação de professores ou dos institutos de ensino.

Através da documentação existente sobre o estágio curricular supervisionado é possível inferir sua concepção e algumas orientações para sua realização. Entre elas estão aquelas centradas em atitudes e procedimentos de observação, percepção, apreciação, contemplação e comparação entre o que o contexto escolar apresentava e o que se estudava teoricamente nos cursos de Licenciatura e no curso Normal, em detrimento de pesquisas e reflexões partindo dos contextos escolares e dos saberes ali produzidos.

Com o aumento de vagas para a escola pública, que redundou em sua diversidade étnica, de gênero e de classe econômico-social, normalistas e licenciandos depararam-se com a incompatibilidade entre o preparo inicial no curso de formação de professores e os contextos escolares. O curso normal, por exemplo, trabalhava com o aluno idealizado, nas preconizações de Rousseau, com a harmônica correspondência de interesses e a divisão de tarefas entre escola e família. Duas características que há tempos deixaram de existir tanto em escolas públicas, quanto nas particulares.

No entanto, muitos cursos de licenciatura, no quesito “aquisição” da capacidade para dar aulas, ainda tomam por referências, para a iniciação na profissão docente, procedimentos incompatíveis com demandas e necessidades das escolas atuais.

Essa incompatibilidade entre formação inicial e contexto escolar redundou na expressão *“na prática a teoria é outra”*, expressão que subentende a direta aplicação de conhecimentos teóricos em situações práticas. No entanto, os contextos escolares apontavam que não havia mais modelos de professores para observar e conseqüentemente imitar, pois a imitação já não era eficiente como antes. Era preciso ser superada.

Os anos 1970 marcam a educação brasileira pela lógica da tecnologia educacional. Deste modo, horas de estágio curricular identificavam-se agora com os planos técnicos de ensino, por exemplo, o excesso de planejamento, de instrumen-

talização e o desenvolvimento de habilidades que levassem em conta as necessidades consideradas para a sociedade. Para Pimenta (2002), esses planos possibilitavam a sofisticação da técnica e o distanciamento da realidade. Treinavam-se habilidades que se acreditava que o futuro professor deveria ter para lecionar, não se considerando as identidades das escolas, suas autonomias, clientelas e dinâmicas próprias de funcionamento dessas unidades escolares.

Além disso, os modelos de licenciatura do tipo “3 + 1” eram predominantes, e neles se atribuía ao estágio curricular supervisionado a responsabilidade para o desenvolvimento de referenciais para o ensino, para dar aulas, que acabava por isentar as outras disciplinas do curso desse objetivo. No modelo “3 + 1”, a prática de ensino era realizada somente no estágio supervisionado, identificando-se com este.

Os modelos de licenciatura do tipo “3 + 1” receberam inúmeras críticas por parte da comunidade acadêmica, especificamente em relação ao estágio curricular supervisionado e à prática de ensino. Entre essas críticas estava a ausência de um projeto integrador de curso de formação inicial, provocando situações desde a subestimação da presença do estagiário na escola, como sua destinação ao cumprimento somente de tarefas manuais e burocráticas, entre elas: apontar lápis, reproduzir cópias de provas no mimeógrafo, acompanhar alunos ao banheiro... Essas atividades eram consideradas a participação que o estagiário deveria ter na escola, obedecendo à seqüência: observação, participação e re-

gência, sendo a regência caracterizada pelo ministrar aulas ou realizar certas tarefas docentes no lugar do professor da classe (cobrir faltas, corrigir exercícios, plantões de dúvidas, etc.).

A disparidade entre a formação dos futuros professores e os cotidianos escolares que esses futuros professores encontravam em seus Estágios e, posteriormente, em seu início de carreira, ao menos legalmente, primou pela superação da sequência de ações previstas para o estágio supervisionado até então conhecidas:

Os Estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano. (LEI n. 6494 de 7 de dezembro de 1977).

Já no decreto que regulamenta a “Lei dos Estágios”, Lei n. 6494/77<sup>2</sup>, é possível contemplar o desenvolvimento de um estágio supervisionado de caráter socialmente participativo.

Apesar do avanço quanto à caracterização do estágio curricular encontrado no Decreto n. 87.497/82, em termos de considerações legais anteriores, não se contemplavam as dimensões formativas em colaboração com os professores das escolas e sob sua supervisão, dando, portanto, ao estágio, uma característica de duplamente supervisionado, ou seja, na escola e na universidade. No entanto, a dimensão investigativa e sua importância na forma-

ção inicial do professor apareceriam apenas 19 anos depois, no Parecer 28/2001.

## **Do estudo e de sua metodologia**

O estudo teve como problema de pesquisa a seguinte questão: em que medida é possível superar o modelo observação-participação-regência para o desenvolvimento do estágio quando se consideram suas características históricas e as atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002)?

Buscando responder a essa questão, fez-se necessário um caminho para pesquisar que permitisse aos participantes definirem e realizarem ações imediatas quanto ao que consideravam um problema e, a partir dessas ações, em um movimento presumidamente reflexivo, direcionar ações futuras, isto é, uma pesquisa-ação.

Os participantes foram dezessete alunos do 4<sup>o</sup> ano do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Presidente Prudente-SP, do período diurno, matriculados na disciplina Prática de Ensino de Matemática, no ano letivo de 2005, a professora responsável pela disciplina na universidade, a pesquisadora do estudo, a equipe pedagógica da escola na qual se desenvolveu o Estágio, formada pela diretora, coordenadora pedagógica e 4 professoras de Matemática de uma escola de ensino fundamental e médio da Rede Estadual Paulista. Essa unidade escolar foi denominada escola parceira e aí os dezessete futuros professores desenvolveram seus estágios supervisionados. Os professores da

unidade escolar foram chamados de professores parceiros<sup>5</sup>.

A definição de objeto deste estudo, bem como o planejamento dos percursos, o desenvolvimento, a análise e discussão dos dados e formulações posteriores fundamentaram-se em uma base conceitual formada pela pesquisa-ação, trabalho cooperativo e cognição situada.

### **Em busca da superação da sequência: observação-participação-regência**

Superar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado caracterizado por ações pontuais e lineares de observar a aula para, em momento posterior, participar dela e, finalmente regê-la, requereu, inicialmente, ações que foram cruciais para esta finalidade: a parceria entre uma unidade escolar e a universidade; a apresentação de um caminho de realização do estágio aos estagiários e seus respectivos professores parceiros que os fizesse refletir sobre condições e possibilidades de realização de horas de estágio que não fossem apenas de observação ou de outra ação que descaracterizasse as situações reais de ensino-aprendizagem que ocorrem na Educação Básica.

É preciso esclarecer que os professores ficaram animados com a perspectiva de poderem direcionar as ações para o estágio, juntamente com os estagiários, evitando, por exemplo, situações nas quais os estagiários já trazem prontas as atividades que necessitam desenvolver na escola. Atividades que, na maioria das vezes, são realiza-

das paralelamente ao trabalho do professor da classe e seus respectivos planos de ensino e de aula. Portanto, além da observação e análise do contexto escolar, houve a intervenção sobre problemas específicos. Intervenção que superou o que se chama de período de regência indo ao encontro do conceito de Participação Periférica Legítima (LAVE e WENGER, 1991). Logo, infere-se que os estagiários aprenderam à medida que desenvolveram atividades com profissionais experientes. Atividades de início não centrais, para gradativamente chegar a elas. Uma dessas atividades identifica-se com assumir a classe como professor em atividade de ensino.

Através da parceria escola-universidade foi possível agendar encontros entre a equipe pedagógica escolar, os estagiários, a professora universitária e a pesquisadora. No primeiro encontro, algumas situações foram definidas a respeito de horários e de divisões do número de estagiários pelo número de professores de Matemática da escola. Saber quem estagiava com quem e em quais séries deu um tom organizador para o estágio, já que essa turma de estagiários, com exceção de três deles, concordou em realizar todo o estágio na mesma escola.

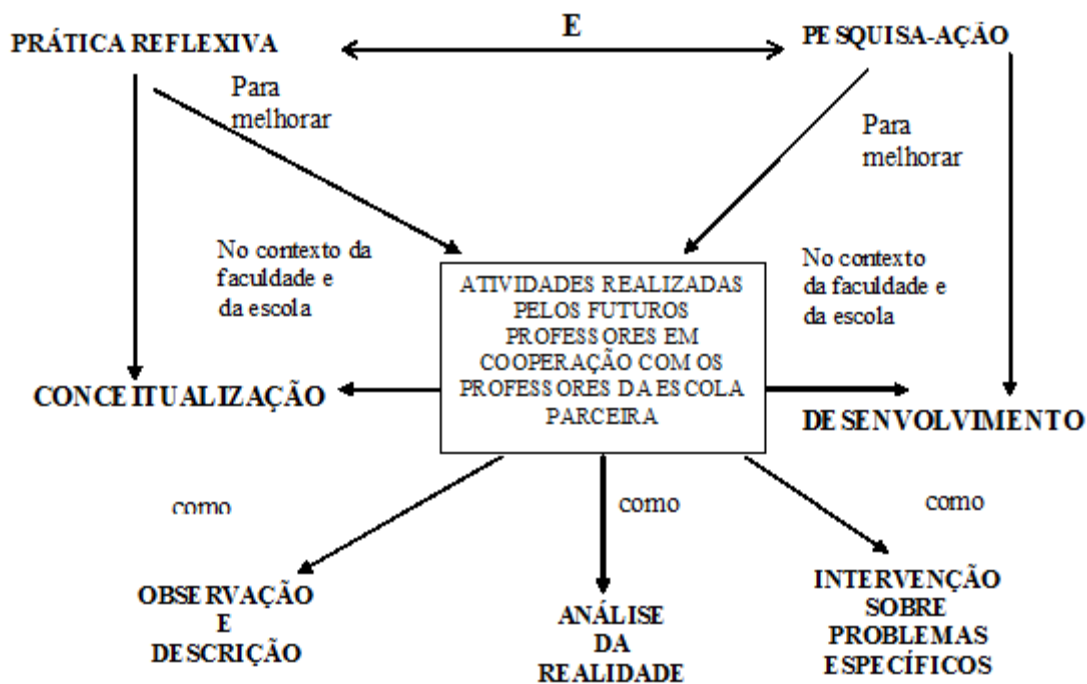
Em uma pesquisa-ação, quanto à origem dos dados, além do entendimento de que eles não estão a postos para serem coletados, há o consenso de que tais dados constroem-se e reconstroem-se mutuamente (BARBIER, 2002; TRIVIÑOS, 1987). O quadro 1 mostra que cada objetivo do estudo requereu categorias específicas de

operações, de origem e registro de dados, possibilitando que esses objetivos fossem alcançados, dentro do contexto de desenvolvimento do estudo. No quadro 2, tem-se a configuração da dinâmica das ações

que foram realizadas pelos participantes a fim de que a sequência observação-participação-regência fosse superada, no do contexto de parceria escola-universidade.

Objetivo	Operações	Origem	Modos de Registro	Material Resultante
Explicitar na historicidade do estágio os diferentes significados da relação teoria e prática além do significado do estágio na formação de professores.	Pesquisas e leituras bibliográficas.	Teses, dissertações e artigos nacionais e internacionais; LDBEN (1961 e 1996); Lei Federal 5.692/71; Pareceres e Resoluções do CNE e CEE;	Análises e sínteses e reelaboração de textos.	Quadro referencial teórico.
Propiciar ao estagiário oportunidades de desenvolver capacidades investigativas, experienciando metodologias de aprendizagem ativa de resolução de problemas, bem como de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção de relações novas e significativas tanto para si como para a comunidade escolar.	Inserção do estagiário na escola parceira para o desenvolvimento de trabalho cooperativo com professores da escola.	Observação participante nas aulas na faculdade e nos trabalhos na escola parceira	Fotos, notas de campo.	Descrição analítico-interpretativa
Explicitar as expectativas sobre o trabalho que seria realizado, bem como os aspectos apontados como positivos e negativos pelos envolvidos e implicações deste para futuros trabalhos.	Entrevista direcionada; questionário para a equipe pedagógica da escola parceira; questionário para os estagiários e para a professora supervisora de estágio na faculdade.	Professores, coordenadora e diretora da escola; estagiários, professora supervisora de estágio e equipe pedagógica da escola.	Transcrição da entrevista; respostas das no próprio questionário.	Quadro de respostas por grupo de trabalho.

**Quadro 1** - Procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo



**Quadro 2** - Adaptação do modelo de Gairin e Gimeno (1995 apud SANTAELLA, 1998, p. 172), para a relação entre prática-reflexiva e investigação-ação.

O quadro 2 representa o que se buscou propor e desenvolver neste estudo, entendendo-se que a prática reflexiva e a pesquisa-ação subsidiaram atividades realizadas pelos estagiários, juntamente com seus respectivos professores parceiros. Nesse sentido, essas atividades assumiram o pa-

pel de mediadoras da conceitualização e do desenvolvimento de saberes que ocorrem tanto no curso de licenciatura como em situações escolares.

As atividades para o desenvolvimento dos estágios puderam ser resumidas em diretrizes gerais apresentadas no quadro 3.

ATIVIDADE	MODALIDADE	HORAS
HIPC	GERAL INDIVIDUAL	6 HORAS
OBSERVAÇÃO		Em aberto
HORAS OPERACIONAIS	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES REDAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ESTÁGIO COM VISTA AO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO: DIÁRIO DE CAMPO	Em aberto
PROJETOS ESPECÍFICOS DA ESCOLA	OLIMPIADA DA MATEMÁTICA ESCOLA DA FAMÍLIA MEIO AMBIENTE ICMS	Em aberto
SEMINÁRIOS TEMÁTICOS	APRESENTAÇÃO PREPARAÇÃO: PESQUISA, MONTAGEM E ORIENTAÇÃO COM A PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA	8 HORAS

**Quadro 3** - Diretrizes gerais para o estágio supervisionado: atividades e distribuição das 90 horas a serem desenvolvidas pelos futuros professores

### **Cognição situada e participação periférica legítima: princípios para a transformação do estágio**

Sob o referencial de cognição situada, aprender e conhecer confundem-se com participação e vivência situadas em contextos: “Situações poderiam ser ditas como co-produtoras de conhecimento através de atividade. Aprendizagem e cognição, é agora possível defender, são fundamentalmente situadas” (BROWN et al. 1989, p. 32).

Designar por situada a cognição implica concepção e defesa de que a aprendizagem está sempre vinculada às atividades das pessoas, que são passíveis de significações, representações e sentidos dos mais variados tipos, nas mais diversas cul-

turas. Brown et al. (1989) definem essas atividades como atividades autênticas ou práticas ordinárias.

Considerar os contextos de ação da pessoa acarreta aceitar que as generalizações das capacidades são limitadas, mas passíveis de ocorrer. Contudo, um contexto ao incluir a estrutura física e conceitual de um problema e, ao mesmo tempo, apresentar a proposta de atividade ou de ação em um ambiente cultural no qual o problema está inserido, pode levar a entender como ocorrem tanto a construção e generalização do conhecimento, quanto o desenvolvimento de habilidades.

Discutida especificamente por Lave e Wenger (1991), a cognição situada remete



necessariamente ao processo denominado de participação periférica legítima. Esse processo é caracterizado pelo fato de o ponto de partida para a aprendizagem não ser propriamente a aprendizagem, mas sim a participação social em um determinado grupo. Grupo que não se restringe ao conceito de vizinhança, de proximidade, mas sim de ser o continente de determinados saberes, práticas e relações.

Na cognição situada, aprender identifica-se com o processo de passagem da condição de novato, de recém-chegado a uma comunidade à condição de perito em uma situação particular, sobretudo pelo engajamento/participação em atividades reais.

No Brasil, pressupostos da cognição situada, tais como a aprendizagem como um processo de enculturação em uma comunidade de prática e novas características à relação mestre-aprendiz coadunam com as Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002).

Quando se trabalha com iniciantes da profissão docente unicamente com orientações prescritivas quanto à escola, precisamente quanto às situações de sala de aula, confirma-se o entendimento historicamente apresentado para a formação inicial de professores: a universidade é a única responsável por esta formação e a escola é o lugar apenas de aplicação do que foi aprendido nos cursos de licenciatura. E, muitas vezes, apenas nas matérias pedagógicas da grade curricular dos referidos cursos.

Partir do princípio de que os professores da educação básica também são produtores de saberes (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1996, 1997; PIMENTA, 2002, SACRISTÁN, 1991; PÉREZ-GÓMEZ, 2000) leva a outras disposições sobre as relações que se estabelecem nas situações escolares, como é o caso da relação entre esses professores e o estagiário. Desta maneira, a inserção e a participação do estagiário na escola não mais se justificam apenas por um trabalho de observação e crítica, com critérios de validade somente sob aspectos universitários, e isto quando existem critérios que possam assim ser designados.

Como comunidade de prática, portanto um sistema de relações, a escola pode vir a ser uma plataforma de desenvolvimento para a iniciação profissional na licenciatura, completamente diferente do que se concebeu historicamente para formação de professores.

Logo, aceitar para a formação de professores os princípios da cognição situada, para García Blanco (2000) apresenta implicações, tanto para o programa de formação dos professores (o Projeto Pedagógico das Licenciaturas), no que se refere aos conteúdos, como também para as escolhas metodológicas.

Na situação específica de uma aula, por exemplo, uma aula de Matemática, a postura do professor experiente, juntamente com o estagiário, não resulta no desenvolvimento de ações externamente planejadas para posteriormente serem aplicadas. Mestre e aprendiz deixam de ser transmissores de um corpo de prescrições e propo-

sições historicamente construídas. Contrariamente a isto, quando se relacionam, mestre e aprendiz apontam para uma relação cooperativa sustentada tanto pelo contexto como por objetos que a justificam: um conteúdo, um problema a ser resolvido, uma pesquisa temática, uma tarefa, uma atividade...

Para García Blanco (2000), é uma possibilidade que, através de tarefa/atividade, os programas de formação de professores se articulem sob a cognição situada, gerando comunidades de aprendizes que proporcionem entornos de aprendizagens. Entornos de aprendizagens também chamados de espaços de problematizações, de outro modo, espaços de ação-reflexão-ação... sobre conhecimento de Matemática e sobre Matemática, conhecimento curricular e conhecimento de aprendizagens de noções matemáticas: conhecimentos considerados base para o ensino de Matemática.

## Resultados

Em cada tempo, o desenvolvimento dos estágios das licenciaturas amparado por leis estaduais ou federais encontrou nas escolas realidades sociais, econômicas, culturais que, em muitos casos, não tinham como garantir que a relação estagiário-estagiado fosse proveitosa para ambos. O descompasso entre leis, projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e organização do trabalho escolar tem possibilitado que muitos procedimentos de estágio se identifiquem com aqueles oriundos de um modelo de formação de professores que

prima pela imitação de atitudes e procedimentos dos professores das escolas e objetiva a aplicação linear dos saberes aprendidos nos cursos de licenciatura, nas escolas estagiadas. Portanto, sem se referir ao contexto escolar, aos saberes e experiências dos professores da escola e muito menos às reais necessidades dos alunos que lá se encontram, distanciando-se das oportunidades de construção de saberes situados em relações muito mais próximas daquelas que serão vivenciadas pelos estagiários quando se tornarem professores.

Assim, em muitos casos, observar, participar e reger aulas é o que se espera do estagiário, futuro professor, e é o que o professor experiente está habituado a aceitar e supervisionar.

Mesmo nas escolas a serem estagiadas apresentando realidades demandadas para o desenvolvimento dos estágios, o que ainda se tem, em muitos casos, é a procura por professores, coordenadores e diretores que apenas assinem planilhas de horas de estágio que não foi efetivamente realizado.

No entanto, o que se concluiu das entrevistas e das respostas das professoras parceiras e por suas expectativas em relação ao desenvolvimento dos estágios é que o impedimento maior para um estágio de qualidade não está nas ações de observar, participar e reger aulas. Ao contrário, está na falta de aproveitamento dessa tríade para que um trabalho no contexto escolar atual seja significativo para todos os envolvidos, pois observar, participar e reger solitariamente é muito distinto da observa-

ção, participação e regência sustentados pelo trabalho em grupo e, sobretudo, pela cooperação do professor experiente.

Superar a sequência observação-participação-regência é entender o estágio como uma construção sócio-histórica que se destaca pela existência da troca, do respeito mútuo, do diálogo entre mestre e estagiário, entre este e os alunos da escola e entre esta e a universidade.

Através da análise da construção e reconstrução dos dados foi possível afirmar que os grupos de trabalho compostos por estagiários e seus respectivos professores parceiros vivenciaram etapas que, segundo Tripp (2005), caracterizam um ciclo da pesquisa-ação: planejamento, desenvolvimento, descrição e avaliação com o objetivo de melhorar a prática (aprendendo progressivamente enquanto o processo ocorre), tanto a aprendizagem se referindo à prática quanto à investigação do que se considerou um problema, um empecilho.

Os principais tópicos considerados pela pesquisadora e pela professora da universidade como dificuldades para o desenvolvimento dos estágios, que superassem a sequência de observação-participação-regência foram:

- 1) não entendimento, tanto por parte dos estagiários, quanto pelos professores parceiros de que não haveria uma rígida prescrição do que fazer quanto ao desenvolvimento do estágio;
- 2) relutância dos professores da escola parceira quanto à possibilidade de proporem, juntamente com os estagiários, atividades a serem desenvolvidas por ambos;

- 3) dificuldade de conciliação de horários entre todos os envolvidos no estudo a fim de que um grupo cooperativo fosse constituído;

- 4) centralização inicial das atividades de estágio em atividades de reforço e ensino individualizado para os alunos das salas estagiadas;

- 5) falta de articulação entre os desenvolvimentos dos estágios e elaboração e apresentação dos seminários temáticos nas aulas da faculdade.

O enquadramento teórico do estudo evidenciou que parte das dificuldades quanto ao estágio supervisionado tem causas distantes e atuais, não somente no Brasil. Uma delas remete ao uso das unidades escolares por pesquisadores vinculados às universidades que não estavam preocupados com questões educacionais da unidade pesquisada, o que pressupunha, ora um compromisso com questões educacionais mais amplas, ora o interesse por questões particulares e alheias à Educação.

Mesmo assim, a parceria entre escola-universidade, no ano letivo de 2005, oportunizou o desenvolvimento futuro de outros ciclos de pesquisa, não por imposição, seja de uma instituição ou de outra, mas por necessidade. Necessidade de fazer com que conhecimentos fossem produzidos, que se melhorassem as situações de ensino-aprendizagem, que se efetivassem princípios e procedimentos educacionais demandados socialmente e amparados por lei (LDBEN de 1996; Resolução CNE/CP 01/2002; Parecer CNE/CP 27/2001, 28/2001 e 09/2001)<sup>7</sup>.

Um dos resultados do estudo apontou para a inexistência do tempo comum entre unidade escolar e universidade que contribuiu para a impossibilidade de constituição do pesquisador coletivo no sentido de Barbier (2002).

O “pesquisador coletivo” é caracterizado por se tornar a fonte de “informações de primeira mão e multiplicador, acelerador ou difusor da mudança, o pesquisador coletivo é o órgão por excelência da co-formação dos pesquisadores profissionais e dos pesquisadores técnicos” (BARBIER, 2002, p. 104).

Presume-se que a existência desse tempo de trabalho com encontros regulares entre os participantes das duas instituições com agenda de trabalho teria dado a todos os participantes do estudo a possibilidade de se organizarem de acordo com objetivos e etapas do estágio. De outro modo, possibilidades de “construção”, de vivência e de um imediato *feedback* para o pesquisador coletivo, na concepção de Barbier (2002), tornaria a resistência a mudanças, por parte de todos, mais branda ou inexistente.

Apesar da existência de dificuldades para todos os grupos na realização do estágio em parceria, houve o que os participantes consideraram pontos positivos:

- 1) inserção inicial coletiva dos estagiários na escola parceira;
- 2) determinação da professora e da série e turma para desenvolvimento dos estágios ou de parte deles, isto é, com qual professora e em quais séries seria desenvolvido o Estágio;

- 3) trocas de ideias e rearranjos, através de diálogos, entre todos os participantes para que se otimizassem as condições de realização dos trabalhos;

- 4) oportunidades de ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos situadas em salas de aula e em contexto escolar da educação básica.

Quanto aos saberes necessários à docência, enquanto profissão, elucidados, por exemplo, por Shulman (1986, 1987), Schön (1983), Zeichner (1987, 2002), Tardif (2002), Perrenoud (2002), entre outros estudiosos, esses saberes docentes, ao mesmo tempo em que foram vivenciados pelos estagiários e seus respectivos professores parceiros, pareceram contribuir para o diagnóstico, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das horas de estágio supervisionado, em situações escolares.

Buscando superar a sequência observação-participação-regência, os estagiários puderam vivenciar situações de ensino-aprendizagem diferentemente daquelas que tiveram na Educação Básica e, de certa forma, puderam ser inseridos no contexto escolar de forma periférica, de acordo com Lave e Wenger (1991), posteriormente assumindo práticas mais centrais na participação escolar, como por exemplo, assumindo o papel do professor responsável pelo desenvolvimento das atividades em algumas situações.

Pode-se afirmar que, em muitos casos, as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos futuros professores, quando eram alunos da educação básica, servem de referencial para o ensino de Mate-

mática, porque tais situações ainda são encontradas na educação superior, especificamente nos cursos de licenciatura.

Ter ciência de outras situações de ensino-aprendizagem que não se identificam com aquelas às quais estavam submetidos enquanto alunos na educação básica ofereceu oportunidades a todos para que a sequência observação-participação-regência não fosse apenas criticada e negada, como acontece em grande parte do desenvolvimento dos estágios, mas sim superada, possibilitando que horas desse desenvolvimento se identificassem como mediadoras da relação escola-universidade, resultando em outras mediações. Por exemplo, as aproximações entre os futuros professores e os alunos da escola em situação de ensino e de outras atividades contempladas pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com a análise descritivo-interpretativa, ainda foi possível inferir que outro saber docente poderia, além de fazer parte da vasta lista de saberes que o compõem, ser, como os outros saberes, considerado desde a formação inicial do professor: o saber atitudinal-afetivo.

Toda a equipe pedagógica, seja na entrevista individualmente concedida, nas respostas aos questionários, referiu-se a atitudes e à afetividade que permitiram, ao menos neste estudo, considerá-las como um saber docente:

*Se você colocar amor na sua profissão, empenho, dedicação, coragem, ir com aulas preparadas, sabendo que cada dia é um dia, que você vai encontrar ali naquela sala diferentes crianças, que vieram de*

*diferentes famílias, sabe, com diferentes problemas, com misérias mil, que a gente sabe, que são crianças que para você conseguir ensinar Matemática, primeiro você tem que chegar, ganhar o amor, passar amor para essa criança para você conseguir poder ensinar a Matemática. (Professora P1).*

*Porque não é só o conteúdo, né? A gente não pode só dar o conteúdo... Às vezes a gente que comentar sobre o que acontece... (Professora P2).*

*Primeira pergunta era falar se ele (o estagiário) gosta do que ele faz. Se ele não gosta é para ele mudar de profissão. Agora se ele gosta... Porque quando você gosta, você consegue passar isto para os alunos que você está ensinando, porque você ama o que está fazendo. Sempre tem isso... Então fica fácil para dar aula. (Professora P3).*

*Porque a gente tem experiência, a gente tem vinte e nove anos, então tem bastante dica, bastante jeito de pegar o aluno (o aluno da Educação Básica), ir ao encontro dele, ser humilde ao aluno. O Professor, antes de tudo, é um educador. Se ele é um educador ele tem que ter educação. Eles me respeitam tanto... Você pensa que é dia de prova, mas é o ambiente normal da classe. (Professora P4).*

A percepção de aspectos atitudinais-afetivos sempre vinculados às situações escolares presentes nas falas dos professores parceiros levou a pensar que, mesmo sendo saberes que provêm da subjetividade, do modo com que cada um se relaciona com a experiência docente, poderiam, em uma situação de estágio compartilhado, ser inicialmente desenvolvidos tanto na escola estagiada como no curso de licenciatura, como foi demonstrado por alguns estagiários em suas participações nas aulas

da faculdade e nas respostas aos questionários aplicados.

Superar a sequência observação-participação-regência através de uma proposta e do desenvolvimento de horas de estágio que buscassem articular suas caracterizações históricas, assim como as atuais diretrizes ou referenciais para a formação de professores para a educação básica possibilitou a todos os participantes vivenciarem experiências pedagógicas a partir de ações que transitaram entre capacidades e compromissos coletivos e individuais. De modo geral, os resultados do estudo, a partir da perspectiva dos participantes, mostraram que desenvolver horas de estágio sob os princípios da cognição situada e do trabalho cooperativo entre universidade e escola acata o que se subentende por formação prática para a formação inicial de professores, respeitando-se a escola básica, seus objetivos, condições e necessidades.

## **Considerações finais**

Um estudo originado a partir de um problema de pesquisa que buscou saber onde se chegaria, desenvolvendo horas de estágio supervisionado que procurassem considerar sua historicidade e as diretrizes atuais para a formação de professores, possibilitou, em seu desenvolvimento, formular respostas e questões.

Fazer uso de um enquadramento teórico fundamentado na teoria da cognição situada, nos referenciais do trabalho cooperativo e, como método de desenvolvimento do estudo, na pesquisa-ação permitiu que a construção, a reconstrução

e a análise descritivo-interpretativa dos dados confluíssem para resolver o problema de pesquisa, que orientou o processo de investigação.

A historicidade do estágio supervisionado no Brasil confunde-se com a própria história da formação de professores, o que tem como consequência o fato de que a concepção do estágio reflete e interfere nas características de formação de professores de tempos e espaços definidos.

Portanto, uma das conclusões do estudo não é a negação da tríade historicamente identificada para o estágio supervisionado: observação, participação e regência como meio para que outros modelos de estágio reflitam dimensões formativas, mas sim as questões relativas ao modo sequencial das ações de observar, participar e reger aulas, que se mostrou passível de ser superado.

Superação alicerçada por referenciais teóricos e práticos, nos quais não se presume uma aplicação linear dos primeiros nos segundos. Superação que, aproveitando a tríade observação-participação-regência, apresentou-se como alternativa para demandas educacionais e para disposições legais.

A Resolução CNE/CP 01/2002 não apresenta contradição, em seu texto, quanto aos princípios e objetivos para a Educação Básica. Tudo se articula e corresponde ao que deveria ser e vir a tornar-se um profissional da Educação, do mesmo modo que é explícito o significado da escola como local de trabalho e também de formação desse profissional.

No entanto, desenvolver um trabalho na formação de professores especificamente relacionado ao estágio supervisionado permitiu afirmar que legalmente o expressivo aumento das horas de prática de ensino, totalizando 800 horas a serem desenvolvidas desde o início do curso, sendo 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso, limitou-se a parâmetros quantitativos, revelando uma contradição quanto aos objetivos e princípios educacionais encontrados na própria legislação. Para muitos docentes, tanto das licenciaturas quanto das escolas da educação básica, não é clara e muitas vezes nem existe a distinção entre quais atividades compõem a prática de ensino e em quais lugares esta pode ser desenvolvida e quais atividades compõem o estágio supervisionado que, legalmente só pode ser desenvolvido em escola e sob supervisão de um professor habilitado na sua respectiva área.

Este estudo evidenciou que as pessoas mais próximas aos futuros professores, nas situações de Estágio em parceria, nem ao menos sabiam da carga horária da componente prática de ensino pertencente ao curso de licenciatura frequentado por seus futuros colegas. Portanto, mais um indício que reforça as críticas para as reformas do tipo *top down*<sup>6</sup>.

Este estudo evidenciou também que o tempo de docência da pesquisadora na escola parceira (aproximadamente 13 anos) e suas relações profissionais e de coleguismo com a equipe pedagógica foram decisivos para sua realização, o que não desabona os trabalhos realizados pe-

los participantes.

A ausência da institucionalização entre universidade e escola para a efetivação da dimensão prática da formação de professores, juntamente com as reformas do tipo *top down*, que não ecoam as vozes de seus principais velozes, os professores das escolas da Educação Básica, asseguram as seguintes indagações:

- ❖ Como esperar que a escola assuma, entre outras funções que vem assumindo, uma efetiva participação na formação inicial dos professores, sem que existam condições estruturais e funcionais para isto?
- ❖ O que poderia originar o tempo comum para a parceria escola-universidade que se sobressaísse à boa vontade dos participantes deste tipo de trabalho?
- ❖ Supondo-se e defendendo-se que os saberes dos professores que estão na Educação Básica e que o tempo de experiência deles são significativos para sua formação inicial, por que os professores da Educação Básica não possuem, em sua carga horária, horas-aula destinadas ao trabalho conjunto com futuros professores e com professores universitários?
- ❖ Seria a resposta à questão acima uma forma de conscientização dos professores da Educação Básica sobre a responsabilidade que lhes cabe no que se refere à formação inicial de futuros colegas de profissão?
- ❖ A tomada de consciência dessa responsabilidade possibilitaria o desenvolvimento de atitudes para além do que hoje se denomina professor reflexivo e professor pesquisador de sua prática?

Sendo justificada e esperada a eficácia de processos educacionais considerados de qualidade que primem por mudanças de concepções e de comportamentos por parte daqueles que são considerados os principais vetores dessas mudanças (os professores) e daqueles considerados atualmente sujeitos delas (a comunidade escolar), superando o papel há muito tempo atribuído de expectadores, como fazer para melhorar a estrutura de trabalho, tanto no contexto da faculdade, como no da escola, que comportem superações e mudanças necessárias e abrangentes, além daquelas apresentadas neste estudo?

A pesquisa-ação como método de pesquisa proporcionou diálogos, negociações, reelaborações entre diferentes pessoas, com diferentes interesses, constituindo um caminho para aquilo que se apresenta como necessidade atual de desenvolvimento em campos educacionais, porque se presume que as situações vivenciadas em contextos diretamente ligados às situações de estágios, tanto nas aulas da faculdade, quanto na escola parceira, promoveram elucidações e uma consequente reelaboração por parte de todos os participantes.

A ausência de institucionalização do espaço comum para uma efetiva parceria entre escola-universidade, no que se refere à dimensão prática das licenciaturas que está obrigatoriamente articulada a sua dimensão teórica, não desmerece o que se conseguiu com este estudo.

Essa ausência origina um interesse maior, que se identifica com o movimento de mudanças, aproximando vozes e inte-

resses que se contrapõem a práticas históricas de formação docente, nas quais o estágio supervisionado pode ser tomado como elemento emblemático de separação entre teoria e prática nos processos de formação.

## Notas:

<sup>1</sup> O modelo de Licenciatura “3 + 1” é caracterizado por concentrar nos três primeiros anos do curso as disciplinas específicas e, no último ano do curso, as disciplinas pedagógicas, também de cunho prático. Esse modelo se justifica por concepções de primazia da teoria em relação à prática e por uma relação de aplicação direta da teoria na prática.

<sup>2</sup> Ver <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei6494\\_77.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei6494_77.htm)>.

<sup>3</sup> Ver <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/dec87497\\_82.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/dec87497_82.htm)>.

<sup>4</sup> Lave e Wenger (1991) encontraram os pressupostos de cognição situada especificamente em cinco grupos: parteiras indígenas mexicanas, marinheiros norte-americanos, alfaiates africanos, açougueiros e alcoólatras abstêmios.

<sup>5</sup> Os professores deste estudo são denominados professores parceiros em vez de professores tutores, indo ao encontro da literatura existente no Brasil que vincula professor tutor às situações de ensino à distância, como é possível ver em <<http://www.escolanet.com.br>>.

<sup>6</sup> O tipo *top down* de reforma, não somente na Educação, é também conhecido como reforma de “cima para baixo” e tem como principal característica a avaliação de necessidades e o planejamento de ações por pessoas distantes de locais e situações nas quais essas ações serão implementadas.

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope/leis/LDB.pdf>>.

Parecer n. 09 de 8 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

Parecer n. 27 de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 20 abr. 2004.



Parecer n. 28 de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

## Referências

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.
- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. In: *Educational Researcher*, 18, p. 32-42, 1989.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna. Séc. XVI/Séc. XX*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.
- GARCIA BLANCO, Maria Mercedes. El Aprendizaje Del Estudiante para Profesor de Matemática desde la Naturaleza Situada de la Cognición: Implicaciones para la Formación Inicial de Maestros. En: CORRAL, C.; ZURBANO, E. (Eds.). *Propuestas Metodológicas y de Evaluación en la Formación Inicial de los Profesores del Área de Didáctica de la Matemática*. España: Universidad de Oviedo, 2000 a.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning*. Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press, 1991.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- \_\_\_\_\_. Relação escola-sociedade: "Novas Respostas para um Velho Problema". In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 17-36.
- PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. Ensino para a Compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- SANTAELLA, Cristina Moral. *Formación para la Profesión Docente*. [S.l.]: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario, 1998.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner-How Professionals Think in Action*. New York: Jossey Bass, 1983.

SHULMAN, Lee. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

\_\_\_\_\_. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15 (2), p. 4 – 14, 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação & Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: maio 2006.

TRIMÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WILSON, Suzanne; SHULMAN, Lee; RICHERT, Anna. '150 Different Way' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassel, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. Teaching Students Teacher to Reflect. In: *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

**Recebido em junho de 2009.**

**Aprovado para publicação em agosto de 2009.**