PRÁTICA DE ENSINO: ENCONTROS, DESENCONTROS E REENCONTROS DE UMA EXPERIÊNCIA.

Roseli Araújo B. Costa[1]
Tadeu Oliver Gonçalves[2]

O encontro com a Prática de Ensino

A nossa preocupação com o estágio teve início quando tivemos a oportunidade de ministrar a disciplina *PE e Estágio Supervisionado em Matemática,* no *Programa Especial de Licenciaturas-PEL-* para portadores de diploma de Curso Superior proposto pelo MEC e desenvolvido em parceria com a UNITINS, entre dezembro de 2001 e abril de 2002. O objetivo do programa era oferecer aos professores de Matemática, Ciências, Física e Biologia da Educação Básica uma proposta de problematização, reflexão, análise e ação docente, com o intuito de possibilitar-lhes reunir *teoria e prática* na sua atuação pedagógica em sala de aula, oportunizando uma participação efetiva da escola/comunidade, buscando desenvolver competências e habilidades profissionais, partindo da visão que "toda competência está fundamentada, ligada a uma prática social de certa complexidade, não a um gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade." (PERRENOUD, 1999, p. 36). Para tanto, neste período, recebemos orientações da coordenadora de Estágio do Programa.[3]

Nosso interesse e desempenho durante o trabalho possibilitaram nosso ingresso, no ano de 2002, como professora de *PE/ESM* no Curso regular de Ciências/Habilitação em Matemática da UNITINS, onde tivemos a oportunidade de desenvolver e aprimorar algumas das atividades desenvolvidas no PEL, procedendo a adaptações para o novo

---

[1] Mestranda do Curso do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemáticas-UFPA/NPADC.
Professora da SEDUC em Araguaína-Tocantins
[2] Professor Dr. Adjunto IV do Departamento de Matemática. Membro do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemáticas do NPADC/UFPA. Membro do Grupo de Pesquisa do PRAPEM/FORMAÇÃO DE PROFESSORES/UNICAMP e do Grupo (TRANS)FORMAR de formação de Professores do NPADC/UFPA.
[3] Professora Lurdes Lúcia Góis, da Fundação Universidade do Tocantins-Campus de Palmas.

contexto, diante de alguns obstáculos encontrados. Tais obstáculos foram presenciados durante a execução das vivências, onde constatamos as *aflições* e *dificuldades* dos licenciandos ao se depararem com o estágio nas escolas, ficando evidenciado claramente o seu despreparo, justificado pela falta de orientação profissional no decorrer do curso de licenciatura.

Tais constatações oportunizaram opções metodológicas que privilegiavam a interação e articulação entre *teoria e prática*, com a intenção de contribuir para uma autêntica aproximação dos licenciandos da realidade escolar. Os procedimentos metodológicos que consideramos necessários face aos objetivos da disciplina partiram da percepção de que "a prática de ensino não começa e nem termina na sala de aula, ela faz parte de uma prática docente mais ampla que tem por base a compreensão da educação, do ensino, da escola e da sociedade como um todo". (PENIN, 1988, p. 61)

Desafios da PE: uma abordagem crítica.

Atualmente há inúmeras discussões acerca do papel da disciplina PE/ES em cursos de licenciaturas. Entretanto, efetivamente, o que se vê acontecendo de modo ainda predominante no país é ela é

> proposta como um mero espaço final de curso para treinamento e aplicação de teorias e procedimentos enviesados em disciplinas que a precedem, a situações artificiais de ensino, aquela disciplina tem sido atribuída uma concepção simplesmente técnica e instrumental, coerente com os fundamentos do modelo que vem embasando grande maioria dos cursos de licenciatura em nossas universidades. (ZCHNETZLER, 2002, p.205)

Nesse contexto de formação, ficam claras as razões das dificuldades que os licenciandos encontram ao se depararem com a disciplina e com a inserção na realidade escolar, não conseguindo propor alternativas de solução aos problemas identificados por ele na escola.

Nos últimos 30 anos, o que se observa na literatura sobre formação de professores são comprovações de que os professores são *mal formados e despreparados* para exercerem atividades em qualquer nível de escolaridade. Em contraposição a isso, encontramos literaturas que buscam apontar soluções para tais problemas, literaturas originárias de pesquisas que visam melhorias na formação inicial. Com o passar do tempo, podemos perceber que tanto os problemas quanto às sugestões para sua solução, vem se repetindo, situação que parece apontar que, de fato, muito pouca coisa muda.

SCHNETZLER (Ibid, p.206) afirma que "a grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura manifesta e enfatiza dois caminhos paralelos, que quase nunca se cruzam ao longo do curso, a não ser as disciplinas de Prática de ensino e didática". Realmente, as disciplinas PE e Didática são consideradas *análogas*, o que nos confirma PENIN (1988, p.63), ao dizer que "as semelhanças entre a didática e a prática provavelmente são o motivo dos encontros e muitos desencontros entre ambas". As demais disciplinas, de modo geral, não apresentam questionamentos entre si, tal como os existentes entre essas duas, uma vez que o objeto de estudo da didática (geral) é o ensino e o da prática seja um ensino especifico.

Evidentemente, o que se identifica na grade curricular dos cursos de licenciatura é que as disciplinas de conteúdos específicos -CE- seguem seu curso de modo *disjunto* das disciplinas consideradas pedagógicas e vice-versa, muitas vezes não ocorrendo *interação* entre os professores que lecionam tais disciplinas, que em sua maioria trabalham isoladamente. As aulas *práticas* da maior parte das disciplinas partem de uma metodologia tradicional, onde o aluno é mero receptor de conhecimentos e o professor é detentor absoluto do saber docente.

Na raiz de tal situação, as disciplinas de CE, são atribuídas a profissionais da área específica e geralmente ministradas por metodologias tradicionais, ficando o licenciado desprovido da experiência de cursar disciplinas de CE por metodologias inovadoras. Tal situação é reiterada por SCHNETZLER (2002, p.206): "o que é notório é uma velocidade elevada de exposição de conteúdo específico pelo professor, que desenvolve um monólogo quase nunca interrompido por questões dos alunos, os quais limitam-se a copiar da lousa uma grande quantidade de fórmulas, equações ou resoluções de exercícios usualmente com respostas únicas".

PONTE (2002, p. 01) destaca: "O professor tem por missão ensinar alguma coisa a alguém. Este alguma coisa, que decorre de um conjunto de propósitos (explícitos ou implícitos), constitui um currículo e um primeiro e decisivo elemento que marca a identidade profissional do professor é a relação que ele assume com esse currículo". No entanto, tais práticas são exercidas e justificadas pela exigência do cumprimento do conteúdo programático que, via de regra, é completamente dissociado da realidade educacional, ou seja, o professor formador não faz relação alguma do conteúdo específico abordado no curso de licenciatura com o que é ensinado nas escolas de ensino básico, onde os licenciandos em sua maioria exercerão atividade profissional, o que entendemos importante para que o licenciando vá formando uma identidade com a

profissão de professor e desenvolvendo saberes profissionais, ao lado das iniciativas de prática de ensino ao longo do curso.

FREIRE (1987, p.58) diz que "na visão *bancária* [4] da Educação, o *saber* é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". Segundo o autor, essa prática apresenta dois momentos: "o primeiro, em que ele, na sua biblioteca ou no seu laboratório, exerce um ato cognoscente frente ao objeto cognoscível, enquanto se prepara para suas aulas. O segundo em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objeto sobre o qual exerceu o seu ato cognoscente" (Ibid, p.69). Deste modo, o papel que cabe ao formador não é o simples ato de *depositar* o conhecimento em seus alunos, mas compreender que "o conhecimento do aprendiz, qualquer que ele seja, é o necessário ponto de partida para qualquer ação pedagógica". (PENTEADO, 1988, p.10)

PEREIRA (2001) é prudente ao recomendar que o professor, durante a sua formação inicial e continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e cultura de conhecimento escolar, perceber as diferenças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, saber a história da ciência e do ensino da ciência com que trabalha e como esses dois níveis de conhecimento interagem.

Logo, o que se espera de uma universidade que tem como meta a FP é "que ela prepare seus alunos para entender os fenômenos educativos, de modo a promover ações que venham a contribuir para o aprimoramento do ensino" (MOURA, 1999, p.08). De fato, uma das grandes contribuições de um curso de formação profissional é o de "propiciar ao aluno a percepção do valor da articulação entre teoria e prática como força propulsora de sua formação contínua" (Idem). Para tanto, é necessário que a prática seja vista como um movimento de construção da teoria, alternando-se e interagindo entre si, na busca de solucionar problemas originados no convívio social.

PONTE (2000, p. 02) reforça que "as universidades, como centro de investigação, promoção e difusão da ciência e da cultura, não podem se eximir da responsabilidade de analisar os problemas da sociedade onde se inserem à luz do conhecimento existente, identificando alternativas e propondo soluções". Porém, o professor em início de carreira encontra uma realidade diferente daquela idealizada por ele em suas aulas da graduação.

---

[4] Para o autor o termo denominado concepção "bancária", para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Onde o aluno é mero receptor desses conhecimentos e o professor o detentor de todos "saberes", transformando-os os alunos em "vasilhas", em recipientes a serem "enchido" por esses saberes. (Freire, 1987)

Partindo desse pressuposto, durante o curso de formação inicial, é necessário apresentar/discutir situações que envolvam teoria e prática, de tal modo que possam ser vivenciadas pelo futuro profissional, de "forma a desenvolver, neste professor, a construção de modos de ação que lhe permitam desenvolver o gosto pelo conhecimento que posso iluminar a sua prática" (MOURA, 1999, p.09), tornando um ponto primordial para a mediatização entre teoria-prática. O mesmo autor afirma:

> Nossos alunos, muitas vezes, assumem a sala de aula como professores sem terem passado por situações de aprendizagem que os coloquem em condições de planejarem suas aulas a partir de experiências vividas ainda como estudantes (...) sentem-se surpresos e despreparados para lidar com a dinâmica de funcionamento de uma escola, e, em particular, com a sala de aula. É necessário que percebam o modo como se faz ensino em sala de aula. (Ibid, p.10)

Sob essa ótica, acreditamos que a universidade tem papel fundamental nesse processo, devendo promover a integração entre o curso e a realidade onde os licenciandos irão atuar. A Universidade deve "promover situações de ensino que contribuam para a formação do futuro professor" (MOURA, 1999, p. 09). Tais situações servirão para antecipar aquelas pelas quais passará o futuro profissional em situações concretas em sua profissão. A preocupação com a vivência antecipada de situações profissionais concretas justifica-se pela complexidade do papel do professor em exercício, que não se limita a de simples transmissor de conhecimento já produzido, mas vai construindo um conhecimento sobre o ensino ao mesmo tempo em que pretende dividir e partilhar outros que já possui, com seus alunos.

As vivências: desencontros enfrentados nesse trajeto

A PE é compreendida como um "conjunto de condutas e procedimentos pedagógicos, vivenciados e experienciados dentro das instituições escolares" (PENTEADO, 1988, p.08). Assim, afirmamos que o estágio compreende "as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho" (PIMENTA, 2002, p.21). Nesse contexto, estágio e disciplinas compõem o currículo acadêmico, sendo obrigatório o cumprimento delas para obtenção do certificado de conclusão da graduação. Deste modo, o estágio pode ser visto como um instrumento de reflexão sobre a prática, ou seja, a efetivação da práxis docente.

Consideramos que tais concepções são norteadoras das opções metodológicas, bem como das orientações dos trabalhos de PE, contribuindo para uma múltipla compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Partindo dessa visão, as atividades de estágio, denominadas de vivências, foram elaboradas, considerando-se simultaneamente as expectativas dos licenciandos, bem como os propósitos da PE. Para tanto, procuramos aprofundar a integração Universidade e Escola; dinamizar essas relações por meio de ações que favoreçam a autonomia de novas práticas dentro da escola; documentar essas ações desenvolvidas; inserir licenciandos na realidade escolar, estimulando a interação licenciados/professores da rede pública.

Nesse sentido, buscamos dinamizar a relação universidade/escola numa relação biunívoca, de tal modo que as experiências aí vividas *alimentem* a universidade, adequando-a as exigências da realidade atual. Portanto, ao documentar tais ações, desenvolvidas no sentido de uma formação mais realística visamos a sua avaliação e divulgação posterior.

O estágio é um componente do currículo que não configura como disciplina, mas como atividade de ensino. MOURA (1999, p. 11) afirma que o

> "pressuposto básico é que a atividade de ensino, ao ser planejada conjuntamente, é capaz de gerar elementos de reflexão, proporcionando o desenvolvimento de consciência do futuro professor sobre os vários aspectos a serem considerados na atividade pedagógica. A tomada de decisão sobre os conteúdos a serem adotados, qual a metodologia a ser empregada e como avaliar as ações formativas e os seus resultados são, potencialmente, importantes momentos de formação, no professor, de competências que transcendem o já complexo domínio dos conteúdos".

Procuramos nunca dar uma disciplina, mas *fazer* ou *construir* a disciplina com os licenciandos, através de decisões conjuntas. Não propomos uma conduta ideal do professor, mas analisamos com eles, por meio de dados coletados em estágio e da reflexão relacionadas às realidades constatadas, as distintas posturas profissionais encontradas e suas implicações.

Por sua vez, sentindo segurança suficiente para ousarmos *caminhos* menos tradicionais, iniciamos com os licenciados a crítica dos próprios cursos. Ficou claro em suas interlocuções que percebiam que "os cursos como impossíveis, de cima para baixo, com programas preestabelecidos, que deixavam aos alunos apenas o papel passivo e cordato de segui-los" (PENTEADO, 1988, p.09). As colocações eram tão límpidas que *peregrinar* na direção dos seus interesses, naquele instante, consistia em possibilitar aos licenciandos discussões e proposição de um programa que almejassem desenvolver. Em

busca da realização desses propósitos, ao longo do período aqui considerado, PE assumiu diferentes formas.

Com relação às vivencias, cinco grandes etapas podem ser identificadas nesse caminho, a saber: diagnóstico e mapeamento da realidade escolar/ prática do professor em sala de aula; estágio na 2ª fase do ensino fundamental; Elaboração de um projeto e sua execução; Estágio no ensino médio.

Na primeira vivência se fez necessário conhecer o ambiente escolar como um *todo*, ou seja, os conhecimentos e as dificuldades enfrentadas pela escola a partir de sua estrutura física e material. Partindo dessa visão, o principal objetivo dessa 1ª vivência foi à percepção da necessidade do estagiário: conhecer a realidade em que irá atuar; realizar o planejamento e sua execução do estágio de acordo com a realidade diagnosticada, conhecer e levantar informações a partir do Projeto Político Pedagógico[5], fazer uma análise critica baseada em fundamentos teóricos.

Para tanto, os licenciandos realizaram uma pesquisa diagnóstica, visando o mapeamento da realidade educativa, organização e sistematização dos dados coletados, com o intuito de priorizar algumas problemáticas com relação à escola e buscando apresentar alternativas de solução. Tais resultados foram documentados por meio de um relatório-memorial, segundo roteiro previamente apresentado pelo professor da disciplina. Uma das alunas-estagiárias caracteriza a importância do diagnóstico[6], ressaltando que "*o diagnóstico é um fator indispensável, pois através dele pode-se ter noção da realidade escolar, para que o planejamento seja feito de forma mais consciente a atender as expectativas dos alunos.* (Estagiária Camila)

O estagiário Bobby compreende que:

> é *indispensável diagnosticar o ambiente escolar antes de qualquer atividade a ser realizada, bem como buscar melhores formas de ensinar, tentando solucionar os problemas enfrentados pelo sistema educacional.*

[5] É um conjunto de princípios e práticas que conjetura e recria essa cultura, projetando a cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando à intervenção e transformação da realidade (...) o projeto pedagógico, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traça-se coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender de formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBANO 2001, p.125)

[6] Para LIBÂNEO o diagnóstico consiste no levantamento de dados e informações para se ter uma visão de conjunto das necessidades e problemas da escola e facilitar a escolha de alternativas de solução. O diagnostico alimenta o projeto pedagógico curricular. Possibilita o conhecimento das características, expectativas e necessidades da escola e da comunidade, que afetam o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o diagnóstico é uma forma do estagiário conhecer a dinâmica escolar, pois lhe possibilita o conhecimento dos problemas e necessidades que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Assim, essa fase pode ser considerada de fundamental importância e tem um "papel básico na definição de diretrizes e metas para a organização pedagógico-didática e administrativa da escola". (Ibid, p.250)

Na segunda vivência, os estagiários a partir da *observação* das aulas do professor-regente, fizeram uma análise da prática do professor em sala de aula. Tal análise oportunizou a escolha de duas turmas nas quais seriam realizadas a primeira etapa do estágio que deveria ser desenvolvida na 2ª fase do ensino fundamental (terceira vivência). Desta maneira, os estagiários entrevistaram o professor regente e elaboraram o segundo relatório exigido pela disciplina. O objetivo desta vivência foi levar o estagiário a detectar os problemas da prática pedagógica e fazer uma análise crítica dessa problemática, fundamentando-se em autores que abordavam tais concepções. Esta etapa foi reveladora da importância da observação e análise das aulas antes do ingresso do licenciando como estagiário.

De acordo com D'Ambrósio (1996, p.91), "cada indivíduo tem sua prática. Todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém fazer, que o impressionou, fazendo. E vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou". Assim, por meio da observação, busca-se a análise das características positivas e negativas da escola, com o intuito de perceber a prática educativa desenvolvida, partindo do princípio de que o aluno é um ser participativo, e que o professor deve desenvolver uma ação pedagógica comprometida com as necessidades da escola e esta ação exige a participação de todas as pessoas envolvidas no processo.

Assim, relatamos as atividades desenvolvidas no 1º semestre letivo/2002, no 7º período do Curso de Ciências/Habilitação em Matemática. Discutiremos nesta nova etapa as atividades vivenciadas pelos acadêmicos no 8º período de curso, durante o 2º semestre letivo/2002. Partindo da realidade observada pelos estagiários na escola, da problemática constatada através da observação das aulas dos professores/regentes, os estagiários elaboraram um projeto de intervenção (quarta vivência), com o objetivo de apresentar alternativas de solução para o problema priorizado. Essa intervenção buscou propiciar um envolvimento dos estagiários com a realidade escolar e despertar no aluno das classes onde estagiaram, o *gosto* e a *curiosidade* pelo ensino de Matemática.

Nessa perspectiva, os estagiários foram divididos em grupos e elaboraram vários projetos contendo temas variados relacionados com o contexto atual que envolve o ensino de Matemática, dentre os quais destacamos:

•*O Ensino e a Aprendizagem da Matemática através de Brincadeiras e Jogos:* Os licenciandos confeccionaram e desenvolveram vários tipos de jogos matemáticos com os alunos, selecionados a partir da realidade detectada na observação e estágio na escola. Uma das alunas-estagiárias integrantes do projeto afirma que:

> *Os jogos chamam a atenção da criança e despertam-na à participação, e algo que elas já conhecem, fazem parte do seu mundo. Por isso fica fácil para a criança entender a matemática, utilizando o jogo de dados e uma bola de futebol para conhecer uma esfera. Entender fração, repartindo entre os colegas um bolo de chocolate gostoso.*

•*O ensino de Matemática através de softwares educativos*: Este projeto teve como objetivo desenvolver no aluno o senso de resolução de problemas matemáticos de forma prática e divertida. A integrante do projeto esclarece que:

> A tecnologia de informação levada a alunos da zona rural, que em sua maioria não tem acesso à informática e a utilização de jogos matemáticos, é algo relevante, pois é apresentada aos mesmos de forma atraente, divertida e lúdica. (Estagiária Selminha).

•*Festa da Matemática*: Uma das participantes do projeto expressa que:

> Com a execução do projeto descobriu-se o potencial da turma, despertando neles o respeito mútuo, a interação professor-aluno e a importância do trabalho de equipe.

•*Gincana de Matemática*: Oportunizou aos alunos o contato com novas metodologias, por meio da confecção e montagem de jogos matemáticos. Uma das estagiárias participantes do projeto afirma:

> Um dos objetivos deste projeto além de revisar os conteúdos, foi de interagir como um fator social. (...) a participação do aluno aprendendo a conviver em grupo, constitui um conjunto de possibilidades que permiti um melhor relacionamento com colegas e comunidade em geral.(Estagiária Perola)
> Com a execução do projeto descobriu-se o potencial da turma, despertando neles o respeito mútuo, a interação professor-aluno e a importância do trabalho de equipe. (Estagiária Gisa)

•*Da Teoria à Prática,* cujo objetivo foi de levar o aluno a reconhecer a importância da Matemática por meio da Geometria, utilizando as formas geométricas. Sobre a experiência de elaborar e desenvolver tais projetos um dos estagiários explicita que:

> A realização deste projeto nos leva a concluir que a prática educacional se orienta*, necessariamente para alcançar determinados objetivos por meio de uma ação intencional e sistemática.* (Estagiário Zezinho)

• Revisando conteúdos matemáticos por meio de jogos, possibilitou aos alunos-estagiários um envolvimento com novas abordagens no ensino de Matemática.

> o objetivo principal do projeto foi de fixar o conteúdo vigente através de jogos matemáticos, facilitando o cálculo mental e diversificando a metodologia utilizada. (Estagiária Aninha)

A execução dos projetos promoveu a integração entre a universidade e a rede de ensino fundamental e médio, foi um momento de interação dos estagiários com a realidade escolar. O desenvolvimento de projetos de ensino-aprendizagem criou a "vivência da iniciativa pedagógica e a familiarização com a pesquisa participante". (PENTEADO, 1988, p.10)

Lembramos que até meados de setembro/2002, as atividades de estágio foram desenvolvidas pelos licenciandos do curso, porém em seguida, os discentes da instituição entraram em greve e assim permaneceram até dezembro de 2002. As aulas foram reiniciadas em janeiro de 2003, porém os licenciandos do 8º período, retornaram às aulas ainda no mês de dezembro. Tal paralisação contribuiu para que as atividades ficassem prejudicadas e decidimos conjuntamente antecipar o estágio no ensino médio (quinta vivência), deixando a execução de alguns projetos para janeiro. Assim, muitos licenciandos concluíram todas as atividades propostas pela disciplina na escola onde havia selecionado para realização do estágio. Porém, alguns não executaram o projeto de intervenção e, conseqüentemente, o respectivo relatório. Portanto, em janeiro de 2003, os acadêmicos retornaram às aulas e conseguimos finalizar a última vivência, referente ao estágio no ensino médio na Rede Pública e Estadual em Araguaína-Tocantins.

Abrindo parênteses: reconstruindo uma identidade profissional.

Refletir e escrever sobre a busca da identidade profissional significa abrir parênteses, organizando episódios e informações que se acumulam ao longo do tempo, e com as quais dificilmente se consegue lidar de maneira mais ordenada. Esses relatos nos "remetem a um dos pontos que fragilizam o trabalho docente: o fato de a maioria dos professores não descrever e interpretar com regularidade a sua vivência" (SILVEIRA, 1988, p. 35). Assim, aqueles que o fazem procedem de maneira "formal e episódica" (Idem), como mera reflexão cotidiana.

Este artigo *provocou* a necessidade de rever apontamentos e registros dos relatórios, resgatar marcas e impressões que se estabeleceram no decorrer da trajetória dos estagiários ao longo das vivências. Entretanto, a elaboração escrita dessas reflexões, desde que não encarada em favor de meras atividades burocráticas, poderia se transformar em documentos de referência para a melhoria da formação de futuros professores e também para que o PF repense suas prática docente.

Procuramos nos valer da oportunidade de apresentar o depoimento dos estagiários sobre o que foi vivenciado por eles no decorrer da disciplina, retratando e apresentando fatos que marcaram a sua formação e experiência docente. A partir do relato pessoal registrado nos relatórios das vivências de prática docente, percebemos que foi sendo fortalecido o interesse de *ensinar e* aprender.

Ao tentar definir a importância do estágio, um dos licenciandos explicita:

> É o período em que vamos vincular aspectos teóricos com aspectos práticos. É o momento em que teoria e prática se mesclam para apresentar resultados. Nesse período, a aprendizagem é vista, de certa maneira, como um pré-resultado, pois com o que vivenciou na teoria, nos proporciona uma idéia da realidade escola.

O conceito de professor *prático reflexivo* aponta para uma visão do professor que age e reflete sobre a sua prática, enquanto um profissional transformador, partindo de uma reflexão que possa mudar o *ato* e o *fazer* pedagógico. Durante esse processo: "Ao refletir sobre a sua prática, os professores não só desenvolvem suas estratégias docentes como também compreendem melhor os objetivos e princípios que levam à prática". (PEREIRA, E. M. de A., 1998, p.170)

Para a estagiária Drica,

> o estágio desempenha um papel preponderante na formação do futuro professor, pois ele favorece a compreensão da realidade escolar, propicia a aquisição de competências para que o professor possa intervir adequadamente no processo educacional (...) representa, simultaneamente um espaço de formação e pesquisa.

Partindo desse ponto de vista ELIAS (1988, p.26) nos confirma que "durante o estágio de participação e/ou regência este licenciando estará saindo do simples aprender a fazer, usando as condições mínimas de trânsito entre a teoria e a prática". Em síntese, se o licenciando não trabalhar em cima desse referencial, *a realidade*, não poderá pensar em transcender a formação do professor além do professor tradicional. Então, a PE é o único *veículo*, capaz de proporcionar aos licenciandos experiências em diversificadas realidades, durante o curso de graduação.

ZEICHNER (1993, p. 17) em uma de suas definições acerca do termo reflexão comenta que: "Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores a começar a ensinar".

A multiplicidade de enfoques dessa ação nos leva à percepção do "estágio supervisionado enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis" (PIMENTA, 1999, p.121). Diante de tais concepções, "o estágio, a orientação e o apoio do professor formador no acompanhamento e orientação de atividades dos futuros professores são fundamentais para as análises sobre as possibilidades de ação docente na escola diante de seus condicionamentos estruturais". Deste modo, percebemos que o papel do PF é de ajudar os futuros professores a *interiorizarem,* durante a formação inicial, a disposição e capacidade de estudarem "além da maneira de como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional" ZEICHNER (1993, p.17). Para tanto, se faz necessário propiciar ao acadêmico um maior contato com a realidade escolar e uma das ferramentas é o estágio.

Portanto, o professor de PE deve preparar seus estagiários para atuarem com adolescentes nas escolas de ensino fundamental e médio. "Seus objetivos têm de estar vinculados às atividades-fim que estão além dos muros da universidade, no contexto dinâmico do desenvolvimento social" (ELIAS, 1988, p.27). Suas atitudes devem estar voltadas para a realidade da comunidade, nas escolas públicas, devendo atingir a clientela que chega à escola e que por ela demanda.

Desde modo,

> através da observação e do ES, conclui-se que o fator indisciplina na escola é uma reação do aluno decorrente de seu desinteresse, de sua inadaptação, insatisfação, frustração ou revolta. Atrás de cada caso de indisciplina há um problema a ser analisado e solucionado. (Estagiária Pérola)

Nesse sentido, concordamos com ANDRÉ (1988, p. 28) ao mencionar: "A análise dos problemas que afetam a escola é muitas vezes feita a partir do enfoque meramente instrucional". Ao analisar a problemática escolar, tentam justificar a reprovação pela falta de base dos alunos, a evasão e a baixa qualidade do ensino apontando o despreparo do professor, deixando de questionar a complexidade da relação "entre a instituição escolar e as instituições políticas e econômicas da sociedade" (Idem), ficando evidenciada a estreita relação entre o processo de escolarização e a existência econômica na sociedade capitalista.

Um dos estagiários, com relação a sua experiência com a prática docente, adverte:

> O que foi visto em três anos não pode ser posto em prática num período de aproximadamente duas semanas, incluindo observação e regência. E para corroborar tal afirmação, cito como exemplo: como se pode educar respeitando diferenças sem, pelo menos, conhecer os problemas e características dos alunos, o que muitas vezes o professor não consegue em um ano de convívio. (Estagiário Moreno)

Tais afirmações nos levam a refletir sobre o curto espaço de tempo que é destinado a PE. BALDINO (1999, p.228) afirma "os alunos-professores que vão lecionar matemática ou ciências em primeiro e segundo graus passam, em geral, por licenciaturas do tipo três mais um: três anos de disciplinas cientificas seguidos de um ano de disciplinas ditas pedagógicas".

Nesse ponto de vista, identifica-se que há uma deterioração do estágio o que nos "leva a concluir que de fato a formação de professores carece tanto de prática quanto de teoria. Pelo exposto, percebe-se que não é possível falar de prática - não há nem prática idealizada, nem uma prática meramente instrumentalizadora. Há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal". PIMENTA (2002, p.64)

Nessa conjunção, o professor de PE é encarregado de "acolher" o discurso reflexionante acerca dos estágios. Em suma, o discurso "escamoteia a prática" (BALDINO, p.229). Quando os licenciandos afirmam que os cursos são teóricos, é preciso entender que estes "reclames como denunciadores de que o curso não prepara teórica e praticamente para o exercício profissional" (Ibid, p.65), fato evidenciado porque não se levam em conta as necessidades que a escola-campo está alocando.

Evidentemente, identifica-se que "o Estágio supervisionado pouco oferece em termos de uma vivência profissional significativa por falta de disponibilidade de tempo do próprio acadêmico" LUPORINI (1988, p.69). Percebe-se que os alunos do curso de graduação, principalmente do curso noturno, são aqueles que trabalham durante o dia nos bancos, no comércio, nas repartições públicas e na rede pública e particular no ensino fundamental e médio. Estes adentram a universidade "embalados pela miragem da ascensão profissional e até social" (Idem), e encontram dificuldade em concretizar uma prática educativa, ocasionada pela falta de orientação da instituição de ensino superior, onde muitos optaram pelo curso de licenciatura muitas vezes por segunda opção no vestibular.

De qualquer forma, é preciso buscar alternativas para minimizar tal situação, estabelecendo ações que "não percam de vista os objetivos propostos pela prática de ensino" (LUPORINI, 1988, p. 70), ou seja, compreender que a teoria e prática são indissociáveis.

Considerações Finais

Durante a trajetória profissional do professor, podem ocorrer fatos marcantes que podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional e muito desses momentos podem apresentar *novo* significado a *luz* desse conhecimento.

Portanto, a oportunidade de desenvolver projetos juntamente com os estagiários, oportunizou uma reflexão sobre a prática pedagógica, vislumbrando que a:

> Educação como processo transformador e o professor como agente desse processo, é preciso situar o estágio nessa ponte ou nessa passagem, entre a licenciatura e o exercício da profissão, como espaço de reflexão sobre as próprias contradições e problemas da prática docente desenvolvida por ocasião da PE e dos locais onde o estágio se realiza". (LIMA, 200, p.251)

E, ainda, PEREZ, (1999, p.268) argumenta que: "Somente com esta base teórica, o compromisso de assumir esta autonomia, e muita coragem de enfrentar o novo, é que o professor conseguirá inovar e escolher a metodologia e os procedimentos que melhor convier".

O leitor ainda poderá se perguntar se isso dá certo. De nosso ponto de vista, essa indagação não faz sentido, pois, para nós, não se trata de apresentar um modelo de ensino, isso é definitivamente impossível. POLYA (1985, p.11) já dizia: "Em particular, não existe método de ensino que seja indiscutivelmente o melhor, como não existe a melhor interpretação de uma sonata de Beethoven". Assim, não existe um modelo *universal de ensino,* ensinar é uma ação complexa que depende das pessoas envolvidas e das condições locais existentes.

Desta maneira, nos daremos por satisfeitos se dos possíveis leitores desse artigo, surgirem críticas capazes de retificar erros, aprofundar afirmações e apontar o que não vimos. É possível que algumas dessas críticas contribuam para apontar os encontros e desencontros necessários para nos levar ao reencontro com a nossa prática educativa.

Concluímos com as sábias palavras de FREIRE (1987, p.184) ao dizer: "Se nada ficar dessas páginas, pelo menos, esperamos que permaneça a nossa confiança no povo, nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar".

Palavras chave: Prática de Ensino – PE - e Estágio Supervisionado – ES-, Ensino reflexivo, Realidade Escolar.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, E. D. Dominação e resistência no cotidiano escolar: uma introdução. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 28- 31, 1988.

BALDINO, R. R. Pesquisa-ação para formação inicial de professores: leitura sintomal de relatórios. In: BICUDO, M.A.V. (org). **Pesquisa em educação matemática:** concepções & perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

D' AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 2.ed. Papirus: Campinas, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Editora: Paz e terra, 1987.

LIBANÊO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LUPORINI, T. J. Uma PE em transição: a experiência da UEPG. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 67-71, 1988.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G. et al. **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOURA, M. O. de. (coord.). **O estágio na formação compartilhada**: retratos de uma experiência. São Paulo: Feusp, 1999.

PENIN, S. T. de S. A PE da disciplina didática nos cursos de licenciatura da FEUSP: considerações sobre uma vivência. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES.** Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 61-65, 1988.

PENTEADO, H. D. Professores de prática pensando a didática: considerações sobre uma vivência. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 07-12, 1988.

PEREIRA. E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G. ; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

PEREIRA, J. E. D. **FP:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREZ, G. FP de matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional. In: BICUDO, M.A.V. (org). **Pesquisa em educação matemática:** concepções & perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na FPes**: unidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Saberes pedagógicos e atividade docente. In: PIMENTA, S. G. (org) **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

POLYA, G. A arte de resolver problemas. In: **Revista do professor de matemática**, São Paulo, n. 7, p. 11-16, 2º semestre. 1985.

PONTE, J. P. da et al. **O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e ciências.** Lisboa, 2001. Disponível em:<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Outros > Acesso em : 20 de jun. 2003.

_____et al. **Por uma formação inicial de professores de qualidade**. Lisboa, 2000. Disponível em:<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Outros > Acesso em : 20 de jun. 2003.

PONTE, J. P. da. **Investigar a prática.** Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em:<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Outros > Acesso em : 20 de jun. 2003.

SCHNETZLER, R. P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D. E. G. et al. **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, N. D. R. Abrindo parênteses: os fundamentos da educação e a docência no ensino superior. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE/CEDES**. Campinas: Cortez Editora, n. 21. p. 35-45, 1988.