

Desafios do estágio curricular pré-profissional e algumas inovações presentes nas práticas dos estagiários, referidas pelos professores da Educação Básica

Margarete Schmoel Lichteneker*
Eduardo A. Terrazan**

Resumo

Esta pesquisa está inserida em um projeto maior – Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores (Dipied) –, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Inovação Educacional, Práticas Escolares e Formação de Professores (Inovaeduc), sediado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Centro de Educação (CE). Entre as temáticas que se propõe investigar, está a formação inicial de professores. Os sujeitos da pesquisa foram 33 professores atuantes em Escolas de Educação Básica (EEB) da cidade de Santa Maria-RS, do Sistema Escolar Público Estadual, que tiveram a experiência de acompanhar estagiários em suas salas de aula. Como instrumento para coleta das informações, foi utilizado um questionário estruturado com questões mistas. Neste trabalho, o objetivo é compreender como os estagiários são preparados para sua futura atuação profissional. Para isso, há questões norteadoras: quais inovações, em termos de prática docente, foram apresentadas pelos estagiários; quais delas os professores adotaram nas práticas realizadas na sala de aula; que atribuições são designadas ao Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP) e o que as instituições envolvidas no estágio podem ou devem fazer para um desenvolvimento adequado do ECPP. A investigação demonstrou, por meio das respostas dadas pelos sujeitos, que as inovações nas práticas dos estagiários ainda são singelas, porém foram implementadas pelos professores. Os sujeitos consideram o momento da realização do ECPP muito importante para que o futuro professor conheça a realidade de sua profissão e salientam que há certo distanciamento das Instituições de Ensino Superior (IES) e EEB, no decorrer da realização dos ECPP.

Palavras-chave: formação inicial, estágio curricular pré-profissional, inovações escolares.

* Professora de Educação Básica, mestre em Educação. E-mail: margalich@yahoo.com.br.

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (Núcleo de Educação em Ciências e Programa de Pós-Graduação em Educação), bolsista PQ1D/CNPq. E-mail: eduterrabr@yahoo.com.br.

Challenges of the pre-service teacher training placement and certain innovations in practices of student-teachers, referred to by primary and secondary school teachers

Abstract

This research is part of a larger project - Dilemmas and Perspectives for Educational Innovation in Primary and Secondary School Education and in Teacher Training – undertaken by the Study and Research Group into Innovation in Education, School Practice and Teacher Education, based at the Federal University of Santa Maria (UFSM), Education Center (EC). Among the themes proposed for analysis is initial teacher formation. The subjects for this study were 33 teachers working in primary and secondary schools in Santa Maria/RS, in the State Public School System, who had had the experience of monitoring student-teachers in their classrooms. As a tool for collecting information, a structured questionnaire of mixed questions was used. The aim of this study was to understand how student-teachers are prepared for their future careers. Guided questions were used: what innovations in terms of teaching practice were presented by the student-teachers; which of these were adopted by the teachers in the classroom; what meanings are assigned to the Pre-Service Teaching Practice Placement and what can or should the institutions involved in the placement do to improve the quality of the placement? From the teachers–responses, the research showed that although the innovations in the student-teacher practices are still naïve, they were nevertheless implemented by the teachers. For the subjects, teaching practice is very important if future teachers are to get to know the reality of their professions and they stressed that there is a certain distancing between the Universities and Primary and Secondary Education during the teaching practice placement.

Keywords: initial formation, pre-service teacher training, educational innovations.

Introdução

Ao refletirmos sobre a formação de professores, pensamos tanto em formação inicial como continuada. Essas qualificações são fundamentais para que cada professor possa interpretar seu papel social de forma reflexiva e crítica no cenário em que vive, trabalha. Sua atuação não se restringe somente à sala de aula e não se dá de forma individual, requer constantes reflexões, mudanças no modo de ser e agir.

Por esse motivo, pensar na formação inicial de professor implica, principalmente, reportar-se ao Estágio Curricular Pré-Profissional (E CPP), uma vez que se entende ser ele a culminância dos cursos de Licenciatura. Nesses cursos, o estágio é uma disciplina obrigatória e vem tendo uma importância singular no cenário atual das discussões acadêmicas, no que se refere à formação inicial dos professores.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei n. 9.394 –, de 20 de dezembro de 1996, para a educação nacional, em seu art. 65, estabelece uma carga horária mínima de trezentas horas para a prática de ensino. Já o Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), mediante a Resolução 2, de 19 de fevereiro de 2002, estipulou que os ECPPs, na Formação Inicial de Professores, devem cumprir uma carga horária mínima de 400 horas.

Além disso, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu art. 12, parágrafo 3º, determina que: “O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de Educação Básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”.

Há uma proposição elaborada recentemente pelo Parecer CNE/CP n. 5/2006, de um novo mínimo de 300 horas para o Estágio Curricular na Formação de Professores. Com isso, as discussões não devem ser centradas apenas no aumento ou diminuição da carga horária para a realização do ECPP, mas em como os estágios acontecem nas escolas.

Assim, compreendemos que o estágio deve ser organizado de maneira que o aluno-estagiário, a partir do seu ingresso no curso de Licenciatura, tenha uma aproximação com a realidade em que futuramente irá atuar, ou seja, o ECPP deverá propiciar a atuação dos estagiários em contextos reais de ensino, ao longo de todo o curso.

Ainda acreditamos que essas resoluções sinalizem para um estreitamento das relações entre Universidade-Escola, o que pode ser traduzido como uma valorização da participação da escola e da parceria a ser estabelecida entre esses dois tipos de instituição de ensino.

No contexto atual da educação, ensinar é um desafio muito grande, porque os professores se deparam com um crescente contingente de informações e com diversidades socioeconômicas e culturais presentes tanto nos ambientes escolares como também fora deles. Além disso, necessitam refletir sobre sua prática, principalmente no que diz respeito à compreensão do que pode facilitar ou impedir a aprendizagem de seus alunos.

É nesse ambiente que o futuro professor se depara já no início do desenvolvimento de sua prática pedagógica vinculada ao curso de graduação, especialmente em seu ECPP. A escola passa a ser um espaço de formação dos futuros professores, sendo o *locus* por excelência para a realização do ECPP.

Sabemos que, no início de qualquer profissão, geralmente, ficamos empolgados com nossas ideias, propostas de trabalho, mas também sentimos insegurança na atuação. No momento do estágio, projetamos expectativas e desejamos constatar em que sentido possíveis formas de inovação podem ser implementadas, principalmente por saber que essa etapa vem sendo tão discutida nos meios acadêmicos. Por isso, decidimos fazer um estudo com os professores em serviço que recebem estagiários, a fim de compreender como estes são preparados para sua futura atuação profissional.

Nesse sentido, é importante destacar que a educação, de uma forma geral, às vezes tem sido marcada por alguns “modismos”, ou seja, a tendência de adotar propostas, ditas inovadoras, sem uma devida verificação de sua necessidade ou adequação à realidade adotada. Isso tem, ao longo dos anos, arraigado nos espaços escolares concepções e práticas que nem sempre ocorrem de forma consciente e crítica. Podemos dizer, então, que a cultura da adoção de práticas inovadoras, por vezes, não ocorre com base em objetivos e metas definidas a partir de uma caracterização da realidade, o que pode provocar uma distorção nos efeitos esperados.

Alguns teóricos que fazem referência à inovação estão empenhados, na maioria das vezes, em vasculhar como as pessoas costumam concebê-la, aplicá-la, isto é, buscam favorecer a sequência dos esforços inovadores, sua continuidade. É preciso apontar qual é o lugar e para que ou quem a inovação foi pensada.

Dessa maneira, falar em inovação significa, naturalmente, direcionar atenção para as práticas pedagógicas, visto que os professores costumam ter rotinas sobrecarregadas de tarefas, realizam seu trabalho em condições de fragmentação e isolamento, em especial isolados de outros colegas, estão sempre exaustos, sem esperança e contam com poucas oportunidades para reflexão. De tal forma, são efetivadas iniciativas que possibilitem que os professores passem a introduzir novas maneiras de planejamento, a criar situações para que os alunos aprendam, levando-os a uma autonomia intelectual. Esse processo não é linear e, como sabemos, exige uma reorganização total das práticas pedagógicas, que possam favorecer e criar oportunidades de aprendizagem que correspondam à diversidade e às necessidades dos alunos.

Carbonell (2002, p. 19) apresenta um conceito sobre a temática inovação em âmbito escolar:

um conjunto de intervenções, definições e processos, com um certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar as atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Nesse sentido, para nortear nosso estudo, utilizaremos as seguintes questões de pesquisa:

- Que inovações foram apresentadas pelos estagiários, nas EEB, em termos de prática docente?
- Que inovações os professores em serviço das EEB adotaram nas práticas realizadas na sala de aula, após a experiência de acompanhar estagiários?
- Que papéis podem desempenhar os ECPP na formação inicial de professores?
- Que condições devem ser oferecidas pela IES e EEB para um desenvolvimento adequado do ECPP de Formação Inicial de Professores?

Ideias que orientam este estudo

É necessário compreendermos o ECPP como o momento apropriado para que o aluno-estagiário participe efetivamente dos processos de ensino e aprendizagem, porém não podemos desconsiderar que, apesar de a formação oferecida no curso de Licenciatura ser fundamental, ela por si só não é suficiente para preparar os alunos para a atividade docente. É preciso o contato com a realidade do cotidiano escolar, que é oportunizado pelo estágio. Castro (2004, p. 118) destaca a importância do ECPP quando assinala que identificamos o estágio, atividade prática e obrigatória da formação pedagógica, como experiência que favorece ao aluno o conhecimento direto da realidade educacional.

Nessa linha de pensamento, Pimenta e Lima (2004) também fazem uma contribuição, enfatizando a relevância de o estagiário conviver com a realidade do cotidiano escolar. Agora, ele está na condição de aluno-esta-

giário, quando, por alguns anos, participou dos espaços escolares somente como aluno. É por esse motivo que,

[no] estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (Pimenta e Lima, 2004, p. 41)

Na escola, provavelmente, são os professores em serviço os mais indicados para propiciar aos estagiários a compreensão acima referida. Por melhor que seja a orientação dada ao estagiário pelo orientador da Instituição de Ensino Superior (IES), ela dificilmente poderá substituir aquela que é oferecida pelos professores em serviço, tendo em vista seus conhecimentos e vivências da sua escola.

Kulcsar (1991) salienta que o ECPP é a base para conhecer os trâmites da realidade escolar e do campo profissional. Esse momento proporciona a compreensão ao aluno-estagiário para enfrentar o espaço profissional e formar uma consciência política e social, associando a teoria à prática.

Para entendermos a importância do papel do ECPP na formação inicial do futuro professor, é expressiva a consideração de Kenski (1991), quando diz que essa etapa da formação é um dos caminhos para ser professor e acontece por meio das interligações entre a experiência e o conhecimento teórico-prático, construindo, assim, o próprio modelo de ação docente.

O ECPP constitui-se em uma prática, tanto para escola como para o estagiário, colocando a descoberto os aspectos positivos e negativos das instituições corresponsáveis pelo evento formativo. Para Lima (2004), no momento do estágio, emergem os desafios das escolas, das IES, as lacunas do estágio. Isso faz com que haja uma revelação daquelas questões mal resolvidas do processo de ensino-aprendizagem, como falta de preparo, de metodologia e tantas outras.

As atribuições das universidades nos ECPPs, para Lima (2004, p. 50-51), constituem-se:

[numa] necessidade, assim como na atuação crítica do profissional de Educação no decorrer do cotidiano escolar. Tal componente curricular é, ao mesmo tempo, considerado um instrumento fundamental na formação do professor, a partir do momento em que é o elemento capaz de preparar o

aluno estagiário para o mundo do trabalho, tendo a escola como espaço de formação de consciência e união entre teoria e prática.

No setor educacional, observamos que surgem as inquietações, as quais provocam reflexões com a intenção de buscar adequações às novas exigências. Sabemos que a educação é marcada pelas políticas educacionais que representam a intervenção do Estado em suas ações. As instituições escolares, por sua vez, são espaços nos quais se concretizam as definições sobre as políticas e os planejamentos estabelecidos para si próprios, como projeto ou modelo educativo que se tenta colocar em ação, ou seja, as políticas compreendem, sobretudo, todos os processos, desde a sua entrada na agenda, passando pela fase da reformulação, até sua fase final, que é a avaliação dessa política.

Diante disso, convém lembrar que existe a necessidade de buscar uma distinção entre “mudança” e “inovação”, pois é notório que esses dois termos têm sido tratados como sinônimos, apesar de existirem consideráveis diferenças em seus significados. As “mudanças”, em nosso entendimento, podem expressar todo tipo de alterações ocorridas em um determinado ambiente, de forma involuntária, não planejada e sem uma preocupação efetiva com possíveis melhoramentos contextuais. Por exemplo, o simples ato de reorganizar os móveis de uma sala representa uma mudança, porém não necessariamente uma inovação.

Segundo a literatura, inovação tem figurado como uma referência primordial desde os anos 70. O seu conceito e práticas, sem dúvida, sofreram transformações expressivas e diversas investigações passaram a destacar o seu caráter, sua abrangência. No entanto, existem muitas imprecisões que rondam o seu entendimento e alcance, por tratar-se de um elemento aberto que adota formas múltiplas, dependentes das situações e contextos nos quais se insere.

De acordo com Thurler (2001, p. 13), desde o final dos anos 80, um grande número de autores enfatizou o papel central dos professores. Eles postulam que a sorte de uma inovação educativa depende do que os professores pensam e fazem dela, porque são eles que as aplicam junto a seus alunos, e, em sua maneira de conceber e de administrar cotidianamente situações de ensino-aprendizagem, demonstram as novas ideias provenientes da pesquisa, das escolas-piloto ou dos movimentos pedagógicos. Portanto,

a qualidade da transferência dependerá de sua compreensão dessas novas ideias, de sua adesão, mas também de sua capacidade e vontade de integrá-las, de forma duradoura, às suas práticas.

Ao propor reflexões sobre mudança e inovação educacional, tomando por base as inquietações da equipe de rede e inovações educacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Messina (2001) menciona que a inovação foi assumida como fim em si mesma e ainda como a possível “solução” para uma série de problemas educacionais, estruturais e complexos. A autora destaca que, por conta disso, ideais conservadores têm sido legitimados, o que acarreta a repetição de propostas que não levam em conta a diversidade dos contextos sociais e culturais. Lembrando, também, que a inovação foi tratada como algo à parte quanto às teorias sobre a mudança educacional, o que justifica a necessidade de promover discussões que integrem os conceitos em questão.

Wanderley (1995) destaca que, para compreender a inovação educacional, é imprescindível conceber a inovação como um procedimento social determinado. Assim, prevalece um consenso entre os cientistas sociais de que é preciso estabelecer relações com as outras formas que compõe ação educacional, sendo sistemáticas ou assistemáticas, bem como realizar análises entre as demais dimensões da sociedade: econômicas, políticas e ideológicas.

É conveniente salientar que, diante das ideias dos autores, certos problemas interligados às inovações educacionais referem-se ao seu conteúdo e à forma como foram planejadas ou implementadas. Muitos processos ditos inovadores revelam que sua aplicação não apresenta evidências empíricas suficientes para melhorar a qualidade da educação. Dessa forma, dos professores, quase sempre, espera-se que acreditem nas considerações contidas nos documentos que chegam eles, ou que as aceitem. Por outro lado, ressalta-se, ainda, que muitas reformas representam colisões de interesses, isto é, uma inovação pode ser construída como expressão de valores de pessoas, crenças, propósitos políticos e fins morais entranhados num contexto particular de poder.

Por isso, entendemos que conhecer práticas pedagógicas inovadoras, que são apresentadas pelos estagiários aos professores em serviço, pode enfatizar ainda mais importância do ECPP para a formação de professores, pois isso acontece no contexto real da escola, contemplando muitas das práticas pedagógicas que os professores precisam desenvolver com os alunos em suas salas de aula. É relevante pensar que o ambiente educacional constitui-se de um espaço pleno de situações sociais, sendo que os grupos elaboram-nas em

seu cotidiano, haja vista que o trabalho docente acontece, de forma multifacetada, onde se entrecruzam meios sociais diferentes e complexos que dizem respeito ao professor e aos alunos em interação com o espaço escolar.

Caminhos percorridos para o estudo

Esta pesquisa trata-se de um estudo empírico, por isso optamos pela abordagem qualitativa, tendo em vista que pretendemos buscar uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento dos Estágios Curriculares Pré-Profissionais (ECPP) na formação inicial de professores. Tendo isso em vista, é pertinente considerar um método de pesquisa que se proponha a deter-se não só em resultados, mas no processo que envolve tal operacionalização. Por isso, apoiamo-nos na pesquisa qualitativa para que seja possível entender detalhadamente as experiências e as sugestões apresentadas pelos sujeitos pesquisados. A respeito disso, Lankshear e Knobel (2008, p. 67) esclarecem que “a pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas de pessoas em ação, programas específicos ou políticas sociais”.

Inicialmente, nos informamos sobre quais das 19 Escolas de Educação Básica (EEB) que atendem ao Ensino Médio da área de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional (CRE), na cidade de Santa Maria-RS, haviam recebido estagiários no ano de 2006 e como se dava a relação dos professores. Após, fizemos um mapeamento destes. Três escolas informaram que não aceitam estagiários – duas porque trabalham por área e uma por questão de segurança, uma vez que se localiza em um presídio. Em uma das EEB foram realizadas várias visitas à escola, mas não foi possível fazer o levantamento devido à incompatibilidade de horários com o responsável em fornecer informações. Para uma das EEB que recebem estagiários, as supervisoras solicitaram que, no momento, não pedíssemos aos professores para participarem da pesquisa, pois eles estavam com muitas atividades, por ser final de ano letivo. Diante disso, entregamos o nosso instrumento de pesquisa em 14 EEB, nominalmente aos professores. Assim, a amostra é constituída por 33 desses professores, que corresponde a aproximadamente 20% da população. Os nossos sujeitos foram os professores em serviço, que têm experiência em receber estagiários em suas salas de aula.

O instrumento de pesquisa foi um questionário, especialmente elaborado para o estudo, contendo uma ficha de identificação e três blocos com 17

questões. A opção por tal instrumento justifica-se pelo fato de que ele permite observar as características de um indivíduo ou grupo que podem contribuir para uma melhor explicação das suas atitudes, ou seja, uma descrição adequada das características de um determinado grupo não beneficia apenas a análise a ser elaborada pelo pesquisador, mas pode contribuir para outros especialistas (Richardson, 1999). Nessa linha de pensamento, Lankshear e Knobel (2008, p. 208) também defendem que a coleta de dados escritos na pesquisa qualitativa “incluem as respostas dadas a levantamentos e questionários”.

Uma vez recolhidos os questionários, digitamos *ipsis literis*, em tabelas – as respostas, associadas ao nome e a um código de identificação alfa-numérico que atribuímos a cada professor, bem como ao respectivo nome e número de ordem da escola. A escrita das respostas dos sujeitos foi preservada.

A seguir, lemos cuidadosamente as respostas, buscando identificar elementos sugestivos de categorias de análise, quando elas foram, então, paulatinamente se esboçando e servindo de base para as categorias que estabelecemos.

Neste trabalho, portanto, abordamos a identificação dos professores, para uma melhor caracterização da nossa amostra, e seis questões que contemplam o bloco I, o qual refere-se a uma temática específica, que é a realização do Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP). As questões são:

1. Desde quando você tem experiência em receber estagiários em suas turmas?
2. Em média, quantos estagiários você recebe por ano, em suas turmas?
3. Que inovações os estagiários trouxeram em termos de prática de sala de aula? Comente-as.
4. Que inovações você introduziu na sua prática de sala de aula, influenciado por inovações trazidas pelos estagiários?
5. Que condições você considera que devem ser oferecidas para a realização adequada do Estágio Curricular, pelas:
 - a. Universidades;
 - b. Escolas de Educação Básica.

(Enumere e caracterize as condições indicadas.)
6. Que papel você atribui ao Estágio Curricular Pré-Profissional (ECPP) na formação de futuros(as) professores(as)?

As primeiras questões abordavam a experiência em receber estagiários – inclusive, orientando-nos para que tenhamos em mãos um breve histórico a respeito da experiência desses professores em receber e acompanhar estagiários. Outras duas tinham como tema as inovações apresentadas pelos estagiários. As demais questões apresentavam diferenças, uma delas questionando as condições que deveriam ser oportunizadas para uma realização adequada para o ECPP, pelas IES e EEB, e a outra abordando o papel do ECPP na formação de professores.

Destacamos, também, que a amostra é predominantemente feminina (87,9%) e distribui-se na faixa etária entre 28 e 57 anos. Nela, 18 (54,5%) possuem curso de pós-graduação e 15 (45,5%), não. Entre os primeiros, um tem mestrado e os demais, especialização. Seis são professores de Língua Portuguesa, três de Literatura, um de Língua Inglesa, dois de Língua Espanhola, um de Matemática, três de Química, cinco de Física, três de Biologia, dois de Geografia, um de História e seis de Filosofia.

As respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa, neste texto, localizam-se em *italico* e, no final, encontra-se o código alfa-numérico que foi criado por nós, explanado anteriormente.

Resultados do estudo

Foi possível constatar, por meio deste trabalho, que receber estagiários em sala de aula trata-se de uma experiência muito satisfatória. Por isso, as pesquisas sobre o assunto são necessárias e merecem atenção especial. Por meio das observações que foram realizadas, então, verificamos que sete professores (21,2%), cujo tempo de magistério varia de quatro a 23 anos, aceitavam estagiários em suas salas de aula pela primeira vez no ano de 2006. Três professores receberam estagiários já em seu primeiro ano de trabalho docente, sendo que dois deles atuam há 25 anos. Outros três, no segundo ano, e mais três, no terceiro ano.

Notamos também que professores com poucos anos de docência não têm recebido estagiários em seu primeiro ano de atuação. Somente a partir do segundo ou terceiro, ao contrário dos professores que possuem maior tempo em sala de aula. Três professores com muita experiência de serviço (16, 19, 23 anos) acolheram estagiários pela primeira vez em 2006, ao lado de outros três em início de carreira (quatro, cinco e seis anos). Pouco mais

da metade dos professores (54,5%) chegou a receber, por ano letivo, um estagiário; um terço (30,3%), dois estagiários, e 12,1%, três ou mais.

A respeito das inovações, que foram ou não apresentadas, identificamos que, segundo o relato dos professores em serviço, as diferentes formas de expor os conteúdos e atividades propostas pelos estagiários alcançaram instâncias significativas, visto que elas favoreceram a integração das atividades docentes com a realidade dos alunos.

Para essas inovações, computamos 21,1% dos professores. Como pudemos constatar pelas respostas dadas:

Praticamente, dinamização com trabalhos em grupo, buscando inserir os conteúdos na realidade do aluno. (12E04)

O que ocorre são modos de expor os conteúdos de forma diferente. (09E04)

Desenvolver aulas teóricas e práticas em conjunto, fazer uso de recursos tecnológicos, bem como instigar investigações, projetos e até mesmo a postura assumida por determinados estagiários foram apontadas como as demais formas de inovação vistas pelos professores em serviço, totalizando, no caso, 21,3% da mostra.

Os estagiários trouxeram a videoteca para os alunos olhar filmes, aulas com dashow, fizeram palestra com os alunos. (11E04)

A utilização da informática como apoio às atividades de sala de aula. (03E14)

As falas dos sujeitos de pesquisa vêm ao encontro do que Thurler (2001) defende: a inovação educativa depende de como os professores entendem, pensam e, por consequência, colocam em ação em suas atividades didático-pedagógicas.

Convém destacar que alguns professores em serviço chegaram a afirmar que não identificaram nenhuma forma de inovação na atuação dos estagiários, isto é, 21,2% dos professores.

Não percebi nenhuma inovação, pois o estagiário, em uma determinada aula, trouxe um conto que nada tinha a ver com os conteúdos expressos no planejamento da disciplina. Concluí que o referido conto teria sido trabalhado por ele no curso de graduação (05E04).

No meu caso, nenhuma. (02E02)

Não houve muita inovação. (03E12)

Os relatos em evidência revelam aspectos que merecem atenção, desde o instante em que se torna relevante saber identificar quando a inovação ocorre mesmo e quais tipos de atividades podem, ou não, ser tomadas como inovadoras.

No primeiro trecho em destaque acima (05E04), o professor explicita que o estagiário acabou apresentando pequenas falhas em sua atuação, escolhendo um texto não tão adequado e que, pelo visto, estava simplesmente reproduzindo uma atividade que poderia já ter sido desenvolvida nas aulas de sua graduação. No entanto, algumas suposições ficam incertas. Por esse motivo, devem ser verificadas. Isto é, o estagiário poderia mesmo ter escolhido o referido texto por não ter tido oportunidade e nem tempo de planejar melhor o que faria em sala de aula ou, ainda, poderia mesmo ter recorrido apenas ao uso do conto por pura falta de experiência, o que explicaria o fato de ele não ter se atentado para a aplicação, ou para os objetivos que poderiam ser alcançados por meio da atividade a que se propôs. Muitos estagiários, ainda por falta de vivência e pouco conhecimento acerca do planejamento, acabam, sim, fazendo utilização do que viram nas aulas da graduação. Isso, de certo modo, exemplifica em que sentido as teorias e práticas são testadas junto à realidade. Uma atividade pode ter figurado como inovadora nas aulas de graduação, porém isso não significa que ela vá alcançar os mesmos objetivos nas salas de aula das escolas de ensino fundamental e médio.

É necessário relatar que foram identificadas, também, respostas que não correspondiam ao que havia sido indagado, ou seja, algumas respostas fugiram do tema (6,1%) e os que não responderam foram 12,1%. É preciso reconhecer que muitos sujeitos do estudo apresentam um certo grau de insatisfação declarada, o que já faz com que não desejem colaborar com as pesquisas que chegam até determinadas instituições de ensino. Com isso, são perdidas participações que poderiam ser significativas.

As possíveis formas de inovação que os professores passaram a adotar em suas práticas docentes, após a experiência de acompanhar os estagiários, acabaram não sendo muitas, considerando que 12,1% deles responderam que o uso das mídias foi uma das inovações adotadas; 9,1% mencionaram como inovação jogos e seminários; 12,2% abordaram a troca de experiência

e aprimoramento das metodologias, e, para 3,0%, a partir da convivência, estão abordando temáticas da realidade. Como tivemos a oportunidade de verificar nas respostas dos professores:

Passei a utilizar a sala de informática como instrumento para a minha prática e comecei a pesquisar mais sobre o assunto. (03E14)

Jogos, seminários. (01E08)

Discussão das melhores metodologias a ser aplicada em cada parte do conteúdo. (01E13)

Conforme explicitado, para 27,2% dos professores, os estagiários apresentaram poucas inovações ou nenhuma inovação.

São tão poucas que não fizeram diferença. (14E04)

Nenhuma, pois os métodos usados em sala de aula são os mesmos que utilizo. (05E04)

Nenhuma. (02E07)

Nenhuma. As inovações que adquiri busquei em curso de aperfeiçoamento e inclusive repassei para estagiários. (08E04)

Esse fato revelou-se preocupante para os cursos de formação de professores. Um outro fator que despertou nossa atenção foi o percentual expressivo de professores que não responderam a essa questão, que tinha como temática inovações adotadas depois de ter estagiários, que foi de 33,3%.

Os professores em serviço, por sua vez, apresentaram algumas sugestões para as IES em relação ao desenvolvimento do ECPP, tais como: que os orientadores dos estágios se façam presentes e acompanhem a participação de seus alunos-estagiários com maior frequência, bem como auxiliem nos planejamentos e no acompanhamento do ECPP; que aconteça, de fato, um diálogo entre os sujeitos, professores orientadores da IES, professor em serviço e aluno estagiário; que sejam criados momentos para que os sujeitos envolvidos nessa fase possam fazer trocas de saberes; que os estagiários apre-

sentem inovações em suas práticas de sala de aula. Entre essas sugestões, a que mais foi intensificada pelos professores é o acompanhamento do orientador de ECPP junto ao estagiário.

As atribuições para o ECPP, na visão dos sujeitos, são de extrema importância, uma vez que 48,5% deles disseram que o momento da realização do ECPP é *muito importante* para a formação profissional. Também, foram mencionadas outras atribuições ao ECPP, as quais consideramos relevantes para a formação docente, que são: *a experiência com a realidade da profissão; uma espécie de iniciação; a oportunidade de aplicar os conhecimentos construídos na graduação; uma oportunidade de fazer correções naquilo que não concordava em sua formação acadêmica*. Porém, um sujeito da pesquisa manifestou, em sua resposta – o que inferimos como desestimulador –, que o ECPP é *insignificante*. Para entender o valor do papel do ECPP na formação inicial do futuro professor é expressiva a consideração de Kenski (1991), quando afirma que essa etapa da formação é um dos caminhos para ser professor e acontece por meio das interligações entre a experiência e o conhecimento teórico-prático, construindo, assim, o próprio modelo de ação docente.

Entendemos o ECPP como um espaço destinado ao processo de ensino-aprendizagem. Embora a formação oferecida no curso de licenciatura seja fundamental, ela por si só não é suficiente para preparar os alunos para a atividade docente, pois é necessário adquirir experiência diante da realidade do cotidiano escolar.

É possível, também, evidenciar que, na realização do ECPP, o estagiário está enfrentando a realidade da profissão que escolheu, ou seja, é um momento repleto de decisões e responsabilidades que estão sendo construídas a partir dessa vivência.

Alguns sujeitos da nossa pesquisa mencionaram que o período de realização dos estágios poderia ser mais extenso, para que os estagiários tivessem condições de acompanhar melhor o que acontece no ambiente escolar. Com isso, teríamos um trabalho em conjunto mais consistente entre os professores em serviço, estagiários e professores orientadores de IES. Esse período mais extenso para os estágios poderia favorecer, ainda, a troca de saberes entre os professores em serviço, os estagiários e a equipe diretiva das escolas.

Essa reflexão aproxima-se do que é defendido por Castro (2004), acerca da necessidade de uma interconexão entre professores em serviço e estagiários, compreendendo o ECPP como uma vivência de colaboração

e crescimento de cada um. Na medida em que, a partir das instituições das quais proveem, aprendiz e professor também se colocam na condição participante de todo o processo. Logo, é preciso reconhecer no ensino uma ação interativa e esperar que professores formadores e alunos-estagiários assumam uma postura de relação colaborativa, produzam um intercâmbio educacional e interprofissional. Isso leva a qualificar as condições de formação e desenvolvimento profissional e pessoal, em qualquer lugar, tanto na escola, que é o ambiente do estágio, como na sala de aula da IES.

Considerações finais

As ideias apresentadas pelos professores são relevantes para uma reflexão de como os estágios estão sendo desenvolvidos nos espaços escolares, pois os sujeitos salientaram que há um certo distanciamento das IES com as EB, no decorrer da realização dos ECPPs. Também, é possível analisar as sugestões que os sujeitos mencionaram para que as instituições responsáveis pelo desenvolvimento do estágio, possam construir ações de parceria, compartilhando seus saberes.

Sabemos que o processo de formação docente não se conclui com o final da graduação. A formação recebida das instituições é um ponto de partida para o desenvolvimento profissional. Assim, o estágio se torna uma etapa valiosa para a formação docente, visto que, a partir dele, os estagiários passam a conhecer não só os espaços escolares, mas também a estrutura dos currículos que permeiam os projetos políticos pedagógicos das escolas. Com isso, eles podem manifestar críticas, sugestões ou, ainda, concordar com as ações das escolas.

As inovações nas práticas dos estagiários ainda são pequenas, mas as que foram apresentadas e incorporadas pelos professores em serviço, como inovações, sinalizam que há condições e aceitação de algumas delas por parte dos professores.

Acreditamos na urgência de se proporcionar instantes de discussão e estudo nas escolas. No entanto, sabemos que essas instituições possuem horários restritos, limitados, em função da carga horária exigida. Os professores precisam ministrar os conteúdos, os quais devem ser apresentados nas respectivas séries, e os estagiários também precisariam ter disponibilidade para acompanhar o que fosse proposto. Os aspectos citados

exemplificam apenas alguns de tantos outros que rondam a realização das atividades de observação e regência, que deve ser vivenciada pelos estagiários. Daí a certeza de que é preciso favorecer novas investigações a todo instante, levando em conta o fato de que o ECPP pode ser um dos caminhos para que a integração entre as IES e EEB seja concretizada de forma satisfatória.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de Licenciatura, de graduação plena. Brasília/BRA: *Diário Oficial da União*, 09 abr. 2002 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2006.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTRO, M. A. C. D. O aprendizado da docência: processos de observação, investigação e formação na licenciatura. In: ALVES, C. P.; SASS, O. (Org.). *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KENSKI, I. A vivência escolar dos estagiários. E a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, I. C. A. et al.; PICONEZ, S. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. São Paulo: Papirus, 1991.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, M. S. L. et al. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 225-233. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000300010&Ing=pt&nrm=isso>. Acesso em: 17 jul. 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Tradução de Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

.....

Recebido em: 31 maio 2010

Aceito em: 30 jun. 2010